

Universidad De Pamplona

Facultad De Salud

Programa De Psicología



EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN  
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

Darling Jefred Carrascal Bonilla

Pamplona, Colombia

2020

Universidad De Pamplona

Facultad De Salud

Programa De Psicología



EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN  
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

Darling J. Carrascal Bonilla

Psi-Mgs. Blanca Isabel Rozo Santafé

Directora

Pamplona, Colombia

2020

## **Agradecimientos**

En primer lugar, estoy agradecido con Dios y la vida por la oportunidad de crear y abordar los horizontes del conocimiento desde la ciencia psicología para con el trabajo de investigación, asimismo por dotarme con los sentidos y capacidades necesarias para disfrutar el proceso y culminar con un resultado satisfactorio.

En segundo lugar, quiero agradecer a mi familia por el apoyo constante y por la formación humana y profesional que me han brindado, me han hecho rico con la trasmisión de valores y fundamentos, además porque encuentro en ellos razones para la superación y el crecimiento integral.

En tercer lugar, quiero agradecer a mi docente asesora de tesis por el compromiso que adopto para la culminación del trabajo, resalto su vocación profesional y humana en el ámbito de la psicología, gracias por transmitirme el conocimiento e información necesarios.

En último, agradezco a cada una de las personas; amigos, compañeros y profesores que apoyan mi trabajo y con ellos la culminación del mismo.

## **Dedicatoria**

*Quiero dedicar este trabajo a mi familia y a mi alma mater.  
A mí por el esfuerzo constante, el compromiso y la dedicación.*

## Tabla de Contenido

Introducción .....	15
Problema de Investigación .....	16
Formulación del Problema .....	16
Planteamiento de Problema.....	16
Objetivos.....	20
Objetivo General .....	20
Objetivos Específicos .....	20
Justificación .....	21
Estado del Arte .....	24
Estudios Internacionales.....	24
Estudios Nacionales .....	27
Estudios Regionales .....	29
Estudios Locales.....	32
Marco Teórico .....	35
Capítulo I. Psicología Educativa .....	35
Capítulo II. Aprendizaje.....	39
Capitulo III. Autorregulación del Aprendizaje .....	46
Capítulo IV. Educación Superior .....	50
Marco Contextual.....	57
Breve Reseña Histórica De La Universidad De Pamplona.....	57
Programa De Psicología .....	58
Marco Legal .....	61
Ley 1090 de 2006 De la Profesión de Psicología.....	61
Artículo 1.....	61
Artículo 2º.....	62
Artículo 3. Del Ejercicio Profesional del Psicólogo.....	64
Artículo 25.....	64
Artículo 30. ....	64

Artículo 36.....	64
Artículo 49.....	65
Artículo 50.....	65
Ley Estatutaria 1581 de 2012.....	65
Artículo 4.....	65
Metodología.....	66
Tipo de Investigación.....	66
Diseño y alcance de Investigación.....	66
Población.....	67
Muestra.....	67
Instrumentos.....	68
Escala de Autoreporte (SRL-SRS) Toering, et al (2012). Adaptación de Hernández, Múnera y Chinome (2016).....	68
Cuestionario de evaluación estrategias de aprendizaje (SRSI-SR Adaptado) Cleary (2006). Adaptación de Hernández y Camargo (2017).....	68
Procedimiento.....	69
Fase I. Elaboración Anteproyecto.....	69
Fase I.I Aplicación de Instrumentos.....	69
Fase III. Análisis de Resultados.....	70
Fase IV. Conclusiones y recomendaciones.....	70
Resultados y Análisis Resultados.....	71
Análisis Descriptivo de los Datos Sociodemográficos.....	71
Género.....	71
Nivel de Escolaridad.....	72
Tablas De Frecuencia y Gráficos Escala de Autoreporte Aprendizaje (SRL-SRS).....	73
Tablas De Frecuencia y Gráficos: Cuestionario De Evaluación Estrategias De Aprendizaje (SRSI-Sr-Adaptado).....	126
Discusión.....	146
Conclusiones.....	151
Recomendaciones.....	155
Referencias Bibliográficas.....	157
Apéndices.....	162

## Lista de Tablas

Tabla 1 .....	71
Tabla 2 .....	72
Tabla 3 .....	73
Figura 4 .....	74
Tabla 5 .....	75
Tabla 6 .....	76
Tabla 7 .....	77
Tabla 8 .....	78
Tabla 9 .....	79
Tabla 10 .....	80
Tabla 11 .....	81
Tabla 12 .....	82
Tabla 13 .....	83
Tabla 14 .....	84
Tabla 15 .....	85
Tabla 16 .....	86
Tabla 17 .....	87
Tabla 18 .....	88
Tabla 19 .....	89
Tabla 20 .....	90
Tabla 21 .....	91
Tabla 22 .....	92
Tabla 23 .....	93
Tabla 24 .....	94
Tabla 25 .....	95
Tabla 26 .....	96
Tabla 27 .....	97
Tabla 28 .....	98
Tabla 29 .....	99
Tabla 30 .....	100
Tabla 31 .....	101
Tabla 32 .....	102
Tabla 33 .....	103
Tabla 34 .....	104
Tabla 35 .....	105
Tabla 36 .....	106
Tabla 37 .....	107
Tabla 38 .....	108
Tabla 39 .....	109
Tabla 40 .....	110
Tabla 41 .....	111

Tabla 42 .....	112
Tabla 43 .....	113
Tabla 44 .....	114
Tabla 45 .....	115
Tabla 46 .....	116
Tabla 47 .....	117
Tabla 48 .....	118
Tabla 49 .....	119
Tabla 50 .....	120
Tabla 51 .....	121
Tabla 52 .....	122
Tabla 53 .....	123
Tabla 54 .....	124
Tabla 55 .....	127
Tabla 56 .....	128
Tabla 57 .....	129
Tabla 58 .....	130
Tabla 59 .....	131
Tabla 60 .....	132
Tabla 61 .....	133
Tabla 62 .....	134
Tabla 63 .....	135
Tabla 64 .....	136
Tabla 65 .....	137
Tabla 66 .....	138
Tabla 67 .....	139
Tabla 68 .....	140
Tabla 69 .....	141
Tabla 70 .....	142
Tabla 71 .....	143
Tabla 72 .....	144

## Lista de Figuras

Figura 1 .....	67
Figura 2 .....	71
Figura 3 .....	72
Figura 4 .....	73
Figura 5 .....	74
Figura 6 .....	75
Figura 7 .....	76
Figura 8 .....	77
Figura 9 .....	78
Figura 10 .....	79
Figura 11 .....	80
Figura 12 .....	81
Figura 13 .....	82
Figura 14 .....	83
Figura 15 .....	84
Figura 16 .....	85
Figura 17 .....	86
Figura 18 .....	87
Figura 19 .....	88
Figura 20 .....	89
Figura 21 .....	90
Figura 22 .....	91
Figura 23 .....	92
Figura 24 .....	93
Figura 25 .....	94
Figura 26 .....	95
Figura 27 .....	96
Figura 28 .....	97
Figura 29 .....	98
Figura 30 .....	99
Figura 31 .....	100
Figura 32 .....	101
Figura 33 .....	102
Figura 34 .....	103
Figura 35 .....	104
Figura 36 .....	105
Figura 37 .....	106
Figura 38 .....	107
Figura 39 .....	108
Figura 40 .....	109
Figura 41 .....	110
Figura 42 .....	111

Figura 43 .....	112
Figura 44 .....	113
Figura 45 .....	114
Figura 46 .....	115
Figura 47 .....	116
Figura 48 .....	117
Figura 49 .....	118
Figura 50 .....	119
Figura 51 .....	120
Figura 52 .....	121
Figura 53 .....	122
Figura 54 .....	123
Figura 55 .....	124
Figura 56 .....	127
Figura 57 .....	128
Figura 58 .....	129
Figura 59 .....	130
Figura 60 .....	131
Figura 61 .....	132
Figura 62 .....	133
Figura 63 .....	134
Figura 64 .....	135
Figura 65 .....	136
Figura 66 .....	137
Figura 67 .....	138
Figura 68 .....	139
Figura 69 .....	140
Figura 70 .....	141
Figura 71 .....	142
Figura 72 .....	143
Figura 73 .....	145

## Lista de Apéndices

Apéndice 1 . Consentimiento informado .....	162
Apéndice 2 Escala de Auto reporte sobre Autorregulación del Aprendizaje (SRL-SRS) Toering, et al (2012). Adaptación de Hernández, Múnera y Chinome (2016).....	163
Apéndice 3. Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje .....	165

## RESUMEN

La investigación tuvo como propósito determinar las estrategias de autorregulación del aprendizaje de las cuales hacen uso los estudiantes Universitarios del programa de segundo y tercer semestre del programa de psicología en la Universidad de Pamplona, teniendo en cuenta que la autorregulación del aprendizaje se define desde un sentido amplio como la implicación al accionar conductas en las cuales los sujetos regulan sus actividades de tal forma que se permiten mantener el enfoque para la consecución de logros, lo que incluye, mantener el control sobre aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales, así mismo, la influencia y adaptación al ambiente en el cual se está presente. (Zimmerman, 2002), y que, además, es un sistema que influye en los índices de deserción y rendimiento académico. El estudio se aborda desde un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo en una muestra de 50 estudiantes, por lo tanto, se hace uso de dos instrumentos psicométricos para operacionalizar la variable, siendo así, Escala de Autoreporte sobre Autorregulación del Aprendizaje (SRL-SRS) y el Cuestionario de evaluación estrategias de aprendizaje (SRSI-SR). Los resultados arrojan que la gran mayoría de los participantes mantienen estrategias que les permiten persistir en la tarea porque consideran que al hacerlo eventualmente tendrán éxito, en este sentido muchos poseen destrezas en autoeficacia, búsqueda de la información y aprendizaje, sin embargo, otro porcentaje de ellos presentan dificultades en aspectos de planeación, organización del tiempo y espacios de estudio así como inconvenientes en términos de concentración y atención ya que no se esfuerzan por adherirse a espacio adecuados de estudio.

**Palabras clave:** Autorregulación, Aprendizaje, Estrategias, Deserción

## ABSTRACT

The aim of the research was to determine the strategies of self-regulation of learning used by university students in the second and third semester of the psychology program at the University of Pamplona, taking into account that the self-regulation of learning is defined as; from a broad sense it implies the action of behaviours in which the subjects regulate their activities in such a way as to maintain the approach to achieving achievements, which includes, maintaining control over cognitive, affective and behavioural aspects, as well as influence and adaptation to the environment in which it is present. (Zimmerman, 2002) and that it is also a system that influences dropout rates and academic performance. The study is approached from a quantitative approach with descriptive. The results assume that the vast majority of participants maintain strategies that allow them to persist in the task because they believe that in doing so they will eventually succeed, in this sense many possess skills in self-efficacy, information search and learning, However, another percentage of them have difficulties in terms of planning, organization of time and study spaces, as well as disadvantages in terms of concentration and attention, since they do not strive to adhere to adequate study space.

**Keywords:** Self-Regulation, Learning, Strategies, Desertion

## INTRODUCCIÓN

El propósito del presente estudio radica en describir las estrategias de autorregulación del aprendizaje empleadas por estudiantes universitarios. El trabajo se lleva a cabo con una población de estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad de Pamplona de segundo y tercer semestre-sede Pamplona, el interés por abarcar la autorregulación del aprendizaje que desde un sentido amplio implica el accionar de conductas donde los sujetos regulan sus actividades de tal forma que se permiten mantener el enfoque para la obtención de una meta, lo que incluye, mantener el control sobre aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales, así mismo, el manejo y adaptación al ambiente en el que se está presente. (Zimmerman, 2002), en este sentido se considera una teoría eminente para tratar temas de rendimiento y deserción escolar además lo que comprende la consecución del logro en la labor universitaria.

En constancia, para la aplicación metodológica se ejecuta un plan cuantitativo con diseño no experimental – descriptivo, de corte transversal, de este modo se efectúa la aplicación de dos cuestionarios de valoración denominados: Escala de Autoreporte sobre Autorregulación del Aprendizaje (SRL-SRS) y el Cuestionario de evaluación estrategias de aprendizaje (SRSI-SR), la recolección de información se lleva a cabo sobre la población del programa de psicología en la Universidad de Pamplona que cuenta con 700 estudiantes y que por conveniencia y validez se consulta una muestra de 40 estudiantes de II, y III semestre del programa. Consecuentemente, la trascendencia del producto de la investigación desea dirigirse a aportar, colaborar y promocionar las herramientas de un método de aprendizaje como el que permite manejar la autorregulación.

Así mismo, se desea evaluar el uso de estrategias de aprendizaje que pueden ser puestas en práctica por parte de la población universitaria, identificando cuales dimensiones de la autorregulación del aprendizaje en términos de planeación, organización del tiempo y el espacio, uso de recursos individuales y del entorno se ven ejecutadas. El resultado práctico en la investigación resulta en una cartilla que enmarca estrategias de tipo cognitivo, metacognitivo y motivacional con la intención de proveer herramientas para que los estudiantes mejoren sus métodos de aprendizaje.

## **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **Formulación del Problema**

¿Cuáles son los procesos y las estrategias de autorregulación del aprendizaje empleados por los estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad de Pamplona de segundo y tercer semestre-sede Pamplona y como estos influyen en su desempeño académico?

### **Planteamiento de Problema**

El cumplimiento de las metas requiere trabajo y dedicación, en contraste como lo indica Rosário y Poydoro (2012 citado en Fuentes y Rosário, 2013) exponen que el proceso de autorregulación del aprendizaje apunta al desarrollo del aprendizaje autónomo por parte del estudiante. Este proceso permite competencias como la autogestión y proactividad, autoconocimiento, responsabilidad y autocontrol del proceso de aprendizaje por parte del propio alumno, Aunado a ello, permite procesos mentales internos como pensamientos, creencias y actitudes hacia la consecución del logro y permiten desarrollar capacidades para mantener la conciencia.

Desde un abordaje sociocognitivo en la teoría de Zimmerman (2001) la autorregulación del aprendizaje explica cómo las personas mejoran y aumentan sus resultados académicos usando un método de aprendizaje de forma sistemática, por otra parte, el proceso educativo en las instituciones de educación superior en Colombia, con sus variables en cuanto a la formación docente, la estructura curricular, la pedagogía en el aula y la pertinencia de la educación en este siglo que debería ser orientada hacia el pensamiento crítico, conlleva que los aprendices se adapten a las exigencias, al nuevo contexto y al currículum que se establece, en consecuencia, el estudiante tiene múltiples emociones y percepciones frente al proceso de aprendizaje en el ámbito educativo, tiene el deber de aprender lo que la institución postula en sus planes de estudio para que (en este proceso de escolarización la formación se obtenga de forma integral), en efecto, si el estudiante posee los mecanismos de autorregulación adecuados favorecerá su correcto desarrollo

presente y futuro, por lo que al finalizar su proceso educativo será un individuo de clase mundial que aporte significativamente al talento humano de las organizaciones a través de habilidades, convicciones, motivaciones y grandes expectativas para el logro de las metas propuestas.

Por lo que sigue, desde la psicología educativa se han realizado investigaciones que contribuyen en la descripción de los factores influyentes en el fenómeno de estudio, permitiendo recopilar datos y correlacionarlos determinando la incidencia de la autorregulación para mejorar ostensiblemente los resultados del rendimiento académico, ya que permite en el alumno la consecución del logro una vez este proceso metacognitivo es puesto en práctica. Las cifras de deserción escolar en Colombia, indican que uno de cada tres estudiantes no termina su proceso educativo, se tiene en cuenta que son muchos los elementos que influyen en la prevalencia de esta situación, sin embargo, la autorregulación posibilita el aprendizaje eficaz y significativo, por tanto, si de circunstancias individuales se tratase, sería una posible alternativa para disminuir los índices de deserción y bajo rendimiento académico.

Para muchos individuos, la educación superior implica un cambio notable en relación al ambiente escolar de media y básica primaria, ya que la Universidad es un entorno que requiere adaptación y habituación soslayando los nuevos procesos culturales y académicos, aunado a ello, dada la diversificación estudiantil es incongruente aseverar que todos los estudiantes de la Universidad de Pamplona autorregulan su aprendizaje para cumplir con los objetivos académicos semestrales y que logran su consolidación como sujetos autónomos y autosuficientes. Debido a la complejidad del entorno estudiantil y los procesos que se suscitan en éstos, se realiza un estudio no experimental con el fin de conocer los elementos de autorregulación de los que hacen uso los estudiantes durante su proceso de aprendizaje lo que contribuye relevantemente en la mediación del enfoque estructural del fenómeno de estudio, tomando en cuenta que si bien el alumno suscita procesos internos también comprender factores externos donde el medio puede influir en él, y asimismo el alumno influir en su contexto.

