

**RELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA Y AUTORREGULACIÓN EN EL  
APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DEL NIVEL DE  
EDUCACIÓN BÁSICA.**

**DORA INÉS ALARCÓN**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO  
HUMANO - CINDE  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO  
MANIZALES  
2016**

RELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA Y AUTORREGULACIÓN EN EL APRENDIZAJE  
EN ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DEL NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA.

DORA INÉS ALARCÓN

Director de Tesis:

ESTEBAN OCAMPO FLÓREZ

Línea de investigación: Cognición, Emoción y Praxis Humana

Trabajo de Grado para optar al título de  
Magister en Educación y Desarrollo Humano

UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO  
HUMANO - CINDE  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO  
MANIZALES

2016

**Nota de aceptación**

El trabajo de grado “Relación entre autoeficacia y autorregulación en el aprendizaje en estudiantes de primer grado del nivel de educación básica” presentado por la estudiante Dora Inés Alarcón, cumple los requisitos exigidos por la Universidad de Manizales y el CINDE para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano.

---

Firma Jurado 1

---

Firma Jurado 2

Manizales, Octubre de 2016.

*Ojalá podamos ser tan porfiados para seguir creyendo  
contra toda evidencia que la condición humana vale la pena,  
porque hemos sido mal hechos pero no estamos terminados.*

*– Eduardo Galeano –*

*A la Tamia, por su espera amorosa.*

*A Joimer, por sostener mi mano*

*A mi madre y hermanos, por su apoyo infinito.*

*A mis compañeros, por ser las razones y motivos del encuentro*

*A los profes, por las preguntas más que por las respuestas; a Esteban, por creer.*

*Y a todas aquellas personas chiquitas y grandes,  
con las que he aprendido que el saber no sabe a nada,  
si no se le pone el corazón.*

*Con todos, mi compromiso desde la educación.*

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD  
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO  
 CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:  
 COGNICIÓN, EMOCIÓN Y PRAXIS HUMANA

**PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRODUCIDO EN LA LÍNEA  
 DE INVESTIGACIÓN.**

(FICHA DE PROCESAMIENTO DOCUMENTOS ESCRITURALES)

**1. Datos de Identificación de la ficha**

<b>Fecha de Elaboración:</b> Octubre de 2016	<b>Responsable de Elaboración:</b> Dora Inés Alarcón	<b>Tipo de documento:</b> Tesis de Maestría
---	---	--

**2. Información general**

<b>Título</b>	Relación entre autoeficacia y autorregulación en el aprendizaje en estudiantes de primer grado del nivel de educación básica.
<b>Autor/es</b>	Dora Inés Alarcón
<b>Tutor</b>	Esteban Ocampo Flórez
<b>Año de finalización / publicación</b>	2016
<b>Temas abordados</b>	Autoeficacia percibida, autorregulación en el aprendizaje.
<b>Palabras clave</b>	Autoeficacia, autorregulación, aprendizaje.
<b>Preguntas que guían el proceso de la investigación</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Existe relación entre la autoeficacia percibida en los estudiantes de primer grado con la autorregulación de su aprendizaje?</li> <li>2. ¿Cuales niveles de autoeficacia se identifican en los estudiantes de primer grado?</li> </ol>

<b>Identificación y <u>definición</u> de variables</b> <b>(máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página</b>
<p>Definición de las variables del estudio, (página 68)</p> <p><b>Autoeficacia.</b> Bandura (1986, 1987, 2006) citado por Brenlla et al. (2010, p 3) la define como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos que le permitan alcanzar el rendimiento deseado”.</p> <p><b>Autorregulación.</b> Zimmerman (2008) en Salmerón-Pérez et al., (2010, p 2) define la autorregulación del aprendizaje como “aquellos procesos de auto-gobierno y autocreencias que facilitan a los estudiantes transformar sus habilidades mentales en habilidades de desempeño académico”.</p>
<b>Actores (Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo)</b> <b>(caracterizar cada una de ellas)</b>
<p>La muestra está constituida por 90 niños (46 hombres y 44 mujeres) con una media para la edad de 6,3 años, estudiantes matriculados en grado primero (1°) en el año lectivo 2016, en una institución educativa de carácter oficial.</p>
<b>Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación (Máximo 200 palabras)</b>
<p>Institución Educativa Ciudad Florida, sede Julio Castaño, municipio Florida en el Valle del Cauca – Colombia.</p>
<b>Identificación y <u>definición</u> de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación</b> <b>(Máximo 500 palabras).</b> <b>Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página</b>
<p>Este trabajo de investigación se ubica en el campo educativo, desde la premisa que considera la educación como la condición que permite la construcción individual de los sujetos y la posibilidad de transformación de las condiciones que lo rodean. Se reconoce a la escuela como uno de los escenarios</p>

que busca posibilitar las condiciones necesarias para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades que los niños y jóvenes requieren para su funcionamiento individual, relacional y social a partir de los conocimientos que adquiere y las experiencias que vivencia. (página 19)

Las experiencias que de logro o fracaso tienen los sujetos en sus procesos de aprendizaje, determinan su motivación para asumir retos nuevos y la disposición de sus recursos individuales cognitivos y emocionales. El niño es un sujeto activo y por ende con la capacidad de agenciar su proceso de aprendizaje interactuando con los objetos materiales y culturales en una interrelación permanente. (página 22)

Desde el punto de vista de Vitgosky (1978, p. 12) aprendizaje no equivale a desarrollo; no obstante el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Así pues el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas. (página 22)

**Identificación y definición del enfoque teórico ( máximo 500 palabras)**

**Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página, señalar principales autores consultados**

Este estudio sobre autoeficacia y autorregulación se basa en las concepciones de los autores Bandura y Zimmerman sobre la implicancia de los aspectos cognitivos y motivacionales en los procesos de aprendizaje de los sujetos. Además, la relevancia que tiene la promoción y formación de estos aspectos en los escenarios escolares como parte del acompañamiento educativo que se les procura a los niños. (Páginas 55 y 62).

La interdependencia de las variables autorregulación y autoeficacia, marcan aspectos importantes para

la planeación y predicción de desempeños y resultados en el proceso enseñanza-aprendizaje. (página 59, 65 y 66)

Se presentan aproximaciones teóricas que consolidan la comprensión del proceso de aprendizaje como un proceso dinámico y autónomo del sujeto, en el que median en una relación interdependiente factores cognitivos y motivacionales que orientan y/o determinan las acciones que el sujeto puede desarrollar para hacer de su aprendizaje un proceso eficiente de acuerdo a las metas que se haya planteado. Se abordan los conceptos de autoeficacia y autorregulación y la manifestación de estas en población de niños en los primeros niveles educativos, lo que contribuye a la formación y el desarrollo de sus capacidades críticas, reflexivas y transformadoras para su realidad. **(página 54)**

**Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras)  
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página**

Esta investigación se realiza desde un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental transversal de tipo correlacional. (página 70)

Para el establecimiento de la relación entre las variables se uso el coeficiente de correlación de Pearson ( $r$ ), como la prueba estadística para el cálculo de la correlación con el fin de aceptar o rechazar la hipótesis de que existe una relación entre estas variables. (Página 76).

En relación a la definición de la correlación se realizó también el cálculo de regresión lineal para establecer el efecto de una variable sobre otra, en este caso de la autorregulación sobre la autoeficacia, (página 77).

Para la recolección de datos se tomaron los cuestionarios de “Autorregulación y Aprendizaje” y “Autoeficacia Académica General”<sup>1</sup>, usados por Martínez (2016). (página 72)

Teniendo en cuenta la edad y nivel educativo de la muestra se realizó una adaptación iconográfica al método de respuesta en el instrumento siguiendo a Hernández et al. (2010). (página 74)

Para este estudio la escala de autoeficacia obtuvo un alpha de Cronbach de 0,642, valor de consistencia interna un poco por debajo del deseado, sin embargo es una situación que puede explicarse por el bajo número de ítems que la conforman. La escala de autorregulación obtuvo un alpha de Cronbach de 0,801 un valor de confiabilidad en un nivel aceptable, que demuestra consistencia de la escala y discriminación de los sujetos. (Página 81).

**Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos)  
(máximo 800 palabras)**

**Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página**

Según el informe sobre deserción escolar del Ministerio de Educación Nacional – MEN (2014) las mayores tasas de deserción intra-anual se concentran en los grados en los que existen cambios de niveles, particularmente primero de primaria o sexto grado, siendo las cifras para el 2009 del 8.11% y 5.79% respectivamente, superando la tasa de deserción nacional del 5.15% para el mismo año. De acuerdo al estudio realizado en el 2010 por la Universidad Nacional de Colombia donde se analizaron los factores asociados a la permanencia y deserción escolar en las instituciones oficiales del país, los

---

<sup>1</sup> En este estudio se toma en cuenta los cuatro indicadores de autoeficacia planteados por Cuesta (2007) para el mismo cuestionario, citada por Vergara (2014) en su estudio sobre “Relación entre autoeficacia y autorregulación académicas con el Rendimiento académico en el curso de química general de la facultad de Medicina veterinaria y zootecnia”. Los indicadores planteados son capacidad, confianza, seguridad y preparación académica.

resultados evidencian la incidencia que tiene la reprobación y la repitencia de un grado en la permanencia de niños y jóvenes en el sistema educativo<sup>2</sup>. (Página 25).

En la indagación de la UN sobre reprobación, el grado primero de primaria presenta una cifra del 6.4%, siendo mayor en relación a los otros grados de mayor porcentaje como tercero con un 3,3% y sexto con un 2,9%. En este panorama, el grado primero en el sistema educativo colombiano se convierte en un punto de quiebre que está afectando los índices de efectividad, con los que se ha proyectado la garantía del derecho a la educación como condición fundamental para la transformación social. (Página 25)

Según los datos resultantes de las valoraciones dadas por los niños a las variables de autoeficacia y autorregulación, se encuentra que estas son predominantemente altas en ambos casos. En proporción a la muestra N=90, se establece que un porcentaje valioso de niños (92,2%) se perciben en un nivel alto de autoeficacia; para la autorregulación, el porcentaje (59%) de casos concentrados es menor, indicando que la tendencia a las acciones autorreguladoras en el aprendizaje es menor. A la vez se encontró que existe una correlación positiva entre estas variables de  $r=0,286$  de magnitud débil, con una significancia del 0,006 menor al  $\alpha=0,05$ , que prueba la hipótesis formulada. (Página 103)

Respecto a si existen diferencias entre los sexos en el comportamiento de las variables autoeficacia y autorregulación, se encontró que en las medidas generales para ambas variables, los hombres tienen puntuaciones más altas que las mujeres conforme a los valores de las medias, siendo la diferencia entre estos dos grupos menor a 2 puntos, lo que podría representar disposiciones similares en

---

<sup>2</sup> Los resultados también muestran que la proporción más alta de estudiantes que afirmaron haber perdido por lo menos un curso, está entre los grupos poblacionales y en las zonas donde la incidencia de la deserción es mayor (UN, 2010, p. 48)

<p>las valoraciones. (Página 104)</p> <p>La implementación de estrategias de autorregulación, requiere la presencia de la motivación para dinamizar el proceso de aprendizaje y el desarrollo de habilidades, recursos en los cuales tiene especial relevancia los esfuerzos que se realicen desde el acompañamiento adulto que se dé en este ámbito, dando lugar en igual importancia a los aspectos de tipo académico y emocional como base para mejores desempeños. (Página 117).</p>
<p><b>Observaciones hechas por los autores de la ficha</b>  <b>(Esta casilla es fundamental para la configuración de las conclusiones del proceso de sistematización)</b></p>
<p>Tesis elaborada en la línea de investigación cognición, emoción y praxis humana de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, desde el interés de la investigadora de aportar a partir de los resultados al establecimiento de nuevas rutas para el diseño o reformulación de las practicas educativas y los modelos de interacción en la enseñanza-aprendizaje, que den valor al proceso individual del niño y evidencien los aspectos pertinentes a trabajar que impacten positivamente las proyecciones de la educación en el país.</p>
<p><b>Productos derivados de la tesis</b>  <b>(artículos, libros, capítulos de libro, ponencias, cartillas)</b></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ponencia “Relación entre autoeficacia y autorregulación en el aprendizaje en estudiantes de primer grado del nivel de educación básica” en el VI Simposio de Investigaciones en Educación y Ciencias Sociales, Manizales Colombia, septiembre 23 y 24 de 2016.</li> <li>2. Artículo “Relación entre autoeficacia y autorregulación en el aprendizaje: una mirada al primer grado”.</li> <li>3. Artículo “Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad”</li> </ol>

## TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	17
CAPÍTULO 1	19
1. UBICACIÓN	19
1.1. Ubicación general	19
1.2. Ubicación específica	21
CAPÍTULO 2	22
2. JUSTIFICACIÓN	22
CAPITULO 3	29
3. Referente Conceptual	29
3.1. Área problemática	29
3.2. Preguntas de investigación	36
3.3. Objetivos	36
General	36
Específico	36
CAPÍTULO 4	37
4. REFERENTE TEÓRICO	37
4.1. Antecedentes investigativos	37
4.1.1. Estudios en el nivel inicial y primaria	37
4.1.2. Estudios en el nivel de secundaria	40
4.1.3. Estudios en el nivel técnico y universitario	42
4.1.4. Estudios desde los docentes	47
4.1.5. Estudios en otros escenarios	50
4.2. MARCO TEÓRICO	51
4.2.1. La autoeficacia como recurso motivacional para el aprendizaje	54
4.2.2. Autorregulación como medio y fin en el aprendizaje	61
4.3. Hipótesis	67
Hipótesis de trabajo	68
Hipótesis nula	68
4.4. Definición de variables de estudio	68
Definición Conceptual	68
Definición operacional	69
CAPITULO 5	70

5.	REFERENTE METODOLÓGICO	70
5.1.	Diseño de la investigación	70
5.2.	Tipo de estudio	70
5.3.	Sujetos	71
	Criterios de Inclusión.	72
	Criterios de Exclusión.	72
5.4.	Instrumentos	72
	Adaptación iconográfica del instrumento	74
	Sensibilización respecto a la autoeficacia	75
	Herramientas didácticas	76
5.5.	Procesamiento de datos	76
	CAPÍTULO 6	79
6.	PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	79
6.1.	Resultados descriptivos	81
	6.1.1. Fiabilidad de los instrumentos	81
	6.1.2. Autoeficacia	82
	6.1.3. Autorregulación	87
6.2.	Resultados comparativos	96
	Correlaciones	96
	Gráficos de Dispersión	98
	CAPÍTULO 7	104
7.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	104
	CAPÍTULO 8	117
8.	CONCLUSIONES Y/O RECOMENDACIONES	117
	BIBLIOGRAFÍA	121
	ANEXO 1. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA	127
	ANEXO 2. PILOTAJE DEL INSTRUMENTO	133
	ANEXO 3. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN	138
	ANEXO 4. RESEÑA DE CUENTOS INFANTILES	142

### Lista de tablas

Tabla 1. Datos de estudiantes por estado final	25
Tabla 2. Aspectos de Regulación (Zimmerman y Martínez-Pons, 1986)	67
Tabla 3. Distribución por sexo	79
Tabla 4. Distribución por edad	79
Tabla 5. Fiabilidad de las escalas	81
Tabla 6. Puntuaciones para Autoeficacia	82
Tabla 7. Variable de Autoeficacia	83
Tabla 8. Niveles de Autoeficacia	85
Tabla 9. Niveles de autoeficacia por sexo	85
Tabla 10. Descriptivo de indicadores de Autoeficacia	86
Tabla 11. Indicadores de Autoeficacia por sexo	87
Tabla 12. Variable de Autorregulación	88
Tabla 13. Descriptivo de Autorregulación por sexo	89
Tabla 14. Descriptivo de variable de Autorregulación	90
Tabla 15. Descriptivos de factores autorreguladores	94
Tabla 16. Relación Autoeficacia – Autorregulación	96
Tabla 17. Relación Autoeficacia –Factores autorreguladores	97
Tabla 18. Descriptivo de población pilotaje	133
Tabla 19. Rejilla de resultados pilotaje	134

### Lista de gráficos y figuras

Gráfico 1. Frecuencias en Autoeficacia	84
Gráfico 2. Frecuencias en Autorregulación	89
Gráfico 3. Frecuencias factor CV	91
Gráfico 4. Frecuencias factor CMA	92
Gráfico 5. Frecuencias factor ERT	93
Gráfico 6. Frecuencias factor PA	94
Gráfico 7. Relación AEF – ARG	98
Gráfico 8. Relación AEF – CV	99
Gráfico 9. Relación AEF – CMA	100
Gráfico 10. Relación AEF – ERT	101
Gráfico 11. Relación AEF – PA	102
Gráfico 12. Distribución por sexo	127
Gráfico 13. Distribución por edad	128
Gráfico 14. Ubicación de residencia	129
Gráfico 15. Vinculación al Sisben	129
Gráfico 16. Afiliación al SGSSS	130
Gráfico 17. Figuras de cuidado familiar	131
Figura 1. Ejemplo de escala de valoración grafica	74
Figura 2. Presentación iconográfica de escala de valoración	75

## Presentación

Pensar en la dinámica enseñanza-aprendizaje en los tiempos actuales, implica un dominio y/o conocimiento de los asuntos que ahora se reconocen como fundamentales y que están implicados en los procesos de aprendizaje y que hacen que este sea efectivo o no, entre ellos, las disposiciones de quien aprende y el papel de quienes median en el proceso. El presente estudio surge a partir del interés por el asunto de la educación y en ella, de como sucede la interacción de los aspectos cognitivos y emocionales en el aprendizaje de los niños<sup>3</sup> en la primera y segunda infancia.

Los esfuerzos por reconocer y garantizar el rol activo de los niños en su proceso educativo, conlleva la formulación de interrogantes como, porqué unos niños aprenden más fácilmente que otros y qué le corresponde hacer a la escuela para favorecer el aprendizaje a todos los niños. El objetivo general de la educación debe trascender – sobre todo en la práctica – el desarrollo solo de la excelencia académica y promover aspectos que contribuyan con el desarrollo humano, y esta contribución desde la responsabilidad de preparar personas seguras de sí mismas y capaces de plantear sus propias metas basadas en sus intereses y capacidades y aprender a identificar lo que necesitan para conseguirlas.

La autoeficacia y la autorregulación hacen referencia a los aspectos individuales cognitivos y motivacionales que están implicados en el aprendizaje. Para Bandura (como se

---

<sup>3</sup> En este estudio el uso del término niño/niños se refiere a la población de ambos sexos.

cita en Blanco Vega, Ornelas, Aguirre y Guedea, 2012) si los estudiantes desarrollan un fuerte sentido de autoeficacia, tendrán la capacidad para educarse a sí mismos, cuando deban depender de su iniciativa y sus recursos.

Esta investigación indaga sobre la relación existente entre la autoeficacia y la autorregulación en el aprendizaje de niños de primer grado, y pretende a partir de los resultados contribuir al establecimiento de nuevas rutas en la formulación de prácticas educativas y modelos de interacción en la enseñanza-aprendizaje, que consideren el valor del proceso individual del niño y que evidencien aquellos aspectos que son pertinentes trabajar y que impacten positivamente las proyecciones de educación en el país.

## **Capítulo 1**

### **1. Ubicación**

El presente estudio se realiza dentro de la línea de investigación Cognición, Emoción y Praxis Humana, de la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, como requisito para obtener el título de Magister en Educación y Desarrollo Humano.

#### **1.1. Ubicación general**

Este trabajo de investigación se ubica en el campo educativo, desde la premisa que considera la educación como la condición que permite la construcción individual de los sujetos y la posibilidad de transformación de las condiciones que lo rodean. Se reconoce a la escuela como uno de los escenarios que busca posibilitar las condiciones necesarias para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades que los niños y jóvenes requieren para su funcionamiento individual, relacional y social a partir de los conocimientos que adquiere y las experiencias que vivencia.

Los aprendizajes acumulados por experiencias propias o de otros o por la información que se recibe, proporciona a los sujetos recursos para afrontar distintas situaciones en su cotidianidad; el bagaje en estos recursos determina las capacidades que van mejorando el desempeño de los sujetos en los diversos escenarios donde participa, sean académicos o

sociales. Para Edwards, Espinosa y Mena (2009) “los aprendizajes se construyen en un contexto social, definido por un tipo de interacciones y las emociones que ellas provocan. Los procesos emocionales y sociales, inseparables de los procesos cognitivos, influyen en la relación del estudiante con el aprendizaje” (p. 11). El asegurar interacciones enriquecidas con los niños desde intenciones favorecedoras para su desarrollo, es una posibilidad que la escuela no puede obviar dado el papel esencial que tiene en la vida y formación de los niños; al decir escuela, no se limita solo el aspecto académico, sino toda la vivencia que en ella transcurre y más si se considera que el escenario escolar ya no tiene la prevalencia sobre otros, para el acceso a la información, el conocimiento, el uso de herramientas y el desarrollo de las relaciones sociales.

En referencia a los procesos escolares, los niños y jóvenes otorgan una valoración subjetiva a las acciones que le son indicadas desarrollar en la escuela, la cual se contrapone con la exigencia del uso o no de los recursos cognitivos con los que cuentan. La disposición de recursos cognitivos y motivacionales posibilita que el sujeto haciendo uso de su inteligencia, pueda elaborar un plan, proponerse unas metas y controlar las acciones que lo llevarán a cumplir sus objetivos. Según Núñez (2009, p. 2) “De esta forma, entran en juego referencias inevitables tanto a los motivos personales, las intenciones y las metas individuales como a los posibles recursos y procedimientos cognitivos a desarrollar ante una determinada tarea de aprendizaje”. Las propias experiencias que de logro o reconocimiento o de fracaso o señalamiento a las que los niños y jóvenes se han visto expuestos, determinan la valoración que estos dan al proceso en el que participan.

## 1.2. Ubicación específica

Esta investigación indaga sobre aspectos de tipo cognitivo y emocional en el aprendizaje, como la autoeficacia y la autorregulación en estudiantes de grado primero, considerando las estadísticas de nivel nacional que le otorgan a este grado índices altos en deserción escolar, situación que se relaciona con factores como la motivación hacia el estudio y resultados bajos en el desempeño académico<sup>4</sup>.

El ejercicio investigativo se desarrolló con estudiantes de grado primero de una Institución Educativa (IE) oficial del municipio de Florida Valle, la cual depende de la Secretaría de Educación del Departamento del Valle del Cauca. Para el año 2016 la IE reporta una matrícula general de 2285 estudiantes en los tres niveles educativos de preescolar, básica y media, distribuida en cinco sedes educativas urbanas organizadas por grados. En el grado primero se tiene una matrícula de 127 estudiantes distribuidos en cinco grupos y ubicados en dos sedes, una con 106 estudiantes en cuatro grupos y la segunda con los 21 estudiantes restantes en un solo grupo.

---

<sup>4</sup> En el informe sobre deserción escolar realizado por la Universidad Nacional en el 2010, el grado primero tiene gran relevancia en aspectos como la deserción y la repitencia escolar. En cifras del MEN, para el 2009 el grado primero reportaba un 8.11% en deserción, el más alto por grado, incluso por encima del nacional general del 5.15%.

## Capítulo 2

### 2. Justificación

En el proceso escolar sobre todo en los primeros años, el acompañamiento que se le procura al niño se orienta con una intención educativa desde el afecto, el reconocimiento de su ser y el respeto por su proceso, sus capacidades y sus intereses; una valoración por su continuo y dinámico desarrollo, que le permite aprender, desaprender y aprehender. El niño es un sujeto activo y por ende con la capacidad de agenciar su proceso de aprendizaje interactuando con los objetos materiales y culturales en una interrelación permanente.

El proceso de formación se nutre en la medida en que el niño desarrolla diversas actividades con adultos y compañeros de salón y/o de juego, creando dinámicas de enseñanza-aprendizaje que le posibilitan la apropiación de conocimientos, proceso que en la escuela es leído y evaluado como el desempeño académico. En el contexto escolar, cuando el niño *aprende* se moviliza de manera progresiva su rendimiento académico, lo que indica el alcance del logro como resultado esperado del proceso educativo escolarizado. Si las dinámicas individuales o grupales dadas no posibilitan el aprendizaje, a lo que esto conlleva son experiencias de fracaso y bajo desempeño, afectando así la motivación del niño hacia la escuela y el proceso y la desvalorización de la capacidad de logro.

Desde el punto de vista de Vitgosky (1978, p. 12) aprendizaje no equivale a desarrollo; no obstante el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del

aprendizaje. Así pues el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas.

En este punto hablar de desarrollo y aprendizaje en el proceso educativo de los niños, reafirma la propia capacidad y virtud de los niños en asegurar la apropiación de los conocimientos necesarios y del papel que en este caso tiene el docente de promover, proyectar, ambientar, disponer, orientar, gestionar, *enseñar*, dándole a la escuela un lugar notable en el asunto, sobre todo en lo que se refiere al reporte de resultados de los procesos individuales, pero visto únicamente desde lo respectivo al rendimiento en el ámbito académico.

La escuela se convierte entonces, en el escenario formal donde se ponen en juego y revelan los logros y dificultades que conlleva el aprendizaje ante tres criterios de medida y valoración rigurosos - *a veces implacables*- los pares, el docente y la evaluación, dando como resultado un record de éxitos o fracasos en el proceso educativo, condiciones que fortalecen o entorpecen la experiencia de los niños en la escuela. ¿Pero qué es lo que hace que para algunos niños esta vivencia tenga más o menos éxitos o fracasos? ¿Cuáles son los recursos individuales de los niños para afrontar la exigencia diaria de aprendizaje y rendimiento académico?

En la meta ambiciosa planteada por el gobierno nacional de hacer de Colombia la más educada al año 2025<sup>5</sup> donde cada niño y joven tenga un desarrollo integral que le permita ser exitoso, se hace necesario cumplir previamente unos retos progresivos que ayuden a

---

<sup>5</sup> El Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, tiene como objetivo construir una Colombia en paz, equitativa y educada. En este plan la educación es uno de los pilares de referencia de la acción del gobierno.

alcanzarla, aportando a las metas de cobertura y calidad en la educación y disminuyendo las referentes a reprobación, deserción y repitencia. Además se hace necesario las transformaciones de tipo curricular y de las formas en que se da el asunto de la enseñanza-aprendizaje, que contribuyan a desarrollar los talentos de los niños a la vez que fomente la creatividad, promuevan el desarrollo emocional y vayan alcanzando las competencias que les permitirán convivir y aportar a la construcción de ciudadanía, esto en un proceso educativo continuo con evidencias de efectividad en lo que cada niño o joven requiere o dispone.

Según el informe sobre deserción escolar del Ministerio de Educación Nacional – MEN (2014) las mayores tasas de deserción intra-anual se concentran en los grados en los que existen cambios de niveles, particularmente primero de primaria o sexto grado, siendo las cifras para el 2009 del 8.11% y 5.79% respectivamente, superando la tasa de deserción nacional del 5.15% para el mismo año. De acuerdo al estudio realizado en el 2010 por la Universidad Nacional de Colombia – UN donde se analizaron los factores asociados a la permanencia y deserción escolar en las instituciones oficiales del país, los resultados evidencian la incidencia que tiene la reprobación y la repitencia de un grado en la permanencia de niños y jóvenes en el sistema educativo<sup>6</sup>.

En la indagación de la UN sobre reprobación, el grado primero de primaria presenta una cifra del 6.4%, siendo mayor en relación a los otros grados de mayor porcentaje como tercero con un 3,3% y sexto con un 2,9%. En concordancia con lo anterior, las instituciones educativas con niveles altos en la deserción, fueron en las que los estudiantes reportaron

---

<sup>6</sup> Los resultados también muestran que la proporción más alta de estudiantes que afirmaron haber perdido por lo menos un curso está entre los grupos poblacionales y en las zonas donde la incidencia de la deserción es mayor (UN, 2010, p. 48)

reprobación de algún grado, siendo el grado primero nuevamente el de la cifra mayor con un 7%, seguido de segundo y tercer grado con un 3,6% y 4,9% respectivamente.

De acuerdo al interés investigativo, la Institución Educativa donde se desarrolló este estudio aportó los datos estadísticos del grado primero de los últimos cuatro años lectivos (2012-2015) según el estado final del estudiante en los criterios<sup>7</sup> de aprobación, reprobación, deserción y retiro, los cuales se describen en la Tabla 1. Estos datos indican que las cifras consolidadas de reprobación, retiros y deserción en el año escolar están por encima del 8% en todos los casos, llegando incluso a más del 23% para el año 2013 de acuerdo a los valores de la matrícula inicial.

Tabla 1.  
Datos de estudiantes por estado final de grado 1° en la IE.

<b>Año</b>	<b>Matrícula Inicial</b>	<b>Aprobados</b>	<b>Reprobados</b>	<b>Retirados</b>	<b>Desertores</b>
2012	236	192 (81.3%)	13 (5,5%)	14 (6%)	17 (7.2%)
2013	208	159 (76,4%)	22 (10,5%)	8 (4 %)	19 (9,1%)
2014	174	141 (81%)	15 (8,6%)	4 (2,3%)	14 (8%)
2015	173	159 (92%)	3 (1,7%)	7 (4,0%)	4 (2,3%)

En este panorama, el grado primero en el sistema educativo colombiano se convierte en un punto de quiebre que está afectando los índices de efectividad, con los que se ha

---

<sup>7</sup> Los criterios descritos corresponden a los siguientes estados: aprobados, los estudiantes que al finalizar el año lectivo cumple con los logros indicados según el Sistema Institucional de Evaluación Educativa – SIEE; reprobados, los que no cumplen los logros mínimos según el SIEE; retirados, los que por decisión familiar informada interrumpen su proceso escolar; y desertores, los que abandonan el proceso y no se tiene información.

proyectado la garantía del derecho a la educación como condición fundamental para la transformación social. Por tanto es preciso revisar aspectos implicados en el rendimiento académico con estudiantes en este grado, que puedan determinar las situaciones que deban atenderse dentro de su proceso escolar.

Conforme a la relevancia de los factores de tipo cognitivo y emocional que se implican en el aprendizaje y este como dispositivo esencial para conseguir los logros y metas académicas con las que se miden los resultados en el ámbito educativo, en el contexto colombiano son escasos los estudios que hayan indagado sobre las relaciones entre aspectos cognitivos, emocionales y el desempeño académico en primer grado, situación a considerar como importante dados los reportes estadísticos de la autoridad nacional.

Al respecto, el estudio de Enríquez (2014) indagó sobre las concepciones de docentes frente al fracaso escolar en el ámbito de dos aulas de primer grado en el municipio de Santiago de Cali Colombia, encontrando que “(...) en coherencia con las concepciones que han sido construidas por las educadoras, para ellas el fracaso escolar es el resultado del poco esfuerzo y del desinterés que pueda presentar un educando ante su proceso de aprendizaje” (p. 201). Este estudio pone la responsabilidad del desempeño académico solo en el niño y aísla la participación de los otros actores, en el desarrollo de las capacidades individuales, la motivación y la construcción de conocimientos, a partir de las experiencias que vive en la escuela donde asimila las actitudes de los otros con él y viceversa.

Relacionados solo con el nivel educativo de la población y en otro contexto, estudios realizados como el de Salmerón-Pérez, Gutierrez-Braojos, Fernández-Cano, y Salmeron-Vilchez, (2010) sobre aprendizaje autorregulado, creencias de autoeficacia y desempeño en la

segunda infancia con niños de primer grado escolar en España, resaltan la relevancia que tiene el desarrollo de este tipo de estudios con niños en la segunda infancia, considerando esta etapa como crucial en el proceso de aprendizaje y de transición entre niveles educativos. Este estudio cita varios autores (Annervirta y Vauras, 2006; Perels, Merget-Kullman, Wende, Schmitz y Buchbinder, 2009; Salmeron, Gutierrez-Braojos y Salmeron, 2009; Whitebread, Bingham, Grau, Pasternak y Sangster, 2007) que concluyen que los aprendices en su infancia temprana muestran y son capaces de mejorar sus habilidades de autorregulación cognitiva antes de la tercera infancia, siempre que se les facilite un contexto para la experimentación de dichas capacidades en dominios específicos. Aquí se retoma la conjugación de aspectos cognitivos y emocionales en el aprendizaje, como variable importante para los resultados del proceso de aprendizaje.

Estudios como el de Enríquez (2014) y Salmeron-Pérez et al. (2010) evidencian la importancia de propiciar escenarios educativos con vivencias en lo escolar, que le aporten al niño al desarrollo de los diferentes aspectos personales y que además se consideren mecanismos y prácticas que promuevan el aprendizaje, sirviendo de base para apalancarlos progresivamente. El conocer la primacía que tiene para el aprendizaje la conjugación de aspectos cognitivos y motivacionales, como la autorregulación y la autoeficacia, requiere que en los grados iniciales se tenga en cuenta el nivel de maduración biopsicológica y los ciclos vitales, como referentes e indicadores para el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje, que junto a la motivación coadyuven al alcance de las metas del nivel educativo correspondiente.

Este estudio busca aportar a la teoría indagando sobre la relación entre las variables de autoeficacia y autorregulación en el aprendizaje con niños de primer grado del sistema educativo colombiano, dado que esta relación es fundamental en el ámbito escolar, como lo muestran los estudios de Lara (2014), López, Sanabria y Sanabria (2014) y Salmeron-Pérez et al, (2010).

El impacto social y académico que se espera generar con este estudio, es evidenciar aspectos de tipo cognitivo y motivacional en el aprendizaje en estudiantes de grado primero, que indique nuevas rutas para el diseño o reformulación de prácticas educativas y modelos de interacción en la enseñanza-aprendizaje, dando valor al proceso individual del niño y que propendan por la estimación de cómo se lleva ese proceso y no se restrinja a la medición de resultados estandarizados; además, plantear algunas vías para atender la situación de dificultad para la aprobación final en el grado primero, evidenciada en las estadísticas de apartados anteriores.

## Capítulo 3

### 3. Referente Conceptual

#### 3.1. Área problemática

La educación es considerada como un derecho fundamental de todas las personas para el acceso al conocimiento y a la información, que facilita alcanzar el desarrollo personal y una vida social plena. En Colombia según el MEN (1994) la educación se define como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p. 33).

Su relevancia está dada por los beneficios que trae para el desarrollo de los territorios, puesto que es esencial en la construcción de la libertad, la paz y la justicia, por lo que es necesario asegurar la disposición de oportunidades para todos, y que la consecución de logros individuales conlleve a manera de retribución, la estabilidad social necesaria para continuar gestando el desarrollo mencionado.

De acuerdo al informe 2000-2015 de la UNESCO sobre la educación en el mundo, en el mundo todavía hay 58 millones de niños sin escolarizar y otros 100 millones que no terminan la enseñanza primaria. La desigualdad en la educación ha aumentado, y los más pobres y desfavorecidos cargan con las peores consecuencias. La probabilidad de no ir a la escuela es cuatro veces mayor entre los niños más pobres del mundo que entre los más ricos, y cinco veces mayor la de no terminar la enseñanza primaria (UNESCO, 2015, p 5).

El panorama del acceso al servicio de la educación sigue siendo desalentador pese a los esfuerzos de las distintas naciones en mejorar los índices en cobertura y calidad educativa, evidenciando que aún la meta de asegurar la vivencia plena de este derecho, tomará un poco más de tiempo.

A pesar de que se haya producido un incremento mundial de la tasa neta ajustada de escolarización en primaria, que ha pasado del 84% en 1999 al 91% en 2007, el indicador se ha estancado desde entonces. En el mejor de los casos, si se mantienen los niveles de progreso anteriores, en 2015 será del 93% (UNESCO, 2015, p 26).

Intentar debatir sobre el tema de la educación, hace necesario referirse a las distintas situaciones que circundan el acceso y permanencia de los niños en la escuela, como el escenario institucionalizado para la educación formal<sup>8</sup>, una posibilidad no completamente asegurada para todos pues es necesario en este punto revisar la efectividad en el proceso y no únicamente, otorgar la relevancia solo a los resultados que se dan luego del cumplimiento de cada nivel educativo<sup>9</sup>.

Aunque en Colombia se han dado avances importantes en la proyección y concepción de la educación para los niños, la formulación de políticas públicas y definición de la educación inicial en el marco de los derechos, aún no asegura que el 100% de la población en edad preescolar asistan a programas de atención a la primera infancia, donde desplieguen sus

---

<sup>8</sup> Se entiende la educación formal como aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos (MEN, 1994, p. 37)

<sup>9</sup> En Colombia el sistema de educación formal está organizada en tres niveles: el preescolar, que comprende mínimo un grado obligatorio; la educación básica, con una duración de nueve grados que se desarrolla en dos ciclos: la básica primaria en cinco grados y la básica secundaria en cuatro grados; y la educación media con una duración de dos grados (MEN, 1994).

habilidades, fortalezcan su proceso de desarrollo integral y se preparen para el proceso de escolarización. Lo anterior hace que en Colombia la educación primaria aún para muchos niños sea su primera experiencia formal con el proceso de enseñanza-aprendizaje, un proceso sustentado en una organización rigurosa, una regulación supervisada y una medición de resultados de manera homogenizada, donde el aprendizaje es programado de acuerdo a estándares<sup>10</sup> como parámetros únicos a cumplir en un tiempo determinado y como una medida del aprendizaje de calidad en el proceso educativo. Las dificultades expresadas en resultados que se presentan en este proceso escolar son las que determinan los índices de reprobación y deserción de niños y jóvenes en los diferentes grados y niveles del sistema educativo.

Según el Ministerio de Educación Nacional, las cinco principales causas de deserción en Colombia, basado en respuestas de los estudiantes, son la distancia de los establecimientos educativos, los problemas económicos, las dificultades académicas, los cambios de residencia y el hecho de que a los niños no les gusta el estudio. Los grados con mayores tasas de deserción son primero de primaria y sexto grado.

Periódico El Tiempo (2012).

Si bien en Colombia se han implementado programas de ayuda social para incentivar la asistencia y permanencia de los niños en la escuela como los programas de Familias en Acción, la alimentación escolar y los pagos de subsidios, el derecho a la educación no se materializa simplemente en que los niños asistan a la escuela, sino que es fundamental

---

<sup>10</sup> Un *estándar* es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que *todos los estudiantes* aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar (MEN, 1994)

asegurar que la vivencia en ésta contribuya de manera importante al crecimiento personal y social de los estudiantes con el desarrollo de habilidades que le permitan ser competente para resolver las diversas situaciones cotidianas. La Ley General de Educación en el artículo 21, presenta los objetivos específicos de la educación primaria, entre ellos “el fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico”. Es así como la vivencia del derecho educativo trasciende el solo acceso a la escuela, hacia la vivencia formadora en todos los aspectos humanos.

Por tanto, la escuela se idealiza como el entorno enriquecido que en una dinámica dialógica con las características y potencialidades propias de los niños, posibilita su desarrollo y aprendizaje en apoyo con la familia y demás actores de la comunidad. En esta dinámica el docente representa un rol esencial para el proceso ya que es responsable de agenciar situaciones orientadas a que los niños realicen construcciones continuas de conocimiento, en juego con sus saberes y los saberes de los demás.

(...) con respecto a conceptos básicos del desarrollo, uno de los principios que se ve constituir como central dentro del área social y emocional es que el desarrollo humano es un proceso continuo y dinámico. El niño es un agente activo en este proceso; los individuos construyen el curso de su desarrollo a través del contacto con el medio, que les brinda estímulos y oportunidades de aprendizaje y cambio. El desarrollo humano es un proceso integrado que involucra relaciones constantes entre los diferentes procesos que conforman al individuo (físicos, cognitivos y emocionales) (Carrillo, 2008, p. 2).

Desde diversos planteamientos se conoce que en el proceso de aprendizaje intervienen componentes cognitivos y emocionales que median en la movilización del niño para aprender;

desde lo cognitivo entran en juego para el desarrollo de las habilidades mentales, recursos individuales como la memoria, la atención, la percepción, la imaginación, el pensamiento, que facilitan la apropiación de nuevos conocimientos; desde lo emotivo, se tiene el nivel de motivación, el interés y el reconocimiento que el niño encuentra mientras aprende, el interjuego de estos dos componentes es lo que posibilita en el niño un proceso de internalización, donde éste le encuentra sentido a lo que aprende en la medida que le es útil y que le representa gratificación individual y éxito social por el logro. En el caso contrario, los resultados negativos en el rendimiento académico conducen a sentimientos de frustración, baja motivación, desinterés en el estudio y señalamiento por el fracaso; si esto se da de forma reiterada, podría darse la repitencia e incluso la deserción escolar.

Alonso Tapia (1997) en (Lamas, 2008, p. 16) indica que “la motivación parece incidir sobre la forma de pensar y con ello sobre el aprendizaje”. La percepción sobre la capacidad de logro se ve afectada cuando se alcanzan o no los objetivos propuestos, esta percepción influye en el aprendizaje. Zimmerman (2008) citado en (Salmeron-Perez, et. al., 2010) se refiere a la capacidad de los niños para dirigir su proceso de aprendizaje como “aquellos procesos de auto-gobierno y autocreencias que facilitan a los estudiantes transformar sus habilidades mentales en habilidades de desempeño académico” (p. 2). Huertas (1997) en (Lamas, 2008, p. 16) sostiene que “la idea que tengamos sobre nuestras propias capacidades influye en las tareas que elegimos, las metas que nos proponemos, la planificación, esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas a dicha meta”. Por tanto la motivación aparece la percepción de autoeficacia como orientadora de conductas, donde los niños llevados por su interés, se

esfuerzan en aprender, realizan actividades, diseñan estrategias, establecen rutinas y aplican métodos para favorecer un proceso de aprendizaje más significativo y efectivo.

En la investigación realizada por Salmeron-Perez et al. (2010) con niños de primer año de educación primaria en España, sobre la relación entre autorregulación del aprendizaje, creencias de autoeficacia en la resolución de problemas aritméticos, se plantea que los niños que vivencian procesos de aprendizaje enriquecidos, son capaces de establecer metas para su desempeño académico en la medida en que perciben su capacidad de logro, y el logro mismo, fortalece su creencia de autoeficacia, esto en un proceso cíclico. En este estudio la autoeficacia es entendida según Bandura (1999) como “las creencias que tienen las personas, en este caso los aprendices, sobre su capacidad para ejecutar las acciones requeridas y producir los resultados definidos en una tarea” (p. 3); como resultado con los participantes del estudio poseer un nivel elevado respecto a las creencias de autoeficacia no garantiza tener éxito en el desempeño de tareas que requieren la resolución de problemas matemáticos. “Las variables más relevantes para predecir el desempeño son el aprendizaje autorregulado y la interacción de éstas con las creencias de autoeficacia” Salmeron-Perez et al. (2010, p. 9). Para obtener un buen desempeño no basta solo la percepción de autoeficacia, se requiere de la autorregulación para orientar las acciones en el proceso de aprendizaje.

En la búsqueda de antecedentes investigativos en el tema de la relación de la autoeficacia y la autorregulación se hallaron estudios realizados en países como México, Guatemala, Perú, Chile, Venezuela, España y Portugal, estudios de tipo cualitativo y cuantitativo, entre ellos los desarrollados por Salmeron-Perez, et al. (2010); Blanco et al. (2012); Ornelas, Blanco, Peinado y Blanco (2012); Martínez (2016); Fernández-Arata (2008);

Lara, Larrahondo y Pizarro (2014); Flores, Lauretti y González, (2007); Canton y Checa (2012); Barca-Lozano, Almeida, Porto-Rioboo, Peralbo-Uzquiano y Brenlla-Blanco (2012); Becerra y Reidl (2015) y otros, que ponen en diálogo y discusión las variables ya mencionadas con otras como las estrategias de aprendizaje, el desempeño docente y el autoconcepto; estos estudios se han realizado con estudiantes que cursan grados superiores de primaria y secundaria y con universitarios de distintas formaciones profesionales.

En Colombia los estudios encontrados donde se trabajan las variables en referencia son los realizados por López, Sanabria y Sanabria (2014) con estudiantes de grado quinto de primaria, donde se indaga sobre el efecto de un módulo computacional para la formulación de metas de aprendizaje y el desarrollo de eficacia personal; y el de Enríquez (2014) que realiza un estudio sobre las concepciones sobre el fracaso escolar con dos docentes de primer grado, dando como resultado que lo que éstas educadoras conciben al respecto, es que éste se debe a la falta de esfuerzo y desinterés de los estudiantes por su desempeño académico.

Teniendo en cuenta el panorama del sistema educativo colombiano expresado en cifras, que ponen al grado primero de la educación básica como uno de los de mayor índice de deserción escolar por factores como la baja motivación y el desinterés hacia el estudio, y en razón con los antecedentes investigativos consultados en la relación existente entre los aspectos cognitivos y emocionales en la consecución de metas académicas y por ende en el rendimiento escolar, realizar la indagación en este ámbito escolar posibilita explorar las realidades de los estudiantes con respecto a la relación existente entre la autoeficacia percibida y las acciones de autorregulación en el aprendizaje, como base para el logro de resultados en su proceso educativo.

### **3.2. Preguntas de investigación**

Cada individuo o colectivo requieren una mirada particular a su realidad que no desconozca el contexto en el que se inscriben y los marcos de referencia que los definen. Intentar comprender las dinámicas individuales y de relación en las que los niños se construyen de manera activa en su proceso de aprendizaje, motiva interrogantes que solicitan explicar las condiciones que determinan algunas conductas dentro de éste. Es así como este estudio pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Existe relación entre la autoeficacia percibida en los estudiantes de primer grado con la autorregulación de su aprendizaje?
2. ¿Cuáles niveles de autoeficacia se identifican en los estudiantes de primer grado?

### **3.3. Objetivos**

#### **General**

Correlacionar investigativamente la relación que se da entre los niveles de autoeficacia percibida con la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de primer grado.

#### **Específico**

- Identificar los niveles de autoeficacia percibida que intervienen en los procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de primer grado.
- Establecer si existe diferencia en los resultados de la relación entre autoeficacia y autorregulación de acuerdo al criterio de sexo.

## Capítulo 4

### 4. Referente teórico

#### 4.1. Antecedentes investigativos

El interés por comprender la relación de los distintos elementos que intervienen en los procesos de aprendizaje, ha motivado diversos trabajos investigativos donde se ha puesto en evidencia la correlación de los aspectos cognitivos y emocionales que llevan a que las personas vivencien de manera activa su proceso individual. Los estudios revisados han trabajado con distintas poblaciones en los diferentes niveles educativos desde la educación temprana hasta el contexto universitario.

##### 4.1.1. Estudios en el nivel inicial y primaria

Lara (2014) realizó el estudio con 350 niños chilenos en edad temprana y que asisten a centros educativos públicos, subsidiados y privados, el cual buscaba analizar la capacidad explicativa de la autorregulación, metacognición, autoeficacia, autoconcepto y el lenguaje, en cuanto contribución al desarrollo de la autoevaluación en contextos educativos tempranos. Este estudio fue de tipo descriptivo transversal, correlacional y se desarrolló mediante la aplicación de un instrumento de autoevaluación, el cual evidenció un comportamiento que se centra en la influencia marcada que tienen las educadoras en los niños, donde éstos verbalizan la orientación de su conducta hacia la satisfacción de la expectativa de la educadora. Por tanto se encuentra que es prioritaria la intervención en este aspecto, por la relevancia que tiene los procesos de autoevaluación como dinamizador de los procesos de aprendizaje, además de lo suficientemente ilustrado en varios estudios, sobre la importancia de fundamentar y fortalecer

procesos de enseñanza-aprendizaje en la base de la pirámide del proceso educativo, la primera infancia. Respecto a la correlación de las variables estudiadas, se observa que la autoevaluación se vincula directamente con el lenguaje, la metacognición y la autorregulación. Con respecto a las recomendaciones de este estudio, se tiene el diseño y revisión de los instrumentos para la recolección de información con población en edades tempranas, que puedan dar cuenta realmente de las habilidades mentales desarrolladas y no de la repetición de patrones indicados por el modelo de evaluación instaurado, lo anterior contribuiría a promover el uso de mecanismos que fortalezcan la autoeficacia y de esta manera los logros en el proceso de aprendizaje. El estudio de Lara (2014) muestra la relevancia que tiene para el desarrollo cognitivo de los niños en edades tempranas, el diseño de estrategias pedagógicas y de acompañamiento educativo que favorezcan procesos metacognitivos y faciliten el avance en el desarrollo de la autonomía.

En el nivel de la educación primaria y específicamente en el contexto colombiano López, Sanabria y Sanabria (2014) desarrollaron un estudio con 50 estudiantes pertenecientes al grado quinto de primaria en un colegio público, el cual buscaba investigar el efecto que tiene un módulo activador de autoeficacia computacional sobre la formulación de metas de aprendizaje, el desarrollo de la eficacia personal y el logro de aprendizaje individual en estudiantes de primaria con diferente estilo cognitivo en la dimensión DIC cuando aprenden de forma individual y en parejas en un escenario hipermedia sobre resolución de problemas Matemáticos. Para este estudio se utilizó la prueba EFT para medir el estilo cognitivo, la autoeficacia se midió utilizando la prueba MSLQ. El registro de las metas formuladas y el logro de aprendizaje obtenido fueron generados en el ambiente computacional. Este estudio

evidenció que los procesos de aprendizaje colaborativo estimulan y posibilitan que los estudiantes asuman un papel más activo en el desarrollo de las tareas académicas y la autonomía para el aprendizaje; además que los estudiantes independientes de campo IC son capaces de formular metas de aprendizaje más exigentes que sus compañeros dependientes de campo DC, sin mostrar diferencias significativas en los logros de aprendizaje. El estudio plantea la utilidad de este tipo de escenarios en la enseñanza con estudiantes de primaria para el fortalecimiento de sus competencias y el desarrollo de la autonomía y la autorregulación, favoreciendo la motivación para el logro de metas académicas.

De acuerdo al interés específico de este estudio, la investigación realizada por Salmerón-Pérez et al. (2010) con estudiantes de primer año de educación primaria en el contexto español, proporciona elementos importantes pues evidencia que el aprendizaje autorregulado y su interacción con las creencias de autoeficacia predicen el desempeño de estos. El estudio se realizó con 268 escolares de seis años de edad, con el fin de determinar las relaciones de dependencia entre el aprendizaje autorregulado, las creencias de autoeficacia y el desempeño en tareas que requieren la resolución de problemas aritméticos, además de verificar si el aprendizaje autorregulado y las creencias de autoeficacia son variables predictivas del desempeño escolar y determinar perfiles de escolares respecto a dichas variables. Se siguió un diseño explicativo con el propósito de establecer relaciones entre las variables de estudio y para evaluar las estrategias de aprendizaje se seleccionó la escala de estrategias de aprendizaje contextualizada, ESEAC. Si bien la indagación se orientaba hacia la resolución de problemas matemáticos, la autoeficacia no es determinante en este logro, como si lo es la organización de acciones que dan cuenta de la autorregulación en el aprendizaje y la

interacción de estas con las creencias de autoeficacia. Como hallazgo importante en la contrastación que realiza el estudio, se tiene como los aprendices en la infancia temprana poseen la capacidad de ir mejorando sus habilidades de autorregulación cognitiva, proyectando así mejores desempeños en grados superiores, siempre y cuando se les posibilite ambientes de experimentación y participación activa en su proceso de aprendizaje.

Para estos niveles educativos las contribuciones de las investigaciones presentadas y que incluyen el estudio de las variables de autoeficacia y autorregulación, evidencian la correlación positiva entre estas para el establecimiento de metas de aprendizaje y el desarrollo del aprendizaje autónomo y autorregulado, además de ser un aspecto predictivo del desempeño escolar.

#### **4.1.2. Estudios en el nivel de secundaria**

En este nivel educativo como antecedente investigativo reciente en la temática de interés, se encontró a Martínez (2016) quien desarrolló su estudio en busca de determinar la relación entre la autoeficacia, la autorregulación y el rendimiento académico de 80 alumnas de 4to. Diversificado del Instituto Belga Guatemalteco. Esta investigación se realizó mediante un estudio descriptivo, correlacional no experimental, la cual encuentra que existe una correlación positiva entre la autorregulación percibida, la autoeficacia y el rendimiento académico de las estudiantes. Sin embargo, el comportamiento de las variables indica que las estudiantes poseen mayores expectativas en la autorregulación que en la autoeficacia, y de manera consecuente estas dos variables influyen en el rendimiento académico. En este estudio se evidencia que la autoeficacia y la autorregulación están relacionadas con el rendimiento

académico, en los hábitos de estudio donde las estudiantes hacen conciencia de las capacidades con las que cuentan y las habilidades que pueden desarrollar, lo anterior facilita que éstas desarrollen acciones autorreguladoras incidiendo además en los aspectos motivacionales en su aprendizaje, orientadas a satisfacer las exigencias académicas.

Becerra-González y Reidl Martínez (2015) indagan en su estudio sobre la existencia de diferencias entre la motivación, la autoeficacia, el estilo atribucional y el rendimiento escolar de acuerdo a variables sociodemográficas y si éstas eran predictoras del rendimiento escolar y las atribuciones de los estudiantes sobre su rendimiento. Este estudio fue de tipo no experimental, transversal, correlacional/explicativo y se realizó con estudiantes mexicanos de bachillerato. Se desarrolló en dos fases, la primera donde se recolectó la información de las variables determinadas y en la que participaron un total de 1453 estudiantes; en la segunda se buscaba profundizar en las causas a las que los estudiantes atribuían su rendimiento escolar, la recolección de la información se dio mediante grupos focales en los que participaron 30 estudiantes con desempeño escolar alto y bajo. Esta investigación hace hallazgos respecto a que las variables sociodemográficas no son incidentes para la explicación del fenómeno, en contraste, las variables cognoscitivas-motivacionales de motivación de logro, autoeficacia y estilo atribucional sí logran dar soporte experimental al mismo. En cuanto a las causas a las que los estudiantes atribuyen los logros o fracasos de su desempeño académico, refieren que estas son internas al sujeto y están relacionadas con el esfuerzo, la realización de tareas, estudiar y prepararse para los exámenes. Esta investigación resalta la importancia de usar en este tipo de estudios diseños mixtos que puedan dar una mayor mirada al fenómeno y permita profundizar en aspectos que faciliten su comprensión.

Barca-Lozano et al. (2012) realizaron su estudio en el contexto escolar iberoamericano con 787 alumnos pertenecientes a séptimo grado de Enseñanza Básica en Portugal y de primer grado en España, con el propósito de analizar el impacto de variables personales relacionadas con las metas académicas y las estrategias de aprendizaje del alumnado de educación secundaria en su rendimiento académico; para lo cual se hizo mediante un estudio de diseño denominado correlacional básico, utilizando un cuestionario de autoinforme con un formato en hoja de respuestas de escala tipo Likert, perteneciente a las subescalas de Metas Académicas y Autoeficacia y Estrategias de Aprendizaje, de la Escala Refema-57 derivada de la Escala CDPFA. Los resultados de este estudio indican que en el desempeño académico son determinantes las variables de autoeficacia y las metas académicas de aprendizaje; en contraste la valoración social y las acciones no rigurosas sobre el aprendizaje tienen un impacto negativo en el rendimiento académico. Por tanto la correlación entre autoeficacia, autorregulación y acciones de apoyo en el rendimiento académico sigue mostrándose como una condición de presencia permanente y definitiva, para el logro de desempeños sobresalientes en los procesos de aprendizaje.