En concordancia, desde una posición conceptual para la variable de autorregulación se hace una amplia revisión a la literatura sobre estudios aplicados de la teoría y autores que le fundamentan, basándonos en concepciones conductuales, procesamiento de la información, y enfatizando en el trabajo de Barry Zimmerman y Dale Schuck quienes plantean desde una mirada sociocognitiva y su componente operacional la pertinencia del uso de la Escala de Autoreporte sobre la Autorregulación del Aprendizaje (SRL-SRS) Toering, et al (2012). Adaptación de Hernández, Múnera y Chinome (2016), asimismo es preciso denotar que la nota o el reporte académico como valor cuantitativo, es considerado como estado del rendimiento académico.

### **Descripción del Problema**

En Colombia las cifras de deserción en educación superior rondaban en 42% para el año 2019 según cifras del (MEN, 2019), es decir que un amplio porcentaje de los estudiantes que ingresan a una carrera universitaria no logran culminar con éxito su proyecto educativo, no consiguen el objetivo de graduarse, múltiples factores están asociados a este fenómeno, por mencionar algunos de ellos, el contexto sociocultural, la violencia estructural, la economía y principalmente el mismo individuo (Melo 2017). Este último aspecto que atañe al individuo, demuestra que los bachilleres colombianos están mucho menos preparados para afrontar diversas situaciones del contexto académico Universitario, esto en comparación con pares de países alternos, a excepción de estudiantes formados en colegios privados o elitistas. (Min educación S.f). En efecto, estas circunstancias generan inequidad, aunque puede ser resueltas por parte del individuo con la educación referida a autorregulación del aprendizaje. (Cerezo, 2011)

Aproximadamente el 9.8% de la población estudiantil de la Universidad de Pamplona deserta de su proceso de formación académico (MEN, 2019). A nivel nacional la Universidad de Pamplona es tenida en cuenta por la revista dinero en el ranking que desde el año 2016 ha generado específicamente para los programas de la Universidad de Pamplona, sitúan al pregrado de psicología en el puesto 62 entre 84 con un percentil de 79% lo que quiere decir con base en las pruebas Saber Pro es que el desempeño de los estudiantes de psicología, es deficiente comparado

con otras instituciones superiores a nivel nacional, seguidamente, para 2019 el ranking de la revista dinero sitúa en el puesto 32 a la Universidad de Pamplona en un total de 144 instituciones participes, reflejando un total de 54 puntos respecto a un puntaje total de 100. (Dinero, 2019).

Respecto a soluciones en temas de deserción y rendimiento, en la Universidad de Pamplona se ha instaurado un sistema denominado AVANZA “alertas tempranas” que tiene como objetivo identificar, detectar, la situación académica de cada uno de los estudiantes de cada programa con el fin de generar acciones que garanticen la permanencia y graduación, de esta manera, se clasifican según la situación en riesgo crítico, riesgo alto, riesgo medio o bajo (informe de prensa No. 379 2017) asimismo, el programa estudia las variables que afectan el rendimiento académico y genera espacio como asesoría académicas, psicológicas, métodos y técnicas junto con hábitos de estudio efectivos y eficaces.

Concretamente, la base para aportar al programa SAT (Sistema avanza alertar tempranas) sería el reconocimiento e identificación de los estudiantes que no autorregulan su aprendizaje que obtienen puntajes bajos en sus calificaciones y no denotan interés por mejorar, en vista de ello, se recomendaría establecer programas de acompañamiento con base en la teoría de Zimmerman (2001). Por lo siguiente, es importante hacer hincapié en las estrategias de aprendizaje que se refieren al conocimiento procedimental frente al uso de reglas cognitivas en determinada situación o proceso y a las decisiones que ante eso se deben tomar para conducir a un trabajo académico positivo. En este caso, la autorregulación del aprendizaje engloba una técnica en concreto más compleja ya que se expresa como estrategia metacognitiva. (Sánchez L. P., 2014)

En concordancia con lo anterior, se realiza el abordaje del aprendizaje autorregulado como variable que facilitaría los procesos de rendimiento académico, coadyuvando con el aplicativo de alertar tempranas, por lo tanto, no se pretende modificar el instructivo con base a un nuevo elemento, por el contrario, se busca integrar un elemento en el sistema AVANZA que con base en la investigación mejoraría el rendimiento académico en los estudiantes y como consecuencia se generarían resultados académicos de calidad.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo General**

Determinar las estrategias y los mecanismos de autorregulación del aprendizaje empleados por los estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad de Pamplona de segundo y tercer semestre-sede Pamplona, a través de un estudio cuantitativo, permitiendo el fortalecimiento de los mecanismos de autorregulación.

### **Objetivos Específicos**

- Describir los mecanismos de autorregulación que utilizan con mayor frecuencia los estudiantes del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona de segundo y tercer semestre-sede Pamplona a partir de la información que se adquiriera en el estudio aportando como medida de prevención a la deserción y el bajo rendimiento académico
- Demostrar las estrategias de aprendizaje que habitualmente emplean los estudiantes del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona de segundo y tercer semestre-sede Pamplona.
- Proponer estrategias psicoeducativas que permitan el fortalecimiento de los mecanismos de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona, mediante la realización de una cartilla didáctica.

## JUSTIFICACIÓN

La necesidad de formar profesionales íntegros y de calidad es uno de los objetivos de nuestra alma mater, por esta razón, en la presente investigación, se pretende consolidar esta premisa, aunando esfuerzos a través de la consolidación de desarrollos conceptuales y operacionales enmarcados en la interacción alumno-alumno-academia sobre la base del aprendizaje autorregulado. De esta manera se aporta a la ciencia en los límites de un análisis crítico y abordaje desde la psicología del aprendizaje, por lo tanto, se trabaja por la aplicación de la teoría en el contexto educativo local fomentando un mejor estándar de calidad.

Desde la psicología educativa los investigadores han buscado entender el desarrollo inmerso en las formas de aprendizaje y de esta manera desde los años 80 Zimmerman y Schunk (2001) consolidaron científicamente la autorregulación en el área educativa, a lo que cual se le denominó, autorregulación del aprendizaje y es definida como la resolución de problemas por uno mismo y la capacidad de interactuar con el entorno para pedir ayuda cuando se necesita, por tanto, características como la iniciativa personal, perseverancia y adaptación son claves para el aprendizaje autorregulado, es decir, que es un componente que implica elementos de control interno y externo, manejo eficiente en procesos metacognitivos, toma decisiones y asimismo adecuada planeación y organización de aspectos del entorno para prever a la consecución de objetivos en este caso de logro académico.

De tal manera, también es importante resaltar que la autorregulación se expresa demostrando eficacia, eficiencia e integridad en la realización de actividades o consecución de metas, de ahí radica la importancia de estudiar este fenómeno, conocer cómo los estudiantes están manejando su tiempo, la organización de la información, el establecimiento de logros, el método para conseguir cumplirlos y la evaluación del mismo para determinar su eficacia. Cabe señalar, el enfoque de esta investigación que busca identificar las deficiencias de los estudiantes sobre su deber con la educación, especialmente con el programa y la ciencia psicológica.

Visto lo anterior, se denota la intención por generar procesos colaborativos en una relación biunívoca gana a gana tanto con el ente universitario como con los estudiantes en general, es decir, contribuir con un aporte investigativo de estos procesos a la comunidad educativa y asimismo a la sociedad, incidiendo en la formación de profesionales íntegros que se dispongan a transformar la sociedad con las competencias y habilidades bien desarrolladas, tal es el punto, que una vez identificadas las falencias y dificultades en la aplicabilidad del proceso de autorregulación, mayores serán los esfuerzos por proveer herramientas y técnicas que doten de capacidad a los estudiantes.

La investigación quiere reafirmar la validez del modelo teórico de la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes, porque se ha probado su relevancia en el desarrollo personal y la consecución del logro. Asimismo, en la revisión de literatura sobre el fenómeno de estudio, se ha encontrado una fuerte relación entre la autorregulación del aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes (Nist, Simpson & Olejnik 1991; citado por Góngora, 2013). Esto se realizará con base en la revisión teoría del modelo cíclico de Zimmerman (Zimmerman 2008; Schunck & Hadwin con cols, 2010; citado por Barbosa, 2013) donde la autorregulación del aprendizaje es la acción de activar y mantener sistemáticamente procesos metacognitivos, motivacionales, afectivos y conductuales, con el fin de alcanzar objetivos de aprendizaje, en un contexto en particular.

Con base en lo anterior, coexiste implícitamente por parte del investigador un interés en mejorar la calidad de los estudiantes del programa de psicología en la Universidad de Pamplona, para lo cual, se seleccionan estrategias de evaluación y autorregulación del aprendizaje, en función de la premisa que considera que las calificaciones obtenidas en un periodo académico son análogas a un proceso de aprendizaje eficaz. A lo anterior, también debe considerarse que variables como el rol de la familia, la economía, el contexto, el lugar de residencia y la afectividad son factores incidentes en la prevalencia sin embargo la práctica de la autorregulación del aprendizaje por si misma puede mejorar los resultados en consecución del logro.

Asimismo, se corrobora que una de las variables con mayor influencia es la puesta en práctica de estados de autoeficacia y autorregulación bajo el uso de estrategias de aprendizaje (Arias, 2001). Por lo tanto, se detectarán las necesidades particulares de los estudiantes entorno a los medios que usan en su adquisición de aprendizaje, esto servirá como fundamento teórico para futuras investigaciones que deseen ya con la información de esta investigación trabajar sobre los aspectos de autorregulación a mejorar en los estudiantes con bajo rendimiento con el fin de que los estos logren complementar sus procesos cognitivos y desarrollarse efectivamente en sus ambientes académicos.

El resultado de la investigación tiene como intención aportar sobre las debilidades que presentan los estudiantes en sus procesos de autorregulación del aprendizaje ya que busca describir el comportamiento del aprendiz de cara a su rol como estudiante, lo que sería comprometerse con sus deberes lo que implica disciplina, perseverancia, constancia y con ello la obtención de resultados significativos, asimismo, y de manera directa al programa de psicología de la universidad de Pamplona, consecuentemente contribuyendo con los procesos al interior del programa, entre ellos, acreditación de alta calidad ya que desde la investigación se apunta a identificar los factores individuales de incidencia en la autorregulación del aprendizaje, mejorando los estándares del programa universitario y de esta manera su estatus y progreso. Por otra parte, el aporte personal dado que haciendo uso de un método efectivo en la adquisición y evaluación del aprendizaje como método que corresponde al proceso de autorregulación permite que se evolucione en todos los procesos como profesional en formación

## ESTADO DEL ARTE

En este apartado se tendrá como referencia investigaciones similares realizadas en diversos contextos de orden internacional, nacional, regional y local las cuales permitirán aportar información para el desarrollo de esta investigación y así tener un abordaje más acorde con el tema de estudio a realizar.

### Estudios Internacionales

La primera investigación relacionada con el tema de estudio fue realizada por Garbanzo, (2017) titulada: *“Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública”* dicha investigación se llevó a cabo en la Universidad de Costa Rica en ella quisieron determinar el rendimiento académico en los estudiantes escolares. El objetivo de este trabajo fue analizar la influencia de un rango de factores sobre el rendimiento, comparando estos resultados con contribuciones anteriores. A partir de un estudio en alumnos del Grado de Administración y Dirección de Empresas, los resultados confirman la existencia de factores en línea con trabajos anteriores. Sin embargo, otros factores como la organización y planificación personal, o la participación en programas de integración, toman mayor influencia que en el pasado. Por tanto, consideraron que las universidades deberían incidir en la formación de competencias de organización y hábitos de estudio, así como en el fomento de planes de acción tutorial para contribuir a la mejora del rendimiento académico de los alumnos.

Iniciando, se recalca las conclusiones de tal investigación, ya que invitan a la institución a proveer en el alumno las competencias formativas para que sea organizado y tenga hábitos de estudio con el fin de mejorar rendimiento académico, en contraste, su objetivo fue analizar la influencia de factores sobre el rendimiento.

Posterior se encuentra un estudio realizado por Rascón (2016) titulada: *“El aprendizaje autodirigido en la educación superior. Percepción de los estudiantes de grado de ciencias de la*

*salud*” desde las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Universidad de Girona, Cataluña, España, ponen un énfasis especial en el reconocimiento de titulaciones en Europa, planteando como eje básico la adquisición de competencias de los estudiantes universitarios. El EEES considera al estudiante el centro del proceso enseñanza-aprendizaje guiado por el docente, de tal manera el estudiante debe ser más responsable y participativo en su formación, y en la adquisición de las competencias profesionales del título al que opta. Para conseguirlo es necesario potenciar metodologías docentes participativas, y desarrollar el Aprendizaje Autodirigido (AA) que consolida competencias útiles para la vida profesional.

El centro del estudio consistió en conocer la percepción y disposición de múltiples estudiantes de cuatro distintas carreras académicas hacia el aprendizaje autodirigido, entendida esta variable como una competencia que trasciende la vida universitaria y que hace falta de una facultad o hábito que permite comprometerse con el contenido profesional en toda su esfera, en concreto, el interés se basó en reconocer la autonomía del estudiante en su proceso de formación.

En seguida, se puede evidenciar en la investigación de Velázquez, Guillermo y Moreno (2016) que se denominó “*Aprendizaje autodirigido y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*” México, el trabajo de investigación tuvo como objetivo determinar si existe una asociación entre el aprendizaje autodirigido y las estrategias de aprendizaje, así como el grado de asociación entre variables. El tipo de estudio fue descriptivo, con una metodología no experimental. Se aplicaron la Escala de Aprendizaje Autodirigido de Fisher, King y Tague (2001) y la Escala de Uso de Estrategias de Aprendizaje en Universitarios, esta se diseñó para fines de esta investigación, en una muestra de 200 estudiantes de la licenciatura en Derecho que cursaban el tercer grado de estudios, entre ellos 50% eran mujeres y 50% hombres, con una media de edad de 22.6 años. Se utilizó un muestro no probabilístico para conformar la muestra. De los principales resultados se destaca que la mayoría de las asociaciones entre las variables de estudio fueron significativas, con valores de  $p.001$ . Los resultados demuestran una correlación significativa entre las escalas generales de Aprendizaje Autodirigido y la de Uso de Estrategias de Aprendizaje ( $r.642^{**}$ ;  $p.001$ ). Lo anterior permite concluir que este trabajo mostró evidencia científica de la asociación entre estas variables.

La investigación cumplió con el objetivo de determinar la asociación entre aprendizaje autodirigido y las estrategias de aprendizaje siendo esta relación significativa entre ambas variables. En contraste con la investigación en desarrollo, independientemente de la asociación que llegue a presentar aprendizaje autodirigido con otras variables, es necesario, que el estudiante mejore su rendimiento académico a partir de estrategias de aprendizaje acorde a sus estilos o método de estudio.

Continuamente, para Panadero y Tapia (2015) en su investigación llamada **“Teoría de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica”** que se llevó a cabo en España en la Universidad Autónoma, propusieron que la autorregulación es una competencia que permite a los alumnos activar las estrategias de aprendizaje necesarias para alcanzar los objetivos establecidos. Se pueden distinguir siete grandes teorías sobre autorregulación: operante, fenomenológica, procesamiento de la información, sociocognitiva, volitiva, vygotskiana y constructivista (Zimmerman, 2001). En este artículo se discuten las aportaciones de cada una de ellas en relación a cinco aspectos fundamentales para entender la autorregulación. Primero, cuál es el origen de la motivación para autorregularse. Segundo, cómo se adquiere la conciencia necesaria para autorregularse. Tercero, cuáles son los procesos autorregulatorios básicos para cada una de las siete teorías. Cuarto, qué papel juega el entorno social y físico en la autorregulación del alumno. Quinto, cómo se adquiere la capacidad para autorregularse.

Esta investigación propone una descripción de las teorías de la autorregulación, se concibe este componente del aprendizaje como una competencia que dota al estudiante de las actitudes que llevan a proponer y cumplir las metas y objetivos que se plantea durante el transcurso académico. Asimismo, se intenta responder a interrogantes relacionados con la motivación para autorregularse, ¿Cuál es el papel del entorno sobre el proceso de autorregulación y como adquirir la capacidad para autorregularse?

## Estudios Nacionales

A continuación, se encuentra contenido referente al tema de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes desde la educación primaria, básica media y educación superior, investigaciones realizadas en el país desde Universidades como la Nacional, Universidad Santo Tomás, Universidad industrial de Santander, Universidad del Norte entre otras.

El primer artículo que se relaciona es de García y Moreno (2017) denominado **“Factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes de odontología en la clínica de crecimiento y desarrollo”** se identificó los factores que influyen sobre el rendimiento académico de los estudiantes del programa de Odontología de la clínica de crecimiento y desarrollo. Metodología: Estudio cuantitativo descriptivo, mediante encuesta validada en contenido, aplicada a 211 estudiantes de odontología que cursaban el área clínica de crecimiento y desarrollo de la Universidad Metropolitana, de Barranquilla que cumplieran con los criterios de inclusión. Resultados: Se evidenció a partir de las encuestas realizadas, principalmente, la dificultad en los recursos económicos por parte de los estudiantes como mayor inconveniente para su rendimiento académico conclusiones: De acuerdo a los resultados arrojados por la investigación se demuestra que la falta de un adecuado rendimiento académico es producto de múltiples factores, ocasionando en el estudiante retraso en su calendario académico, dificultando el cumplimiento de su proyecto profesional, entre otros, lo cual impacta de manera negativa a la institución educativa de la que hacen parte fundamental.