Al igual que en el nivel de primaria, los estudios revisados aplicados con población el nivel de secundaria evidencian relaciones positivas entre las variables autoeficacia, metas académicas de aprendizaje, autorregulación y rendimiento académico; se muestra que esta relación no depende de las condiciones sociodemográficas de los estudiantes, en contraste se demuestra la influencia de aspectos individuales cognitivos y motivacionales.

#### **4.1.3. Estudios en el nivel técnico y universitario**

Flores, Lauretti, y González (2007) realizaron en el contexto venezolano un estudio con 63 estudiantes del último año del Técnico Medio Profesional, con el fin de comparar los puntajes de motivación académica obtenidos en la Prueba LUZ<sup>11</sup> con las escalas de autopercepción de los estudiantes y la concepción y percepción de los profesores del último año del Técnico Medio Profesional, con el fin de determinar la validez de criterio de la subescala de motivación del instrumento Prueba LUZ. El estudio fue de tipo descriptivo correlacional con un diseño no experimental transeccional. A los estudiantes se les aplicó un cuestionario para medir las variables determinadas, expectativas, percepción del contexto de instrucción, sus intereses, metas y actitudes y la capacidad percibida (autoeficacia) para las tareas académicas. Se halló que la predicción que los estudiantes hacen de su desempeño, está relacionado y puede determinarse de acuerdo a las capacidades percibidas, estableciendo metas que comprometen acciones para lograrlas. En relación a la autoeficacia, cuando ésta es elevada sostiene la motivación y promueve favorablemente el aprendizaje del estudiante, en este punto el docente juega un papel esencial, mediante el reconocimiento explícito de los logros hacia sus estudiantes, contribuyendo así al fortalecimiento de la percepción de las capacidades propias. Los resultados también evidencian que existe una significativa correlación entre la concepción y percepción del profesor y los resultados que en la subescala motivación académica arrojaron la Prueba LUZ.

En el estudio de Ornelas et al. (2013) con jóvenes mexicanos buscaba caracterizar a los estudiantes que optan por alguna de las licenciaturas que se ofrecen en la Universidad

---

<sup>11</sup> La Prueba Luz es un instrumento diseñado para explorar la motivación y la madurez vocacional y las preferencias profesionales de los estudiantes a fin de contribuir en su proceso de orientación vocacional y satisfacer las necesidades institucionales de asignación de los nuevos ingresos en la Universidad del Zulia

Autónoma de Chihuahua, en cuanto a la autoeficacia percibida en su desempeño académico. El enfoque usado en esta investigación fue cuantitativo con un diseño descriptivo tipo encuesta, con una muestra de 1187 estudiantes que abarcó representativamente las diferentes licenciaturas ofertadas en esta universidad. Los resultados arrojados evidenciaron que los perfiles de autoeficacia que se perciben muestran similitud entre los estudiantes de distintas disciplinas, y que las conductas relacionadas con comunicación representan un área de oportunidad en los alumnos de nuevo ingreso. Este estudio reafirma la preponderancia que tienen las creencias de autoeficacia en promover conductas en el proceso de aprendizaje, que conllevan a mejores resultados; además soporta como este proceso se da en forma cíclica, donde las creencias de autoeficacia llevan a conductas de autorregulación y éstas a mejores desempeños creando situaciones de éxito, que a su vez fortalecen las creencias en la capacidad propia y así sucesivamente. Por tanto lo que presenta este estudio, hace pensar que siendo el aprendizaje un proceso transversal a la vida de las personas, es fundamental ocuparse de asegurar este tipo de dinámicas desde los primeros años de la vida escolar, como base para la proyección de vidas valiosas.

Blanco et al. (2012) en el interés de poner en diálogo las variables de creencias, género, desempeño académico, realizaron un estudio con jóvenes mexicanos donde compararon los perfiles de autoeficacia académica percibida de hombres y mujeres universitarios y determinar las diferencias y similitudes entre los estudiantes de primer ingreso a las diferentes licenciaturas de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) en cuanto a su autoeficacia percibida, comprensión lectora y habilidades cognitivas. La muestra total fue de 2089 sujetos, 902 mujeres y 1187 hombres; el abordaje se realizó desde un

enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo tipo encuesta. Los instrumentos usados la Escala Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA), para comparar los resultados obtenidos por hombres y mujeres se utilizó el análisis de varianza entre grupos (ANOVA).

Los hallazgos del estudio de las diferencias entre hombres y mujeres con respecto a su percepción de autoeficacia, indican que para el diseño de intervenciones que tengan como fin afectar las variables motivacionales deberán tener en cuenta el género, puesto que se evidenciaron diferencias en los perfiles de percepción de autoeficacia, revelando que las mujeres tienen un mayor deseo de éxito en sus estudios escolares, por tanto niveles más altos de autoeficacia académica. Lo anterior pone en relevancia que si bien la creencias de autoeficacia se relacionan directamente con las experiencias de logro vividas y son un factor fundamental para el logro de o la toma de decisiones en la vida, es importante que en los procesos de enseñanza-aprendizaje con niños, se promueva la experimentación de distintas situaciones que sean indistintas del género y que pongan en actividad las capacidades individuales, como parte del proceso de desarrollo. Ningún niño podrá desarrollar las habilidades para resolver situaciones específicas, si nunca se le presenta la posibilidad de resolverlas.

En este mismo contexto Ornelas et al., (2012) con la muestra del estudio anterior, también buscaron caracterizar a los estudiantes que optan por la licenciatura en educación física en cuanto a la eficacia percibida en su desempeño académico, al comparar su perfil con el de los alumnos que eligen otra carrera, aportando evidencias y datos que propicien la intervención educativa dentro de una perspectiva de atención a la diversidad en el aula. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo, ex post-facto y transversal; se

utilizó un muestreo por conveniencia, tratando de abarcar la representatividad de las diferentes. Para comparar los resultados obtenidos se utilizó el análisis de varianza entre grupos (ANOVA), posteriormente se aplicó el test de Scheffé para comprobar las diferencias entre pares de disciplinas. Los hallazgos obtenidos en la caracterización muestran que los estudiantes de educación física perciben una autoeficacia en conductas académicas similar a los de las demás licenciaturas ofrecidas en el campus universitario, representando esto una alta calidad en los alumnos de nuevos ingresos que llegan a esta carrera. Este estudio reafirma la idea de que en los procesos de aprendizaje en la medida que se desarrollen las capacidades de logro en clave de la autoeficacia percibida, esta autoeficacia se convertirá en la mediadora recíproca de mantener el logro constante en las metas que se formulen para el rendimiento escolar.

Arias et al. (2010) desarrollaron un interesante estudio donde a partir de los resultados arrojados, se enfatiza en la importancia de que en el contexto educativo los docentes puedan identificar los perfiles motivacionales de sus estudiantes, con el fin de hacer los ajustes requeridos al proceso de enseñanza-aprendizaje atendiendo factores de riesgo y necesidades motivacionales, que puedan representar bajos desempeños, repitencia o abandono escolar. El estudio se realizó con 1924 estudiantes universitarios (17,6% hombres y 82,4% mujeres) pertenecientes a dieciséis titulaciones de cinco universidades, geográficamente representativas del territorio español. El objetivo fue identificar si existían combinaciones de múltiples metas que dieran lugar a diferentes perfiles motivacionales y de ser así, si se daban diferencias significativas en algunas variables motivacionales relevantes para el aprendizaje. La evaluación de las metas académicas de los estudiantes se realizó mediante el Cuestionario de

Metas Académicas propuesto por Skaalvik (1997); para evaluar las variables motivacionales se utilizó el valor de la tarea, las creencias de autoeficacia, las creencias de control y la ansiedad ante los exámenes, utilizando la parte motivacional del Motivated Strategies Learning Questionnaire, elaborado por Pintrich, Smith, García & McKeachie (1991). Este estudio evidencia las contribuciones de los ejercicios investigativos para la reflexión, análisis y comprensión de las distintas dinámicas que pueden darse en los procesos de aprendizaje y como estos son determinados por diversas variables y distintos perfiles motivacionales, incluso, algunos que presentan metas contradictorias entre sí.

Los trabajos investigativos revisados realizados con población universitaria evidencian que en este nivel educativo las creencias de autoeficacia de los sujetos inciden en la creación de conductas en el proceso de aprendizaje orientando comportamientos de autorregulación que favorecen mejores resultados en el desempeño, a la vez que se convierten en orientadores de las expectativas de las metas académicas.

#### **4.1.4. Estudios desde los docentes**

Enríquez (2014) realizó un estudio cualitativo de tipo exploratorio con dos docentes, que indaga sobre las concepciones de estas frente al fracaso escolar en el escenario de dos aulas de primer grado. La información fue recolectada mediante las técnicas de observación y entrevista semi-estructurada, encontrando que “(...) en coherencia con las concepciones que han sido construidas por las educadoras, para ellas el fracaso escolar es el resultado del poco esfuerzo y del desinterés que pueda presentar un educando ante su proceso de aprendizaje”. Este estudio pone la responsabilidad del desempeño académico solo en el niño, aislando el

desarrollo de sus capacidades individuales, de motivación y de construcción de conocimientos, desde las experiencias que vive en la escuela donde asimila las actitudes de los otros con él y viceversa, y donde desarrolla el sentido de autoeficacia. Estos hallazgos hacen importante considerar seguir indagando sobre el papel del docente y su implicación en las dificultades que los estudiantes pueden presentar en su proceso de aprendizaje y por ende en su desempeño escolar, a la vez que puede aportar elementos para el diseño de propuestas educativas que atiendan las necesidades cognitivas y motivacionales evidenciadas en los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el trabajo de Fernández-Arata (2008) se estudió la relación existente entre la orientación a la meta, estrategias de aprendizaje, autoeficacia y la percepción del desempeño docente en profesores de Educación Primaria en Lima Perú. La muestra con la que se trabajó fue de 313 maestros de las diferentes UGEL (es) de Lima Metropolitana. La importancia de este estudio en el contexto escolar se ubica en la indagación que hace acerca de las variables motivacionales del docente en el cumplimiento de su función, y si estas trascienden al punto de ser inculcadas en sus alumnos; además las creencias de autoeficacia que permean su labor pedagógica y la percepción frente a su desempeño docente. La relevancia de los resultados está en el énfasis de la certeza sobre la incidencia que tiene el rol del docente en promotor o modelador de conductas en sus estudiantes, sobre todo en los primeros grados escolares. 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).

Una vez más los resultados muestran la existencia de una relación positiva entre las variables estudiadas, se evidencia la influencia de la variable prácticas de aprendizaje, sobre el desempeño docente según los niveles de autoeficacia y las estrategias de aprendizaje. Estos hallazgos permitieron establecer que la estrategia de aprendizaje y la autoeficacia percibida constituyen variables mediadoras entre las prácticas de aprendizaje del maestro y el desempeño docente. Los docentes con alto sentido de eficacia persisten en las tareas emprendidas pese a las dificultades que se les presentan. Esto revela así mismo los niveles de motivación con respecto a las tareas de los docentes. Fernández-Arata con este estudio aporta consideraciones importantes a tener en cuenta, en el diseño de intervenciones proyectadas a mejorar la calidad en la educación, pues esta debe implicar aspectos cognitivos y emocionales y dirigirse a todos los elementos que la constituyen, los actores (docentes, estudiantes), los recursos (currículos y sistemas de evaluación) y los entornos (espacios físicos y normas).

Hasta el momento los estudios anteriores permiten evidenciar realidades de comprensión y de acción en el contexto educativo, donde los estudiantes actúan de acuerdo a las creencias de su capacidad para obtener logros y cómo esto determina actividades de organización, que apuntan al logro de metas académicas, es decir, la relación de las creencias de autoeficacia con la autorregulación del aprendizaje en el establecimiento de metas académicas y de desempeño escolar; sin embargo para el contexto colombiano, son ausentes los estudios con población en los primeros grados que revelen cómo se construye esta

relación, donde el papel de la educación primaria también establece como prioridad la promoción de la motivación hacia el conocimiento y el aprendizaje continuo.

#### **4.1.5. Estudios en otros escenarios**

Los conceptos de autoeficacia también son acotados en otros escenarios distintos al educativo, donde la variable autoeficacia sigue contando con igual relevancia con respecto al desempeño, es así como Cantón y Checa (2012) presentan un estudio en el campo del deporte con una unidad de análisis de 60 deportistas, futbolistas y karatecas, que buscaba evaluar la relación entre las atribuciones que se realizan de una competición, la percepción de autoeficacia en la misma, y las emociones que se experimentan durante aquella. Se usó como instrumento de recolección el Inventario de Evaluación de Emociones en la Competición Deportiva (INECOD). Las atribuciones realizadas por el deportista sobre el resultado de una competición en particular, fueron evaluadas a través de un ítem cerrado con 4 alternativas de respuesta. Las expectativas de autoeficacia fueron evaluadas mediante una pregunta y se plantean cuatro posibles respuestas en una escala. Los resultados del estudio plantean que pese al tamaño reducido de la muestra, se encontró una relación significativa entre las variables motivacionales y la experiencia emocional; con respecto a la relación entre atribuciones y emociones, existe diferencia en la experimentación de emociones positivas pues estas están dadas de acuerdo a las atribuciones externas o internas que el competidor otorga de acuerdo con los éxitos o fracasos. Además se hace explícito la interrelación entre las variables emocionales y las motivacionales, en este caso la percepción de autoeficacia.

## 4.2. MARCO TEÓRICO

En los tiempos actuales, desde la psicología y la pedagogía se acude al llamado a las diferentes disciplinas para contribuir en el trámite y la comprensión de los asuntos que los procesos educativos demandan. Es tema de debate e inquietud en los diferentes escenarios de planificación y evaluación de los procesos educativos formales, que se tenga como una cuestión sensible el poder saber cómo garantizar que los estudiantes aprendan, cómo lograr que lo que se aprende pueda transformar y cómo hacer para que los procesos escolares vuelvan a tener gran trascendencia para el desarrollo pleno de los sujetos, y que a la vez ayuden al ordenamiento de las sociedades; en referencia a esto Dewey (1963) planteaba que “la actitud más importante que puede formarse en los niños es el deseo de continuar aprendiendo” (Jiménez & Macotela, 2008 p, 2).

Al hacer referencia sobre la motivación de los niños para aprender, Jackson (1968) y Silberman (1971) citados en Jiménez y Macotela (2008) presentan algunas de las observaciones que se hicieron evidentes en el proceso de la reforma educativa en México, donde los niños mostraron gran interés por aprender por fuera del contexto escolar, y la manera como se direccionan hacia una voluntad constante de aprender, interés que luego se disminuye con el paso por las aulas escolares. García-Molina, Enseñat-Cantalops, Tirapu-Ustárroz, y Roig-Rovira, (2009) plantean que en edades tempranas ya es posible observar el surgimiento de procesos de aprendizaje organizados, donde algunas conductas indican capacidades cognitivas que señalan el apareamiento aunque incipientes y frágiles, de algunas de las funciones ejecutivas.

Para Hackman y Farah, (2008) citados en Gutiérrez y Solís (2011) tiene igual relevancia para el desarrollo cognitivo de los niños, el grado de maduración de sus aspectos biológicos, como las experiencias de aprendizaje que estos experimentan en su entorno, entre ellas, aspectos como la cantidad y la calidad de estas experiencias marcan derroteros para que este desarrollo vaya por buen camino, de ahí la influencia de los factores socioculturales en el desarrollo y por ende en el aprendizaje.

Actualmente, las demandas de los docentes están direccionadas a la creencia de que los niños y los jóvenes ya no gustan del estudio lo que no motiva su rendimiento, lo que a su vez dificulta que las instituciones educativas puedan mostrar resultados en cifras positivas estandarizadas y medidas comparativas, afectándose los reportes del cumplimiento de metas para los procesos de educación formal, además, de lo que en cifras indicaría el goce pleno del derecho educativo.

En los niveles de educación preescolar o educación inicial, los niños muestran un interés permanente por asistir y participar activamente de su proceso de aprendizaje, a la vez que demandan al medio los recursos para su promoción; es de recordar que en este nivel educativo no hay una medición del rendimiento a partir de escalas numéricas o medidas estandarizadas, lo que permite a los niños ir alcanzando desempeños de acuerdo a su capacidad y estimulación. En Colombia la educación inicial<sup>12</sup> obedece a los lineamientos de la

---

<sup>12</sup> La educación inicial se define como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos (CONPES 109, 2007, P. 23)

política educativa para la primera infancia, en la cual se asume la educación inicial como un derecho, que además incluye el grado cero de la educación formal.

De acuerdo a la Ley General de Educación en Colombia<sup>13</sup>, la educación formal se imparte en establecimientos educativos aprobados, y debe seguir una secuencia de niveles educativos que están sujetos a lineamientos curriculares enmarcados en tiempos específicos, que conllevan a la obtención de títulos luego de cumplidos los resultados planificados. Lo anterior les exige a los estudiantes insertarse en unas dinámicas de rendimiento académico, que regulan su progresión dentro de cada uno de los niveles educativos. Para el ciclo educativo de la básica primaria comprendido entre los grado primero (1º) y quinto (5º), en el artículo 21 de esta misma ley, se expone como uno de sus objetivos “el fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico”, lo que implica como esencial fundar en los estudiantes la iniciativa y el interés por el proceso de aprendizaje y la valoración de la escuela como un escenario de desarrollo vital.

El proceso de aprendizaje en contextos escolares se dinamiza con la participación activa de los diferentes actores y lo que ellos traen consigo; el aprendizaje en la escuela tuvo una revaloración propicia, en palabras de Vitgosky (citado en Pozo, 1989) este dejó de explicarse y entenderse como la acumulación de información en un proceso pasivo de estímulo - respuesta entre quien enseña y quien aprende; entonces el aprendizaje está dado por la mediación del conocimiento en la transformación de la realidad del sujeto que ha aprendido. Este conocimiento aunque proviene del medio externo, debe necesariamente ser asimilado e

---

<sup>13</sup> Ley 115 de febrero 8 de 1994 Por la cual se expide la ley general de educación, por el Congreso de la República de Colombia.

interiorizado por cada sujeto, lo que le facilitará el uso y su funcionalidad con los distintos instrumentos de la cultura a la que pertenece. Este mismo autor citado en Ardila y Solís (2008) plantea que las formas de cognición superior requieren de la mediación de instrumentos como el lenguaje, la escritura, entre otros, y estos necesariamente se desarrollan culturalmente. De aquí también, la íntima relación de la escuela con el aprendizaje de conceptos científicos y de la lectura como instrumento cultural.

Para el presente trabajo investigativo se presentan aproximaciones teóricas que consolidan la comprensión del proceso de aprendizaje como un proceso dinámico y autónomo del sujeto, en el que median en una relación interdependiente factores cognitivos y motivacionales que orientan y/o determinan las acciones que el sujeto puede desarrollar para hacer de su aprendizaje un proceso eficiente de acuerdo a las metas que se haya planteado. Se abordan los conceptos de autoeficacia y autorregulación y la manifestación de estas en población de niños en los primeros niveles educativos, lo que contribuye a la formación y el desarrollo de sus capacidades críticas, reflexivas y transformadoras para su realidad.

#### **4.2.1. La autoeficacia como recurso motivacional para el aprendizaje**

Cuando se habla de la capacidad del sujeto para alcanzar las metas que se propone, es necesario que éste, además de conocer la meta proyectada, contemple los recursos individuales con los que cuenta en términos de capacidad, es decir, que sea capaz de lograrlo, pero a su vez que pueda dar un juicio propio sobre la capacidad de hacerlo realmente. Esta percepción que tiene el sujeto según Navarro (2003) es lo que determina la toma de acciones hacia el logro de

los objetivos; es a esto a lo que se le conoce como autoeficacia, la cual ejerce una fuerte influencia en la elección que el sujeto realiza de las acciones que lo conducirán al logro propuesto, a la vez que le ayuda a determinar el nivel de esfuerzo que requiere para tal fin.

El concepto de autoeficacia surge en el marco conceptual de la Teoría Cognitiva Social desarrollada por Bandura (1986, 1987, 2006) quien la define como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Brenlla, Aranguren, Rossaro y Vázquez, 2010, p. 3). De la misma manera estos autores, citando a Bandura (1992) plantean que “las creencias sobre la propia eficacia contribuyen a un incremento de la motivación, que influye positivamente en lo que las personas piensan, sienten y hacen” (p. 3). Para la teoría social cognitiva de Bandura (1986, 1997) citado en Panadero y Alonso-Tapia (2014) las metas que se plantea el sujeto, su percepción de autoeficacia y las expectativas de lograr la meta propuesta, son lo que logran alimentar la motivación para el desarrollo de acciones de autorregulación.

Navarro (2003) en su estudio del concepto de autoeficacia en el contexto académico, evidencia como el constructo de la autoeficacia ha motivado diversas investigaciones desde diferentes disciplinas, debido a las características que presenta y la manera determinante en la conducta humana. En el ámbito educativo, conocer la medida de los niveles de autoeficacia en los sujetos ha ayudado a comprender como se da el proceso de motivación académica. En otros campos como las ciencias de la salud, la percepción de autoeficacia ha permitido conocer sobre la motivación de las personas a asumir cambios en los hábitos, en procura de mejorar su salud y sus condiciones de bienestar.

En la exploración bibliográfica realizada por Navarro (2003) de la influencia de la autoeficacia en el establecimiento de logros en el contexto académico, evidencia cómo esta teoría desarrollada por Bandura, pone de manifiesto que los estudiantes con altos niveles de autoeficacia desarrollan mejor motivación académica, lo que los lleva a la obtención de mejores resultados y al desarrollo de acciones de regulación sobre su aprendizaje, basados en un interés propio y una motivación intrínseca, lo que redundará en el rendimiento dentro de sus tareas de aprendizaje.

Se precisa que a mayores expectativas de autoeficacia, se darán mejores desempeños académicos y habrá mayor obtención de logros y así, estos logros incrementan la percepción del sujeto sobre su capacidad de asumir retos académicos. Considerando la dinámica cíclica de lo anterior, Jimenez & Macotela (2008.) presentan la consideración de Schunk (1991) para el rol de la motivación en el proceso escolar donde plantea que “en la búsqueda de estrategias que promuevan el aprovechamiento escolar de los niños, se ha demostrado que la motivación tiene un papel fundamental sobre el aprendizaje, ya que influye sobre lo que se aprende, cuándo y cómo se aprende” (p, 3). Estas autoras citando a Pintrich y Schunk (2002), exponen que la motivación interna genera en los estudiantes el interés por realizar actividades que promueven su aprendizaje mediante procesos como la atención, la dedicación, el esfuerzo, la organización del conocimiento, logrando establecer una relación de lo ya aprendido con los nuevos conocimientos y llevándolos a su aplicación en los diferentes ámbitos; y así, a mayor conciencia del aprendizaje, mayor motivación intrínseca.

Otros autores como Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005), en su trabajo sobre evaluación de la autoeficacia regulatoria definen la autoeficacia como el conjunto de creencias

que el sujeto posee sobre su capacidad para aprender o dar un rendimiento efectivo, y abocan el concepto de autoeficacia autorreguladora como aquella que refiere acciones sobre el aprendizaje mediante el desarrollo de funciones como el establecimiento de metas, la autosupervisión, el uso de estrategias metacognitivas, la autoevaluación y las autorreacciones. Estos autores citando a Bandura (1997) enuncian la diferencia entre el poseer destrezas autorregulatorias y el ser capaz de mantener su uso ante situaciones difíciles o de baja motivación, lo que podría implicar un desarrollo superior de esa eficacia personal que le facilita al sujeto enfrentarse a los obstáculos y poder disponer de acciones de mayor esfuerzo.

Zimmerman, et al. (2005) en su estudio sobre el Inventario de autoeficacia para el aprendizaje (Self-Efficacy for Learning Form, SELF) trabajó en el desarrollo de una nueva escala útil para evaluar las creencias de autoeficacia de los estudiantes, en relación a procesos autorregulatorios en diversas tareas de tipo académico, encontraron cómo la eficacia autorregulatoria funciona como mecanismo que media en las acciones que los estudiantes realizan para dar cuenta en sus compromisos académicos, como la realización de tareas y todas aquellas que conforman el estatus del rendimiento académico.

De igual manera, estos autores en el estudio sobre autorregulación académica, los hallazgos sobre procesos autorregulatorios de acuerdo a las respuestas de los estudiantes participantes (con bajo y alto rendimiento académico) pudieron ser agrupados en 14 categorías de autorregulación: 1) autoevaluación, 2) organización y transformación, 3) planificación y formulación de metas, 4) búsqueda de información, 5) supervisión y toma de registros, 6) estructuración del ambiente, 7) autoconsecuencias, 8) repaso y memorización, 9) pedir ayuda a los compañeros, 10) profesores y 11) padres de familia, 12) revisión de exámenes, 13) apuntes

y 14) textos (p. 4). Como acierto de este estudio se encuentra que los estudiantes que más usan procesos autorregulatorios son los que presentan alto rendimiento, relación que se da de manera inversa proporcional con los de bajo rendimiento; lo anterior, como predicción del estudio citado de Zimmerman y Martínez-Pons (1986) además de que estadísticamente podía ser predictivo la ubicación de los estudiantes de acuerdo a su nivel de desempeño, como también el comportamiento de los puntajes de los estudiantes en exámenes estandarizados de acuerdo al uso de estrategias de autorregulación en su aprendizaje.

En los diversos planteamientos sobre la incidencia de la autoeficacia en el establecimiento de acciones de regulación en el aprendizaje, se ha expresado que la percepción del sujeto sobre su capacidad de poder hacer, debe estar direccionada hacia un desempeño específico, pues la noción de capacidad goza de un espectro amplio, por lo que es necesario acotar la percepción de *poder hacer* hacia un desempeño concreto. En palabras de Bandura (2001) los sujetos tienen dominios distintos en cada aspecto de la vida y en estos, se desarrolla un sentido de eficacia que determina el desarrollo de acciones específicas. En el contexto académico, diversos estudios en el constructo de autoeficacia, han indagado sobre desempeños específicos en las distintas áreas del conocimiento como la matemática, el lenguaje, la lectura, la escritura, el desempeño físico, tomando en cuenta que la motivación para cada una de ellas puede variar para el desempeño y el rendimiento.

En el estudio sobre autoeficacia regulatoria desarrollado por Zimmerman, Bandura, y Martínez-Pons (1992), citado en Zimmerman, et al (2005) en el que usaron la escala de 11 ítems denominada *Autoeficacia para el Aprendizaje Autorregulado (Self-efficacy for Self-Regulated Learning)* les permitió predecir estadísticamente la incidencia de la autoeficacia en

el rendimiento académico. A su vez, en cuanto a la indagación que se realizó a los estudiantes sobre la proyección sobre sus calificaciones, ésta tuvo un comportamiento de predicción efectivo. Por tanto los estudios de Zimmerman y sus colaboradores (1992; 1994) en el del (2005) nos indican que las creencias que los sujetos tienen sobre su autoeficacia tienen una incidencia alta y efectiva en el desempeño académico y la obtención de logros en este campo, mediada por el desarrollo de acciones regulatorias en el proceso. También se resalta el papel de la tarea escolar que se realiza en la casa como una experiencia que se sustenta en la responsabilidad en el desempeño académico, pero que a su vez fortalece la creencia de autoeficacia para el aprendizaje, debido a la independencia y el uso de recursos independientes para el logro de la misma.

En el ámbito educativo, el cumplimiento de las metas académicas es lo que determina los niveles de desempeño que se alcanzan y estos a su vez, configuran una medida valorativa para el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este campo éstos tienen la labor de hacer dinámica la relación entre los recursos cognitivos y motivacionales, para considerar las acciones a emprender que los coloque en el plano de lograr las metas indicadas. Según Núñez (2009) la interdependencia de estos aspectos (cognitivos y motivacionales) hace que en la medida en que los estudiantes consideran su capacidad cognitiva y el control sobre su aprendizaje, entonces se perciban como responsables de los logros que obtienen, motivándolos a la implementación de estrategias metacognitivas y de autorregulación, ya que solo la presencia de la motivación por aprender no es suficiente sino se desarrollan las habilidades metacognitivas y viceversa.