Teniendo en cuenta lo anterior se encuentra a Castañeda (2016) con su estudio denominado **“Rendimiento académico de los estudiantes en el primer semestre: Facultad de Ingeniería cohortes 2016-1 y 2015-1”** Antioquia, donde trabajaron con el grupo Ingeniería y Sociedad, en el marco del observatorio de la vida académica de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Ingeniería OVAFI, explora algunas iniciativas de análisis que permitan profundizar en el desempeño académico temprano y así identificar acciones oportunas que mejoren indicadores de permanencia y graduación que garanticen una culminación exitosa del ciclo de vida académica.

Con base en información generada el 3 de agosto de 2016 desde el aplicativo de Matrícula y Registro Sistematizado MARES, que el departamento de admisiones y registro usa para registrar el ciclo de vida académica de los estudiantes, se analizó el comportamiento, en el primer semestre, de las cohortes 20161 y 2015-1 para programas de pregrado de la Facultad de Ingeniería usando los listados de situación académica actual e histórica Plano 1 y biblia de semestres cursados (REGI0900\_0125).

Siguiendo con Campo, Escorcía, Moreno y Palacio (2016) llamado **“Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia”**, Barranquilla, Universidad del Norte y en este estudio se propuso (1) describir los niveles de conocimientos metacognitivos y de estrategias de planificación identificados por estudiantes universitarios con relación a sus procesos de producción de textos y (2) determinar la relación existente entre la percepción de estos procesos y el rendimiento académico. Se esperaba que al declarar bajos niveles de conocimientos metacognitivos y de estrategias de planificación en la composición de textos, los estudiantes no mostraran un buen rendimiento académico. Se utilizó un diseño descriptivo comparativo con 462 estudiantes universitarios seleccionados intencionalmente de dos programas de psicología (231 colombianos, 231 franceses, con edad promedio de 18.8 y 20.1 años, respectivamente), quienes respondieron un cuestionario de autoreporte sobre metacognición compuesto por dos escalas: conocimientos metacognitivos y estrategias de planeación. Se encontró que los estudiantes declaran usar conocimientos metacognitivos al realizar sus trabajos escritos. Los estudiantes colombianos indican utilizar de manera ocasional las estrategias de planificación; mientras que los franceses, lo hacen con más frecuencia. Además, una correlación positiva aparece entre el nivel de rendimiento y los conocimientos metacognitivos.

Continuamente encontramos a Almanza (2015) que se titula **“Imaginarios sobre el rendimiento académico en la comunidad educativa: una mirada desde los actores del grado segundo del colegio Ciudad de Villavicencio”** y es aquí donde el “rendimiento académico” es una noción principalmente asociada a la escuela; por ende, esta investigación se dirige a contrastar y analizar los imaginarios que sobre dicha acuñación discursiva circulan en la comunidad educativa del Colegio Ciudad de Villavicencio (Grado 2° Jornada Tarde). Los imaginarios son

construcciones sociales que dan sustento a las instituciones; en primera instancia, se analiza el discurso de las agencias gubernamentales, utilizando como recurso la polifonía de la enunciación y los tipos propuestos por el teórico Oswald Ducrot; mediante el análisis argumentativo se intenta develar las intenciones y los lugares comunes que se presentan en los discursos. Este aspecto permite dilucidar y de cierta forma analizar el discurso de los actores del colegio, a su vez la incidencia en algunas dinámicas institucionales como la decisión sobre la promoción de los estudiantes. Finalmente, la tesis señala unas sugerencias en pro del mejoramiento de los procesos pedagógicos al interior de la institución.

### **Estudios Regionales**

En seguida se describen los resultados de trabajos investigativos a nivel regional, en principio, estos proyectos de investigación giran en torno al estudio del rendimiento académico, consecuentemente, los objetivos de dichos temas de investigación intentan describir las variables que influencia el rendimiento académico, los estilos de aprendizaje y su debido trabajo, las aplicaciones o tics como herramientas promotoras de eficiencia académica, entre otros. En consecuencia, principalmente se exponen temas ligados a la variable de rendimiento académico.

La primera investigación relaciona a nivel regional es de Quintana Arévalo, García León y Numa (2017) denominada **“Métodos de estudio y rendimiento académico en los estudiantes de primer semestre de contaduría pública de la Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña, mediante la propuesta de Fernández Pozar”** donde la investigación buscó mediante la aplicación del Inventario de Hábitos de Estudio de F.F. Pozar (IHE) describir los hábitos de estudio de los estudiantes de contaduría pública al inicio de su carrera universitaria (I semestre) y después de un año de estudio en la universidad Francisco de Paula Santander Ocaña, asimismo se identificó en cada estudiante el rendimiento académico de cada semestre, a través del promedio ponderado del semestre, teniendo en cuenta los valores que se correlacionaron con los resultados de los estudiantes en el IHE.

Por otra parte, se caracterizaron los métodos de estudio usados por los estudiantes a través de un cuestionario abierto que permitió describir y conocer la capacidad instalada en los estudiantes en relación a su conducta de estudio. El diseño metodológico utilizado es de tipo cuantitativo correlacional, el cual tiene como propósito mostrar o examinar la relación entre variables o resultados que se puedan presentar entre las variables estudiadas en esta investigación en unos momentos determinados, a través de la aplicación del Inventario de Hábitos de Estudio (IHE) y su relación con el rendimiento académico. Los resultados demostraron que no existe relación entre el inventario y el rendimiento académico de los estudiantes, debido a que las tecnologías, la sociedad y otros factores han influenciado en los cambios de los hábitos de estudio.

En similitud a la investigación en desarrollo, se hizo un seguimiento de un año a estudiantes con el fin de describir sus hábitos de estudio comparando con el promedio ponderado semestralmente, en conclusiones, los resultados demuestran no tener relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico ya que múltiples elementos influyen en cambios para hábitos de estudio.

Seguida de la investigación de Gómez y Duran (2016) titulada “**Aprendizaje no supervisado para describir la influencia en el rendimiento académico del estudiante según su estilo de aprendizaje**” realizada en Ocaña-Santander en la Universidad Francisco de Paula Santander, donde se evidencia que cada individuo tiene distintas formas de percibir y de entender, de actuar, de adquirir conocimiento; por lo que se puede decir, que existen diferentes modelos cognitivos de aprendizaje y que, por tanto, la manera de pensar y percibir es propia en cada persona, y que por supuesto, la manera de aprender está relacionada con la forma de recopilar, organizar, pensar y repensar la nueva información.

Para ello se acudió a los conceptos y teorías de Felder- Silverman y Kolb, por lo que fue necesario aplicar como instrumento un test propuesto por los autores en mención; por otro lado, se tomó como fuente los resultados de los parciales del (primero y segundo) del año 2015, aplicado el test, y tabulada la información se procedió a aplicar técnicas de minería de datos, siguiendo

algunas de las etapas que propone el proceso de extracción del conocimiento. Con los resultados de esta investigación se pretende ofrecer un insumo adicional a la universidad para adelantar de forma eficaz, tareas y pautas de mejoramiento académico y de esa manera asegura la calidad académica.

A continuación, se encuentra a Velásquez, Castro y Puentes (2016) con su investigación **“Inteligencias múltiples y su relación con el rendimiento académico en ingeniería de sistemas”** realizada en Cúcuta de la Universidad Francisco de Paula Santander, donde trataron las inteligencias múltiples y que esto pueden influir en la orientación vocacional, para el programa de Ingeniería de Sistemas la Lógica Matemática, Verbal y Espacial se toman como las inteligencias más preponderantes. El proyecto tiene como propósito evaluar la aplicación de las Inteligencias Múltiples en distintos grupos de estudiantes del programa de ingeniería de sistemas para validar la hipótesis que con el avance de los semestres académicos se aumenta el resultado de la evaluación de las inteligencias múltiples, al igual que la concordancia con el rendimiento académico; dicho estudio se desarrolló a través de una metodología descriptiva-evaluativa.

Desde la perspectiva del estudio, se toma en cuenta únicamente las inteligencias múltiples evaluadas durante un año como indicador que proporcionalmente mejora rendimiento académico, desatendiendo demás componente del sistema académico del estudiante, como pueden ser estilos de aprendizaje, el aprendizaje autorregulado, las dinámicas ambientales y su influencia, entre otras. A diferencia de la investigación actual que intenta conocer la influencia de múltiples variables sobre el rendimiento también en un periodo de un año.

Seguido por Vergel, Martinez y Zafra (2015) con su estudio **“Apps in the academic achievement and engineering student self”** donde la investigación tuvo como objetivo determinar la influencia del uso de apps en el rendimiento académico de estudiantes de ingeniería en ecuaciones diferenciales. A través de un estudio cuasiexperimental comparó dos métodos de enseñanza, a través de un grupo prueba donde estudiantes de ecuaciones diferenciales utilizan aplicativos móviles como la calculadora HD, wolframalpha-powered apps, y un grupo control que

recibió clases sin ayuda de aplicativos durante el I-2014 en la Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia con instrumentos como test de autoconcepto, ansiedad y, resultados en evaluaciones; apoyado el análisis en principios de metodología cualitativa-fenomenológica tratada con estrategia de análisis de contenido. Resultados: Mejora en el rendimiento académico de los estudiantes, percepción positiva hacia las ecuaciones diferenciales, mejora en niveles de autoconcepto y disminución en puntuaciones de ansiedad.

### **Estudios Locales**

Posteriormente, a referencia de un gran un estudio local encontramos, Paternina, Arango, Yáñez y Posada (2016) con su investigación “Rendimiento diferido, eficacia y adaptación ocupacional en los estudiantes de la Universidad de Pamplona “REDEDAP”. Universidad de Pamplona. Pamplona Norte de Santander” donde definieron el rendimiento académico como el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que está cursando el estudiante. Desde un punto de vista operativo, este indicador se ha limitado a la expresión de una nota cuantitativa o cualitativa y se encuentra que en muchos casos es insatisfactorio lo que se ve reflejado en la pérdida de materias. (Morales, 1999). Sin olvidar que el desempeño académico de los estudiantes universitarios constituye un factor imprescindible y fundamental para la valoración de la calidad educativa en la enseñanza superior y que es necesario que sea estudiado de una manera amplia en la universidad donde existen una gran variedad y polivalencia en estructuras socio familiares, personalidades, regionales, estratos socioeconómicos, edades, estilos y estrategias de aprendizaje, que afectan directamente el desempeño académico y que nos lleva a analizar la verdadera influencia de cada uno de ellos.

Teniendo en cuenta lo mencionado surge la necesidad de investigar teóricamente acerca del abordaje pertinente a esta problemática, haciendo énfasis en la relación que tiene la adaptación y orientación vocacional con el rendimiento diferido en el contexto estudiantil, el proceso de orientación en los centros de educación secundaria, donde guiar al individuo susceptible, implementando un acompañamiento idóneo lo orientar en su futura labor diaria, al existir estas

falencia la universidad debe promover la motivación al estudiantado y brindar estrategias que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje, así dotar al profesorado con estrategias del aula, guiar y responder ante las debilidades de la comunidad educativa, apoyar al estudiante en su desarrollo educativo, emocional y profesional mediante su capacitación a nivel pedagógico, psicológico, estratégico y mediador que le permite desempeñar su trabajo, cuyos objetivos máximos son optimizar el logro académico de todos los estudiantes y establecer relaciones de trabajo colaborativas con ambos equipos, el docente y el estudiante.

Con este programa se busca disminuir factores de riesgo que interfieran en el rendimiento académico, y enseñar al estudiante a sortear demandas socio-económicas y familiares que inciden o repercuten en el desempeño y los procesos propios de rol que interfieren en la eficacia de la formación profesional. Como universidad es de gran utilidad crear y diseñar estudios persuasivos para que de esta manera los estudiantes universitarios desarrollen capacidades y/o habilidades para adaptarse y enfrentar de una forma adecuada la vida académica y la diversidad de factores de riesgo, la Universidad de Pamplona, junto al programa de alertas tempranas por medio del Centro de Bienestar Universitario y el programa “REDEDAP”, facilita la ejecución de este proyecto que está pensado a un año en su etapa de implementación, buscando su institucionalización; este nos permite el desarrollo de políticas internas que sean avaladas y encaminadas para favorecer el desarrollo integral de la comunidad universitaria pregrado presencial logrando de esta manera dar cumplimiento a las necesidades de los estudiantes.

Otra investigación relacionada al rendimiento académico fue realizada por Ortega, Torrado (2014) con el nombre de **“Influencia de los padres en el rendimiento académico de sus hijos”** realizada en Pamplona - Norte de Santander, Universidad de Pamplona, el cual se desarrolló en el área de la psicología educativa, con el objetivo de caracterizar la influencia de los padres en el rendimiento académico de sus hijos, identificando factores familiares que pueden relacionarse con el desempeño escolar, lo anterior se realizó mediante un estudio de caso cuya muestra son dos familias con hijos escolares de la ciudad de Cúcuta de estrato socioeconómico tres y cuatro, el diseño metodológico utilizado es de tipo cualitativo descriptivo transversal, implementando estrategia metodológica cualitativa donde se aplicó observación no participante, un grupo focal y

una entrevista semiestructurada, los resultados obtenidos muestran factores familiares que influyen en el rendimiento académico, se pudo evidenciar que cada estudiante es el resultado de la interacción entre diversos determinantes que conforman el contexto en el que este se desarrolla, por lo tanto, no se puede explicar sencillamente por la estructura familiar a la que pertenece, también se pudo observar que el ciclo vital familiar no determina el rendimiento escolar del estudiante, pero si existe una tendencia entre ambos en la disciplina escolar baja.

La siguiente investigación se concibe desde un enfoque sistémico al enfatizar en la familia y buscar en ello la influencia de los padres sobre el rendimiento académico de sus hijos, en conclusión, el sistema familiar y su contexto no son determinantes definitivas para el rendimiento académico, en contraste, la investigación actual busca, desde una perspectiva holística, recocer en profundidad las necesidades del estudiante y partir de ellas trabajar sobre la deficiencia para compensarla y retribuir mejorando el desempeño del alumno.

## **Marco Teórico**

A continuación, lo que prosigue sobre el este marco teórico se refiere a cuatro capítulos conceptuales que buscan describir las variables que se han tomado en cuenta para el estudio, en este caso: psicología educativa, aprendizaje (con especial interés en las estrategias de aprendizaje), autorregulación del aprendizaje y educación superior, para esta última variable se intenta caracterizar tanto el contexto Universitario a nivel de deserción y desarrollo, como también, la cualificación y percepción de los alumnos sobre la educación superior.

### **Capítulo I. Psicología Educativa**

La psicología, es la ciencia que estudia el comportamiento y los procesos mentales de orden superior e inferior e interviene en el humano en diversos ámbitos y contextos de su desarrollo, uno de ellos es la educación, siendo relativamente joven el campo de la psicología educativa, la educación entendida como una herramienta de cambio a nivel individual y de sociedades, el desarrollo de la educación en las sociedades se ha presentado como una construcción de políticas que privilegian los derechos humanos, el aprendizaje y nuevas formas de comprender el mundo, en la relación hombre-educación, existen variables que pueden interferir en esta relación, por lo tanto la psicología educativa se encarga de estudiar el comportamiento humano en el ámbito educativo, bajo la primicia de poder construir y comprender el proceso de enseñanza aprendizaje, interviniendo en todos los actores del mismo proceso (Restrepo, Londoño, Gómez, 2014).

La psicología educativa como disciplina de las ciencias del comportamiento y pedagógicas cobra valor e importancia hasta mediados del siglo XX donde las investigaciones se centran en el estudio del aprendizaje y los procesos subyacentes a este, el proceso evaluativo y los factores propios del individuo o aquellos relacionados a la cultura y factores sociales. Aunado a esto, desde esta perspectiva, esta disciplina se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo ampliar y crear marcos teóricos que tengan como consecuencia la comprensión y la mejora de la educación. En términos más amplios, enfatiza que este estudio abarca los problemas cotidianos de

la educación, a partir de los cuales se derivan principios, modelos, teorías, procedimientos de enseñanza y métodos, prácticas de instrucción y evaluación, así como métodos de investigación, análisis estadísticos, procedimientos de medición y evaluación que permiten estudiar los procesos afectivos y de pensamiento de los alumnos, así como los procesos sociales y culturales que se encuentran presentes en las instituciones educativas (Barranza, 2015).

En el desarrollo histórico que ha tenido la disciplina de la psicología educativa, se destaca los aportes de Thorndike (1910) al cual algunos autores califican como el padre de la psicología educativa, Thorndike, resaltaba que los fines últimos de la psicología educativa es producir cambios en la inteligencia, personalidad y conducta en general de los seres humanos en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve, dando prioridad al contexto educativo, en este orden de ideas y al proyecto visionario de dicho autor, la psicología educativa puede ayudar a la educación sobre todo en el ámbito de los contenidos y los métodos de enseñanza, de esta manera se esperaba superar los grandes brechas de la educación, entre los que se resalta la ideología por un conocimiento muchas más práctico, científico, como también modificar las rutinas pedagógicas tradicionales a la hora de generar actuaciones en el aula, por prácticas que puedan ser comprobadas y den resultados a los diferentes actores educativos, con estos principios el fin último de lo que se buscaba era superar los viejos métodos de enseñanza basados en tradiciones o en meras intuiciones personales que olvidaban la vida y los intereses del niño en la escuela, ofreciendo un cambio en relación a la enseñanza en la solución de problemas reales, radicales, comprometedores para suscitar la actividad del pensamiento en los agentes escolares (Restrepo, et al 2014).

En los años 1960, Bruner, publica su libro, el proceso de la educación en el cual se resalta dos ideas claves, en la primera, se describe la no enseñanza de hechos y métodos sino de estructuras y principios claves en cada asignatura, cada conocimiento, cada un problema, un modo característico de pensar y a su vez un núcleo básico de ideas y ese modo característico de pensar de cada disciplina es lo fundamental a transmitir a cada estudiante siendo de carácter de prima en la enseñanza que el niño domine el núcleo central y la estructura básica de cada materia, a medida que el niño avance en el estudio de cada asignatura el núcleo central a su vez avanzará siendo más amplio y profundo, dentro de las ventajas del modelo planteado por Bruner, es que permite que el

alumno entienda, comprenda y recordarla de una mejor forma, ayuda a aplicar estas ideas básicas o centrales dentro y fuera de cada asignatura, la segunda idea de Bruner, es que todos los principios se pueden enseñar de alguna forma en cualquier estadio de edad a los niños, en este principio destaca el hecho que las ideas más abstractas y complejas pueden convertirse en una forma activa o intuitiva que esté al alcance del que aprende para llegar a la idea abstracta a ser dominada, en consecuencia a ello Bruner propone que el currículo escolar debe presentarse no de manera lineal, sino en espiral, por descubrimiento, retomando constantemente y en niveles cada vez más complejos los núcleos básicos de cada materia a enseñar.

Años después Bruner, plantea sus ideas de un aprendizaje a modo de espiral, por descubrimiento, este modelo y a partir de él en la historia del estudio de la psicología educativa se abordará desde una orientación cognitiva, ante ello, Bruner desde sus conocimientos había aportado una nueva visión de cómo enseñar, puesto que presenta una estructura y un modelo clara y aplicable en el contexto escolar (Fernández, 2013).

En el año de 1995, la APA (sociedad americana de psicología) publica los principios de aprendizaje, el cual genera un cambio en los paradigmas educativos conocidos hasta el momento, como lo era el paradigma institucional: en los procesos de enseñanza, como estos son manejados y ejecutados por las instituciones y los diferentes actores que hacen parte de la misma; Paradigma administrativo: es un sistema semi-descentralizado sin embargo hay la existencia del pensamiento ideológico. Paradigma instruccional: en este paradigma la educación se puede interpretar como un sistema pedagógico cuyo contenido ya no es ideológico sino es centrado en el currículo escolar, la atención se centra en el profesor y en su enseñanza, el nuevo cambio de paradigma introducido por la APA, gira la gravedad de los paradigmas anteriores cambiando el centro de aprendizaje ya no en el profesor, sino en la persona que aprende y en su aprendizaje, este paradigma de educación se le conoce como personal, lo que importa es ayudar a aprender a el alumno, este paradigma goza de relevancia teórica como la presentada por Gardner y Sternberg, donde se centra en que el profesor tiene que educar y enseñar en el aula la inteligencia, de esta forma se alterna el desarrollo de todas las inteligencias humanas en el aula, incluyendo a todos los estudiantes en el aula.

Por consiguiente, el trabajo del psicólogo educativo la labor del psicólogo educativo y su importancia radica en los trabajos que se realicen entorno a los procesos de enseñanza desde un nivel, micro-social y macro-social. Es decir, que sepa evaluar, interpretar e intervenir desde el elemento más básico del sistema de educación hasta su estructura y funciones más complejas. Para tal fin, la labor del psicólogo debe partir de las teorías educativas del aprendizaje existentes donde estudia los elementos constitutivos del sujeto tanto a nivel individual como colectivo, por otra parte, centrarse en conocer las relaciones bidireccionales del contexto (Micro-social) y finalmente, tener injerencia en proyectos de ley y políticas de carácter público y social en educación (Macro-social) (Barraza, 2015).

Dado lo anterior, resalta como escenario principal la institución educativa, la importancia del estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el marco teórico que emerge o que fundamenta los elementos constitutivos del sujeto en su proceso de aprender (conducta, afecto y cognición); las relaciones interpersonales bidireccionales: alumno-profesor, escuela-familia, alumno-curriculum, así como los lineamientos de carácter público y social en educación (Fernández, 2016)

Cabe mencionar, que el rol del psicólogo y la psicóloga educacional es muy poco visualizado dentro y fuera de las instituciones así como poco valorado y su trabajo se ve más bien ligado al ámbito clínico aplicado a la educación, principalmente, enfocado al psicodiagnóstico y la atención de casos individuales al interior de las escuelas, lo que ciertamente constituye una concepción muy limitada respecto de lo que los psicólogos y las psicólogas educacionales pueden aportar a los establecimientos en diversos campos de acción (Barranza, 2015).

## Capítulo II. Aprendizaje

En lo que continúa del siguiente apartado, se describen las distintas formulaciones que ha tenido el concepto y la práctica del aprendizaje a lo largo de la historia, además, se mencionada dicha conceptualización bajo un marco psicológico, es decir que se exponen referentes y teorías desde esta ciencia, también, se describen las estrategias de aprendizaje sobre las cuales un alumno ejecuta su proceso en adquisición de conocimiento y experiencia.

Se ha intentado comprender durante siglos de qué manera se crea el conocimiento, y desde puntos opuestos encontramos al empirismo y racionalismo tratando de argumentar si el papel fundamental se lo lleva la experiencia o la razón, así pues, es indudable que los sentidos son el medio para el que órgano cerebral dote a la mente de estímulos que esta interpreta para conocer el mundo, con base a ello, el aprendizaje provee conocimientos que modelan el comportamiento y el sistema de creencias y actitudes con el fin de que el hombre se eduque y saque el mejor provecho de su potencial. En tanto, se define el aprendizaje como un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia. (Schunk, 2012).

En tal sentido, el aprendizaje se expresa como una variable inferida, y aunque no se le observe de forma directa la manera de evaluar puede hacer alusión a productos o resultados del mismo, por tal razón, la evaluación implica un intento estructural de posicionar el estatus del estudiante con respecto a conceptos educativos de evaluación (Pophan 2008 citado en (Schunk, 2012). Por otra parte, resultado del aprendizaje puede ser el desarrollo de habilidades y actitudes en áreas específicas y generales.

Consecuentemente, desde diferentes paradigmas se consolidan algunas formas de evaluación como lo son: La observación directa; funciona bien cuando se establece la conducta esperada, además el evaluador tratara de ser suficientemente objetivo, Los exámenes escritos; indica el desempeño escrito o textual en pruebas, trabajos, cuestionarios, etc. Los exámenes orales; se

refieren a preguntas, y sus debidas respuestas argumentativas. Por otra parte, la calificación de terceros o por sí mismo, a través de: autorreportes; este expresa el juicio de la persona sobre sí misma, diálogos; conversaciones entre dos o más personas (Schunk, 2012). Lo mencionado anteriormente, funciona como método para corroborar o valorar el grado de aprendizaje que ha tenido un aprendiz en cierto curso de aprendizaje.

Por otra parte, el carácter de interacción entre quien enseña y aprende genera una relación del aprendizaje y la instrucción, ya lo menciona Highet en 1950 citado en (Schunk, 2012) cuando afirma que el aprendizaje y la enseñanza actúan como sistema combinado. Los principios de la instrucción mencionan que el aprendizaje se desarrolla en distintas etapas, el material debe organizarse, el aprendiz requiere práctica y retroalimentación, y los modelos sociales y la motivación facilitan el aprendizaje, además el aprendizaje se ve influido por factores contextuales.

Los siguientes son aspectos de gran relevancia en el entendimiento y la adquisición del aprendizaje, en primer lugar, la importancia de la memoria y como la información se recupera desde un componente procedimental y de trabajo, de esta forma, el olvido es la incapacidad de recuperar información, la memoria es fundamental para aprender y la forma en que se aprende determina como se almacena y recupera la información. En segundo lugar, la motivación en el aprendizaje puede afectar toda la fase del desempeño y el aprendizaje., la motivación ayuda a dirigir la atención e influye en la forma en que se procesa la información, algunos procesos que motivan a los estudiantes a aprender son, las metas, comparaciones sociales, la autoeficacia, los valores y los intereses

Además, Según las etapas de desarrollo el aprendizaje implica estadios distintos para evolucionar en habilidades, ya sean visuales, auditivas, sensorio motor, emocional y del lenguaje. En este sentido, la información sensorial se procesa en los buques neuronales y se transfiere a zonas de la memoria sensorial para que posteriormente se vincule a la memoria de trabajo, las principales partes del cerebro involucradas en la memoria y el procesamiento son la corteza y el lóbulo temporal medio. El aprendizaje procedimental indica que el proceso se ejecute sin mediar

la conciencia (por ejemplo, andar en bicicleta). Desde la neurociencia cognitiva aprender radica en crear y fortalecer conexiones neurales.

Desde una perspectiva conductista aprender implica conformar asociaciones entre estímulo y respuesta, además, se concibe el aprendizaje en términos de fenómeno observable y se cree que el aprendizaje no necesita incluir eventos internos (cogniciones). Los conductistas enfatizan en el papel del entorno y la disposición y la presentación de los estímulos es de suma importancia tener en cuenta el historial de reforzamiento y el estadio de desarrollo. Contrariamente, Desde lo cognoscitivo la manera en que el aprendiz procesa la información es determinante en lo que se aprende, y es que desde esta perspectiva se enfatiza en como reciben, repasan, transforman, codifican, almacenan y recuperan información las personas, claro, teniendo en cuenta el papel de las creencias, la actitud y la motivación.

Profundizando en el tema, respecto a cómo se predispone el alumno hacia el aprendizaje, según (Beltran 1996), se tiene estrategias de 4 tipos que se dividen en subgrupos, tenemos así, estrategias de apoyo que refieren a mejorar actitudes, motivación y el afecto, , estrategias de procesamiento que indican aspectos como seleccionar, elaborar y organizar información, además, Estrategias de personalidad ligadas a la creatividad, el pensamiento crítico, recuperación y transferencia, y estrategias meta cognitivas que suponen un nivel más completo y se refieren a planificación, regulación, control y evaluación en un proceso. (Arias, 2001), Las estrategias son reglas por las cuales se toman decisiones sobre determinado proceso, ligado a conocimientos (Sánchez, 2014) pensamiento procedimental, (como se hacen las cosas) diferenciado del conocimiento declarativo que indica el qué de la cosa

Con lo mencionado anteriormente, reconociendo la diferenciación entre estrategias y estilos de aprendizaje, y bajo el paradigma práctico del estudio, se actúa con base en estrategias de aprendizaje que actúen como herramientas y le permitan al alumno mejorar su actuación en su rol como alumno.

De hecho, los alumnos autorreguladores de su aprendizaje buscan ayuda de cara a mejorar la calidad de su aprendizaje (Valle, Cavanagh, Rodríguez, Núñez y González-Pineda, 2006). Lo que, claramente, los identifica como "autorreguladores" de sus aprendizajes no es tanto su destreza en la utilización aislada de estrategias de aprendizaje, sino su iniciativa personal, su perseverancia en la tarea y las competencias exhibidas, independientemente del contexto en el que ocurre el aprendizaje.

El uso del celular en el aula por parte de los estudiantes y docentes disminuye la calidad de la concentración y atención, concepciones comúnmente vinculan el fracaso académico como problemas en el aprendizaje, con lo que no fijan la mirada en el proceso sino en el resultado, por tanto, es necesario conocer y reestructuras hacia estrategias de aprendizaje eficientes. (Schunk, 2012). Weinstein (1985), las considera competencias necesarias para un aprendizaje efectivo, las metacognitivas son de nivel superior. Las operaciones al abordar una tarea que implica aprendizaje, esto le permite al estudiante seleccionar, organizar y elaborar conocimientos constructivistas y con significado.

Sabiendo que el aprendizaje es concebido como una acción que decide realizar el sujeto de manera individual y autónomo, es considerable hablar de las motivaciones que están detrás del individuo, el que lo impulsa hacer las cosas, si en realidad tiene alguna meta en específica planteada a realizar y que la gran parte de las cosas que este esté realizando tengan un propósito, pues no hay nada más que aburrido o desagradable que el de hacer las cosas por el simple hecho de que las tiene que hacer, porque es una obligación y no porque en realidad nazca hacerlas.

No hay nada más insatisfactorio que hacer las cosas sin motivación alguna, se considera que cuando esto comience o llegue a pasar podría ser por muchas razones, hay algo en la persona que no lo deja seguir su curso, que no deja que pueda desarrollar su potencial y que lo único que permite es un estancamiento en el desarrollo, es por esto que se tiene que tener en cuenta a la hora de analizar situaciones como estas, que pueden ir desde un problema familiar o uno en la relación de pareja hasta por la falta de un adecuado descanso, donde el cuerpo pueda reposar y cargar

energías para luego hacer lo que en el momento se le exija, los malos hábitos de sueño son tan perjudiciales en la salud como la mala alimentación, estas dos variables o conductas pueden inferir de manera significativa en el desarrollo personal de cualquiera que incluso puede hacer cambios del estado de ánimo de manera abismal.

Asimismo en términos de aprendizaje, también es importante hablar de las nuevas tecnologías y como están se ven involucradas en los nuevos conocimientos que las personas pueden adquirir, pues cuando la tecnología está de por medio, no solo se es posible un mal desarrollo en el adquisición de nuevos conocimientos, sino el mal manejo del tiempo libre que pueden llegar a tener los estudiantes como quedó demostrado en una investigación realizada en la Universidad de Cartagena, con los alumnos de ingenierías de sistemas, pues en el estudio se pudo identificar que hay muy poca planificación de actividades académicas, también la afectación por parte de los problemas emocionales junto con la inadecuada distribución del tiempo acompañados de incorrectos métodos de estudio (Acevedo, Torres y Tirado, 2015).

Lo anterior, denota el hecho de que, si no hay un manejo concerniente del tiempo, no habrá un buen desempeño del estudiante al respecto, considerando que el estudio también revelo una ausencia de conocimiento en cuanto a la estructura general de un trabajo científico indicando poca inducción hacia la investigación junto con el no uso de referencias bibliográficas que tuvo un porcentaje de 84,4%. Estas cifras nos dan a entender una gran falla con el compromiso por parte de los estudiantes, de los profesionales que se están formando pero que no se apropian de lo que es suyo, de la investigación.

El aprendizaje se ve inmerso en cualquier área, pero no se da por sí solo, muchas ocasiones se es necesario la ayuda de implementos audiovisuales, la imaginación y demás, como el buen uso de los aparatos tecnológicos como lo son los celulares, estos móviles son considerados como una facilidad técnica, de tiempo y de disposición para el aprendizaje, como lo muestra un estudio realizado en Colombia y México, donde se le consultaron a los estudiantes de universidades públicas, una en cada país y se demostró que los estudiantes están dispuestos a hacer un buen uso

de estas tecnologías sin haber alguna diferencia entre carreras (Lagunes, Torres, Angulo, Martínez, 2017) esto demuestra que hay herramientas que pueden hacer más práctico el sentido del aprender, pasándolo a un plano interesante y llamativo a los jóvenes.

Es interesante que el uso del aparato móvil ya no es tan cuestionado en muchas partes del mundo y que no solo se está mirando como un obstáculo, sino que también se está consolidando como técnicas de aprendizaje (Estrada y Boude, 2018) a su vez (Quinn 2000, citado por Estrada y Boude, 2018) define la computación móvil en los siguientes términos:

Una computación portátil con alta interactividad, conectividad total y que permite un alto nivel de procesamiento. Junto con esto agrega que considera un dispositivo pequeño que está siempre en red, que permite una fácil entrada de datos a través de un lápiz específico, voz o por un teclado si es necesario, y la habilidad de ver imágenes con alta resolución y alta calidad de sonido. (p. 2)

Considerando todo lo que se ha venido hablando del aprendizaje y demás, no cabe ninguna duda de que las nuevas tecnologías ya hacen parte de este proceso, pues en la actualidad a la sociedad le queda práctico, sencillo y eficaz buscar información por medio de un móvil con acceso a internet donde se puede encontrar información significativa, de carácter científico, en diferentes contextos y épocas, todo esto se debe utilizar en favor y no en contra de la educación para poder generar un aprendizaje óptimo en los alumnos tanto de las escuelas, colegios, universidades y demás entes que se dedican a la formación de profesionales, respondiendo a la demanda de la sociedad, si bien esta es un herramienta potente su uso requiere de responsabilidad y supervisión.