Para Zimmerman et al. (2005) la autoeficacia es una creencia *motivacional* esencialmente clave para el desarrollo de acciones y creencias autorregulatorias. La motivación se convierte entonces en lo que potencia que los estudiantes puedan confiar en sus capacidades y determinar estrategias de autorregulación que los ayuden a alcanzar las metas propuestas. Este autor plantea entonces la eficacia autorregulatoria como al conjunto de creencias que le permite al sujeto insertarse en procesos autorregulados para su aprendizaje, mediante la sucesión de fases como la formulación de metas, autosupervisión, empleo de estrategias, autoevaluación y autorreacciones. La motivación es esencial para ayudar al sujeto cuando debe afrontar situaciones que requieren mayor esfuerzo o que presentan obstáculos para alcanzar el éxito académico.

Jiménez & Macotela (2013) consideran la teoría desarrollada por Harter (1978, 1981 y 1992) que contempla los aspectos cognitivos y motivacionales y considera la incidencia de la motivación intrínseca y extrínseca en los niños para sus procesos de aprendizaje; Harter, destaca la relevancia que tienen los agentes socializadores ante las experiencias que viven los niños, sean estas de éxito o fracaso pues sus respuestas son un referente para los niños en la construcción y la percepción de su eficacia, experiencia que tiene un impacto en la motivación de los niños para manejar situaciones de competencia que le exigen el cumplimiento de tareas; en este contexto los niños con motivación y percepción de eficacia, muestran interés por el cumplimiento de retos y tienen juicios independientes sobre su percepción del logro. Harter para 1980 en sus estudios acerca de la motivación desarrolló la Escala de Orientación Intrínseca *versus* Extrínseca en el Salón de Clases, en la cual se le da una consideración importante al aula de clases, como el escenario donde el niño pone en juego su motivación

para las acciones relacionadas con su aprendizaje, tomando en cuenta los aspectos intrínsecos y extrínsecos.

Por tanto al hablar de la disposición de recursos cognitivos y motivacionales como parte esencial en el aprendizaje, el sujeto puede elaborar un plan, proponerse unas metas y controlar las acciones que lo llevan a cumplir con sus objetivos. De esta forma, el sujeto parte de las referencias de tipo personal como las intenciones e intereses, para poner en juego los recursos cognitivos y metacognitivos con los que cuenta. Según Núñez (2009) esta es la base esencial para que el sujeto asuma una tarea de aprendizaje, además de ser importante la valoración que representa o refiere las propias experiencias que el estudiante ha tenido de logro, reconocimiento, fracaso o señalamiento.

#### **4.2.2. Autorregulación como medio y fin en el aprendizaje**

Las urgencias del entorno escolar se expresan en la necesidad de dotar a los estudiantes de los elementos necesarios que les permitan enfrentarse a las diversas situaciones que el mundo les coloca, lo que implica presentarles recursos de tipo informativo pero también de carácter situacional que les facilite el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, lo anterior en coherencia a las edades y niveles educativos de los estudiantes. Fuentes & Rosario (2013) plantean estas urgencias a manera de preocupaciones por la preparación de los estudiantes para un aprendizaje permanente, lo que le ha dado la relevancia al *aprender a aprender* dentro de los procesos educativos. Además, consideran que el papel del entorno escolar debe estar dado a la formación de los sujetos mediante el desarrollo de

competencias que le permitan este proceso. De aquí el rol que se le concede al sujeto de ser el hacedor de su propio aprendizaje, encontrando nuevas maneras de pensar-se y conducir-se.

Si bien lo anterior da al estudiante un papel protagónico en su aprendizaje, se necesita que el maestro que le acompaña también esté formado en la mediación cognitiva, para poder orientarle en el desarrollo de estrategias de aprendizaje autorregulado, que lo acerquen no solo a las metas académicas para mejora de su rendimiento académico, sino también en términos de funcionamiento y competencia relacional y social.

Desde la perspectiva social cognitiva, para Zimmerman et al. (2005) el aprendizaje autorregulado obedece a ciertas características de funcionamiento individual como la iniciativa, la perseverancia y la capacidad de adaptación, pero además incluye formas sociales de aprendizaje como la ayuda de los referentes cercanos. Zimmerman (2000) citado en Zimmerman et al (2005) define la autorregulación como “las acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados para alcanzar metas de aprendizaje” (p. 2). Zimmerman (2008) en Salmerón-Pérez et al. (2010) involucra el aspecto motivacional desde las autoconcreencias al definir la autorregulación del aprendizaje como “aquellos procesos de auto-gobierno y autoconcreencias que facilitan a los estudiantes transformar sus habilidades mentales en habilidades de desempeño académico” (p. 2).

En esta misma línea Rosário (2004a) citado en Fuentes & Rosário (2013) define la autorregulación como “un proceso activo en el cual los sujetos establecen los objetivos que nortean su aprendizaje intentando monitorear, regular y controlar sus cogniciones, motivaciones y comportamientos con la intención de alcanzarlos” (p, 24). Por tanto la autorregulación puede entenderse como el conjunto de acciones, motivaciones e intenciones

que permite a los sujetos transformar sus habilidades cognitivas y motivacionales en el desarrollo de competencias para su aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior, la autorregulación es una competencia de saber qué hacer para lograr lo que se propone, que permite a los estudiantes activar las estrategias de aprendizaje necesarias para alcanzar los objetivos establecidos. Lamas (2008) en su estudio sobre aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico, plantea que la eficacia del estudiante en sus procesos mentales le permite autorregularse en su conducta, no solo en los aspectos cognitivos, sino también en lo motivacional lo que le facilita alcanzar las metas que se propone. Los estudiantes que están en la capacidad de establecer acciones organizadas e intencionadas para el logro de los propósitos académicos, tienen la posibilidad de experimentar sensaciones de logro y satisfacción, que contribuyen con la autoconfianza y ésta a su vez con el logro de los resultados, en una relación interdependiente; tal y como lo define Zimmerman en Panadero y Alonso Tapia (2014) la autorregulación es un proceso de relación cíclica que aporta a la planificación de acciones y a estados emocionales de satisfacción para lograr las metas que el sujeto se propone.

Desde diversas investigaciones el concepto de autorregulación en el aprendizaje ha alcanzado una valoración importante, dada su relevancia en el logro de procesos autónomos en el aprendizaje sustentando el uso de estrategias y mecanismos de planificación, ejecución y monitoreo de lo que el estudiante desea y se esfuerza por aprender; en palabras de Pintrich y Schrauben (1992) citado en Fuentes & Rosário (2013) los estudiantes que participan activamente en su proceso de aprendizaje, pueden monitorear y regular los procesos, lo que será la base para que aprendan. En la autorregulación del aprendizaje se agencia además el

control sobre el esfuerzo que debe realizarse para alcanzar la meta planteada, debido a que los estudiantes pueden tener conciencia de las fortalezas y las debilidades que poseen; de igual manera esto contribuye con sostener la motivación personal, mantener el rendimiento y alcanzar los objetivos planteados.

Según Fuentes y Rosário (2008) citando a Schunk y Zimmerman (1998) y Pintrich, (2000), los estudiantes con características de autorregulación en su aprendizaje, evidencian mayor motivación en la adquisición de conocimientos, pues abandonan cualquier posición de pasividad ante la información transferida por el maestro, dando lugar a una participación activa, interesada e intencionada que los ayuda a un aprendizaje mayor y mejor, entendiendo desde estos teóricos por aprendizaje como “una actividad mental mediante la cual se alcanza la estructuración interna de los conocimientos para lo cual requiere de un proceso dinámico de activación de procesos cognitivos, afectivos, actitudinales y procedimentales” (p. 10)

En la medida en que el sujeto se procure el protagonismo en su aprendizaje, puede decirse que se encuentra en un proceso de aprender a aprender, dándole un carácter de autonomía al aprendizaje que se agencia. En este caso la autonomía en el aprendizaje o el aprendizaje autónomo es planteado por Fuentes y Rosário (2013) como “la facultad que tiene una persona para dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender, de forma consciente e intencionada haciendo uso de estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo o meta deseado” (p. 12)

De lo anterior, lo que se espera de los procesos escolares es la formación de estudiantes con un carácter de autonomía en su aprendizaje, para que puedan funcionar desde procesos de autorregulación que les posibilite el establecimiento de un orden y uso de estrategias

cognitivas y metacognitivas que le permitan la formulación de metas y obtención de logros en su proceso académico. Es importante además, la intervención de otros aspectos individuales como la motivación, dada su importancia en el direccionamiento de la conducta; la interdependencia de los aspectos cognitivos y motivacionales es lo que conduce al estudiante a experiencias de éxito escolar.

En el estudio sobre autorregulación y motivación de Lamas (2008), se expone la importancia que tiene la valoración que el sujeto hace de la tarea, siendo esta la referencia de las estrategias metacognitivas que éste emplea y el esfuerzo que dedica para lograrla, lo cual es un indicativo especial de su autorregulación en el aprendizaje. Para García-Molina et al. (2009) el uso de mecanismos para la optimización de los procesos cognitivos orientados a una meta, da cuenta del funcionamiento ejecutivo como proceso de control y regulación de comportamientos hacia la resolución de situaciones complejas.

En relación a la interdependencia entre la autoeficacia y la autorregulación Salmeron-Pérez et al. (2010) exponen las consideraciones de Zimmerman y Schunk, (2008) quienes plantean que,

“existe una relación recíproca entre la capacidad de autorregulación y las creencias de autoeficacia. A medida que los estudiantes incrementan sus capacidades de autorregulación, incrementan sus creencias de autoeficacia y viceversa, esas creencias de autoeficacia permiten al estudiante afrontar de manera autorregulada nuevos aprendizajes” (p. 4).

El proceso de autorregulación en el aprendizaje no es una condición innata de los sujetos, sino una habilidad que se desarrolla en la medida en que se establece el uso de

estrategias para el alcance de metas, por tanto puede enseñarse, orientarse o modelarse, de ahí la importancia de que los adultos que participan de los procesos escolares cuenten con las competencias de mediación cognitiva. Para Fuentes & Rosário (2013) los contextos de aprendizaje y en ellos los agentes presentes en ellos, son fundamentales para que los estudiantes logren autorregular su aprendizaje y alcancen los objetivos que se les plantean.

Panadero y Alonso-Tapia (2014) citando varios autores (Dignath y Büttner, 2008; Dignath, Büttner y Langfeldt, 2008; Zimmerman, 2011) plantean cómo desde variados estudios se ha demostrado que la capacidad de autorregularse es crucial para el logro del rendimiento académico de los estudiantes en todos los ciclos educativos. Fuentes & Rosário (2013) presentan la investigación realizada por Zimmerman y Martínez-Pons (1986 y 1990) con estudiantes de los niveles de básica, la cual indagaba sobre las estrategias más usadas para la autorregulación en contextos de aprendizaje; dicho estudio logró describir catorce tipos de estrategias de autorregulación, estando estas relacionadas de manera positiva y significativa con los resultados de desempeño de los estudiantes participantes. Las estrategias fueron reorganizadas en un esquema de acuerdo a tres fases, planificación, ejecución y evaluación que corresponden al modelo PLEJE<sup>14</sup>. Cada una de las estrategias planteada está direccionada

---

<sup>14</sup> El modelo PLEJE (Planeamiento, Ejecución y Evaluación) está basado en el modelo cíclico explicativo del aprendizaje autorregulado trabajado por Zimmerman (1998, 2000) y presentado por Fuentes & Rosário (2013, p, 49) La estructura recursiva del modelo PLEJE representa tres fases: la de planificación ejecución y la de evaluación de las tareas, pero dos lógicas cíclicas. El proceso no solo organiza la planificación para la evaluación, pasando por la ejecución, sino en cada una de las fases la misma dinámica cíclica del proceso se actualiza, reforzando la lógica autorregulatoria (ver figura 4). Este modelo representa una secuencia del proceso autorregulatorio, en el cual cada fase operacionaliza, en sí misma, el proceso cíclico, por ejemplo, la fase de planificación también debe ser planeada, ejecutada y evaluada

a promover procesos de autorregulación en el ambiente de aprendizaje, relacionando los aspectos de funcionamiento individual y de tipo escolar.

Tabla 2  
Estrategias de aprendizaje (Zimmerman y Martínez-Pons, 1986)

<b>Fase de Planificación</b>	<b>Fase de Ejecución</b>	<b>Fase de Evaluación</b>
Autoevaluación	Toma de anotaciones	Auto consecuencias
Establecimiento de objetivos	Repetición y memorización	Revisión de anotaciones
Estructuración del ambiente	Búsqueda de información	
Búsqueda de ayuda social		

Tomado de: Fuentes & Rosário (2013, p. 49)

En el ámbito cotidiano donde el sujeto pone en juego su desempeño cognitivo y social, este va fortaleciendo la aplicación de estrategias metacognitivas para resolver situaciones habituales o complejas. La aplicación de dichas estrategias depende del deseo de resolución y el resultado esperado de su aplicación, lo que favorece el desarrollo de la capacidad para identificar cuál es la estrategia pertinente tanto en su proceso de aprendizaje como en el marco del desarrollo humano.

### **4.3. Hipótesis**

Con un nivel de confianza de  $\alpha = 0.05$ , se formulan las siguientes hipótesis para el presente estudio.

### **Hipótesis de trabajo**

Existe una relación positiva al 0.05 entre los puntajes obtenidos en el cuestionario sobre autoeficacia percibida y los puntajes obtenidos en el cuestionario sobre la autorregulación para el aprendizaje.

### **Hipótesis nula**

No existe una relación positiva al 0.05 entre los puntajes obtenidos en el cuestionario sobre autoeficacia percibida y los puntajes obtenidos en el cuestionario sobre la autorregulación para el aprendizaje.

#### **4.4. Definición de variables de estudio**

- Autoeficacia
- Autorregulación

#### **Definición Conceptual**

*Autoeficacia.* Bandura (1986, 1987, 2006) citado por Brenlla et al. (2010) la define como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (p. 3)

*Autorregulación.* Zimmerman (2008) en Salmerón-Pérez et al., (2010) define la autorregulación del aprendizaje como “aquellos procesos de auto-gobierno y autocreencias que facilitan a los estudiantes transformar sus habilidades mentales en habilidades de desempeño académico” (p. 2).

### **Definición operacional**

*Autoeficacia:* Se toma en cuenta las puntuaciones obtenidas en la aplicación del cuestionario de autoeficacia académica general de Martínez (2016) y al cual se le realizó adaptación iconográfica, considerando el nivel educativo de la población participante en el estudio. Este instrumento de medición consta de nueve preguntas con cinco niveles de respuesta y evalúa los siguientes criterios: capacidad, seguridad, confianza y preparación académica.

*Autorregulación.* Esta variable se evalúa de acuerdo a los resultados de la aplicación del instrumento adaptado por Martínez (2016) al cual teniendo en cuenta las características del nivel educativo de la población le fue realizada una adaptación iconográfica. Este instrumento tiene 20 preguntas las cuales se agrupan en 4 factores:

- Factor I, conciencia metacognitiva activa;
- Factor II, control y verificación;
- Factor III, esfuerzo diario en la realización de las tareas y
- Factor IV, procesamiento activo durante las clases.

## Capítulo 5

### 5. Referente metodológico

#### 5.1. Diseño de la investigación

De acuerdo a la revisión de literatura y la meta en el logro de los objetivos, esta investigación se realiza desde un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental transversal de tipo correlacional. Esta metodología se aborda, teniendo en cuenta que se dejan intactas las variables y los hallazgos investigativos, entregando resultados y conclusiones soportadas en la realidad de los niños participantes, buscando comprender la relación que se da entre los niveles de autoeficacia en estudiantes de primer grado, con las acciones de autorregulación en su aprendizaje.

#### 5.2. Tipo de estudio

El diseño no experimental transversal de tipo correlacional permite comprender la relación entre las variables de estudio en la muestra seleccionada, brindando fidelidad a los hallazgos, permitiendo relacionar las variables para la comprensión de los puentes existentes entre las mismas. Parafraseando a Hernández, Fernández y Baptista (2010), un estudio descriptivo permite identificar y determinar las realidades de un fenómeno dado; los mismos autores proponen que realizar un estudio descriptivo permite precisar variables y definir entre ellas sus relaciones.

El método de estudio plantea indagar sobre la relación de dos variables, en este caso la autoeficacia y la autorregulación de los niños de primer grado.

Para Hernández et al, (2010) la utilidad y el propósito de los estudios correlacionales son saber cómo se puede comportar una variable o concepto conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas. Es decir, para intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos en una variable, a partir del valor que tienen en otra variable u otras variables relacionadas (p. 81).

### **5.3. Sujetos**

La población de este estudio corresponde a los estudiantes de grado primero (1°) de la Institución Educativa Ciudad Florida matriculados en el año lectivo 2016. La muestra para la recolección de la información se definió de manera intencionada con noventa (90) niños pertenecientes a la sede educativa Julio Castaño de esta institución<sup>15</sup>. No se consideraron para este estudio los estudiantes matriculados en este grado y pertenecientes a otra sede educativa, ya que por situaciones como la organización mixta del grupo, las condiciones sociodemográficas y de entorno social, aportaban criterios distintos en la caracterización, con respecto a los de la sede elegida.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> El número total de estudiantes matriculados en la sede Julio Castaño en el grado primero (1°) es de 106 niños, la diferencia con el valor de la muestra corresponde a niños no asistentes los días de recolección de la información y otros a los que sus acudientes negaron su consentimiento para participar del estudio.

<sup>16</sup> La IE tiene un grupo de 21 niños en grado primero (1°) ubicado en la sede educativa Antonio Isaza. Esta sede está ubicada en una de las zonas más vulnerables del municipio lo que le da unas características especiales al entorno comunitario en el que se encuentran estos niños. Además situaciones como la composición familiar y el índice de repitencia, difieren de manera importante con respecto a los niños de la sede educativa Julio Castaño.

Las conclusiones que arrojen este estudio se aplicarán solo al grupo de estudiantes de la sede educativa participantes en esta investigación. Los datos de caracterización de la muestra se encuentran detallados en el Anexo 1.

#### **Criterios de Inclusión.**

- Estudiantes matriculados en primer grado de la IE Ciudad Florida en el año lectivo 2016, ubicados en la sede educativa Julio Castaño.
- Estudiantes de primer grado de la IE Ciudad Florida matriculados en el año lectivo 2016 de ambos sexos y ubicados en la sede educativa Julio Castaño.

#### **Criterios de Exclusión.**

- Estudiantes de primer grado no matriculados en la Institución Educativa Ciudad Florida para el año lectivo 2016.
- Estudiantes de primer grado matriculados en la Institución Educativa Ciudad Florida para el año lectivo 2016 ubicados en otra sede educativa.

### **5.4. Instrumentos**

En la recolección de datos para establecer la relación entre las variables de autoeficacia y autorregulación, se tomaron los cuestionarios de “Autorregulación y Aprendizaje” y “Autoeficacia Académica General”<sup>17</sup>, usados por Martínez (2016) en su estudio sobre la

---

<sup>17</sup> En este estudio se toma en cuenta los cuatro indicadores de autoeficacia planteados por Cuesta (2007) para el mismo cuestionario, citada por Vergara (2014) en su estudio sobre “Relación entre autoeficacia y autorregulación

relación entre la autoeficacia, la autorregulación y el rendimiento académico de las educandas de 4to. Diversificado del Instituto Belga Guatemalteco. Se toma este reciente estudio en referencia, por la validez y confiabilidad en el uso de los instrumentos mencionados y la similitud de las variables estudiadas en el tipo de población. Para este estudio con la población de grado primero (1°) se realizó una prueba piloto de los cuestionarios para probar la comprensión de los términos por parte de los niños; los detalles de este piloto pueden verse en el Anexo 2.

En Martínez (2016) el cuestionario de “Autoeficacia académica general” consta de 9 preguntas que plantean situaciones relacionadas con la dinámica escolar; se considera para esta medición los cuatro indicadores de autoeficacia descritos por Vergara (2014)<sup>18</sup>: grado de capacidad (preguntas 1 y 4); nivel de confianza (preguntas 2, 3 y 9); nivel de seguridad (preguntas 6 y 8); y nivel de preparación académica (preguntas 5, 7).

A su vez, el cuestionario de “Autorregulación para el aprendizaje académico” consta de 20 preguntas que se agrupan en cuatro factores determinados así:

- Factor I, *control y verificación* (preguntas 1, 2, 4, 12, 14, 15 y 18).
- Factor II, *conciencia metacognitiva activa* (preguntas 3, 6, 7, 8, 13 y 20).
- Factor III, *esfuerzo diario en la realización de las tareas* (preguntas 5, 9, 10 y 11).
- Factor IV, *procesamiento activo durante las clases* (preguntas 16, 17 y 19).

---

académicas con el Rendimiento académico en el curso de química general de la facultad de Medicina veterinaria y zootecnia”. Los indicadores planteados son capacidad, confianza, seguridad y preparación académica.

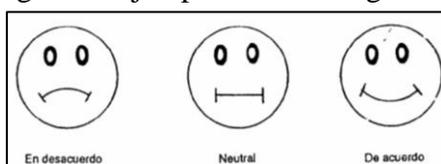
<sup>18</sup> Ídem.

### Adaptación iconográfica del instrumento

Respecto a los instrumentos de investigación a usar y en el propósito de garantizar su validez con la muestra seleccionada, se toma en cuenta las consideraciones de Hernández et al. (2010) quienes plantean:

Cuando se tiene población analfabeta, con niveles educativos bajos, o niños que apenas comienzan a leer o no dominan la lectura, el método más apropiado es la administración de un cuestionario por entrevista. Aunque hoy en día ya existen unos cuestionarios muy gráficos que usan escalas sencillas, por ejemplo:

Figura 1: Ejemplo de escalas grafica.



Tomado de Hernández et al. (2010, p. 299).

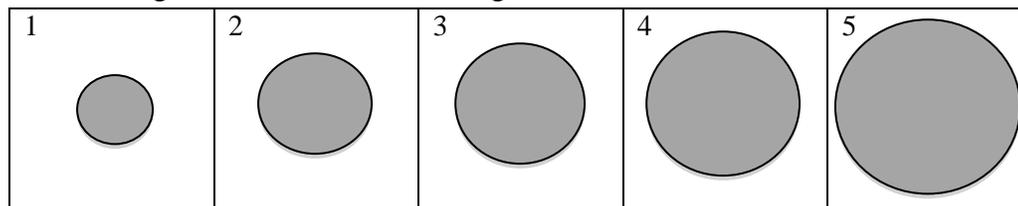
Para atender las recomendaciones de los autores, se hace necesario el uso de códigos iconográficos para la aplicación de los cuestionarios de autorregulación y aprendizaje y el cuestionario de autoeficacia anteriormente referenciados, a los cuales se inscribirán figuras de fácil reconocimiento por los niños, por las cuales éstos puedan ubicar su respuesta correspondiente. Al respecto, Bandura (2001, s. p.) recomienda que:

No se deben usar caras de felicidad o tristeza. Los niños pueden entender que la escala mide su felicidad o tristeza en lugar de cuan seguros están de poder realizar las tareas dadas (...) Con niños muy pequeños se pueden utilizar ilustraciones en lugar de

descriptores verbales de la fortaleza de sus creencias de eficacia. Por ejemplo, pueden utilizarse círculos de tamaño progresivamente mayor explicando que las gradaciones de tamaño representan incrementos en la seguridad de poder realizar las tareas.

Por lo anteriormente expuesto, se establece una escala visual por tamaños y no por figuras o colores, evitando que los niños escojan la respuesta por su gusto al ícono expuesto, de la siguiente forma. El instrumento usado y adaptado puede revisarse en el Anexo 3.

Figura 2. Presentación iconográfica de la escala de valoración



### **Sensibilización respecto a la autoeficacia**

Como se ha mencionado previamente, la investigación contempla la sensibilización de los niños de primer grado con los conceptos y su aplicación previa a la aplicación de los instrumentos, para lo que Bandura recomienda:

Con niños pequeños se pueden emplear tareas de rendimiento físico para familiarizarlos con la escala, cuando estiman la fortaleza de su eficacia percibida. Por ejemplo, se pueden colocar señales en el suelo, a distancias progresivamente mayores. Se le solicita a los niños que estimen el grado de seguridad de poder saltar hasta cada una de las distancias, seleccionando un número de la escala con los siguientes descriptores: no puedo hacerlo, no muy seguro de poder hacerlo, bastante seguro de poder hacerlo, seguro de poder hacerlo. Después de cada estimación se les solicita que realicen la tarea.

De esta forma, los niños aprenden como utilizar valores numéricos de escala para expresar la fortaleza de sus juicios de eficacia. Con niños muy pequeños se pueden utilizar ilustraciones en lugar de descriptores verbales de la fortaleza de sus creencias de eficacia Bandura, (2001, s.p.).

Los anteriores planteamientos facilitarán que los niños establezcan la valoración para su respuesta en la escala numérica.

### **Herramientas didácticas**

En el proceso previo a la aplicación de instrumentos, se realizó la sensibilización de los niños participantes con el ejercicio, mediante la lectura de los cuentos infantiles “Casi” y “El Punto” del autor Peter H. Reynolds de editorial Serres; la reseña de estos textos puede verse en el Anexo 4. Los cuentos permitieron a los niños familiarizarse con las situaciones de los personajes, los cuales debían contemplar la valoración de su capacidad para el desarrollo de una tarea, así como la organización de acciones para el logro de la meta propuesta.

### **5.5. Procesamiento de datos**

Para el presente estudio la recolección de información se realizó en pequeños grupos de tres o cuatro niños, se dio asistencia personalizada para la aplicación de los instrumentos<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> La aplicación de los instrumentos fue realizada por dos estudiantes candidatas a grado de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UniMinuto de la sede del municipio de Florida Valle, quienes recibieron las instrucciones rigurosas de parte de la investigadora para cada uno de los pasos en la aplicación, como la sensibilización con la actividad de lectura en voz alta, la explicación de la escala numérica iconográfica y el diligenciamiento del cuestionario por parte de los niños.

teniendo en cuenta el criterio de edad y el nivel académico de la muestra. Para el procesamiento de los datos se consideraron los programas de Excel y SPSS versión 22; para el establecimiento de la relación entre las variables de autoeficacia y autorregulación se usó el coeficiente de correlación de Pearson ( $r$ ), como la prueba estadística para el cálculo de la correlación con el fin de aceptar o rechazar la hipótesis de que existe una relación entre estas variables.

Se eligió el coeficiente de Pearson ( $r$ ) para establecer la correlación entre las puntuaciones de la muestra en las variables estudiadas, por la posibilidad de poder determinar la significancia de la correlación, lo que permitiría la prueba de la hipótesis planteada en el estudio. La pertinencia se consideró teniendo en cuenta que las variables a estudiar son de intervalo y razón, no describen una relación de causalidad.

En relación a la definición de la correlación se realizó también el cálculo de regresión lineal para establecer el efecto de una variable sobre otra, en este caso de la autorregulación sobre la autoeficacia. Este cálculo se realizó tanto para la correlación general de la dos variables, como para la correlación de la variable autoeficacia con cada uno de los cuatro factores implicados en la autorregulación: i) conciencia metacognitiva activa, ii) control y verificación, iii) esfuerzo en la realización de la tarea y iv) procesamiento activo en clases.

Además se determinaron las medidas de tendencia central, media, desviación estándar y varianza para el descriptivo de resultados y la evaluación de los datos sociodemográficos. Posteriormente se realizó el análisis y discusión de los resultados y la construcción de las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

Se considera fundamental para el proceso, garantizar la devolución de la información hallada por la investigación a la institución participante, como aporte para el diseño de estrategias educativas y mejoramiento de las prácticas pedagógicas docentes y el acompañamiento educativo a los niños.

## Capítulo 6

### 6. Presentación y análisis de resultados

La presente investigación se realizó con el propósito de determinar la relación entre la autoeficacia percibida y la autorregulación en el aprendizaje en estudiantes de grado primero (1°) de educación básica. La muestra estuvo conformada por 90 estudiantes de ambos sexos, de una institución pública y matriculados en el año lectivo 2016.

Tabla 3.  
Distribución por Sexo

Sexo	No. de estudiantes	Porcentaje en la muestra
Hombres	46	51%
Mujeres	44	49%
N	90	

Se contó con una distribución de la muestra de acuerdo al sexo proporcionada, facilitando una valoración comparativa de los datos. Para este caso estudiado, de acuerdo a criterios de la institución educativa los grupos no son mixtos y se encuentran organizados de acuerdo al sexo, por tanto se tomaron cuatro aulas, dos de mujeres y dos de hombres.

Tabla 4.  
Distribución Etaria de la muestra

Estudiantes	No. de estudiantes	Rango de edades	Media	Desviación estándar
Hombres	46	5 a 9 años	6,32	0,63
Mujeres	44	5 a 8 años	6,31	0,67
N	90			

En lo relacionado a la edad, los valores de las medias y las desviaciones estándares permiten considerar que en este criterio hay homogeneidad, lo que posibilita tener una medición comparativa en los datos de la investigación. En la muestra la edad predominante son los 6 años (63 casos), seguido de los 7 años (20 casos), lo que es un índice de cumplimiento del lineamiento ministerial de edad mínima para el inicio de la educación básica. Los 7 casos en edades distintas a los 6 años son casos dispersos y corresponden en dos de ellos, a niños repitentes en este grado con edades de 8 y 9 años. Hay un solo caso por debajo de la edad mínima, correspondiente a un estudiante nuevo proveniente de otra institución, que por haber aprobado grado transición en el año lectivo anterior, debió ser matriculado en grado primero en el año lectivo actual pese a la edad.

En la muestra, solo 6 niños (6,7%) no cursaron grado transición siendo primer grado su primera experiencia de educación formal; 82 casos (91%) reportaron haber cursado transición el año lectivo anterior. Los 2 restantes (2,2%) se reportan como repitentes en grado primero.

Para la medición de las variables de autoeficacia y autorregulación, los datos se obtuvieron a partir de las respuestas al cuestionario adaptado para la población, conformado por 29 ítems en las dos variables estudiadas. Luego del tratamiento estadístico de las puntuaciones obtenidas, se muestran los siguientes resultados para su análisis.

Para comprensión de la información expresada en las tablas y gráficos se indica el uso de las siguientes abreviaturas:

Para las variables estudiadas:

- AEF: Autoeficacia

- ARG: Autorregulación

Para los factores implicados en la autorregulación:

- CV: Control y Verificación
- CMA: Conciencia Metacognitiva Activa
- ERT: Esfuerzo en la Realización de la Tarea
- PA: Procesamiento Activo en las clases

## 6.1. Resultados descriptivos

Los datos que se presentan corresponden a las puntuaciones totales de los ítems del cuestionario con una valoración tipo likert en una escala de 1 a 5, siendo 1 la más baja y 5 la más alta. Los niños debían dar su valoración de acuerdo a que tan identificados se sentían con las situaciones que se proponían en cada ítem, relacionadas con acciones de tipo escolar.

### 6.1.1. Fiabilidad de los instrumentos

Tabla 5.  
Fiabilidad de las Escalas usadas

<b>Variables</b>	<b>No. de Ítems</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>
Autoeficacia	9	0,642
Autorregulación	20	0,801

La aplicación del coeficiente de alpha de Cronbach<sup>20</sup> a las escalas usadas en este estudio, plantea que la escala de autoeficacia con un  $\alpha = 0,642$  presenta un valor ligeramente inferior al mínimo aceptable de 0,70 según Campo-Arias y Oviedo (2008) y la escala de autorregulación con  $\alpha = 0,801$  presenta un mayor grado de confianza; para Hernández (2010) lo anterior podría explicarse desde que la confiabilidad de un instrumento varía de acuerdo con el número de ítems; a más ítems, mayor será el grado de confiabilidad.

### 6.1.2. Autoeficacia

La variable de autoeficacia fue medida en 9 ítems cuya puntuación se ubica en un rango entre 9 y 45 puntos, de acuerdo a una escala tipo Likert con valoraciones de 1 a 5. Para esta variable se subdividió el rango total en tres medidas de puntuación, para la clasificación de las mismas y así determinar tres niveles en la percepción de autoeficacia de cada niño, de acuerdo a las valoraciones dadas.

Tabla 6  
Puntuaciones para Autoeficacia

No de Ítems	Puntuación mínima	Puntuación máxima	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel Alto
9	9	45	De 9 a 21	De 22 a 33	De 34 a 45

<sup>20</sup>El Alpha de Cronbach es un coeficiente que evalúa la consistencia interna de un instrumento de medición de un atributo o características de una población. La consistencia interna de un instrumento es la magnitud de relación entre los puntos o ítems de la escala que se usa; los valores de este coeficiente pueden variar entre -1 y 1, entre más cercano a 1 sea su valor hay mayor correlación. Los valores iguales o superiores a 0,70 y menores o iguales a 0,90 se consideran aceptables; el resultado del alpha depende del número de ítems que componen el instrumento. El cálculo del alpha de Cronbach se obtiene del cálculo entre las varianzas de cada ítem con la varianza total; la consistencia interna de una escala no es una condición propia de la escala, sino que corresponde al patrón de las respuestas que los participantes dan a la escala, por lo que se recomienda calcular la consistencia siempre que se aplique una misma escala en poblaciones distintas. Campo-Arias y Oviedo (2008).

En la Tabla 7, se observa el comportamiento de los datos en la variable autoeficacia acordes a las puntuaciones totales obtenidas en la escala. Se señala cierta homogeneidad entre los casos, con una alta proximidad a la puntuación máxima posible; si bien el rango total de la escala era entre 9 y 45 puntos, los niños se inclinaron hacia los valores altos de la escala expresando niveles altos en la autoeficacia percibida para las situaciones relacionadas con la vida escolar.

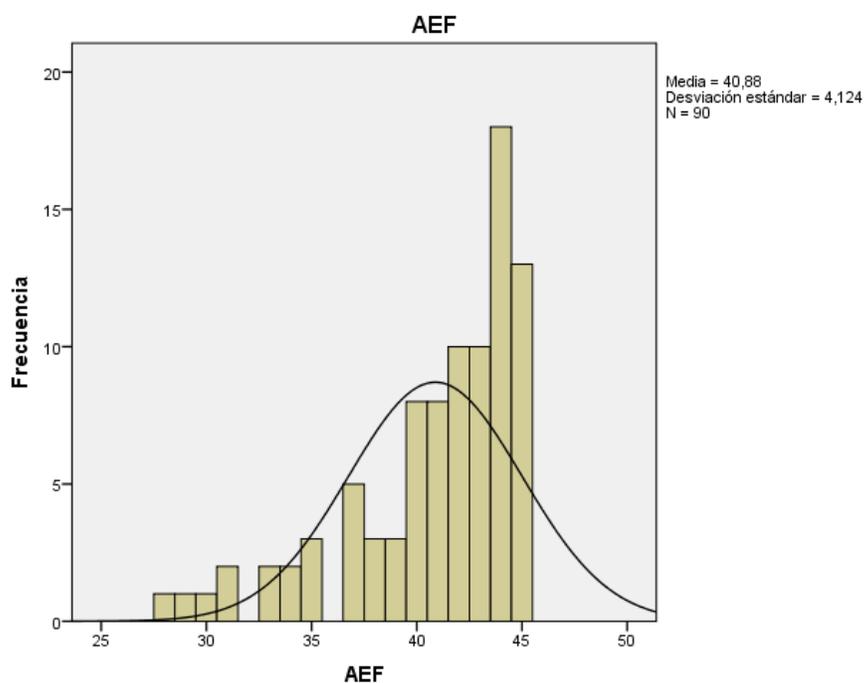
Tabla 7.  
Variable de Autoeficacia

	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>	<b>Desví. Estánd.</b>	<b>Varianza</b>	<b>Curtosis</b>
<b>Autoeficacia</b>	28	45	40,88	42	44	4,124	17,007	1,187

Los valores de la moda y la mediana de 44 y 42 respectivamente, constatan que para este estudio los niños otorgan una valoración positiva a las situaciones planteadas en el cuestionario. La dispersión en los datos expresada por la desviación estándar, indica que esta dispersión se da en la parte alta de la escala de esta variable.

Los gráficos en barras expresan la frecuencia en las puntuaciones totales para el grupo de ítems que conforman las variables de estudio. El eje Y representa el número de casos para cada una de las puntuaciones, el eje X las puntuaciones totales dadas por los niños.

Grafico 1.  
Frecuencias en la Variable Autoeficacia



El gráfico indica que solo se obtuvieron puntuaciones por encima de 28 puntos para los niveles medio y alto, encontrándose un número alto de puntuaciones por encima de la media. De acuerdo a la escala de valoración (1-5) usada en el cuestionario, los casos con puntuaciones en el nivel alto corresponde a los niños que se identifican positivamente con las situaciones presentadas en los ítems que corresponden a esta variable, referida por los aspectos de capacidad, seguridad, confianza y preparación académica para resolver las situaciones escolares del grado primero (1°).

Tabla 8  
Niveles de Autoeficacia

<b>Nivel para Autoeficacia</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación Estándar</b>
Bajo	0,00	0,00		
Medio	7,00	7,78	30,71	1,88
Alto	83,00	92,22	41,73	2,93
Total	90,00	100,00		

De acuerdo a las frecuencias, un número considerable de casos con puntuaciones en el nivel alto revela que el 92,22% de los niños participantes en este estudio, se perciben con la capacidad para asumir las tareas y actividades que le implican el grado primero (1°); en contraste, el número de casos con puntuaciones en el nivel medio representa solo el 7,78% de los casos. Para este estudio, lo anterior deja ver que la autoeficacia es un aspecto sobresaliente en el pensamiento que tienen los niños de poder realizar las actividades relacionadas con la demanda escolar.

La desviación estándar señala que las puntuaciones se encuentran cercanas a la media, planteando un comportamiento homogéneo en la muestra para cada nivel.

Tabla 9  
Niveles de Autoeficacia según el sexo

<b>Sexo</b>	<b>Nivel Alto</b>	<b>Nivel Medio</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación Estándar</b>
Hombres	45	1	41,80	3,39
Mujeres	38	6	39,90	4,60
N (90)				

En el criterio sexo por niveles de autoeficacia, los resultados exponen que aunque el número de hombres/mujeres en cada nivel es distinto, existe una diferencia mínima entre los

grupos conforme a la media, indicando que la percepción de autoeficacia para ambos grupos es alta, con proximidad a la puntuación máxima en esta variable; la desviación estándar señala que en ambos sexos los datos tiene un comportamiento afín, dándose una mayor dispersión en el grupo de mujeres.

Para la variable de autoeficacia se tuvo en cuenta las valoraciones en los cuatro indicadores que la componen para realizar el análisis comparativo, capacidad (preguntas 1 y 4), confianza (preguntas 2, 3 y 9), seguridad (preguntas 6 y 8) y preparación académica (preguntas 5, 7).

Tabla 10  
Descriptivo de Indicadores Autoeficacia

<b>N (90)</b>	<b>No de Ítems</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>
Capacidad	2	8,77	1,77
Confianza	3	13,74	1,36
Seguridad	2	8,94	1,44
Preparación Académica	2	9,41	0,95

Los indicadores de autoeficacia fueron medidos conforme al valor mínimo y máximo para la valoración en la escala 1 a 5 y la cantidad de preguntas que los componen. Los indicadores de capacidad, seguridad y preparación académica tienen un rango de 2 a 10 puntos, mientras que la confianza tiene un rango de 3 a 15 puntos.

El valor de las medias señalan que en todos los indicadores las valoraciones se ubican próximas de la puntuación máxima, conformando así el número alto de casos (92,22%) que se ubican en el nivel alto de autoeficacia percibida presentado anteriormente.

Tabla 11  
Indicadores de Autoeficacia comparativo por sexo

Sexo	Capacidad		Confianza		Seguridad		Preparación Académica	
	Media	Des. Est	Media	Des. Est	Media	Des. Est	Media	Des. Est
Mujeres	8,25	2,19	13,75	1,51	8,65	1,36	9,25	0,89
Hombres	9,28	1,05	13,74	1,22	9,22	1,49	9,57	1,00
N (90)								

En la segregación de los datos por indicador se reafirma que los hombres tienen valoraciones más altas que las mujeres en esta variable, puntualmente en capacidad, seguridad y preparación académica; solo en el indicador de confianza con una mínima diferencia, éstas se ubican más arriba que los hombres. Los valores expresados en las desviaciones revelan que en general las puntuaciones son muy semejantes, sobresale con un valor mayor de 2,19 el indicador de capacidad en las mujeres, que señalaría una dispersión mayor en las puntuaciones; en contraste, la preparación académica en este mismo grupo presenta una desviación menor a 1 para una mayor concentración de puntuaciones.

### 6.1.3. Autorregulación

La variable de autorregulación fue medida con 20 ítems, agrupados en cuatro factores implicados en la autorregulación, los cuales son conformados por un número de preguntas, así: control y verificación (preguntas 1, 2, 4, 12, 14, 15, y 18), conciencia metacognitiva activa (preguntas 3, 6, 7, 8, 13, y 20), esfuerzo en la realización de la tarea (preguntas 5, 9, 10, y 11) y procesamiento activo en clases (preguntas 16, 17, y 19). Considerando que la medición de

esta variable también se dio en una escala tipo likert de 1 a 5, las puntuaciones a obtener son un mínimo de 20 y un máximo de 100 puntos.

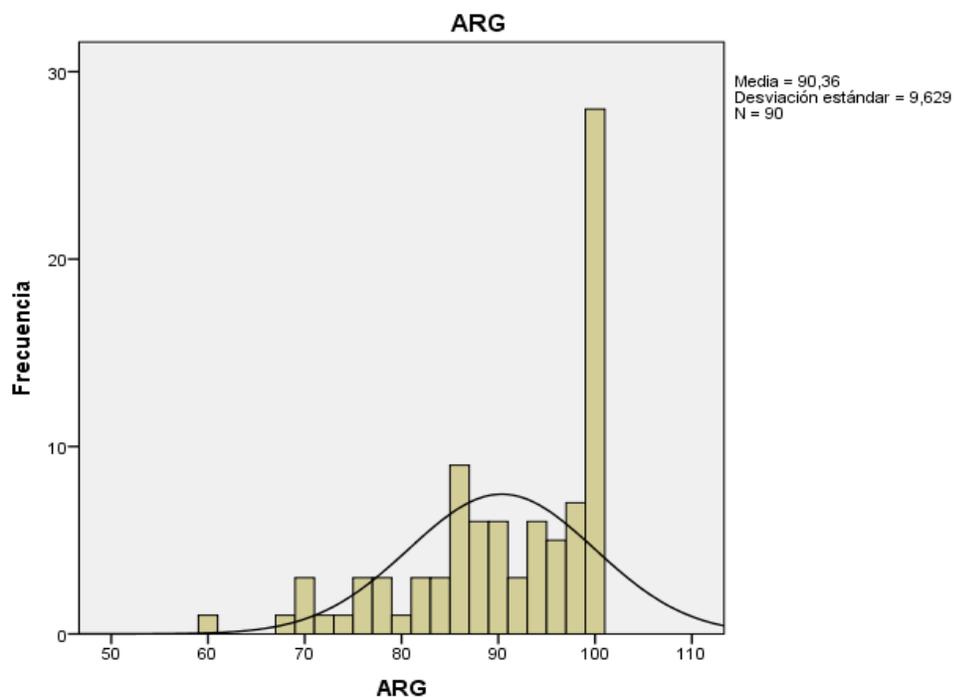
Tabla 12  
Variable de Autorregulación

<b>Variable</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>	<b>Desví. Estánd.</b>	<b>Varianza</b>	<b>Curtosis</b>
Autorregulación	60	100	90,36	93	100	9,629	92,726	0,210

Las puntuaciones obtenidas en esta variable se consideran altas teniendo en cuenta el rango posible; la media obtenida de 90,36 señala que el conjunto de datos se encuentra más próximo a la puntuación máxima. Aunque la desviación estándar de 9,629 es alta indicando dispersión en los datos, las puntuaciones en esta variable siguen considerándose altas, ya que se ubican por encima de los 60 puntos; la mediana y la moda reafirman la preponderancia de las valoraciones altas por los niños en esta variable, revelando niveles altos en la autorregulación para el aprendizaje.

En el siguiente gráfico, las barras indican el número de casos por puntuación en cada ítem para la variable de autorregulación, en medida general de la variable; las valoraciones de los factores implicados en esta variable se presentan más adelante.

Gráfico 2  
Frecuencias de la variable Autorregulación



Para este estudio, en los datos de la variable autorregulación un 59% de los niños se ubica por encima de la media, indicando una identificación positiva con las situaciones planteadas en la realización de acciones de autorregulación en su aprendizaje atendiendo las exigencias del grado primero (1°).

Tabla 13  
Autorregulación de acuerdo al sexo

<b>Autorregulación</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>
Hombres	46	91,41	9,77
Mujeres	44	89,45	9,50
N	90		

Vista la variable de autorregulación desde la diferencia por sexo, se observa que los hombres son más autorregulados que las mujeres, por una diferencia de menos de dos puntos en las medias; la desviación estándar señala un comportamiento similar de ambos grupos en la dispersión de los datos. Estas altas desviaciones por grupo de sexo, son coherentes con la alta desviación general de la variable.

En la Tabla 14 se indican los datos descriptivos de la variable autorregulación y sus factores implicados. En estos factores no puede realizarse una comparativa de medias ya que el número de preguntas que lo componen es diferente para cada factor.

Tabla 14  
Descriptivos de la Variable Autorregulación

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>
Total_ARG	90	60	100	90,36	9,629
Total_CV	90	19	35	31,6	4,0469
Total_CMA	90	14	30	26,378	3,797
Total_ERT	90	11	20	18,733	1,7275
Total_PA	90	7	15	13,644	2,0351
N válido	90				

La desviación estándar de la variable autorregulación de 9,629 se considera alta, sin embargo los datos se distribuyen en un rango amplio, y en todo caso estos están más próximos a la máxima puntuación posible.

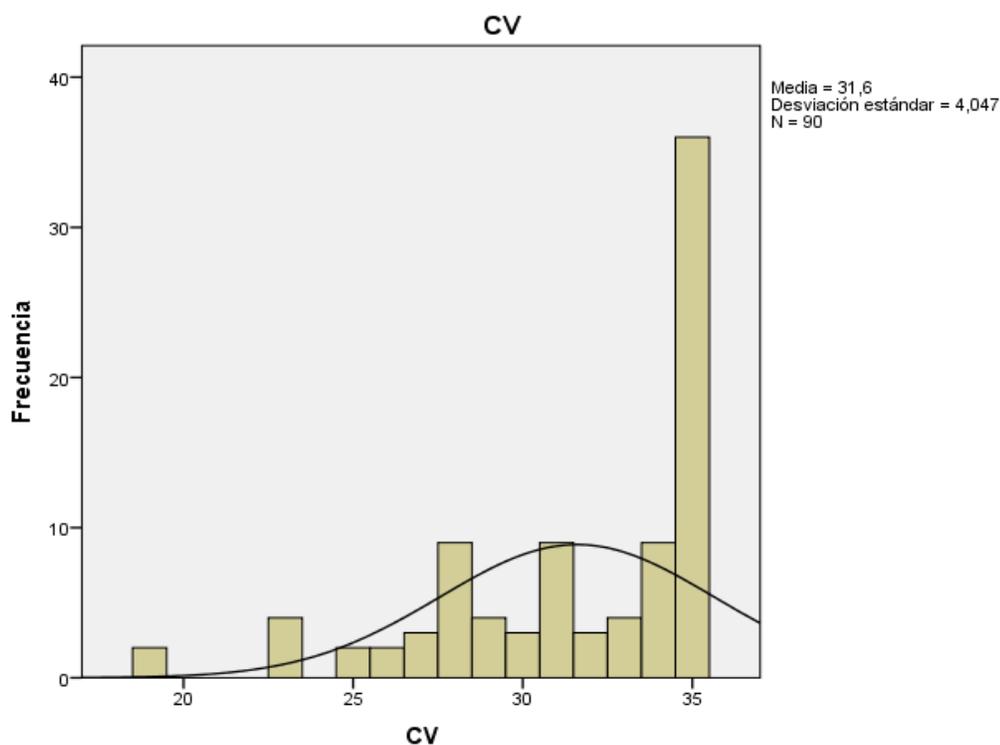
Si se considera la desviación de la variable autoeficacia de 4,124, podría establecerse un comportamiento similar de los datos, de acuerdo a la proporción entre el número de ítems de las escalas y el rango de puntuaciones mínima y máxima de cada una.

Entre los factores autorreguladores las desviaciones son más parecidas entre sí, lo que revela un comportamiento más homogéneo en el conjunto de datos. Todas las medias de estos factores, se ubican próximas a las máximas puntuaciones de acuerdo al número de ítems que los componen; las puntuaciones altas describen la inclinación de los niños por una alta valoración entre 4 y 5 para la autorregulación, expresando una identificación positiva con las situaciones planteadas en el cuestionario relacionadas con acciones de planificación, revisión y evaluación de las actividades propuestas en el grado primero (1°).

El factor de control y verificación – CV, es el que presenta la desviación más alta, y el de esfuerzo en la realización de la tarea – ERT la más baja. Los valores de las medias indican altas puntuaciones en los cuatro factores autorreguladores, lo que refleja que los niños se identifican con las acciones autorreguladoras presentadas.

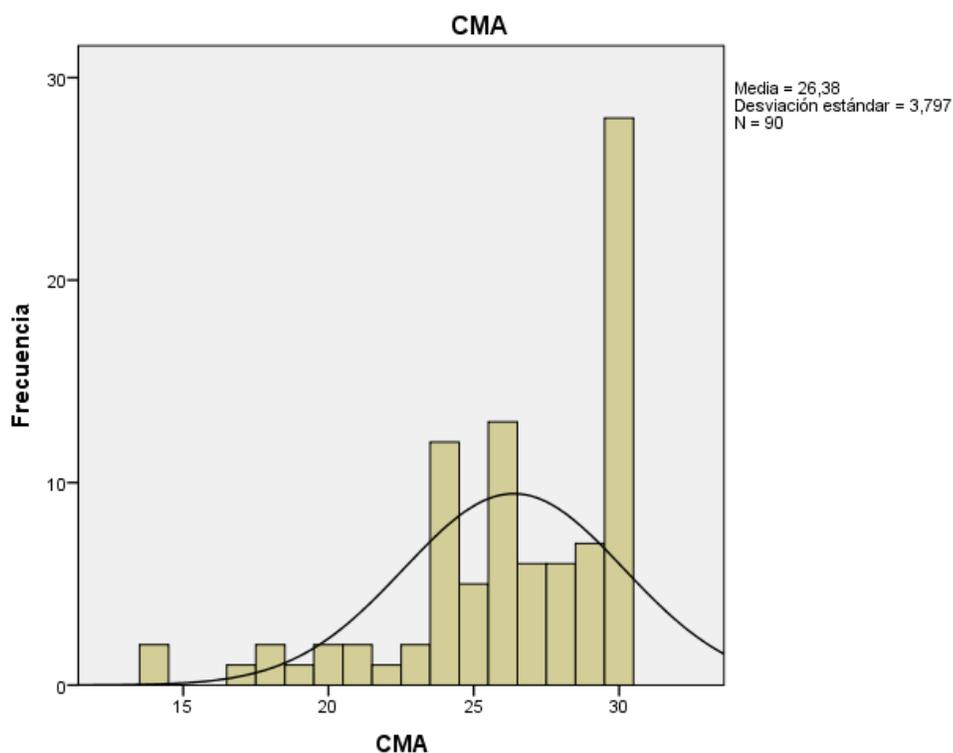
Gráfico 3

. Frecuencias del Factor CV – Control y Verificación



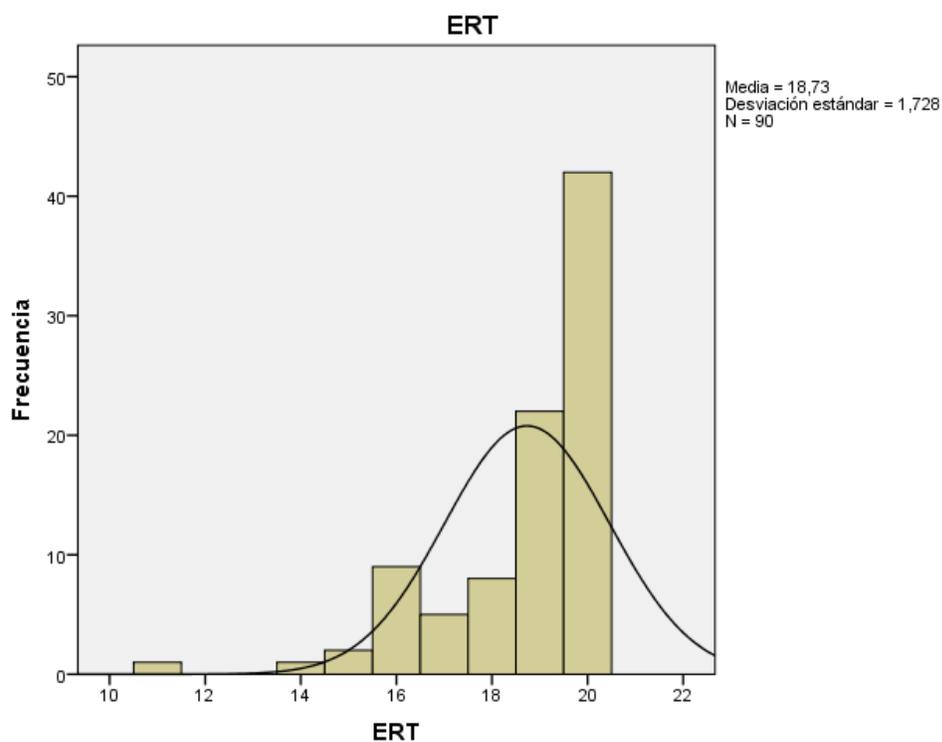
En el factor CV el puntaje mínimo a obtener es 7, sin embargo el mínimo estadístico se encuentra en 28 puntos. En este gráfico se observa que 61 casos están por encima de la media, es decir que el 67,7% de los niños se valoraron cerca de la puntuación más alta posible en el rango para este factor. Aunque la desviación de CV es la más alta de los cuatro factores, la diferencia del número de casos concentrados en la máxima puntuación (35) es cuatro veces mayor, en relación a la segunda en este orden (34), lo que señala una identificación considerable de los niños con los ítems que le corresponden a este factor.

Gráfico 4  
Frecuencias del Factor CMA – Conciencia Metacognitiva Activa



Para el factor CMA las puntuaciones se ubican a partir de los 14 puntos, siendo la mínima posible de 6 puntos. Considerando el valor de la media, 60 casos están por encima de ella indicando que el 66,6% de los niños puntuaron valores altos en este factor. Al igual que en el factor de CV, existe una concentración alta de casos en la máxima puntuación.