Por otra parte, son diversos los procesos referidos a las dificultades en el aprendizaje, en tanto, se pueden identificar variables individuales, cognitivas, económicas, sociales, emocionales y neurológicas. Sin embargo, rendir por debajo de la capacidad real puede ser el indicio de la dificultad de aprender.

Las dificultades de aprendizaje, en un sentido clínico se refieren a un trastorno que genera confusión y heterogeneidad en puntos de vista, debido a que no se ha extraído una definición clara, una dificultad para tal consideración es la diversidad de población estudiantil, además de la aplicación del método evaluativo actual, estas dificultades pueden equipararse a la necesidades educativas especiales en las cuales a adaptabilidad de la enseñanza debe ser particular a la forma en que aprende el alumno, aunque la causa sea difícil de detectar, es tanto el contexto, el medio ambiente como una causa organiza la fuente de la dificultad. (Rolón, 2015).

En este sentido, el maestro tiene una tarea fundamental, frente a la identificación del estudiante que eventualmente no aprende y más aún, la necesidad de que este supere tal estado, pueden generarse preguntas tales como ¿Se han utilizado los métodos de enseñanza adecuados? ¿Son eficientes los métodos de estudio que se utilizan? ¿Se presentan algún conflicto en el entorno o la familia del estudiante?, muchas pueden ser las interrogantes, sin embargo, se consensua que las causas pueden girar en torno a factores intrínsecos (del desarrollo) y factores externos (proceso enseñanza-aprendizaje). (Machiques, 2004).

En otro modo, como medio de solución a las dificultades de aprendizaje, (Larsón y Gelber 1992 citados por Brunet 1998), indica la necesidad de impulsar modelos de enseñanza con orientación constructivista, desde donde la metacognición sea vista como una construcción social, partiendo del perfil cognitivo y sociocultural de cada alumno, asumiendo que las dificultades del aprendizaje no necesariamente se sitúan en él, ni, por el contrario, en su contexto y ambiente. Asimismo, el énfasis e explorar manera alternativa de evaluar el rendimiento académico.

### Capítulo III. Autorregulación del Aprendizaje

A partir de los años 80 se dirige la mirada hacia el contexto educativo con la intención de analizar y describir el proceso de aprendizaje ligado a conceptos como la autorregulación, eficacia autorreguladora y autoeficacia, el interés radica en la premisa de que estos elementos permiten al alumno desarrollar sus tareas y actividades eficientemente, y en consecuencia reflejar un papel proactivo entorno a su rol como estudiante, desde una perspectiva social cognitiva, la autorregulación comprende un sistema de aprendizaje individual y social, es decir, indica la resolución de problemas por uno mismo y la capacidad de interactuar con el entorno para pedir ayuda cuando se necesita, por tanto, características como la iniciativa personal, perseverancia y adaptación son claves para el aprendizaje autorregulado. (Zimmerman, 2005).

De esta manera, durante aquel periodo de tiempo al iniciar las investigaciones sobre el tema los académicos consideraron tomar en cuenta conceptos y procesos autorregulatorios centrales que ya se habían estudiado separadamente en contextos a fines de áreas como la salud mental, la administración industrial, los deportes, entre otros, estos procesos incluían conceptos como la planificación, formulación de metas, organización, auto supervisión y registro, evaluación del propio rendimiento, autocastigo, autoeficacia, motivación, memoria, emoción, aprendizaje, imaginación, auto instrucciones verbales entre otros.

Específicamente, el estudio de la autorregulación en el aprendizaje surgió de las consecuencias en investigaciones sobre psicología del desarrollo del autocontrol en niños y adultos Zimmerman 2001 citado en (Schunk, 2012). Por lo tanto, autorregulación en un sentido amplio implica el accionar de conductas en las que los sujetos regulan sus actividades de tal forma que se permiten mantener el enfoque para la obtención de una meta, lo que incluye, mantener el control sobre aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales, así mismo, el manejo y adaptación al ambiente en el cual se está presente.

En esta línea de ideas, la autorregulación del aprendizaje se aborda desde principalmente teorías conductuales, teorías del procesamiento de la información, teorías constructivistas y teorías sociales cognitivas, siendo esta última la perspectiva sobre que se aborda la presente investigación, autores como B. Zimmerman, D. Schuck, A. Bandura, han contribuido con el desarrollo operacional y conceptual de la autorregulación en el aprendizaje. Desde este paradigma se explica la autorregulación como un proceso auto directivo en el que los individuos transforman sus habilidades mentales en actividades y acciones eficientes para funcionar entorno a distintas áreas, sin embargo, se mencionan descripciones generales de la conceptualización que plasman las teorías más influyentes sobre la autorregulación del aprendizaje.

Desde la perspectiva constructivista, las influencias socioculturales son un eje central ya que el aprendiz construye teorías implícitas de sí mismo, de los demás y de la forma de controlar el medio desde sus anteriores asociaciones comportamentales. El aprendizaje autorregulado se considera como los pensamientos consecuencia de una función mental superior, lo que incluye facultad metacognitiva; de planeación, de síntesis y de evaluación (Henderson y Cools 1944 citado en (Schunk, 2012). Además, considerando la autorregulación desde una base unificada de autores es el lenguaje y la zona de desarrollo próximo los elementos que mayor influencia mantienen en la autorregulación, según Koop 1982 esta última radica en responder a las órdenes de otros por medio del habla y otras herramientas como planear, supervisar y dirigir actividades propias (Schunk, 2012)

Sobre las bases del conductismo operante considerando al individuo como un organismo que reacciona a estímulos con respuestas voluntarias e involuntaria, inicialmente Skinner aporta material teórico para que posteriormente desde esta corriente se considera el proceso autorregulado como un sistema que consiste en la práctica de actos como; generar una auto supervisión, posteriormente, organizarse con auto instrucciones y continuamente utilizar auto reforzamiento para permitir que la conducta deseada siga presentándose.

Por otra parte, las teorías del procesamiento de la información, consideran que el aprendizaje es la codificación de información con base en la memoria de trabajo y a largo plazo, por tanto, los órganos sensitivos perciben datos del entorno, datos que la mente interpreta a través de buques neuronales que dan origen a facultades como la memoria, la concentración, la atención, el razonamiento, entre otros en efecto algunas investigaciones comprueban que el desarrollo de las funciones ejecutivas se relaciona significativamente con resultados positivos en rendimiento académico (Yoldi, 2015) .

Asimismo, análogamente a la autorregulación se propone la consciencia metacognitiva o metacognición como proceso que le permite al aprendiz supervisar, dirigir y regular la acciones hacia las metas propuestas Glaser 1987 citado en (Schunk, 2012), además desde esta perspectiva (Millery cools 1960, citado (Schunk, 2012) construyen el modelo TOTE (probar-actuar-probar-salir) como una operación de la meta cognitiva. Por otra parte, Winne y cols 1998,2001, 2008, citado en (Schunk, 2012) desde la perspectiva del procesamiento de la información desarrollaron un modelo de autorregulación de aprendizaje COPPE ( condiciones, operaciones, productos , evaluaciones y estándares son los esquemas que requiere una tarea al afrontar el aprendizaje el cual incluye como pasos, definición de la tarea, de las metas, planes de las tácticas de estudio, una fase opcional la de adaptaciones, en cada fase se pone en práctica el procesamiento de la información que genera nuevos productos y nueva información.

En principio, para el desarrollo de la teoría clásica de la autorregulación (Bandura 1986) propone como pasos básicos de este componente tres procesos; la autoobservación, la autoevaluación y la reacción personal, es decir, que los pasos para autorregularse indican establecer metas, calcular por adelantado los resultados de las acciones y evaluar el progreso hacia las metas dada una autoevaluación de las técnicas para lograr lo resultados, además, se plantea el concepto de autoeficacia como las creencias personales sobre las propias capacidades para aprender y ejecutar acciones, es decir, la percepción sobre sí mismo para producir acciones preestablecidas, de ahí que, este relacionada con el esfuerzo y perseverancia en la tarea. (Schunk, 2012).

Es de mencionar, la apreciación de Bandura 1997 que “una cosa es poseer destrezas autorregulada, pero otra cosa es ser capaz de mantenerlas en situaciones difíciles cuando las actividades poseen escaso atractivo interés”, es decir, que es necesario plantear metas solidas a corto y largo plazo que traduzcan en un comportamiento adaptativo con dirección a ejecutar un comportamiento hacia el logro, fijando un proceso de introspección y autocrítica que permita mantener el carácter independientemente del entorno y la situación que puedan coexistir.

Consecuentemente, fijando la mirada sobre investigaciones y ejecuciones de planes entorno a la autorregulación del aprendizaje, se encuentra el modelo cíclico de Zimmerman (2005) que explica con dinamismo en proceso de este fenómeno que incluye tres fases: la previsión; es lo que antecede al comportamiento real y parte de las condiciones para la acción, el control; es la fase en la que se mantiene la atención y la voluntad a partir de técnicas de aprendizaje, de motivación y observación, la autorreflexión; es la fase luego de haber desempeñado las acciones y que implica realizar una evaluación audaz del proceso y de los resultados que se han obtenido. (Schunk, 2012).

Asimismo, hay evidencia de que enseñar al estudiante a practicar la autorregulación tiene efectos deseables en el pensamiento estratégico y las atribuciones (Keary y Cools citado en (Schunk, 2012), así pues, por medio de la puesta en práctica de esta actividad de estimular conexiones neurales que impulsan al individuo a conseguir acercamiento al logro y al control su locus interno y externo para manipular su entorno dados sus intereses.

## Capítulo IV. Educación Superior

El siguiente capítulo describe aspectos de la educación superior a nivel internacional aunque con mayor medida, connotaciones a nivel nacional, acerca de la historia y el proceso de evolución y transformación de las instituciones de educación superior en su contexto sociocultural a nivel nacional y departamental, por otra parte, teniendo en cuenta que las instituciones de educación superior son un sistema integrado en mayor medida por alumnos, y docentes, de tal modo, se describen las caracterizaciones de estudiantes y docentes en este ciclo, asumiendo la influencia de la globalización y la tecnología.

Los estudiantes de educación superior de esta era, representan una generación diversa, heterogénea, ingeniosa y con acceso a una vasta extensión de información, la tecnología y el desarrollo del internet ha posibilitado esta anterior eventualidad, la tasa de ingreso a la universidad crece año a año, y aunque los recursos dedicados a este marco no son los más significativos, la recompensa por estos avances de la educación a la ciencia, han mejorado sustancialmente las condiciones de vida de la población, si se piensa de los adelantos en salud, construcción y tecnología, sin embargo, la pobreza, la desigualdad y las guerras sigue siendo un común denominador de las sociedad educadas. (Rodríguez, 2015).

Para contextualizar, respecto a la educación superior en Latinoamérica, en 1998 se realizó la conferencia mundial de Educación Superior, junto con la conferencia regional de la UNESCO sobre las políticas que brindarían estrategias para el desarrollo de la educación superior en Suramérica y el Caribe, en tal escenario se emitieron políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe, en 1996, emitieron sugerencias sobre el uso de las TICS como herramientas de la comunicación y la tecnología como canal de transmisión del conocimiento (Bernheim, 2008).

Sobre el contexto colombiano, la educación superior en el país ha debido su desarrollo dado la urbanización y el proceso industrial, de esta manera, para dar un bosquejo se recurre a los porcentajes en estadísticas que ofrece el MEN-SNIES (2016), para lo cual se ha determinado que

en 1970 la estadística era de 4.9% en cuanto a nivel de acceso, con respecto a 1990 que presentó un incremento a 13.4%, desde esta última, fecha la educación ha aumentado con mayor ritmo, en efecto, para 1990 se contaba con 487.448 estudiantes matriculados en instituciones profesionales en comparación a 2.142.443 en 2016 con mayor participación en el área técnica. (Melo-Becerra, 2017).

Desde un recorrido por la historia, La educación superior en Colombia se inicia en el periodo colonial, en los siglos XVI y XVII con la fundación de dos universidades en Bogotá. De ahí que, el acceso a la institución se limitaba s a personas pudientes o afines a órdenes religiosas, A saber, la iglesia mantenía un papel protagónico bajo una educación conservadora y limitada (Rodríguez 2012 citado en (Melo-Becerra, 2017).

Con el devenir, En 1934 tras López Pumarejo al poder se da un cambio en la política educativa y se mejora la formación de profesionales ligados a la realidad económica del país, además, se da una ampliación de la infraestructura con la creación de universidades en varias ciudades del país, posteriormente, la ola de violencia desde 1948 originada por la muerte de Eliecer Gaitán conlleva a que se le dé prioridad a la educación técnica, por esta razón se crean instituciones como el SENA y el Icetex en los años 50, por otra parte, los cambios demográficos aumentaron la demanda y el número de estudiantes en universidades se elevó exponencialmente, por tanto, con miras a medir y vigilar la calidad se consolidad el Icfes y Colciencias en el años 1968 (Herb 1989 citado en Melo 2017) como instancias de promoción educativa y organizaciones de desarrollo para las ciencias y el conocimiento

En este sentido, en el año 1991 tras la consolidación de la nueva constitución política se declara libertad de enseñanza y la educación como un derecho y un servicio que debe ser prestado por parte del estado. Asimismo, la ley 30 definió términos para docentes y normas de administración sobre presupuesto, luego se da origen al Ministerio de educación nacional (MEN) y al consejo nacional de educación superior (CESU), además en el año 2000 para encargarse de la vigilancia y control se crea el viceministro de educación superior, igualmente para contribuir a la

toma de decisiones eficaces se crea el (SNIES) sistema nacional de la información de educación superior, el observatorio laboral para la educación y el sistema para la prevención de la deserción en educación superior (Spadies). (Melo-Becerra, 2017).

A propósito, para el año 2010 el Icfes se transforma en una herramienta de evaluación en el sector educativo, y el Icetex pasa a ser una entidad financiera. En términos de calidad se tiene que el SNIES con información de 2015 determino que solo el 16% de las instituciones activas cuentan con registro de alta calidad, y que, por otra parte, la cobertura en 2014 fue de 31% CNA. Así mismo, la educación superior en nivel pregrado se considera integrada por 3 niveles, estos son; el técnico, tecnológico y profesional con modalidad de estudio a distancia y presencia, con esta última como el principal modo académico.

En términos de cobertura respecto a la localización geográfica, se observa un grupo heterogéneo, en consecuencia, Bogotá cuenta con un 97.6% de cobertura mientras que departamento como Amazona, Putumayo y Arauca registran puntuaciones inferiores a 12%. (MEN)-SNIE (2016). Así mismo, desde una perspectiva internacional Colombia ha mantenido estándares insuficientes de educación (cobertura y calidad) en comparación con Países Europeos e incluso Latinoamericanos como Chile y Argentina. Por otra parte, con respecto a las cifras de deserción para 2015 según el MEN el 46,5% de quienes inician un programa Universitario no logran culminar el proceso, deserción que se influencia por factores económicos, sociales e individuales (Melo-Becerra, 2017).

Respecto a la infraestructura y capital físico y humano, según MEN para el 2015 el país cuenta con 290 instituciones en las que 120 son de carácter universitario, además, estas instituciones incluyen 3.746 programas de pregrado profesional, cabe mencionar que se registran 1.954.201 de estudiantes en 2015 distribuidos en programas técnicos , tecnológicos , de pregrado y postgrado, consecuentemente, del total de estudiantes en 2015 el 50,7% está matriculado en institución pública y el 49,3 en instituciones privadas, así pues, respecto a la población docente en el sector se tiene un numero de 148.689 en 2015 según cifras del MEN, de los cuales 30,5 tenía

contrato completo, se resalta que del total de docentes solo el 6,7% poseen título de doctorado con lo cual se puede ver afectada la eficiencia de los resultados en el sistema educativo en términos de investigación y calidad. (Min educación).

En contraste, la educación superior ha surgido como un proceso de desarrollo lento y dinámico que ha tenido como fundamento las revoluciones y la actitud de desarrollo e innovación, si bien, la inclusión a este sector ha sido un proceso gradual, cada vez son más los jóvenes y adultos que cuentan con la posibilidad de acceder al conocimiento en las academias universitarias. Lo anterior, retribuye positivamente en los elementos que se requieren para transformar un país en una nación próspera en desarrollo económico, los profesionales de este sector son el recurso humano necesario para abarcar la solución a las necesidades de una población marcada por la violencia y la guerra.

Ahora bien, tras recorrer a grandes rasgos las líneas de la historia respecto al desarrollo de la educación superior, se hace necesario ilustrar como es el comportamiento y el ideario de un sujeto que transita por un proceso de formación en educación superior. Tenido en cuenta el proceso de globalización, transculturización y desarrollo de tecnologías de la información, esto tiene como consideración la generación de los nativos digitales, la interrelación social por medio de las conexiones digitales y la influencia de las redes sociales. Estamos ante la era de la información, donde el manejo de datos es masivo y las tecnologías son una herramienta más que hace parte íntimamente de nuestros sentidos.