Gráfico 5  
Frecuencias del factor ERT – Esfuerzo en la realización de la tarea

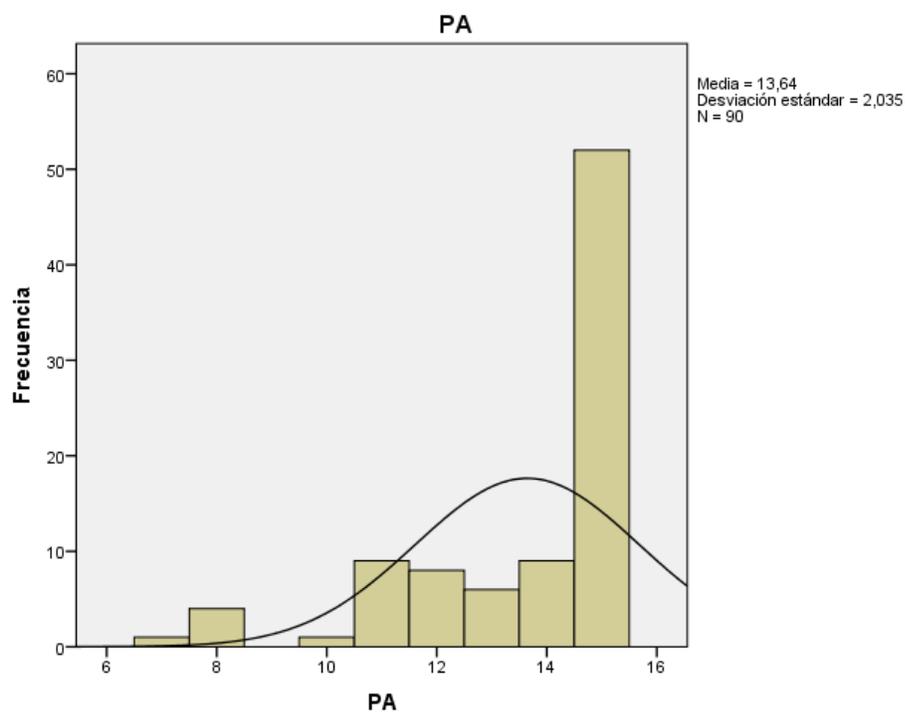


En el factor de ERT las puntuaciones se encuentran más concentradas y próximas a la máxima posible, reafirmando que es este factor el que presenta la menor desviación. El número de casos por encima de la media es de 72 para un 80% de las valoraciones de los niños en puntuaciones altas. Sin embargo, es de considerar que en relación a los factores anteriores,

el rango para las puntuaciones es menor, pues el número de ítems que lo conforman también es menor.

La concentración de datos de ERT en las tres máximas puntuación del rango, señala que la muestra en este estudio otorgó las valoraciones más altas a los ítems que la conforman y que describen situaciones en las que los niños se identificaron positivamente.

Gráfico 6  
Frecuencias del factor de PA - Procesamiento Activo



El factor de PA - Procesamiento Activo, tiene la misma consideración que el de ERT, donde el rango de puntuaciones es reducido por el número de ítems que lo conforman. Este factor presenta una media de 13,64, lo que admite que un número de 67 casos con el 74,5% se ubiquen por encima de ella, siendo su desviación la segunda en valor dentro de los cuatro

factores comparados. Las situaciones descritas en el cuestionario para la PA, generaron valoraciones altas por parte de los niños.

La distinción por sexo en el comportamiento de los datos descriptivos de la variable de autorregulación, se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 15  
Descriptivo por sexo de factores Autorreguladores

Sexo	CV		CMA		ERT		PA	
	Media	Des. Est.						
Hombres	31,69	4,45	26,54	3,93	19,06	1,25	13,91	1,93
Mujeres	31,5	3,61	26,2	3,68	18,39	3,68	13,36	2,12
N (90)								

Conforme a los valores de las medias de los factores autorreguladores, el comportamiento de los datos de acuerdo al sexo, indican que estos grupos presentan entre sí valoraciones similares para los ítems evaluados con diferencias entre ellos menores a 1 punto, presentándose en los hombres los valores más altos, lo que indica actuaciones más autorreguladas que en el grupo de mujeres.

Los datos descriptivos la variable de autorregulación revelan que en los factores autorreguladores de acuerdo a las medidas de tendencia central de media, mediana y moda, predominan las valoraciones en la máxima puntuación posible en los ítems correspondientes, haciendo esto que los valores para la autorregulación puntúen en lo más alto de la escala, confirmando la media general de la variable de autorregulación en 90,36. Si bien en esta escala las puntuaciones son preferentemente altas, el número de casos de la muestra

concentrados por encima de la media que se consideran altamente autorregulados en el aprendizaje, es solo del 59,0%.

## 6.2. Resultados comparativos

### Correlaciones

Para establecer la correlación entre las variables de autoeficacia percibida y autorregulación en el aprendizaje de 90 niños de grado primero (1°), se usó el coeficiente de Pearson ( $r$ ) para el cálculo estadístico y prueba de la hipótesis formulada en este estudio. Las variables se dejaron intactas en el propósito de que los hallazgos investigativos, indicando la realidad de los niños y poder establecer conclusiones para esta muestra.

Tabla 16  
Relación entre Autoeficacia y Autorregulación

		Total AEF	Total ARG
Total AEF	Correlación de Pearson	1	,286**
	Sig. (bilateral)		0,006
	N	90	90
Total ARG	Correlación de Pearson	,286**	1
	Sig. (bilateral)	0,006	
	N	90	90

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

Al realizar la relación entre la autoeficacia y la autorregulación, el coeficiente de Pearson ( $r$ ) con un valor  $X=0,286$  nos indica que sí existe una correlación positiva entre las variables; al realizar la significancia se encontró un valor para  $Y=0,006$  para un nivel de confianza de  $\alpha=0,05$ , por lo que se rechaza la hipótesis nula pues  $Y < \alpha$ .

En Hernández et al. (2010) el coeficiente de Pearson tiene una valoración de acuerdo al rango entre -1 y 1, cuyo valor numérico representa la magnitud de la correlación. Para el valor encontrado en este estudio  $X=0,286$  se observa que sí existe una relación entre las dos variables, con una magnitud débil puesto que  $0,25 \leq X \leq 0,50$ . Por tanto se acepta la hipótesis de trabajo.

Tabla 17  
Correlación de Autoeficacia con Factores de Autorregulación

	Total AEF	Total_CV	Total_CMA	Total_ERT	Total_PA
Correlación de Pearson	1	,240*	,207*	,295**	,238*
Total AEF Sig. (bilateral)	0	0,023	0,050	0,005	0,024
N	90	90	90	90	90

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

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

Para los factores implicados en la autorregulación, se evidencia una correlación positiva con la variable autoeficacia donde todos los valores son mayores a cero, pero en todos los casos esta relación es de magnitud débil por el valor numérico resultante menor a 0,50.

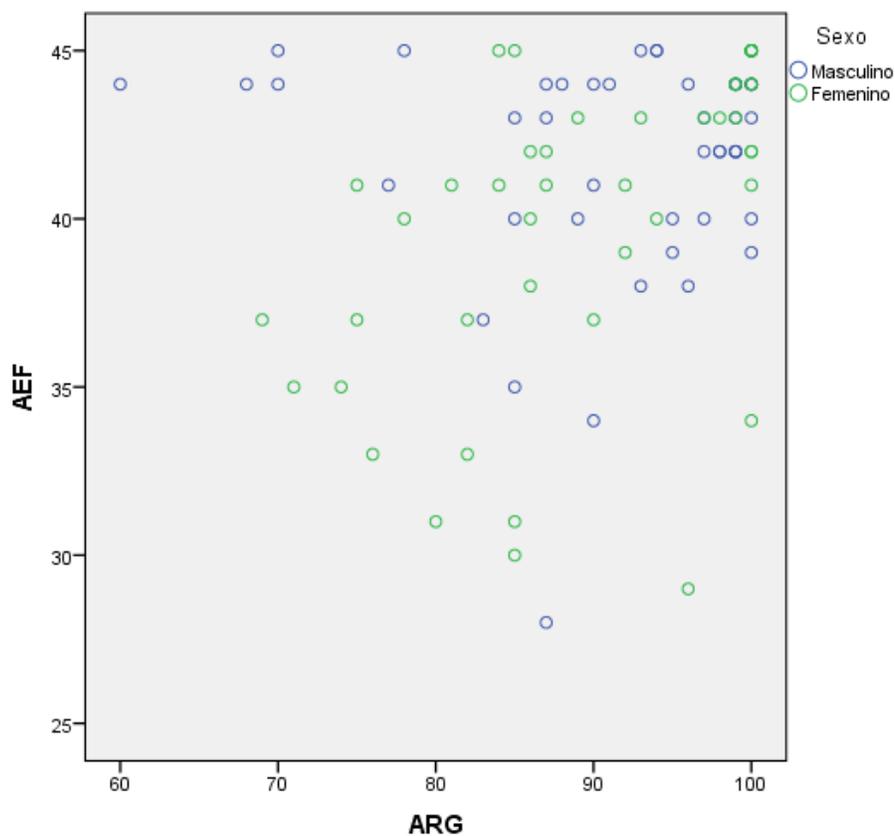
En esta descripción se observa que la relación mayor (débil) se da entre la autoeficacia y el factor de ERT – Esfuerzo en la Realización de la Tarea con un valor de 0,295 y una relación menor (muy débil) con el factor de CMA – Conciencia Metacognitiva Activa con un valor de 0,207. Lo anterior puede contrastarse con los descriptivos de frecuencias de estos factores, con el mayor y menor porcentaje respectivamente de casos concentrados por encima de la media y mayor proximidad a la máxima puntuación en la escala, los cuales son del 80%

para el ERT y del 66,6% para la CMA. Al igual los valores de la significancia son consistentes.

### Gráficos de Dispersión

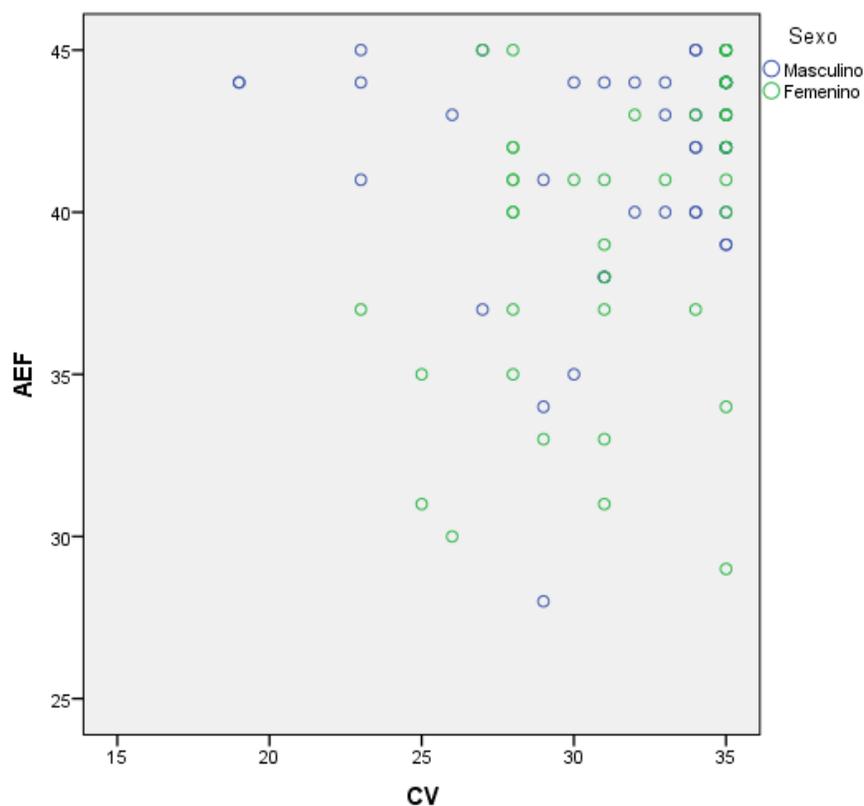
Conforme a determinar la correlación existente entre las variables de autoeficacia y autorregulación, se realizaron los cálculos para obtener gráficamente la medida de dispersión de los datos en proporción a la relación existente entre las variables. En todos los gráficos se realizó la distinción de sexo en códigos de color, para facilitar la visualización de la tendencia del comportamiento de los datos en cada grupo; los datos descriptivos evidenciaron que el comportamiento para hombres y mujeres es similar.

Gráfico 7  
Relación Autoeficacia y Autorregulación



El Gráfico 7 muestra una relación positiva entre las variables estudiadas, si bien no existe una concentración geométrica de los puntos, si se evidencia una tendencia de afectación entre éstas considerando las puntuaciones altas en la autorregulación en conjunto con puntuaciones altas en autoeficacia; la correlación entre estas variables evidencia una magnitud débil con 0,286.

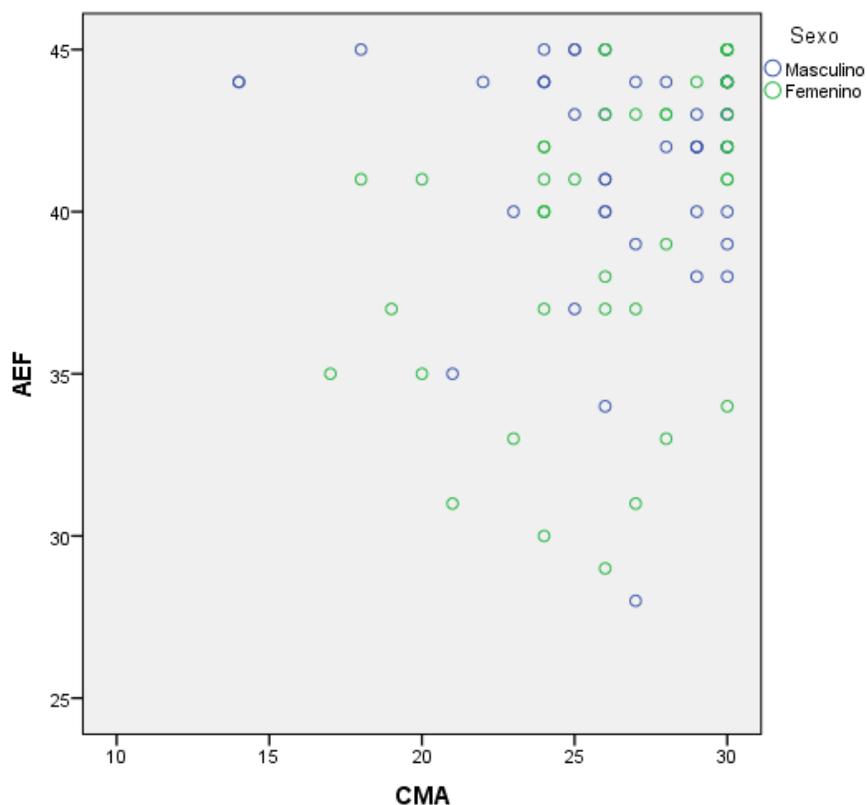
Gráfico 8  
Relación entre Autoeficacia y el Factor CV



El gráfico muestra que existe una relación entre la autoeficacia y el factor CV – control y verificación implicado en la autorregulación. Esta relación es positiva y su comportamiento

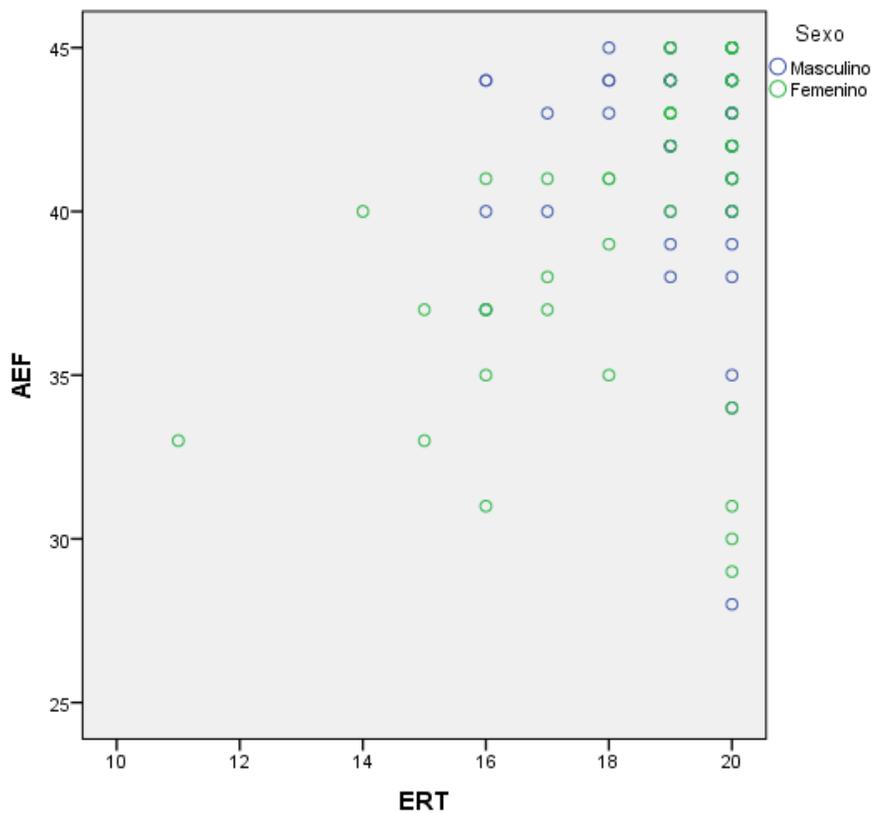
tiende a que se dé una afectación entre ellos de acuerdo a las puntuaciones altas en la valoración de las escalas correspondientes.

Gráfico 9  
Relación entre Autoeficacia y el factor CMA



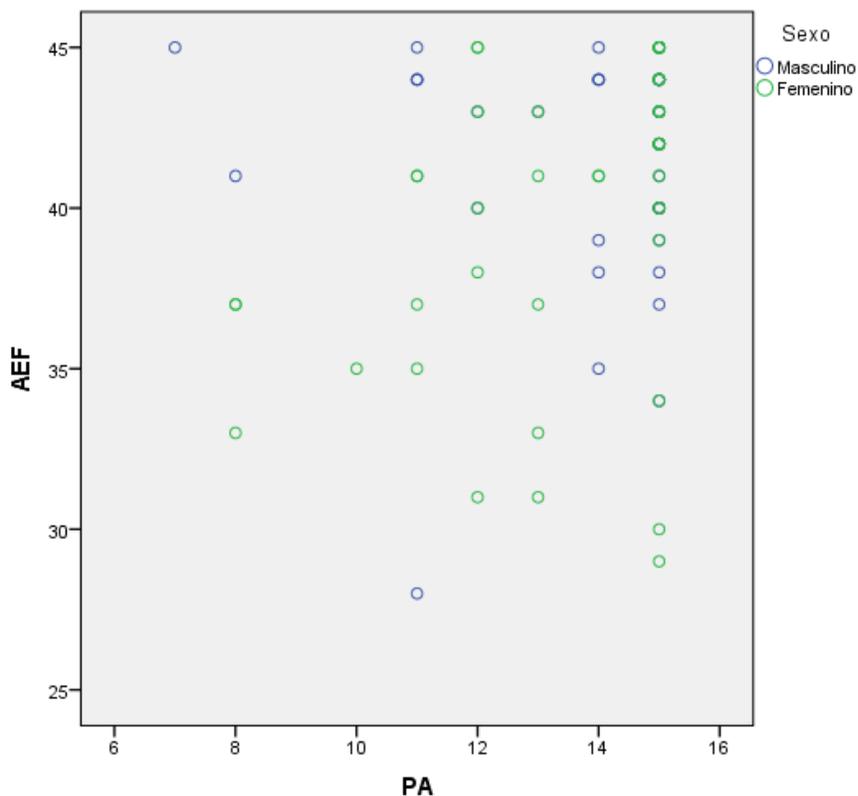
Al igual que para el factor de CV, la relación existente entre la autoeficacia y la CMA - Conciencia Metacognitiva Activa es positiva y muestra una tendencia a concentrar los puntos conformen se dan puntuaciones altas en ambos aspectos, mostrándose un poco de homogeneidad en los datos.

Gráfico 10  
Relación entre Autoeficacia y el factor ERT



Se observa una positiva relación entre la autoeficacia y el factor ERT – Esfuerzo en la realización de la tarea, mostrándose una tendencia en su relación conforme a la correspondencia de las puntuaciones con la ubicación de cada uno de los puntos. En los datos descriptivos esta relación entre AEF y ERT es la que se presenta con mayor grado de correlación en un 0,295.

Gráfico 11  
Relación entre Autoeficacia y el factor PA



Para la relación entre autoeficacia y el factor PV – Procesamiento activo en las clases, al igual que en los anteriores factores se evidencia una relación positiva y de afectación entre las variables, sin embargo, esta relación con respecto a los valores numéricos es de las menores.

Conforme a los anteriores descriptivos, para el presente estudio según los datos resultantes de las valoraciones dadas por los niños a las variables de autoeficacia y autorregulación, se encuentra que estas son predominantemente altas en ambos casos. En proporción a la muestra N=90, se establece que un porcentaje valioso de niños (92,2%) se

perciben en un nivel alto de autoeficacia; para la autorregulación, el porcentaje (59%) de casos concentrados es menor, indicando que la tendencia a las acciones autorreguladoras en el aprendizaje es menor. A la vez se encontró que existe una correlación entre estas variables de  $r=0,286$  la cual es de magnitud débil, con una significancia del 0,006 menor al  $\alpha=0,05$ , que prueba la hipótesis formulada.

Respecto a si existen diferencias entre los sexos en el comportamiento de las variables autoeficacia y autorregulación, se encontró que en las medidas generales para ambas variables, los hombres tienen puntuaciones más altas que las mujeres conforme a los valores de las medias, siendo la diferencia entre estos dos grupos menor a 2 puntos, lo que podría representar disposiciones similares en las valoraciones.

## Capítulo 7

### 7. Discusión de resultados

Los resultados de este estudio y descritos en el capítulo anterior señalan que de acuerdo a los niveles propuestos para la variable autoeficacia, un porcentaje del 92,2% de los niños participantes en la investigación se perciben en un nivel alto de autoeficacia y el 7,78% restante se ubican en el nivel medio. Para Bandura (1992) en Brenlla et. al., (2010) la percepción de autoeficacia contribuye a que la motivación de las personas incremente, influyendo de manera positiva en lo que las personas piensan, sienten y hacen. Los niños de grado primero (1º) participantes en este estudio se identifican positivamente con las situaciones que le plantea la escala de autoeficacia, siendo este un aspecto importante de la motivación para alcanzar las metas que se les proponen en el aula.

Navarro (2003) plantea que la autoeficacia en contextos académicos hace que los estudiantes desarrollen una motivación más alta y se orienten al esfuerzo para la obtención de mejores resultados y mejores rendimientos en su aprendizaje. Las creencias de autoeficacia por si solas no serían suficientes para asegurar el cumplimiento de metas de aprendizaje, sino que sería necesaria la mediación de acciones de autorregulación que orienten los aspectos implicados.

Las valoraciones dadas por los niños a los ítems de la escala de autoeficacia predominantemente altas, evidencia que éstos se conciben con la capacidad para resolver las situaciones escolares que se le plantean en el grado primero (1º); en datos, la escala de

autoeficacia arrojó una desviación de 4,124 y una media de 40,87 muy cercana a la puntuación máxima de 45 puntos, lo que muestra un comportamiento de los casos concentrados en la parte alta de la escala.

Para la escala de autoeficacia se obtuvo un alpha de Cronbach de 0,642, valor de consistencia interna un poco por debajo del deseado, sin embargo es una situación que puede explicarse por el bajo número de ítems que la conforman. La escala de autorregulación obtuvo un alpha de Cronbach de 0,801 valor de confiabilidad en un nivel aceptable, que demuestra consistencia de la escala y discriminación de los sujetos.

El comportamiento de la variable autorregulación en este estudio con estudiantes de grado primero (1°), evidencia una concentración de datos en lo más alto de la escala como consecuencia de puntuaciones predominantemente altas, que resultan en una media de 90,36 con una desviación estándar de 9,629, indicando una alta dispersión en los casos presentes en el estudio, pero conservándose una tendencia de la mayoría, a puntuar alto en las situaciones que describen comportamientos autorregulados. En el estudio de Martínez (2016) con 80 estudiantes de secundaria que evaluaba esta variable usando la misma escala, se dio un comportamiento similar en los datos con una media de 72.96 y una desviación de 10.27, demostrando una alta dispersión en los datos; la confiabilidad de la escala en este estudio fue de 0,872.

En el estudio de Salmeron-Pérez et al. (2010) con niños de primer grado en España sobre la relación entre autorregulación del aprendizaje, creencias de autoeficacia en la resolución de problemas aritméticos, encuentran que las creencias de autoeficacia son irrelevantes para predecir el desempeño; en consecuencia sólo resultan variables relevantes el

aprendizaje autorregulado y la interacción de éstas con las creencias de autoeficacia. Es la conjugación de ambos aspectos, la autorregulación y la autoeficacia lo que incide sobre el desempeño, no basta solo la percepción de autoeficacia. Salmeron-Pérez encuentra una relación significativa entre la autorregulación y el desempeño académico, en contraste y con un valor de relación de  $r = 0,117$  determina que no se observa una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y las creencias de autoeficacia, al igual que esta última tampoco tiene relación con el desempeño; al respecto plantea que la variable que media en la obtención de resultados positivos en el proceso educativo, es la autorregulación, puesto que altos niveles de autoeficacia sin hábitos reguladores difícilmente aportará a desempeños sobresalientes.

Los anteriores resultados sirven de referencia para el caso del estudio actual, el cual de acuerdo a los datos encontró que la relación existente entre la autoeficacia y la autorregulación en el aprendizaje en estudiantes de grado primero (1°) es una relación débil con un  $r = 0,286$ , pero significativa para un  $\alpha = 0,05$ .

En el mismo sentido Lara et al. (2014) en el estudio sobre la capacidad explicativa de la autorregulación, metacognición, autoeficacia, autoconcepto y el lenguaje respecto a la autoevaluación y su vinculación con mejores logros en párvulos de cinco a seis años, los resultados revelaron en cuanto al nivel de la relación que se da entre las variables estudiadas, halló que la relación entre la autorregulación y la autoevaluación es alta ( $r = 0,602$ ), pero muy débil entre la autoevaluación y la autoeficacia ( $r = 0,090$ ) al igual que entre la autorregulación y la autoeficacia ( $r = 0,052$ ). Los estudios de Lara y de Salmeron-Pérez se realizaron con población de corta edad y bajo nivel educativo y muestran que la relación hallada entre las variables de autoeficacia y autorregulación es débil para ambos casos.

Para el presente estudio, si bien la muestra de niños de grado primero se ubican en un nivel alto de autoeficacia percibida de acuerdo a la escala aplicada, no se evidencia una relación en igual predominio en la autoidentificación con las actividades de aprendizaje autorregulado, esto apoyado en la diferencia del número de casos concentrados por encima de las medias en cada una de las escalas de 92,2% y 59% respectivamente. Para Zimmerman y Schunk, (2008) citado en Salmerón-Pérez et al. (2010) entre la capacidad de autorregulación y las creencias de autoeficacia existe una relación recíproca, la cual genera que a medida que los estudiantes incrementan sus capacidades de autorregulación, aumentan sus creencias de autoeficacia y viceversa. En contraposición, en la presente investigación en las condiciones en las que se dio la recolección de datos, existe una relación positiva entre las variables que de acuerdo al valor de la correlación  $r = 0,286 > 0$  esta es de una magnitud débil lo que no permite que exista una relación lineal de una sobre la otra. Lo anterior señala que de acuerdo a puntuaciones altas en autoeficacia, puede darse una leve tendencia de afectación sobre la autorregulación en la identificación de acciones organizadas, que le permitirían a los niños afrontar los nuevos aprendizajes propuestos en el grado primero (1°).

Huertas (1997) citado en Lamas (2008) afirma que la idea que el sujeto tiene sobre la propia capacidad, influye en las tareas que elige y las metas que se propone, y para ello en la planificación, el esfuerzo y la persistencia de las acciones para lograr dicha meta. En este estudio de acuerdo a las valoraciones dadas, los niños logran identificarse con situaciones que describen acciones de organización para su aprendizaje, pero no en una relación proporcional a los niveles de autoeficacia en los que se ubican. La relación hallada en el presente estudio entre la autoeficacia y cada uno de los factores implicados en la autorregulación se encuentran

también en magnitudes débiles de acuerdo al valor de ( $r$ ), en CV ( $r = 0,240$ ), en CMA ( $r=0,207$ ), en ERT ( $r = 0,295$ ) y en PA ( $r = 0,238$ ), dicha relación soporta la identificación positiva que los niños hicieron de sí mismos en la realización de las situaciones propuestas en cada ítem, generando valoraciones altas en la escala en cada uno de estos factores, que luego se relacionaron con las medidas para la autoeficacia.

Citando nuevamente a Huertas en Lamas (2008) este pone la percepción de autoeficacia como un elemento en la motivación, capaz de orientar conductas hacia aprendizajes significativos, donde tiene lugar el diseño de estrategias, establecimiento de rutinas y aplicación de métodos, contribuyendo a un aprender en un proceso más efectivo. Para el caso de los niños de grado primero ( $1^\circ$ ) su experiencia académica es aún muy corta, en el desarrollo de experiencias que fortalezcan su experticia en comprender la incidencia directa que tiene la organización de acciones y el esfuerzo orientado, para la obtención de los resultados esperados.

Castillo-Parra, Gómez y Ostrosky-Solís (2009) citando varios autores (Ardila, Ostrosky-Solis, Rosselli, & Gomez, 2000; Gómez-Pérez & Ostrosky-Solís, 2006; Ostrosky-Solís, Ardila, Rosselli, López, & Mendoza, 1998), plantean que en lo que se refiere al desarrollo cognitivo y en él, aquellas acciones que dan cuenta de las funciones ejecutivas como la planeación y la regulación, dos variables como la edad y la escolaridad influyen sobre el desarrollo de los procesos cognitivos en los niños. De igual manera Gutiérrez y Solís (2011) citando a Hackman & Farah (2008) indican que para el desarrollo de estas funciones, el proceso de maduración biológico por la edad es tan importante, como también lo son las experiencias de aprendizaje que se experimentan. Estos mismos autores señalan la relevancia

de los procesos de socialización y de interacción sociocultural a través del entorno escolar, que la escuela y la práctica docente pueden potenciar en los estudiantes en los grados iniciales. La etapa de la niñez es un tiempo de transición para el desarrollo de habilidades de autorregulación dirigida a metas, a través de procesos como el lenguaje, el pensamiento simbólico y el autoconocimiento.

Las afirmaciones planteadas en los ítems de las escalas usadas en este estudio, describían acciones cotidianas a realizar, labores organizadas e intencionadas en aras de lograr mejores desempeños en las tareas escolares, que referían resultados satisfactorios en situaciones como, comprensión de temas, participación en clase, buenas calificaciones en exámenes, revisión de tareas, entre otras. Lo anterior como referencia a lo planteado por Zimmerman (2008) en Salmeron-Perez, et al. (2010) quien señala que la autorregulación a partir de las autocreencias, es lo que permite que a través de las habilidades de pensamiento, puedan desarrollarse las habilidades en el ámbito académico.

Ardila y Solís (2008) consideran las ideas de Vigotsky quien define que los procesos cognitivos superiores, dependen de la mediación de ciertos instrumentos que se desarrollan en el contexto sociocultural. Aquí la escuela y los adultos de referencia que acompañan al niño en su desarrollo y aprendizaje, toman un papel esencial en la promoción y desarrollo de estas habilidades de pensamiento.

Para Bandura (2001) los sujetos tienen dominios distintos en cada aspecto de la vida, en los que se basa para desarrollar el sentido de eficacia para la realización de acciones concretas. Estos dominios específicos son lo que van configurando las experiencias de las personas, y por ende la percepción de autoeficacia positiva para definir si la persona puede o

no lograr la meta propuesta. En el caso estudiado, los estudiantes de grado primero (1°) recién inician el proceso formal de enseñanza-aprendizaje, proceso que está mediado por parámetros de medición del desempeño, a la vez, recién se incorporan a dinámicas tan amplias de relacionamiento social que incluyen aspectos como la norma, los horarios, las relaciones, la autoridad, la obediencia, entre otras. Se reconoce que los niños recién inician sus experiencias de tipo escolar, desde las cuales promueven el desarrollo de habilidades cognitivas en juego con los aspectos motivacionales, como los intereses propios, la motivación en el aprendizaje para el establecimiento de metas y el rendimiento académico planificado. Los resultados de las puntuaciones de las escalas señalan un gran porcentaje de niños con una percepción alta sobre la capacidad individual de asumir las acciones escolares, sin embargo, el número de casos en acciones autorreguladas no guarda una proporción directa con el nivel de autoeficacia.

Para Salmeron-Perez et al. (2010) los niños poseen la capacidad de ir mejorando sus habilidades de autorregulación cognitiva, siempre y cuando se les posibilite ambientes enriquecidos en su proceso de aprendizaje, pudiéndose proyectar con mejores desempeños para grados superiores. En el panorama educativo colombiano, las estadísticas referenciadas para el grado primero (1°) en el último estudio sobre deserción MEN (2010) evidencian porcentajes altos de reprobación (6.4%) y de deserción (8,11%) por encima de los otros grados, lo que demuestra dificultades en la prevalencia de desempeños efectivos en este grado. De acuerdo a los datos de este estudio en referencia a la realización de acciones y diseños de estrategias de autorregulación en el aprendizaje, los niños se identifican con las situaciones planteadas para tal fin, pero no se da una relación lineal con el número de casos que se ubican en el nivel alto de percepción de autoeficacia; la relación hallada entre las variables es positiva

pero el valor de la correlación no logra ser predictiva y que pueda asegurar buenos desempeños de acuerdo a los criterios de evaluación del sistema educativo

Este estudio con niños de grado primero (1°) halló una significancia en la correlación de las variables de autoeficacia y autorregulación en el aprendizaje que soporta la aceptación de la hipótesis de trabajo. Es importante considerar que el desarrollo de las habilidades cognitivas es dinámico, por lo que pueden promoverse, estimularse y aprenderse. Aquí la pertinencia de considerar, la creación de escenarios educativos enriquecidos y procesos de mediación cognitiva – emotiva desde el ejercicio docente. Al respecto, Salmeron-Pérez et al. (2010) indica la relevancia de la implementación necesaria de acciones en la gestión de aula que atiendan indicadores bajos en el desempeño desde los grados iniciales, que promuevan el aprendizaje autónomo y autorregulado, como mecanismo para la mejora de la efectividad del proceso educativo y la garantía de derechos de la infancia.

En el estudio de Martínez (2016) con 80 alumnas de 15 a 17 años de 4to. Diversificado del Instituto Belga Guatemalteco buscaba determinar la relación entre la autoeficacia, la autorregulación y el rendimiento académico, encontrando que sí existe una relación positiva entre autoeficacia y autorregulación con un valor numérico de 0,653 y una relación negativa entre el rendimiento académico y las dos primeras variables, con valores de -0,160 y -0,006 respectivamente. Además se evidenció que para la muestra de este estudio, las puntuaciones en las escalas indican una mejor expectativa en la autorregulación en comparación con la autoeficacia. Las medidas de desviación estándar en los datos, muestran una dispersión alta de acuerdo a las escalas usadas.

Los resultados del presente estudio se presentan en contraposición a los de Martínez (2016), pues las acciones autorreguladas en el aprendizaje para los niños de grado primero, son menores en proporción de número de casos en referencia a las valoraciones de la autoeficacia, esto entendido como, si bien los niños de este grado se perciben con la capacidad para afrontar las situaciones escolares, éstos no desarrollarían en su totalidad acciones autorreguladas que apunten a mejores desempeños. Los valores de las desviaciones estándar para ambos estudios, presentan un comportamiento similar en la dispersión de los datos, acorde al tamaño de la escala y la ubicación de las puntuaciones de las variables. Los datos de éstas están en una proporción casi de 2 a 1 para la autorregulación y la autoeficacia respectivamente, con la proporción por número de ítems y longitud de la escala similar en ambos casos.

Barca-Lozano et al. (2012) en su estudio con alumnos pertenecientes a séptimo y primer grado en Portugal y España respectivamente, sobre el impacto de las variables personales relacionadas con las metas académicas y las estrategias de aprendizaje en su rendimiento académico, halló que las variables de autoeficacia y las metas académicas de aprendizaje son determinantes para el desempeño académico y que las acciones no rigurosas sobre el aprendizaje y la valoración social, tienen un efecto negativo sobre el rendimiento académico. Considerando las estadísticas por estado final de los estudiantes de grado primero en la institución en la que se desarrolló el presente estudio, en los años lectivos anteriores los índices de aprobación en este grado presentan una disminución en atención con la matrícula inicial, al igual que los casos de reprobación y abandono del proceso por retiros y deserción, convirtiéndose en cifras para revisar.

Los estudios realizados con población en niveles educativos altos por Flores et al. (2007), Ornelas et al. (2013), Blanco et al. (2012), Ornelas et al. (2012), Arias et al. (2010) evidencia la relevancia que tienen las creencias de autoeficacia de los estudiantes, en la creación de hábitos en el proceso de aprendizaje que contribuyen al establecimiento de comportamientos de autorregulación, que favorecen la obtención de mejores resultados en el desempeño, a la vez que se convierten en orientadores de las expectativas de las metas académicas. En lo anterior se reafirma la relación fuerte existente entre las variables de autoeficacia y autorregulación en el aprendizaje; en todos los casos aparece la motivación como aspecto de fondo, para que los estudiantes puedan plantearse metas en su proceso educativo, en la que tienen un rol importante el nivel de expectativa en la obtención de logros académicos.

De acuerdo a los resultados de la aplicación de las escalas en este estudio con estudiantes de grado primero (1°), si bien existe una tendencia a la máxima puntuación en acciones que dan cuenta de la autorregulación, la proporción en referencia al nivel de autoeficacia no tiene correspondencia, como se muestra con poblaciones de mayor edad y más alto nivel educativo. Con población adulta en niveles educativos altos, se ha demostrado como en Flores et al. (2007) que incluso los estudiantes pueden hacer predicción de su desempeño de acuerdo a las capacidades percibidas, estableciendo metas y comprometiendo acciones para lograrlas; por tanto si la autoeficacia es elevada, esta sostiene la motivación y promueve favorablemente el aprendizaje del estudiante.

La presente investigación con estudiantes de grado primero (1°) también se planteó como objetivo establecer si existen diferencias en los niveles de autoeficacia y autorregulación

de acuerdo al sexo. La muestra tuvo una distribución bastante equilibrada en este criterio, con 46 hombres y 44 mujeres.

Los datos arrojados en la escala de autoeficacia, señalan que los hombres puntuaron con mayor predominancia en el nivel alto de la escala con 45 casos, una media en las valoraciones de 41,80 y una desviación de 3,39; las mujeres para este mismo nivel aportan un número menor de casos de 38 pero igual de representativo en el general, con una media de 39,90 y desviación de 4,60. La diferencia mínima en los valores indican que la percepción de autoeficacia entre hombres y mujeres es similar de acuerdo a los ítems valorados; la desviación estándar dice que la puntuación de la autoeficacia en ambos sexos tiene un comportamiento muy afín, siendo un poco mas dispersos para las mujeres. En el nivel medio de la autoeficacia se ubican los 7 casos restantes, 1 para los hombres y 6 para mujeres.

Distinguiendo los datos distribuidos por sexo en la Tabla 11, acorde a los indicadores en la variable de autoeficacia, de capacidad, seguridad, preparación académica y confianza, se reafirma que para los tres primeros los hombres otorgaron valoraciones más altas, expresadas en los valores de las medias; en la confianza, las mujeres presentan una ligera diferencia mayor sobre los hombres. Los valores expresados en las desviaciones revelan unas puntuaciones muy semejantes en cada indicador para ambos grupos.

En el estudio de Blanco et al. (2012) compararon los perfiles de autoeficacia académica percibida entre hombres y mujeres universitarios, para determinar las diferencias y similitudes entre los estudiantes de primer ingreso a una Universidad además de su comprensión lectora y habilidades cognitivas. Este estudio reveló que las mujeres tienen un mayor deseo de éxito en sus estudios escolares, por tanto niveles más altos de autoeficacia académica. Lo anterior se

contrapone a los resultados del estudio con niños de grado primero (1°), donde son los hombres quienes muestran valores un poco más alto en este constructo. Sin embargo, es necesario considerar que no se hallaron estudios que compararan los perfiles por sexo en esta variable en edades inferiores.

Para la variable autorregulación desde la diferencia por sexo Tabla 15, al igual que en la autoeficacia, los hombres con puntuaciones más altas, se muestran como más autorregulados que las mujeres; sin embargo se da una diferencia mínima de acuerdo a las medias, de menos de 1 para los cuatro factores implicados en la autorregulación, control y verificación, conciencia Metacognitiva activa, esfuerzo en la regulación de la tarea y el procesamiento activo en las clases. Los valores de la desviación estándar señalan un comportamiento de estos dos grupos de manera similar, representada en la dispersión de los datos, que para todos los casos se da en la parte más alta de la escala de autorregulación.

Para establecer la diferencia por sexo en la relación entre las variables estudiadas, esta solo se mostró en los gráficos de dispersión, donde se probó que el comportamiento tanto para hombres como para mujeres sigue la misma tendencia, donde no se evidencia una concentración geométrica de los puntos señalados para ambos grupos, por tanto no está establecido un comportamiento predictivo en las variables.

Por lo anteriormente descrito y evidenciado en los resultados de la presente investigación, se puede afirmar que para el grupo de niños pertenecientes al grado primero, existe una relación positiva entre las variables autoeficacia y autorregulación de magnitud débil pero con una significancia válida para la aceptación de la hipótesis. Con respecto a la proporcionalidad entre las variables, en los niveles de autoeficacia percibida se reporta una

mayoría de casos del 92,2 % en un nivel alto; para los procesos de autorregulación se estima niveles altos de autorregulación solo para el 59% de los casos, soportados en las puntuaciones altas dadas en la escala.

En el ámbito educativo, la formulación y logro de metas académicas exige la conjugación de aspectos cognitivos y motivacionales, que contribuyen al fortalecimiento de la diada aprendizaje – rendimiento. Núñez (2009) lo planteaba desde la interdependencia de estos aspectos (cognitivos y motivacionales) que tienen como consecuencia, que en la medida en que los niños puedan considerar su capacidad cognitiva y el control sobre su aprendizaje, entonces se sentirán responsables del esfuerzo para lograr las metas propuestas. Por tanto la implementación de estrategias de autorregulación, requiere la presencia de la motivación para dinamizar el proceso de aprendizaje y el desarrollo de habilidades, recursos en los cuales tiene especial relevancia los esfuerzos que se realicen desde el acompañamiento adulto que se dé en este ámbito, dando lugar en igual importancia a los aspectos de tipo académico y emocional como base para mejores desempeños.

## Capítulo 8

### 8. Conclusiones y/o recomendaciones

Luego de desarrollar la investigación “Relación entre la Autoeficacia Percibida y la Autorregulación en estudiantes de primer grado de educación básica”, se presentan las siguientes conclusiones y recomendaciones.

La aplicación de la escala “Autoeficacia Académica General” permitió establecer tres niveles de autoeficacia percibida con los estudiantes de primer grado de la sede educativa Julio Castaño, identificando que el 92,2% de los estudiantes se ubican en un nivel alto y el 7,78% se ubica en el nivel medio. Para el nivel bajo no hubo casos que identificar. En cuanto a las diferencia entre hombres y mujeres, los hombres reportan una mínima diferencia por encima de las mujeres en los niveles medio y alto de autoeficacia percibida; las diferencias se determinaron mediante el análisis de los datos de tendencia central.

La aplicación de la escala “Autorregulación y Aprendizaje” permitió identificar que el 59% de los niños de primer grado de la sede educativa Julio Castaño dieron valoraciones por encima de la media 90.36, quedando ubicados en la parte más elevada de la escala, lo cual indica un alto nivel de autorregulación en su aprendizaje para estos casos. De acuerdo al sexo, los hombres se muestran más autorregulados en su aprendizaje, con una mínima diferencia por encima de las mujeres; las diferencias se determinaron mediante el análisis de los datos de tendencia central.

El análisis estadístico de los datos recolectados permitieron establecer que para la muestra  $N=90$  de este estudio, existe una correlación entre las variables autoeficacia y autorregulación de  $r = 0,286$  siendo esta positiva con una magnitud débil, de acuerdo a las consideraciones de Hernández et al. (2010). La dispersión de los datos señala que esta correlación no define un comportamiento geométrico claro, pero responde a una significancia válida al  $\alpha = 0,05$ .

En los antecedentes investigativos se encontró que la existencia y magnitud de la relación entre las variables estudiadas de autoeficacia y autorregulación, tienen un comportamiento distinto de acuerdo a las características de la población con la que se mide, específicamente en criterios como la edad y nivel educativo. Anteriores investigaciones muestran que la relación entre las variables es mayor, cuando los casos estudiados son donde mayor edad y nivel educativo.

En los tiempos actuales al escenario escolar y los actores que lo comprenden, les corresponde considerar la escuela como un escenario donde concurren aspectos individuales que van más allá de los logros académicos alcanzados; las medidas estandarizadas para los desempeños de los estudiantes, no permiten considerar criterios individuales que apoyan o no estos logros. Se trata de que la escuela se convierta en un espacio vital que pueda atender y activar los elementos individuales que le son necesarios a los niños para su desempeño efectivo, tanto en lo cognitivo como en lo emocional y relacional. Citando a Mendoza, Mesa y Ocampo (2010) es necesario considerar los aspectos de las autocreencias y las motivaciones como el camino para comprender porque unos estudiantes tienen desempeños mejores que otros.

El desarrollo de estrategias personales en los estudiantes para controlar y regular el aprendizaje, demarca rutas más efectivas para el cumplimiento de metas. Desde el rol docente y las prácticas pedagógicas es posible agenciar comportamientos autorregulados que afiancen la autonomía de los estudiantes. Actualmente las necesidades de funcionalidad individual y social son distintas, y lo que antes parecía ser suficiente y necesario aprender, hoy ya no lo es.. Fuentes y Rosário (2013) plantean que en este mundo actual y acelerado, las necesidades de aprendizaje son incalculables, lo que demanda el desarrollo de competencias distintas y exige que el entorno escolar, se ocupe de la formación de estudiantes que se comprometan con su propio proceso de aprendizaje.

Debido a la dificultad de establecer una relación de causalidad entre las variables estudiadas de autoeficacia y autorregulación, se entiende que existen diversos factores internos y externos, que inciden en los resultados de la medición de las mismas en esta población. Por tanto es importante considerar para próximos estudios, diseños mixtos que puedan analizar desde un enfoque cualitativo las situaciones implicadas en mediciones de este tipo y ayuden a la comprensión de las situaciones presentes.

Considerando las características de edad y nivel educativo de la muestra de este estudio, el haber considerado la adaptación del instrumento con descriptores iconográficos, facilitó el diligenciamiento del instrumento. Sin embargo se considera pertinente y necesario para posteriores estudios con población similar, el diseño de instrumentos acordes a las características implicadas en el desarrollo cognitivo de la población.

De acuerdo a las estadísticas del sector educativo en Colombia, se pone en evidencia las dificultades que afectan el proceso educativo en el grado primero, y considerando la

relevancia que tiene asegurar procesos de calidad desde los grados iniciales como base para el desarrollo de los sujetos y las sociedades, es necesario que la comunidad académica se ocupe en analizar las situaciones que afectan este escenario de desarrollo de la infancia.

Es necesario como parte de la responsabilidad social de quienes nos formamos en educación, agenciar procesos de transformación de todo tipo y en todos los niveles (planificación, ejecución y seguimiento) de las prácticas educativas, que aseguren dinámicas escolares pertinentes a las necesidades y características de la población que acude actualmente a las aulas y que no quieren permanecer en ellas.

El docente como referente en el acompañamiento educativo, debe resignificar y/o potenciar su rol no solo como mediador en el conocimiento, sino además como mediador en el proceso de humanización que da la educación. Los aspectos emocionales son esenciales para determinar la funcionalidad que se da a los conocimientos que se adquieren, a la vez que estos crean y afianzan el modelo de persona que se forma. En la educación de niños la responsabilidad del docente representa mayor implicancia en el proceso, puesto que los niños se encuentran afianzando los diferentes aspectos de su desarrollo, lo que involucra una dependencia mayor de las disposiciones que el docente asegure para tales.

El entorno escolar como un escenario de diálogo de los sujetos con los otros y con la información, puede darle uso a los recursos cognitivos-emotivos con los que cuentan los niños para avanzar en el empleo de estrategias que les impliquen no solo el logro de las metas académicas desde el dominio de la información, sino también nuevos conocimientos que favorezcan su desarrollo en clave del desarrollo humano.

## Bibliografía

- Ardila, A. A., y Solís, F. O. (2008). Desarrollo histórico de las funciones ejecutivas. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 1-21. Recuperado en [dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987433](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987433)
- Arias, A. V., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Pérez, J. C. N., Pineda, J. A. G., y Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Univ. Psychol. Bogotá, Colombia*, 9(1), 109-121. Recuperado en <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v9n1/v9n1a09.pdf>
- Bandura, A. (2001). Guía para la construcción de escalas de autoeficacia. *Revista Evaluar*, 2(15), 7-37. Recuperado en <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/effguideSpanish.html>
- Barca-Lozano, A., Almeida, L. S., Porto-Rioboo, A. M., Peralbo-Uzquiano, M., & Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28(3), 848-859. Recuperado en <http://revistas.um.es/analesps>
- Becerra -González, C. E. y Reidl L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93. Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-becerra-reidl.html>
- Blanco Vega, H., Ornelas Contreras, M., Aguirre Chávez, J. F., y Guedea Delgado, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 557-571. Recuperado en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662012000200011](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200011)
- Brenlla, M. E., Aranguren, M., Rossaro, M. F., y Vázquez, N. (2010). Adaptación para Buenos Aires de la escala de autoeficacia general. *Interdisciplinaria*, 27(1), 77-95.
- Campo-Arias, A., & Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Rev Salud Pública*, 10(5), 831-839. Recuperado en [https://www.researchgate.net/profile/Adalberto\\_Campo-](https://www.researchgate.net/profile/Adalberto_Campo-)

Arias/publication/24271704\_Psychometric\_properties\_of\_a\_scale\_Internal\_consistenc  
y/links/0046353604be567abc000000.pdf

Cantón Chirivella, E., & Checa Esquivá, I. (2012). Los estados emocionales y su relación con las atribuciones y las expectativas de autoeficacia en el deporte. *Revista de psicología del deporte*, 21(1), 171-176. Recuperado en <http://ddd.uab.cat/record/105877>

Carrillo Ávila (2008) Relaciones afectivas tempranas: presupuestos teóricos y preguntas fundamentales. En Larreamendy-Joerns, Puche-Navarro y Restrepo (Comp). *Claves para pensar el cambio: ensayo sobre psicología del desarrollo*. Bogotá: Universidad de Los Andes. Facultad de Ciencias Sociales

Castillo-Parra, G., Gómez, E., & Ostrosky-Solís, F. (2009). Relación entre las funciones cognitivas y el nivel de rendimiento académico en niños. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 9(1), 41-54. Recuperado en <http://neurociencias.udea.edu.co/revista/?action=resumen&id=81>

Consejo Nacional para la Política Económica Social. (2007). *Documento Conpes Social 109*. Departamento Nacional de Planeación. Bogotá

De Autoeficacia, E. D. L. C. Guía para la construcción de escalas de autoeficacia. En <http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/promocion-de-la-salud/otros-recursos-1/guia-para-la-construccion-de-escalas-de>

Edwards, Espinosa y Mena (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Universidad de Costa Rica, (9) 3 1-21. Recuperado en [http://www.habilidadesparaadolescentes.com/equipos/impacto\\_de\\_las\\_habilidades\\_socioemocionales\\_en\\_la\\_escuela.pdf](http://www.habilidadesparaadolescentes.com/equipos/impacto_de_las_habilidades_socioemocionales_en_la_escuela.pdf)

Enriquez, A (2014). *Concepciones de fracaso escolar en primero de primaria*. (Tesis de Maestría). Universidad ICESI, Colombia. Recuperado en <http://core.ac.uk/download/pdf/41976951.pdf?repositoryId=1017>

Fernandez- Arata, (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* Bogotá, Colombia. 7 (2). 385-401. Recuperado en <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n2/v7n2a07>

- Flores, Lauretti y González, (2007), La Motivación Académica en el Estudiante desde una Perspectiva Comparada. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Remo, 5 (12), 26-33
- Fuentes y Rosário, (2013). *Mediar para la Autorregulación del Aprendizaje*. Santiago, Chile. INDESCO
- García-Molina, Enseñat-Cantallops, Tirapu-Ustárrroz, y Roig-Rovira, (2009). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Revista de Neurología*, 48 (8), 435-440. Recuperado en <http://www.neurologia.com/pdf/Web/4808/bb080435.pdf>
- Gutiérrez, A. L., y Solís, F. O. (2011). Desarrollo de las Funciones Ejecutivas y de la Corteza Prefrontal. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 159-172. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3640871>
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la Investigación*, Quinta Edición. McGRAW-Hill Interamericana.
- Jiménez Hernández, M. E., y Macotela Flores, S. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje de primaria. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 13(37), 599-623. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662008000200012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662008000200012&script=sci_arttext)
- Lamas Rojas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Revista Sociedad Peruana de Resiliencia, LIBERABIT: Lima (Perú)* 14: 15-20. Recuperado en [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272008000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272008000100003&script=sci_arttext)
- Catalán, M. L., González, T. L., & Sánchez, R. P. (2014). La autoevaluación en edades tempranas, mecanismo para potenciar aprendizajes. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 9(3).
- López Vargas, O., Sanabria Rodríguez, L. B., & Sanabria Español, M. (2014). Logro de aprendizaje en ambientes computacionales: Autoeficacia, metas y estilo cognitivo. *Psicología desde el Caribe*, 31(3), 475-494. Recuperado en

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0123-417X2014000300006](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-417X2014000300006)

- Martínez (2016). *Relación entre la autoeficacia, la autorregulación y el rendimiento académico de las educandas de 4to diversificado del instituto belga guatemalteco*. (Tesis de posgrado). Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- Mendoza, Mesa & Ocampo (2010). Implicaciones morales y emocionales que impiden la autorregulación en el aprendizaje de niños y niñas. *Plumilla Educativa*, (7). 192-202. Recuperado de:  
<http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/544>
- Ministerio de Educación Nacional, (2014). El abc de la Deserción. Recuperado de:  
[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293659\\_archivo\\_pdf\\_abc.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293659_archivo_pdf_abc.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional, (1994). *Ley General de Educación, Ley 115 de 1994*. Colombia. Momo Editores
- Navarro, L. (2003). La autoeficacia en el contexto académico. Consultado en [18 de Junho de 2008] e <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/self-efficacy.html>.
- Núñez, (2009), Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Académico, Ponencia en X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. Recuperado en:  
<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- Ornelas Contreras, M., Blanco Vega, H., Gastélum Cuadras, G., y Muñoz Beltrán, F. (2013). Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (1), 17-28. Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/vol15no1/contenido-ornelasetal.html>
- Ornelas Contreras, M., Blanco Vega, H., Peinado Pérez, J. E., & Blanco Ornelas, J. R., (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas en universitarios, Un estudio respecto de alumnos de educación física. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE*, 2012, 17(54). 779-791. Recuperado en  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662012000300005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662012000300005&script=sci_arttext)