En este escenario, para este periodo en la educación universitaria, el estudiante en formación se ve inmerso en un escenario multinivel y diverso, la era digital muestra un cambio en las reglas educativas y muchas barreras se reducen en términos de distancias, sin embargo, otras se muestran coyunturales en temas de acceso y poder adquisitivo. Para el aprendizaje, la explosión del conocimiento, la abundancia de datos y la obsolescencia de los mismos ha mostrado los ritmos de vida acelerados y bajo presión de los aprendices. (Rodríguez, 2015).

De este modo, (Livine & Dean 2012 citados por Rodríguez 2015) resaltan el papel de la globalización y mencionan las caracterizaciones de los estudiantes universitarios, refiriendo que son nativos digitales y que pesar de pasar mucho tiempo conectados son solitarios, además se encuentran en una de las situaciones económicas más difíciles de la historia, por otra parte, son inmaduros, con intención rápida al logro, esto los hace impacientes y con miedo al fracaso, asimismo, su instinto de autoconocimiento se relega a un segundo plano mientras que el deseo de éxito y dinero fomenta su estado volitivo.

El proceso de educación universitario se ha identificado bajo tres etapas; en primer lugar, se trata de la transición del escenario escolar al universitario, amplios cambios a nivel personal y social tiene cabida en este punto, en segundo lugar, tiene que ver con la formación de expectativas erradas sobre las condiciones de vida, que han tiempo de no satisfacerse conllevan a decepciones y en este sentido a la deserción, en tercer lugar, las circunstancias cuando el estudiante no consigue un rendimiento adecuado y que además la institución no le brinda las herramientas requeridas para sobresalir de las deficiencias. (Velázquez, 2006).

En la educación superior, el alumno puede recurrir a sistemas que funcionen como a apoyo a la consecución del logro, de forma institucional (las tutorías y el acompañamiento docente) y de manera social (su familia), en este orden, (Velázquez, 2006) resalta la importancia que se creen vínculos entra las familias y las universidades, con el objetivo de actuar como agentes cooperativos a la maximización de rendimiento y la disminución de la deserción.

Asimismo, muchos de los estudiantes universitarios en el mundo, por decir que la gran mayoría, se encuentran en situaciones económicas que limitan la equidad y amplían las barreras metodológicas. (Rodríguez, 2015). Una de las formas de comprender la educación superior, es entender el comportamiento y las condiciones de los estudiantes que se forman en estas instituciones, de esta manera, (Lacomba, 2012) menciona que la tarea de cuantificar y definir el contexto social es fundamental como primera etapa para elaborar esta red sociocultural.

Por otra parte, bajo las investigaciones de Espinar (2015), se concluye que la educación superior en gran parte de los casos no trabaja con estudiantes realmente preparados al iniciar su ciclo de educación superior, la investigación realiza énfasis en la necesidad de preparación previa a la universidad y la calidad con que fueron formados en sus instituciones escolares los alumnos ya que de ello puede depender el éxito en la universidad.

En congruencia, sobre la percepción de los estudiantes universitarios (Fabela, 2009) encuentra que estos muchas veces no perciben en sus docentes la experiencia adecuada y sin embargo parecen dejar en manos de los educadores todo su proceso de aprendizaje, reduciendo su participación y nivel crítico, asimismo, se menciona que la toma de decisiones se relega a otros afectando su propio proceso educativo y su futuro como profesionales, es decir, que los alumnos sobre su maestro, conciben la imagen de aquel que trasmite el conocimiento y que no todo lo que transmiten es de significancia, además, los alumnos perciben que las actividades de sus docentes en el aula no permiten la participación activa.

Respecto a la educación superior, es de referir la orientación de un “aprendizaje a lo largo de la vida”, esta revolución tecnológica conlleva la transformación y consolidación de escenarios como centros de poder y saber. (Sanchiz, s.f), por tanto, se debe generar en los estudiantes, además de la educación técnica y teórica, se han comprobado los desajustes en temas de salud mental, respecto a los altos niveles de estrés y ansiedad en los que se ven inmersos los aprendices en relación al periodo de evaluación y exámenes,

Es decir, que estos periodos se conciben como estresores académicos que retribuyen en efectos a nivel cognitivo, físico, emocional y conductual, de este modo, el papel de este elemento en la salud puede infligir condiciones de vulnerabilidad ligados a deserción y rendimiento, asimismo, los estudiantes de cualquier carrera universitaria durante su periodo cercado a los procesos de evaluación muestran disminuciones en los niveles de auto concepto. (Monzón, 2007).

En contraste, respecto al estrés universitario, Rull, (2011) sugiere brindar alternativas y herramientas a los estudiantes sobre el manejo del estrés, debido a que ha encontrado en su

investigación que los estudiantes que viven sin sus familias, solos, podrían enfrentarse a mayores niveles de estrés, con relación a aquellos que viven con su familia.

Las investigaciones, aluden a que el rol del estudiante sea proactivo y participativo, en tanto que se apropie del conocimiento generando una postura crítica y de aprendizaje significativo, sin embargo, respecto a las consideraciones docentes, este debe asumir; la interacción del alumno con el objeto de conocimiento, que el alumno se sienta capaz y autosuficiente al trabajar con distintos métodos, hacer sentir al alumno responsable de su proceso de aprendizaje, llegando a descubrir debilidades y fortalezas, asimismo, la responsabilidad del docente de realizar su clase de forma creativa y didáctica promoviendo la motivación del estudiante, además, de identificar los objetivos que se desean alcanzar con el estudiante en su proceso de formación teniendo en cuenta las habilidades cognitivas de los alumnos y contenido que promueva interés.

Por otra parte, respecto a las estrategias de aprendizaje de las que hacen uso los estudiantes universitarios, (Camarero, 2000) encuentra que el mayor uso de estrategias es puesto en práctica por estudiantes de humanidades, y destacan la importancia de fomentar programas que fomenten estrategias afectivas, de motivación, metacognitivas y de autoconocimiento, debido a las altas probabilidades de conseguir mejor rendimiento académico en los alumnos.

Para concluir este capítulo, la investigaciones ponen en evidencia la necesidad de incluir en el currículo sistemas conceptuales y prácticas entorno a competencias metacognitivas, de eficiencia que permitan la disminución de la deserción y para mejorar el rendimiento (Martínez, 2005) indica la necesidad de proporcionar los servicios de información y asesoría; siendo el caso de asistencia psicológica, además de organizar programas sobre gestión del tiempo, planeación, autoinstrucciones, técnicas de estudio, reevaluación de procesos académico propios, además de habilidad un amplio uso de la biblioteca utilizando sistemas multimedia que faciliten el proceso.

## Marco Contextual

### Breve Reseña Histórica De La Universidad De Pamplona

La Universidad de Pamplona nació en 1960, como institución privada, bajo el liderazgo de Presbítero José Faría Bermúdez. En 1970 fue convertida en Universidad Pública del orden departamental, mediante el decreto No 0553 del 5 de agosto de 1970 y en 1971 el Ministerio de Educación Nacional la facultó para otorgar títulos profesionales según Decreto No. 1550 del 13 de agosto. Durante los años sesenta y setenta, la Universidad creció en la línea de formación de licenciados y licenciadas, en la mayoría de las áreas que debían ser atendidas en el sistema educativo: Matemáticas, Química, Biología, Ciencias Sociales, Pedagogía, Administración Educativa, Idiomas Extranjeros, español – Literatura y Educación Física. En los años ochenta la Institución dio el salto hacia la formación profesional en otros campos del saber, etapa que inició a finales de esa década con el Programa de Tecnología de Alimentos.

Posteriormente en los años noventa fueron creados en los campos de las Ciencias Naturales y Tecnológicas, los Programas de Microbiología con énfasis en Alimentos, las Ingenierías de Alimentos y Electrónica y la Tecnología en Saneamiento Ambiental. En el campo de las Ciencias Socioeconómicas, el programa de Administración de Sistemas, inicialmente como tecnología y luego a nivel profesional.

Hoy, la Universidad ha ampliado significativamente su oferta educativa logrando atender nuevas demandas de formación profesional, generadas en la región o en la misma evolución de la ciencia, el arte, la técnica y las humanidades. Cumple esta tarea desde todos los niveles de la Educación Superior: pregrado, posgrado y educación continuada, y en todas las modalidades educativas: presencial, a distancia y con apoyo virtual; lo cual, le ha permitido proyectarse tanto en su territorio como en varias regiones de Colombia y del Occidente de nuestro país vecino y hermano Venezuela.

Esta labor es desarrollada gracias a un equipo de profesionales altamente formados en las mejores universidades del país y del exterior, a nivel de especializaciones, maestrías y doctorados, y a una gestión administrativa eficiente. A su vez el proceso de crecimiento y cualificación de la Universidad ha estado acompañado por la construcción de una planta física moderna, con amplios y confortables espacios para la labor académica, organizados en un ambiente de convivencia con la naturaleza; lo mismo con la dotación de laboratorios y modernos sistemas de comunicación y de información, que hoy le dan ventajas comparativas en el cumplimiento de su Misión.

El Proyecto Institucional de la Universidad, su carta de navegación, expresa el espíritu abierto y democrático que la caracteriza, y su compromiso con el desarrollo regional y nacional; lo mismo, en sus estrategias se proyecta la dinámica organizacional, administrativa y operativa mediante la cual logra la eficiencia en el cumplimiento de sus propósitos académicos, sociales y productivos. De acuerdo con la ley 30 de 1992, la Universidad de Pamplona se identifica como una entidad de régimen especial, con autonomía administrativa, académica, financiera, patrimonio independiente, personería jurídica y perteneciente al Ministerio de Educación Nacional.

### Programa De Psicología

El Programa de Psicología de la Universidad de Pamplona fue creado mediante acuerdo 017 del 6 de abril del año 2001 (Anexo 1), e incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) con fecha de registro de 6 de abril de 2001, en el cual se le asignó el código ICFES N° 121241500005451811100. El programa de psicología ha realizado análisis de múltiples circunstancias en el trayecto de su historia, que han dado lugar a modificaciones de la estructura del plan de estudios, en algunas oportunidades para seguir recomendaciones de pares académicos; en otras oportunidades como parte de políticas institucionales que tienen como objetivo el establecimiento de asignaturas universales y afines entre los programas, como el mejorar la racionalidad de los recursos.

El programa de psicología, desde su creación y hasta la fecha, ha realizado 5 actualizaciones al Plan de estudios.

- El Plan de Estudios del Programa de Psicología fue aprobado por Acuerdo No. 017 del 6 de abril del 2001, conocido como el Plan 2002 del Programa de Psicología, según oficina de Registro y Control de la Universidad de Pamplona.
- La primera modificación al Plan de Estudios 2002 quedó registrada en el Acuerdo No. 113 del 18 de diciembre del 2002, soportada según acta del comité de programa 003 del 8 de noviembre del 2002 y Acta del Consejo de Facultad No 029 del 4 de diciembre del 2002.
- Posterior a la aprobación de las primeras modificaciones fue necesario realizar nuevos ajustes al Plan de Estudios, autorizadas por el Consejo Académico y solicitadas por el Departamento de Psicología; para ello se procedió a la realización de un plan de asimilación, el cual fue reconocido según Acuerdo No. 035 del 12 de mayo del 2003.
- En el año 2005 fue necesario realizar una nueva actualización del Plan de Estudios, en desarrollo hasta el 2004, con la colaboración del profesional Francisco Pereira, miembro de ASCOFAPSI (Asociación Colombiana de Facultades de Psicología), contratado por la Universidad para asesorar la actualización del Plan de Estudios. Estas modificaciones quedaron registradas y aprobadas según Acuerdo 023 del 9 de junio del 2005, el cual tendría vigencia a partir del I periodo académico del 2006 según como consta en el artículo segundo de dicho acuerdo. En el artículo tercero, del mismo acuerdo, plantea que los alumnos actualmente matriculados continuarán con el plan vigente de la fecha y “recibirán unos cursos de actualización como se estipula en el mismo artículo”, compromiso que no se cumplió por políticas internas y basado en la autonomía universitaria según lineamientos del Acuerdo 070 del 20 de diciembre del 2005, el cual, a partir del primer periodo académico de 2006, según se expresa en su artículo segundo.

- La última modificación realizada esta registrada en el Acuerdo 088 del 9 de Diciembre del 2010, la cual se refiere básicamente a la práctica rotativa de los semestres VIII y IX, y en la que se proponen prácticas de medio tiempo para el semestre IX y de tiempo completo para el semestre X, se mantienen los 158 créditos autorizados.

## Marco Legal

El marco legal, de la presente investigación tiene un abordaje amplio sobre el avance que ha llevado nuestro país contemplando también los avances que se han dado a lo largo de la historia a nivel internacional, dando base a las legislaciones actuales, pasando por una revisión exhaustiva y completa, permitiéndole al lector un mejor entendimiento general de las leyes, derechos y deberes que se tienen con respecto al tema de estudio.

### **Ley 1090 de 2006 De la Profesión de Psicología**

Esta ley reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones.

#### Artículo 1.

*Definición.* La Psicología es una ciencia sustentada en la investigación y una profesión que estudia los procesos de desarrollo cognoscitivo, emocional y social del ser humano, con la finalidad de propiciar el desarrollo del talento y las competencias humanas en los diferentes dominios y contextos sociales tales como: La educación, la salud, el trabajo, la justicia, la protección ambiental, el bienestar y la calidad de la vida. Con base en la investigación científica fundamenta sus conocimientos y los aplica en forma válida, ética y responsable en favor de los individuos, los grupos y las organizaciones, en los distintos ámbitos de la vida individual y social, al aporte de conocimientos, técnicas y procedimientos para crear condiciones que contribuyan al bienestar de los individuos y al desarrollo de la comunidad, de los grupos y las organizaciones para una mejor calidad de vida. (Congreso de la República, 2006)

**Artículo 2°.**

De los Principios Generales. Los psicólogos que ejercen su profesión en Colombia se registrarán por los siguientes principios universales:

**Responsabilidad.** Al ofrecer sus servicios los psicólogos mantendrán los más altos estándares de su profesión. Aceptarán la responsabilidad de las consecuencias de sus actos y pondrán todo el empeño para asegurar que sus servicios sean usados de manera correcta.

**Competencia.** El mantenimiento de altos estándares de competencia será una responsabilidad compartida por todos los psicólogos interesados en el bienestar social y en la profesión como un todo. Los psicólogos reconocerán los límites de su competencia y las limitaciones de sus técnicas. Solamente prestarán sus servicios y utilizarán técnicas para los cuales se encuentran cualificados. En aquellas áreas en las que todavía no existan estándares reconocidos, los psicólogos tomarán las precauciones que sean necesarias para proteger el bienestar de sus usuarios. Se mantendrán actualizados en los avances científicos y profesionales relacionados con los servicios que prestan.

**Estándares Morales y Legales.** Los estándares de conducta moral y ética de los psicólogos son similares a los de los demás ciudadanos, a excepción de aquello que puede comprometer el desempeño de sus responsabilidades profesionales o reducir la confianza pública en la Psicología y en los psicólogos. Con relación a su propia conducta, los psicólogos estarán atentos para regirse por los estándares de la comunidad y en el posible impacto que la conformidad o desviación de esos estándares puede tener sobre la calidad de su desempeño como psicólogos.

**Confidencialidad.** Los psicólogos tienen una obligación básica respecto a la confidencialidad de la información obtenida de las personas en el desarrollo de su trabajo como psicólogos. Revelarán tal información a los demás solo con el consentimiento de la persona o del representante legal de la persona, excepto en aquellas circunstancias particulares en que no hacerlo llevaría a un evidente daño a la persona u a otros. **Bienestar del Usuario.** Los psicólogos respetarán la integridad y protegerán el bienestar de las personas y de los grupos con los cuales trabajan. Cuando se generan conflictos de intereses entre los usuarios y las instituciones que emplean psicólogos, los mismos psicólogos deben aclarar la naturaleza y la direccionalidad de su lealtad y responsabilidad y deben mantener a todas las partes informadas de sus compromisos.

Los psicólogos mantendrán suficientemente informados a los usuarios tanto del propósito como de la naturaleza de las valoraciones, de las intervenciones educativas o de los procedimientos de entrenamiento y reconocerán la libertad de participación que tienen los usuarios, estudiantes o participantes de una investigación.

**Relaciones Profesionales.** Los psicólogos actuarán con la debida consideración respecto de las necesidades, competencias especiales y obligaciones de sus colegas en la Psicología y en otras profesiones. Respetarán las prerrogativas y las obligaciones de las instituciones u organizaciones con las cuales otros colegas están asociados. **Relaciones Profesionales.** Los psicólogos actuaran con la debida consideración respecto a las necesidades, competencias especiales y obligaciones de sus colegas en la psicología y en otras profesiones.

**Evaluación de Técnicas.** En el desarrollo, publicación y utilización de los instrumentos de evaluación, los psicólogos se esforzarán por promover el bienestar y los mejores intereses del cliente. Evitarán el uso inadecuado de los resultados de evaluación. Respetaran el derecho de los usuarios de conocer los resultados, las interpretaciones hechas y las bases de las conclusiones y recomendaciones. (Congreso de la República, 2006)

**Artículo 3. Del Ejercicio Profesional del Psicólogo.**

a) Diseño, ejecución y dirección de investigación científica, disciplinaria o interdisciplinaria, destinada al desarrollo, generación o aplicación del conocimiento que contribuya a la comprensión y aplicación de su objeto de estudio y a la implementación de su quehacer profesional, desde la perspectiva de las ciencias naturales y sociales;

b) Diseño, ejecución, dirección y control de programas de diagnóstico, evaluación e intervención psicológica en las distintas áreas de la Psicología aplicada.