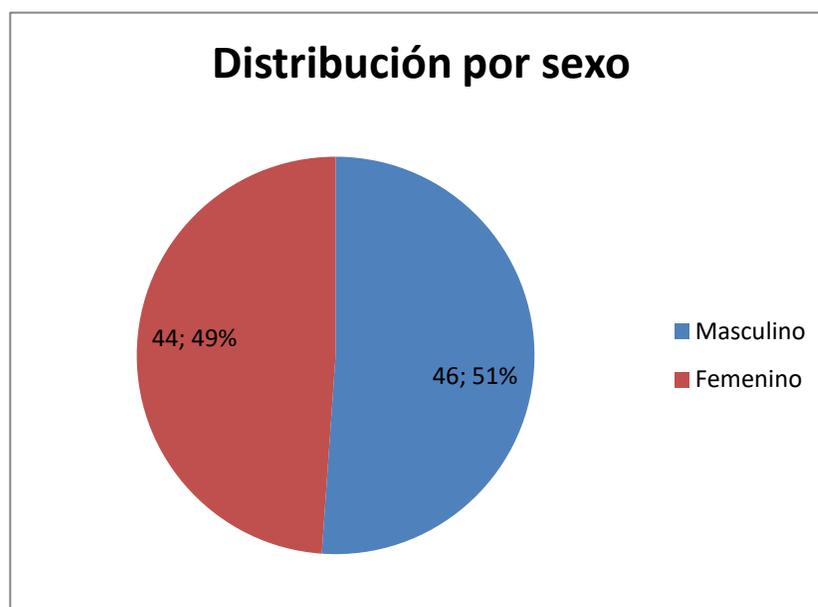
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. Recuperado en <http://pse.elsevier.es/es/linkresolver/teorias-autorregulacion-educativa-una-comparacion/S1135755X14000037/>
- Periódico El Tiempo. (28 de noviembre de 2012). Se evitó deserción de 50 mil estudiantes en tres años, dice Gobierno. Por: Vida de hoy / Educación. Recuperado en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12405891>
- Pozo, J. I. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Ediciones Morata.
- Reynolds, (2003). *El Punto*. Serres –RBA Libros. Barcelona
- Reynolds (2004). *Casi*. Serres –RBA Libros. Barcelona
- Salmerón-Pérez, H., Gutierrez-Braojos, C., Fernández-Cano, A., & Salmeron-Vilchez, P. (2010). Aprendizaje autorregulado, creencias de autoeficacia y desempeño en la segunda infancia. *Relieve*, 16(2), 1-18. Recuperado en [http://www.uv.es/relieve/v16n2/RELIEVEv16n2\\_4.pdf](http://www.uv.es/relieve/v16n2/RELIEVEv16n2_4.pdf)
- UNESCO, 2015. Informe de Seguimiento de EPT en el Mundo. *Educación para Todos, 2000-2015: Logros y Desafíos*. Ediciones UNESCO. Paris. 2015
- Universidad Nacional de Colombia (2010). Informe final análisis de los factores asociados a la permanencia y deserción escolar de las instituciones educativas oficiales del país. Recuperado en: [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-293674\\_archivo\\_pdf\\_institucional.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-293674_archivo_pdf_institucional.pdf)
- Vergara, M. (2014). *Relación entre autoeficacia y autorregulación académicas con el Rendimiento académico en el curso de química general de la facultad de Medicina veterinaria y zootecnia, durante el primer semestre 2014*. (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2014/05/83/Caballeros-Maria.pdf>
- Vitgosky, Lev. (1978). El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Interacción entre aprendizaje y desarrollo. Editorial Crítica, Grupo Editorial Grijalba. Barcelona. recuperado en: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA\\_Vygotsky\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf)

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*, 5. Recuperado en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/537>

## Anexo 1. Caracterización de la muestra

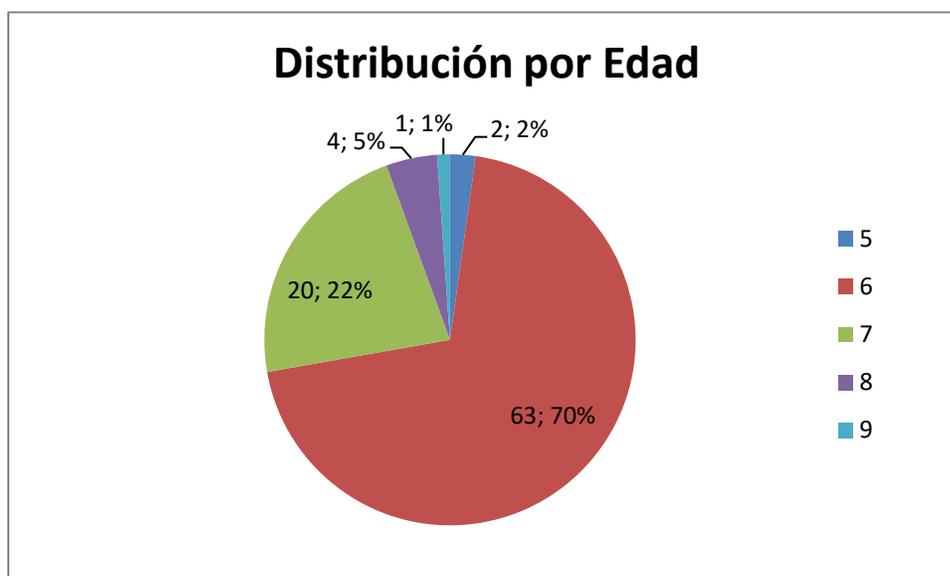
La muestra está conformada por 90 niños estudiantes del grado primero (1°) de la sede educativa Julio Castaño de la Institución Educativa Ciudad Florida, institución oficial del municipio de Florida Valle del Cauca. A continuación se presentan gráficamente las condiciones sociodemográficas de la muestra.

Gráfico 12.  
Distribución por sexo



La distribución por sexo de la muestra tiene en su proporción porcentual la mínima diferencia, lo que permite realizar análisis comparativos fácilmente.

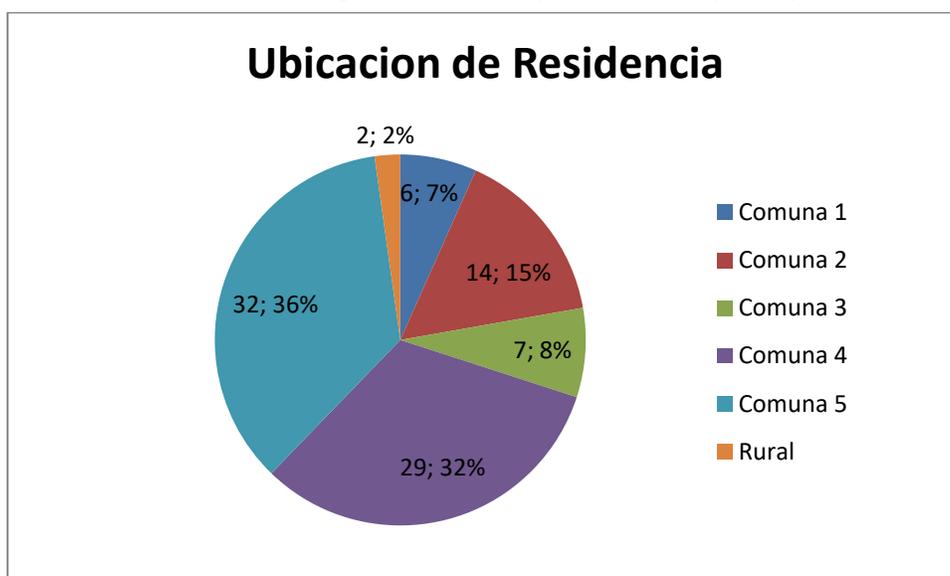
Gráfico 13.  
Distribución por Edad



Con respecto a la edad de la muestra, existe una porción importante de niños en la edad de seis años con un 70%, seguido de la edad de 7 años con un 22%. Las edades restantes presentes en la muestra están expresadas en un 5%, 2% y 1% para los 8, los 5 y los 9 años respectivamente.

En la recolección de datos de los niños, se indago sobre la procedencia, encontrando que solo un niño, proviene de un municipio distinto a Florida Valle, los 89 restantes indican lugar de nacimiento y registro civil en el municipio. Con relación a la ubicación de la residencia de los niños, se toma el criterio de comuna para tener una medida más general. El municipio de Florida cuenta con 5 comunas, y la sede educativa donde se realizó el estudio pertenece a la comuna 4.

Gráfico 14.  
Ubicación de residencia de los niños



La distribución señala una mayor concentración de la población en las comunas 4 y 5, con un 32% y 36% respectivamente. El 98% de los niños viven en la zona urbana, la zona rural que se menciona del 2% corresponde a zonas planas en las inmediaciones del centro poblado. Por la extensión del municipio y la ubicación de las comunas, se puede considerar que el radio de influencia de la sede educativa para calcular la distancia promedio es de 700 metros.

Gráfico 15.  
Vinculación al SISBEN

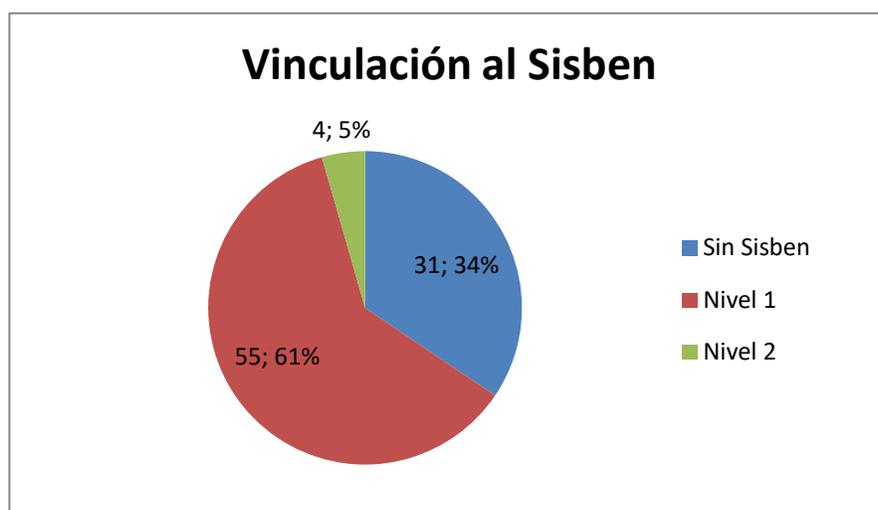
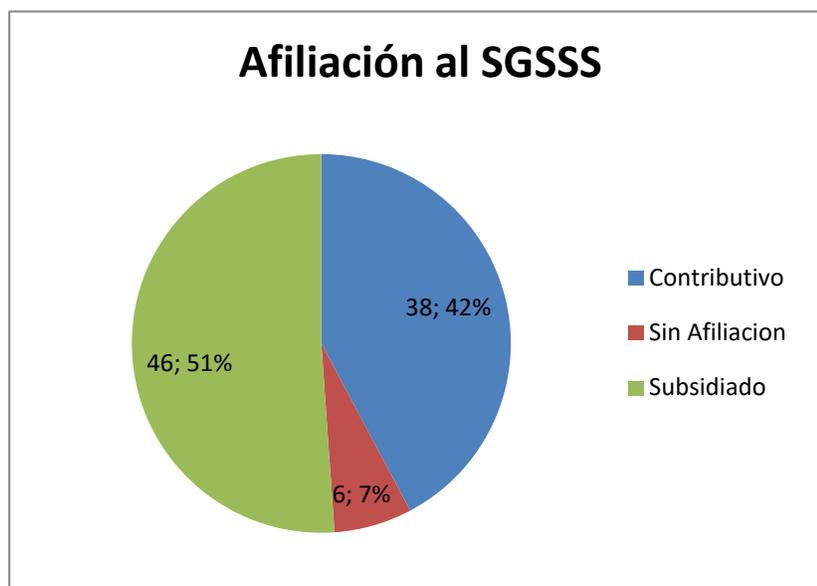


Gráfico 16.  
Afilación al SGSSS



Con respecto a la garantía de derechos de los niños que conforman la muestra, se presenta información de vinculación al SISBEN<sup>21</sup> y afiliación al SGSSS<sup>22</sup>. Para la estratificación del SISBEN se consideran las condiciones socioeconómicas de las familias, en este caso para la muestra de este estudio, el 61% de los niños pertenecen al nivel 1 lo cual implica ciertas condiciones socioeconómicas no tan favorecedoras; en el nivel 2 se encuentra el 34% y el 5% restante no cuenta con clasificación en el sistema; una de las razones más comunes para estar por fuera del sistema es no estar encuestado por cambio de residencia. Esta

---

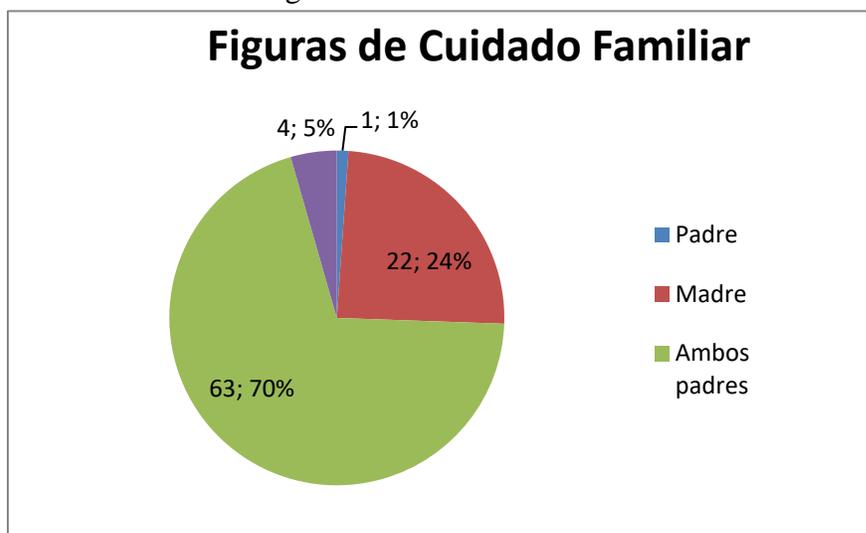
<sup>21</sup> El Sistema de Selección de Beneficiarios Para Programas Sociales (SISBEN) es una herramienta, conformada por un conjunto de reglas, normas y procedimientos para obtener información socioeconómica confiable y actualizada de grupos específicos en todos los departamentos, distritos y municipios del país. Lo que se busca con la información que arroja el SISBEN es focalizar el gasto público para de esta manera garantizar que el gasto social sea asignado a los grupos de población más pobres y vulnerables. En <http://institutedeestudiosurbanos.info/endatos/0100/0160/docs/SISBEN.pdf>

<sup>22</sup> Sistema General de Seguridad Social en Salud – SGSSS, el cual establece dos regímenes de atención, el contributivo y el subsidiado

situación impide que los niños y sus familias puedan acceder a los distintos programas de ayuda social del Estado.

En la afiliación a salud el 42% de los niños pertenecen al régimen contributivo lo que indica que al menos uno de sus padres se encuentra vinculado laboralmente de manera formal. El 51% de los niños pertenecen al régimen subsidiado, beneficio que se logra por el criterio de Sisben nivel 1 en el cual el servicio de salud es gratuito y asumido de manera total por el Estado. Este índice es coherente con la proporción de niños en este nivel, mostrados en el grafico anterior. Finalmente existe un 7% de los niños que se encuentran sin afiliación a salud al momento del reporte en la matrícula a la institución, esta situación dificulta la atención oportuna si llegase a requerirse, aunque la atención a la población infantil sea prioritaria, en el marco de la garantía de sus derechos. Entre las principales razones de la no afiliación al SGSSS, está la inestabilidad laboral de los padres y la demora en el cambio de régimen ante la pérdida del empleo.

Gráfico 17.  
Figuras de Cuidado Familiar



En la composición familiar de los niños de la muestra, se evidencia que el 70% de éstos cuenta la presencia de ambos padres como figura de cuidado. Para el 24% de los niños, la figura paterna no está presente y se encuentran bajo el cuidado solo de la madre; en contraste solo un 1% está al cuidado solo del padre y otro 5% al cuidado de otro pariente como los abuelos.

Para criterios de vulnerabilidad como población víctima o en situación de discapacidad, no se encontraron casos dentro de la muestra de este estudio.

## Anexo 2. Pilotaje del instrumento

Para asegurar la pertinencia del instrumento para el grupo de niños de la muestra, considerando las edades y el nivel educativo, se realizó una prueba piloto para revisar la comprensión de éste por parte de los niños, en cuanto a los términos, la redacción, la escala de valoración, la necesidad de orientación y el tiempo para el diligenciamiento.

La prueba se realizó con un grupo de 15 niños pertenecientes a grado primero (1°) de la sede educativa Sagrado Corazón de la IE Absalón Torres Camacho del mismo municipio. Los niños fueron seleccionados por la docente a cargo luego de explicado el propósito del ejercicio. Este grupo presenta características similares a los niños de la muestra, lo que permitió que el instrumento fuera lo más ajustado posible. En este piloto se realizaron todos los pasos de la aplicación, como son, la sensibilización con los cuentos infantiles, la explicación de la escala numérica e iconográfica, asistencia personalizada para el diligenciamiento del cuestionario.

Tabla 18.  
Descriptivo de la población del pilotaje

Información de los niños del pilotaje	
Total niños participantes	15 niños 60% mujeres, 40% hombres
Edades	6 años: 40%; 7 años: 46,5% y 8 años: 13,4%
Residencia	El 100% reside en la zona urbana en las comunas 2, 3 y 5. Por la ubicación de esta sede educativa, su radio de influencia es distinto a la del estudio.
Atención en salud y Sisben	Sisben 1: 80% ; Sisben 2: 6,6%; sin Sisben: 13,3 Salud. Contributivo: 26,6%; subsidiado: 33,3 %; sin afiliación: 40%
Figuras de cuidado familiar	Padre: 6,6%; Madre:46,7%; ambos padres: 46,7%

Tabla 19. Rejilla de Resultado de Pilotaje

Criterio a evaluar	Condición del Instrumento	Observaciones en el pilotaje
Redacción de los Enunciados	Tiempo verbal. Los enunciados en el instrumento original se encuentran redactados en primera persona del singular.	Por su edad y nivel educativo los niños aun no tiene total manejo del proceso lector, por lo que el cuestionario no será resuelto como autoinforme, sino que se aplicará a manera de entrevista; por tanto los ítems deben serles leídos a los niños y para mayor comprensión en segunda persona del singular, para que no se tome como una autodescripción del entrevistador.
Escala de respuestas Descripción de la valoración	Escala numérica. Los descriptores de la valoración se presentan como autoidentificación con la situación.	Los niños participantes presentaron dificultad para la comprensión de esta autoidentificación con la valoración “acuerdo –desacuerdo”; se probó equipararla con la medida de frecuencia siempre soy así – nunca soy así, lo que la hizo más comprensible para ubicar una valoración.
Representación iconográfica, círculos por tamaños	Adaptación iconográfica de la escala numérica	Relación de la escala con la medida de siempre – nunca, se le explica a los niños la correspondencia en tamaño de los círculos con esta medida, donde a menor tamaño menor valoración y a mayor tamaño mayor valoración de la situación.
1. Me considero con la capacidad suficiente como para superar sin dificultad las asignaturas de este curso	Asignatura Curso (5 iniciales)	En el contexto escolar de los niños participantes los términos “asignatura” y “curso” no son de fácil reconocimiento, por tanto se reemplazan por “materia” y “grado” términos de mayor familiaridad para los niños.
2. Tengo confianza en poder comprender todo lo que me van a explicar los profesores en clase		Sin observaciones.

3. Confío en mis propias fuerzas para sacar adelante el curso	Curso	Se reemplaza el término “curso” por “grado”
4. Estoy seguro de poder comprender los temas más difíciles que me expliquen en este curso	Curso	Se reemplaza el término “curso” por “grado”
5. Me siento muy preparado para resolver los ejercicios o problemas que se proponen para hacer durante las clases		Sin observaciones.
6. Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, tengo la seguridad de que voy a hacerlo bien		Sin observaciones
7. Académicamente me siento una persona competente		Sin observaciones.
8. Tengo la convicción de poder hacer muy bien los exámenes de este curso	Curso	Se reemplaza el término “curso” por “grado”
9. Considerando en conjunto todas mis características personales, creo que tengo recursos suficientes como para resolver satisfactoriamente mis estudios universitarios	Universitarios	Por el nivel educativo de la población de la muestra, este ítem solo se toma hasta el término estudios, obviando la palabra universitarios.
10. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo		Sin observaciones.
11. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo		Sin observaciones.
12. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura	Asignatura	Se reemplaza “asignatura por “materia”
13. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable		Sin observaciones.
14. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro		Sin observaciones.
15. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar		Sin observaciones.

de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta		
16. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender		Sin observaciones.
17. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez		Sin observaciones.
18. Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden		Sin observaciones.
19. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase		Sin observaciones.
20. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar		Sin observaciones
21. Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien	Asignatura	Se reemplaza “asignatura” por “materia”
22. No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategia		Sin observaciones
23. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto		Sin observaciones
24. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que se está diciendo.		Sin observaciones
25 Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando		Sin observaciones
26. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí		Sin observaciones
27. Cuando estoy estudiando, me		Sin observaciones

animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo.		
28. En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica		Sin observaciones
29. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos	Criterios (5 iniciales)	El término “criterio” no es de fácil comprensión para los niños, por la intención del enunciado se reemplaza por el término “razones”

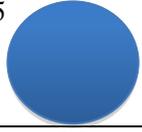
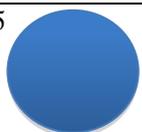
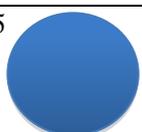
### Anexo 3. Instrumento de recolección

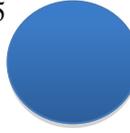
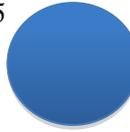
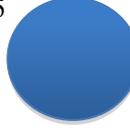
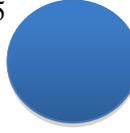
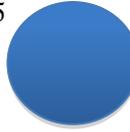
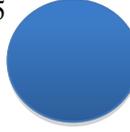
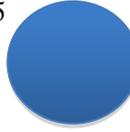
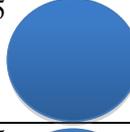
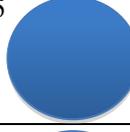
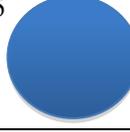
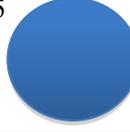
**Universidad de Manizales**  
**Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE**  
**Maestría en Educación y Desarrollo Humano**

Estimado/a estudiante,

Con el fin de realizar un estudio de Tesis sobre “Autoeficacia y Autorregulación en el aprendizaje”, le solicito responder a las siguientes preguntas con total sinceridad, ya que sus respuestas serán de importancia para la obtención de resultados. Los datos obtenidos son de carácter anónimo.

Sexo	1.	Masculino		Edad	1.	(5 años)		2.	(6 años)		3.	(7 años)	
	2.	Femenino			4.	(8 años)		5.	(9 años)		6.	(10 años)	
<p><i>Serie 1: A continuación de acuerdo a los enunciados, elige el círculo que represente la respuesta con la que se sienta más cómodo/a</i></p> <p>Clave para responder. Cuando dude sobre la respuesta, repase esta clave.</p>													
1	En total desacuerdo, yo no soy así, nada que ver conmigo												
2	Bastante en desacuerdo, tiene poco que ver conmigo												
3	Regular, a veces sí y a veces no ...												
4	Más bien de acuerdo, soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy												
5	Totalmente de acuerdo, me refleja perfectamente												
1. Me considero con la capacidad suficiente como para superar sin dificultad las materias de este grado				1		2		3		4		5	
2. Tengo confianza en poder comprender todo lo que me van a explicar los profesores en clase				1		2		3		4		5	
3. Confío en mis propias fuerzas para sacar adelante el grado				1		2		3		4		5	
4. Estoy seguro de poder comprender los temas más difíciles que me expliquen en este grado				1		2		3		4		5	

5. Me siento muy preparado para resolver los ejercicios o problemas que se proponen para hacer durante las clases	1 	2 	3 	4 	5 
6. Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, tengo la seguridad de que voy a hacerlo bien	1 	2 	3 	4 	5 
7. Académicamente me siento una persona competente	1 	2 	3 	4 	5 
8. Tengo la convicción de poder hacer muy bien los exámenes de este grado	1 	2 	3 	4 	5 
9. Considerando en conjunto todas mis características personales, creo que tengo recursos suficientes como para resolver satisfactoriamente mis estudios.	1 	2 	3 	4 	5 
<i>Serie 2: Señale la respuesta que mejor le describa; respondiendo con rapidez y sobre todo con sinceridad. ¿En qué medida cree que estas afirmaciones expresan su manera y estilo de estudiar?</i>					
10. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.	1 	2 	3 	4 	5 
11. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo.	1 	2 	3 	4 	5 
12. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada materia.	1 	2 	3 	4 	5 
13. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable.	1 	2 	3 	4 	5 
14. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro.	1 	2 	3 	4 	5 

15. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.	1 	2 	3 	4 	5 
16. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender.	1 	2 	3 	4 	5 
17. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez.	1 	2 	3 	4 	5 
18. Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden.	1 	2 	3 	4 	5 
19. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase	1 	2 	3 	4 	5 
20. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar	1 	2 	3 	4 	5 
21. Cuando estoy estudiando una materia, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien	1 	2 	3 	4 	5 
22. No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategia	1 	2 	3 	4 	5 
23. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto	1 	2 	3 	4 	5 
24. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que se está diciendo.	1 	2 	3 	4 	5 
25 Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando	1 	2 	3 	4 	5 

26. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí	1 	2 	3 	4 	5 
27. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo.	1 	2 	3 	4 	5 
28. En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica	1 	2 	3 	4 	5 
29. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos	1 	2 	3 	4 	5 

#### Anexo 4. Reseña de cuentos infantiles

Las reseñas de los libros infantiles usados en el proceso de sensibilización con los niños participantes se tomaron del sitio web Casa del Libro.

El punto. Peter H. Reynolds (2003)<sup>23</sup>

La clase de arte se ha terminado, pero Vashti continúa pegada a la silla delante del papel en blanco. Su profesora la anima a dibujar algo, ¡lo que sea! Pero Vashti no puede dibujar. ¡ella no es ninguna artista! Para demostrárselo, clava el lápiz en el papel, muy enfadada. ¡ya está!, le dice. Lo que Vashti no sabe es que ese pequeño punto será el comienzo de un viaje interior lleno de sorpresas, que le ayudará a descubrir a la artista que lleva dentro.

*El punto* es una preciosa fábula sobre el espíritu creativo que tenemos todos en nuestro interior. Peter h. Reynolds nos da un empujoncito a todos aquellos que tercamente nos empeñamos en que no sabemos o podemos expresarnos artísticamente, y nos anima a todos a ¡hacer nuestra marca!.

Casi. Peter H. Reynolds (2005)<sup>24</sup>

Ramón ama dibujar. Siempre. Cualquier cosa. Dondequiera. El dibujo lo hace feliz. Pero en un segundo todo cambia. Una sola observación imprudente de un hermano mayor, da vuelta a los bosquejos despreocupados de Ramón. Afortunadamente para Ramón, su hermana Marisol ve el mundo diferente, y le ayuda a descubrir su arte, el arte del ¡casi!.

---

<sup>23</sup> <http://www.casadellibro.com/libro-el-punto/9788484881100/926374>

<sup>24</sup> <http://www.casadellibro.com/libro-casi/9788484881568/987184>

El autor potencia la necesidad de encender la llama creativa con cuidado. Aprender que el pensamiento creativo del ¡casi! es más maravilloso y verdadero que un arte que sigue reglas de perfección. Para así despertar en los niños la inspiración y las mejores sensaciones de bienestar cuando crean algo: una idea, un dibujo.