**Artículo 25.**

La información obtenida por el profesional no puede ser revelada a otros, cuando conlleve peligro o atente contra la integridad y derechos de la persona, su familia o la sociedad, excepto en casos de especial actuación.

**Artículo 30.**

Los registros de datos psicológicos, entrevistas y resultados de pruebas en medios escritos, electromagnéticos o de cualquier otro medio de almacenamiento digital o electrónico, si son conservados durante cierto tiempo, lo serán bajo la responsabilidad personal del psicólogo en condiciones de seguridad y secreto que impidan que personas ajenas puedan tener acceso a ellos. (Congreso de la República, 2006).

**Artículo 36.**

Deberes del psicólogo con las personas objeto de su ejercicio profesional. I) No practicar intervenciones sin consentimiento autorizado del usuario, o en casos de menores de edad o dependientes, del consentimiento del acudiente.

**Artículo 49.**

Los profesionales de la psicología dedicados a la investigación son responsables de los temas de estudio, la metodología usada en la investigación y los materiales empleados en la misma, del análisis de sus conclusiones y resultados, así como de su divulgación y pautas para su correcta utilización.

**Artículo 50.**

Los profesionales de la psicología al planear o llevar a cabo investigaciones científicas, deberán basarse en principios éticos de respeto y dignidad, lo mismo que salvaguardar el bienestar y los derechos de los participantes.

**Ley Estatutaria 1581 de 2012**

Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales.

**Artículo 4.**

Principio de confidencialidad. Todas las personas que intervengan en el Tratamiento de datos personales que no tengan la naturaleza de públicos están obligadas a garantizar la reserva de la información, inclusive después de finalizada su relación con alguna de las labores que comprende el Tratamiento, pudiendo sólo realizar suministro o comunicación de datos personales cuando ello corresponda al desarrollo de las actividades autorizadas en la presente ley y en los términos de la misma.(Congreso de Colombia , 2012)

## **Metodología**

### **Tipo de Investigación**

El tipo de investigación es de cohorte cuantitativo, por lo tanto, se retoma a Hernández, Fernández y Baptista (2014) quienes plantean que es un proceso cuidadoso, metódico y empírico en su esfuerzo para generar conocimiento. Este enfoque es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar o eludir” pasos, el orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase. Dichos autores consideran que el enfoque cuantitativo parte de una idea, que va acotándose y una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se desarrolla un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas (con frecuencia utilizando métodos estadísticos), y se establece una serie de conclusiones respecto de la(s) hipótesis. Además, usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías.

### **Diseño y alcance de Investigación**

El diseño utilizado en la investigación es no experimental, puesto que, son estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos, motivo por el cual es transeccional (transversal) dado que, permite que la investigación recopile los datos en un momento único, además, su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado; y finalmente el alcance es descriptivo, teniendo en cuenta que se indagan en la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población que son estudios puramente descriptivos y su procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades y así proporcionar su descripción. (Sampieri, Collado, & Baptista. 2014).

**Población**

Los participantes en el estudio hacen referencia a los estudiantes del programa de psicología sede Pamplona de II y III semestre con un total de 80 estudiantes.

**Muestra**

La muestra empleada es probabilística, dado que tienen muchas ventajas, quizá la principal sea que puede medirse el tamaño del error en nuestras predicciones. Se dice incluso que el principal objetivo en el diseño de una muestra probabilística es reducir al mínimo este error, al que se llama error estándar (Kish, 1995; Kalton y Heeringa, 2013). Las muestras probabilísticas son esenciales en los diseños de investigación transeccionales, (descriptivos), donde se pretende hacer estimaciones de variables en la población. Estas variables se miden y se analizan con pruebas estadísticas en una muestra, se presupone que ésta es probabilística y todos los elementos de la población tienen una misma probabilidad de ser elegidos. El procedimiento de selección de la muestra será por conveniencia.

Figura 1

*fórmula muestra por conveniencia*

$$n = \frac{232 * 1.96^2 * (0.5)(0.5)}{(0.05^2)(232 - 1) + 1.96^2 * (0.5)(0.5)} \quad n = \frac{N * Z_a^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_a^2 * p * q}$$

En donde, N = tamaño de la población Z = nivel de confianza, P = probabilidad de éxito, o proporción esperada Q = probabilidad de fracaso D = precisión (Error máximo admisible en términos de proporción).

Fuente: Corral, (2015).

N (Tamaño de la población objetivo) =	89
ρ (probabilidad de ocurrencia) =	50%
Z (Valor crítico correspondiente al nivel de confianza elegido) =	1.96

$\alpha$ (nivel de confianza) =	90%
d (error máximo de estimación) =	5%

## **Instrumentos**

Los instrumentos a utilizar en la investigación demuestran ser confiables y válidos, dado que representan verdaderamente las variables de la investigación.

**Escala de Autoreporte (SRL-SRS) Toering, et al (2012). Adaptación de Hernández, Múnera y Chinome (2016).**

### **Ficha técnica**

La Escala de autorreporte (SRL-SRS), que comprende seis subescalas: planificación, autocontrol, evaluación, reflexión, esfuerzo y autoeficacia. Este estudio examinó la confiabilidad y validez del SRL-SRS. Se realizaron dos análisis factoriales confirmatorios con 601 y 600 adolescentes de 11 a 17 años (edad  $M = 13.9$ ,  $DE = 1.3$ ). El primer análisis factorial confirmatorio reveló que un modelo ajustado de seis factores describía mejor los datos observados y el contenido de los factores, que fue validado de forma cruzada en la segunda muestra de adolescentes. La fiabilidad relativa y absoluta test-retest fue satisfactoria. En conclusión, este estudio mostró que el SRL-SRS es un instrumento confiable y respaldaba su contenido y validez de constructo.

**Cuestionario de evaluación estrategias de aprendizaje (SRSI-SR Adaptado) Cleary (2006). Adaptación de Hernández y Camargo (2017)**

### **Ficha técnica**

Se construyó una versión del SRSI-SR (Cleary, 2006), orientada a evaluar estudiantes universitarios; esta versión en idioma español se denominó SRSI-SR adaptado y constó originalmente de 45 ítems de calificación tipo Likert de frecuencia con cuatro puntos (nunca, casi

nunca, casi siempre, siempre). El instrumento original fue construido bajo la noción de tres subescalas, que configuran las estrategias de ARA: gestión del ambiente y de la conducta, búsqueda y aprendizaje de información, y conducta regulatoria inadecuada. La estructura factorial del SRSI-SR adaptado no representa las mismas dimensiones establecidas en la versión original del autor; el resultado del análisis en paralelo (parallel analysis) realizado con el programa estadístico. Factor@ indicó la conformación de cuatro factores con autovalores superiores a 1.0. A partir de este hallazgo se realizó una verificación de la covariación de los ítems a través de la inspección de la matriz de correlaciones entre ítems y se evaluó la integridad temática de cada ítem en relación con el factor de reducción. La fiabilidad del SRSI-SR adaptado se calculó analizando la consistencia interna de cada uno de los cuatro factores obtenidos. Como se presenta en la tabla 1, el alfa de Cronbach del factor OE fue el más alto (= .816), indicando una buena fiabilidad. Respecto a los tres factores restantes, la consistencia es aceptable (BI [= .791], OT [= .775] y HIR [= .725]). El alfa de Cronbach de la escala total es de .81. (Barrios 2017)

## **Procedimiento**

### **Fase I. Elaboración Anteproyecto**

Se realizó por medio de la construcción del título, formulación del problema, justificación, objetivos, referentes conceptuales y legales permitiendo conocer más acerca del tema finalizando con el diseño metodológico.

### **Fase I.I Aplicación de Instrumentos**

Se realizó la aplicación de las pruebas psicológicas llamadas Escala de Autorreporte sobre Autorregulación del Aprendizaje (SRL-SRS) Toering, et al (2012). Adaptación de Hernández, Múnera y Chinome (2016) y Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje.

### **Fase III. Análisis de Resultados**

El respectivo análisis de la información recolectada con la aplicación de las pruebas psicológicas se realiza mediante la utilización del software de análisis predictivos IBM - Software SPSS versión 23.

### **Fase IV. Conclusiones y recomendaciones**

La última fase se realiza la elaboración de las conclusiones y recomendaciones, luego una breve retroalimentación de lo que fue la investigación como tal, dando cumplimiento a los objetivos planteados al inicio de la investigación y por último dejar recomendaciones para la realización de estudios sobre este tema.

## Resultados y Análisis Resultados

### Análisis Descriptivo de los Datos Sociodemográficos

Con la finalidad de obtener más información de la muestra seleccionada se realiza una descripción detallada de cada uno de los datos sociodemográficos, que presentan las participantes de la investigación como lo es: sexo y nivel de escolaridad.

Analizando cada uno de los porcentajes correspondientes y la información que se presenta.

### Género

Tabla 1.

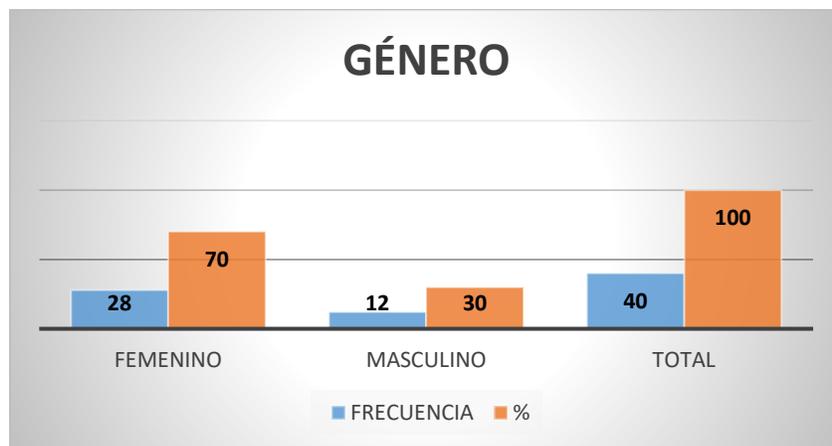
*Género*

TABLA DE GENERO		
GENERO	FRECUENCIA	%
FEMENINO	28	70
MASCULINO	12	30
TOTAL	40	100

Fuente: elaboración propia

Figura 2

*Género*



Fuente: elaboración propia.

## Nivel de Escolaridad

Tabla 2

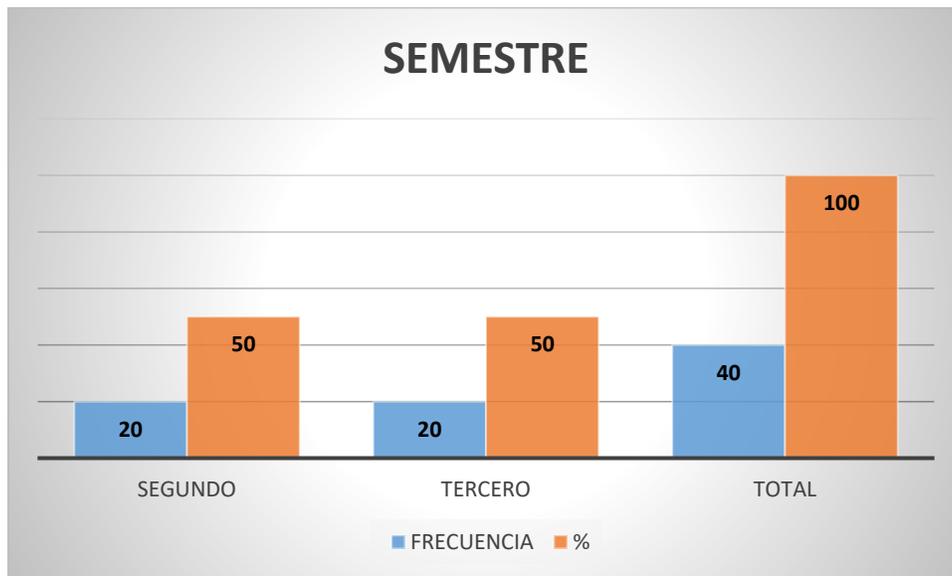
*Nivel de escolaridad*

NIVEL DE ESCOLARIDAD		
SEMESTRE	FRECUENCIA	%
SEGUNDO	20	50
TERCERO	20	50
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia

Figura 3.

*Semestre*



Fuente: elaboración propia

**Tablas De Frecuencia y Gráficos Escala de Autoreporte Aprendizaje (SRL-SRS).**

En el siguiente apartado se encuentran los resultados de la Escala de Autoreporte del Aprendizaje (SRL-SRS). que se obtiene a partir de la tabulación de los 40 participantes de la investigación de los cuales 20 son de segundo semestre y 20 de tercer semestre.

Tabla 3

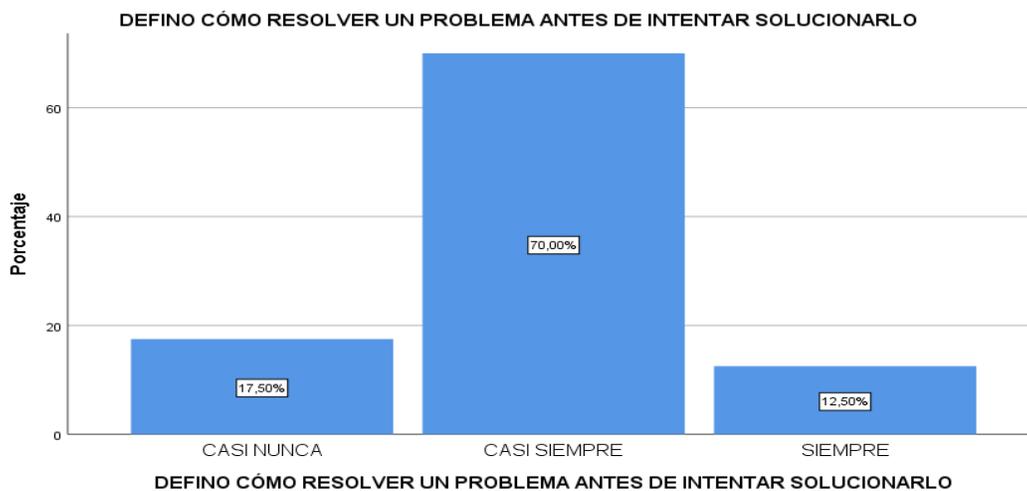
*Defino cómo resolver un problema antes de intentar solucionarlo*

<b>ITEM 1: DEFINO CÓMO RESOLVER UN PROBLEMA ANTES DE INTENTAR SOLUCIONARLO</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	7	17,5	17,5	17,5
	CASI SIEMPRE	28	70,0	70,0	87,5
	SIEMPRE	5	12,5	12,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 4

*Defino cómo resolver un problema antes de intentar solucionarlo*



Fuente: elaboración propia

Este ITEM refiere la subescala de planificación y de acuerdo con los resultados de la gráfica que corresponden al reactivo “defino cómo resolver un problema antes de intentar solucionarlo” la mayoría de los participantes 70% responde que casi siempre planifican antes de solucionar el problema, hay que señalar que un 12,5% de los participantes selecciona la opción casi nunca, deja que pensar la posibilidad de que exista dificultad en la solución de problemas los estudiantes que no aplican un método a la solución de los mismo, sin embargo, hay que señalar que el 12,5% restante de los alumnos afirma que siempre define como resolver un problema antes de intentarlo.

Figura 4

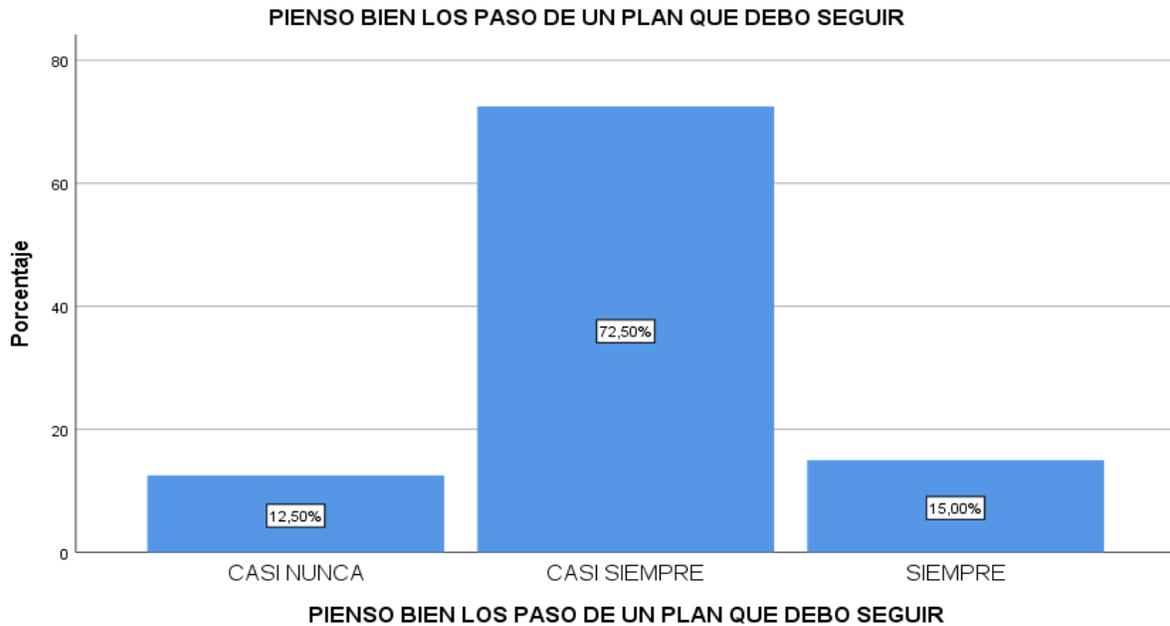
*Pienso bien los pasos de un plan que debo seguir*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	5	12,5	12,5	12,5
	CASI SIEMPRE	29	72,5	72,5	85,0
	SIEMPRE	6	15,0	15,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 5

*Pienso bien los pasos de un plan que debo seguir*



Fuente: elaboración propia

Continuamente, respecto a la subescala de planificación, el ITEM 2 “ pienso bien los pasos de un plan que debo seguir”, esta gráfica al igual que la anterior indica nuevamente que la gran mayoría de participantes se sitúa sobre la media ante la opción de respuesta dando cabida a la posibilidad de que no siempre planifican eficazmente, cabe mencionar que en el extremo negativo el 12,5% de los participantes señala que casi nunca planean los pasos de un plan a seguir, mientras que por otra parte en el extremo positivo el 15% siendo un porcentaje bajo, señala que siempre piensa bien los pasos seguir ante un plan.

Tabla 5

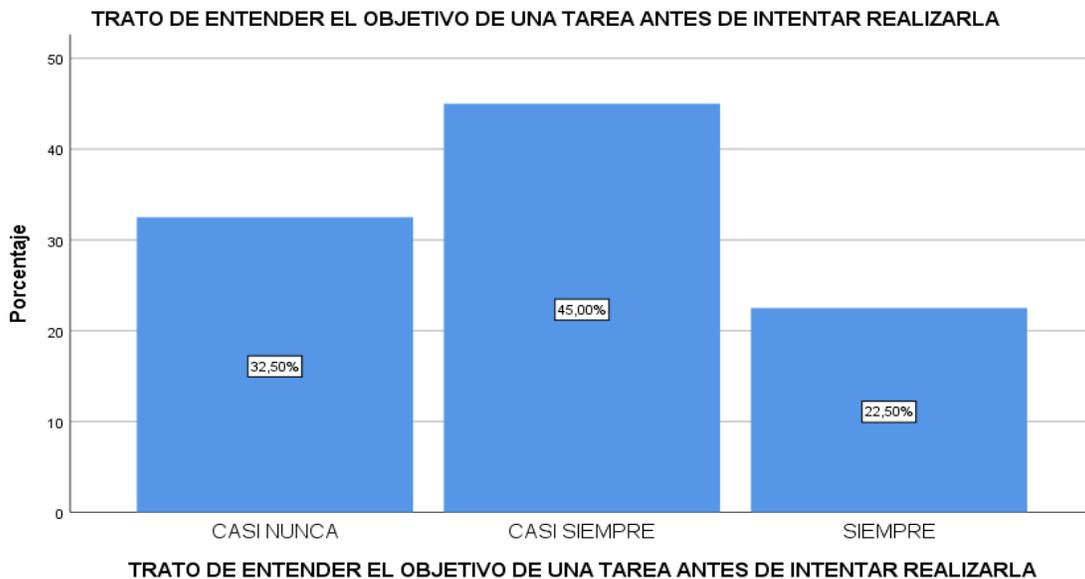
*Trato de entender el objetivo de una tarea antes de intentar realizarla*

<b>ITEM 3: TRATO DE ENTENDER EL OBJETIVO DE UNA TAREA ANTES DE INTENTAR REALIZARLA</b>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	13	32,5	32,5	32,5
	CASI SIEMPRE	18	45,0	45,0	77,5
	SIEMPRE	9	22,5	22,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 6

Trato de entender el objetivo de una tarea antes de intentar realizarla



Fuente: elaboración propia

La siguiente gráfica muestra la información respecto al ítem 3 “trato de entender una tarea antes de intentar solucionarla”, indica la aplicabilidad de destrezas metacognitivas sobre la construcción mental de una tarea, que método usar y que posible solución obtener, de acuerdo a los datos el 32,5% asegura nunca adopta esta opción sobre la solución de problemas, por otra parte 45% de ellos señala casi siempre generan pensamientos que les permiten obtener representaciones simbólicas sobre el objetivo de la tarea antes de iniciarla, en similitud el 22,5% de los demás participantes refiere siempre utilizar este medio en las tareas que desempeñan.

Tabla 6.

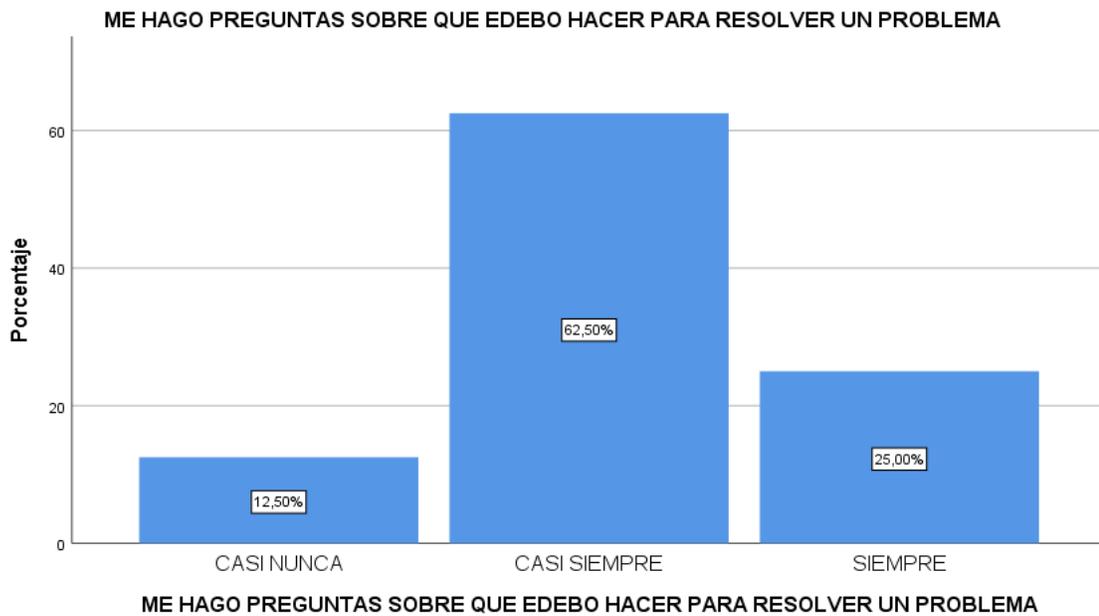
*Me hago preguntas sobre qué debo hacer para resolver un problema*

<b>ITEM 4: ME HAGO PREGUNTAS SOBRE QUE DEBO HACER PARA RESOLVER UN PROBLEMA</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	5	12,5	12,5	12,5
	CASI SIEMPRE	25	62,5	62,5	75,0
	SIEMPRE	10	25,0	25,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 7

*Me hago preguntas sobre qué debo hacer para resolver un problema*



Fuente: elaboración propia

Seguidamente, la gráfica se desarrolla de acuerdo al ítem 4 “Me hago preguntas sobre lo que debo hacer para resolver un problema”, de acuerdo a los resultados, una cuarta parte de los participantes 25% afirma que siempre se realiza preguntas sobre lo que debe hacer para resolver un problema, de forma satisfactoria este tipo de alumnos utiliza un método y reflexiona entorno a ello, lo cual puede mejorar los resultados en consecución del logro, sin embargo, cabe resaltar que un 12,5% de la población casi nunca realiza este tipo de ejercicios cognitivos, que podría presentar la posibilidad de dificultar la resolución de problemas y la toma de decisiones, por otra parte, la mayoría de los participantes 62,5% señala que casi siempre efectúan ejercicios cognitivos que les permitan preguntase sobre lo que deben hacer antes de resolver un problema.

Tabla 7

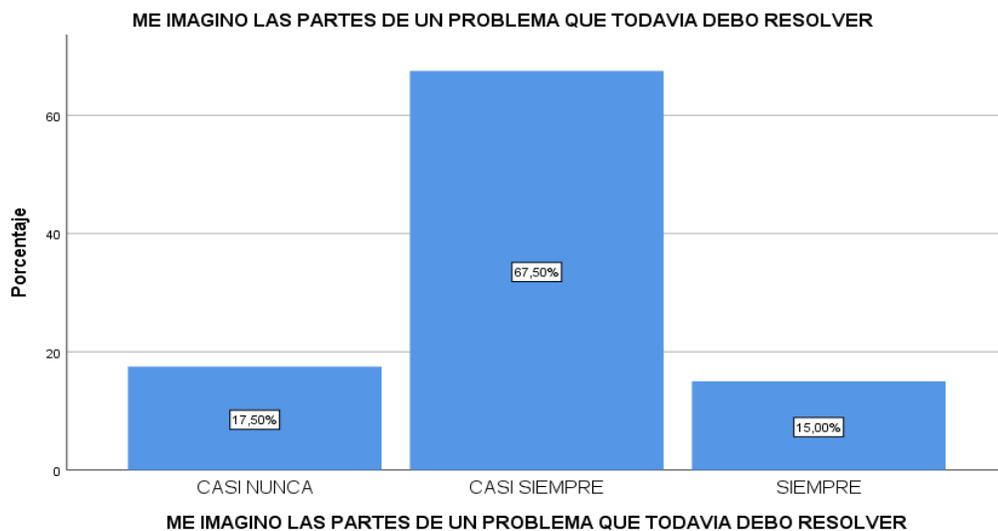
*Me imagino las partes de un problema que todavía debo resolver*

<b>ITEM 5: ME IMAGINO LAS PARTES DE UN PROBLEMA QUE TODAVIA DEBO RESOLVER</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	7	17,5	17,5	17,5
	CASI SIEMPRE	27	67,5	67,5	85,0
	SIEMPRE	6	15,0	15,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 8

*Me imagino las partes de un problema que todavía debo resolver*



Fuente: elaboración propia

La siguiente gráfica se construye a partir del ítem 5 “me imagino las partes de un problema que todavía debo resolver”, constituye elementos de reflexión y planificación de acuerdo a la gráfica, un bajo porcentaje de participantes 15% señala que siempre utiliza su imaginación para organizar un problema, además la gran mayoría de los participantes 67,5% seleccionan que casi siempre utilizan su imaginación respecto a la resolución de problemas, puede indicar flexibilidad al momento de generar representaciones mentales del problema y sus posibles soluciones, sin embargo, cabe resaltar que un 17,5% casi nunca lleva a cabo este ejercicio que puede sugerir la imposibilidad de comprender eficazmente un problema.

Tabla 8

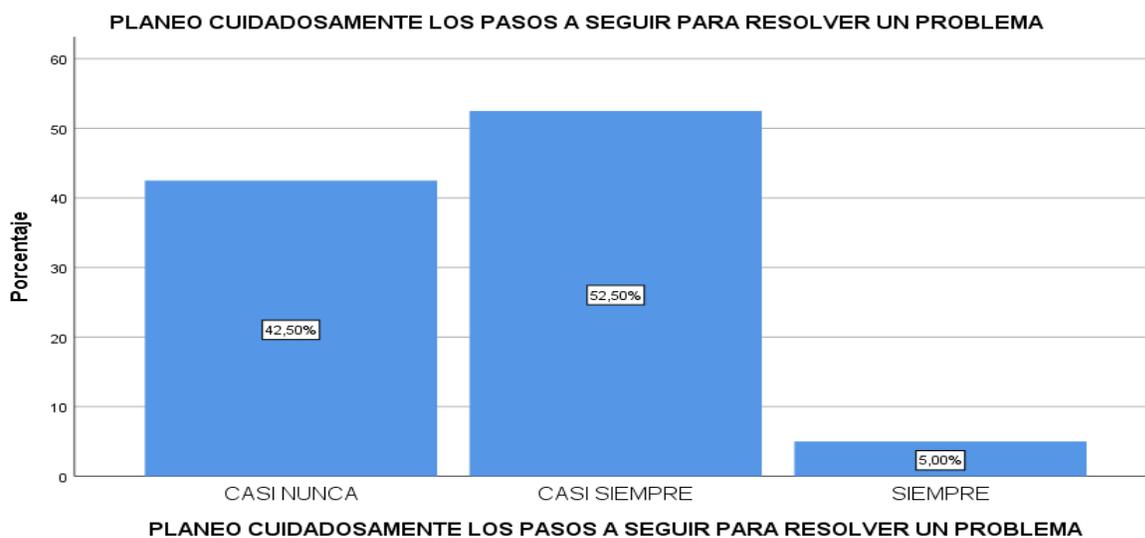
*Planeo cuidadosamente los pasos a seguir para resolver un problema*

<b>ITEM 6: PLANEAO CUIDADOSAMENTE LOS PASOS A SEGUIR PARA RESOLVER UN PROBLEMA</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	17	42,5	42,5	42,5
	CASI SIEMPRE	21	52,5	52,5	95,0
	SIEMPRE	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 9

*Planeo cuidadosamente los pasos a seguir para resolver un problema*



Fuente: elaboración propia

La siguiente gráfica corresponde al ítem 6 “planeo cuidadosamente los pasos a seguir para resolver un problema”, el énfasis recae en la planificación y la organización, considerándolos puntos clave de la autorregulación de aprendizaje y parte de la primera fase de la práctica triádica que compone este proceso (Zimmerman, 2001), de acuerdo a la gráfica es notoria la dificultad de gran parte de los participantes para planear con eficacia los pasos para resolver un problema respecto a que el 42,5% de ellos seleccionaron la opción casi nunca, por otra parte el 52,5% señala que casi siempre pone en práctica esta modalidad, cabe resaltar que solo el 5% muestra eficacia en la aplicabilidad de este componente cognitivo, señalando que siempre ponen en práctica la planeación sobre la solución a un problema.

Tabla 9

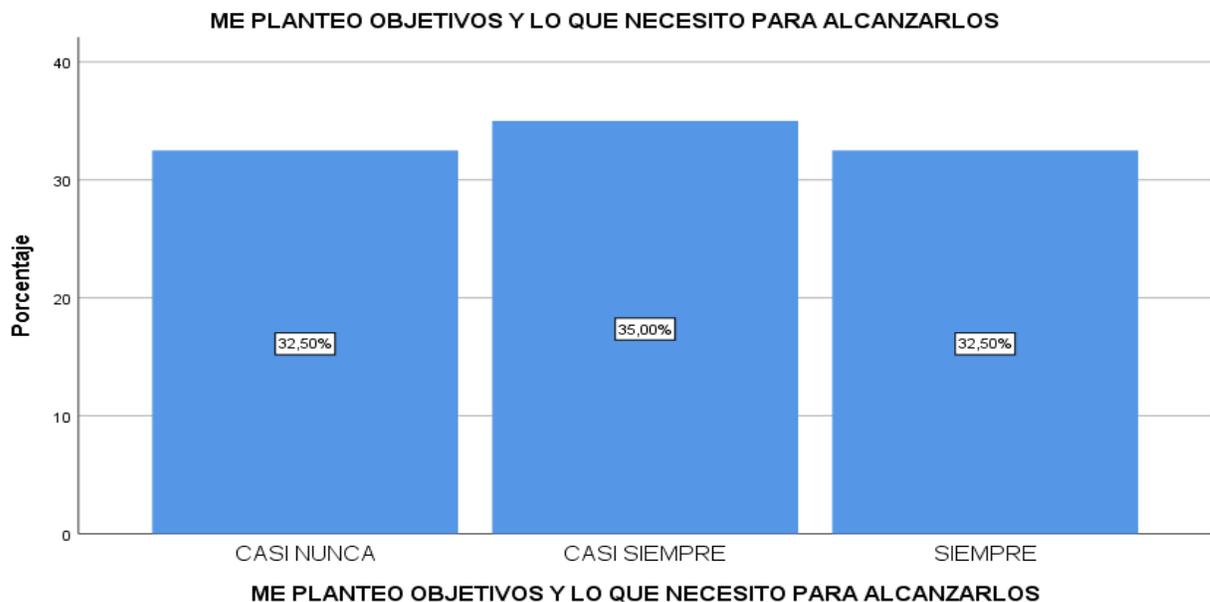
*Me planteo objetivos y lo que necesito para alcanzarlos*

ITEM 7: ME PLANTEO OBJETIVOS Y LO QUE NECESITO PARA ALCANZARLOS						
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válido	CASI NUNCA	13	32,5	32,5	32,5	
	CASI SIEMPRE	14	35,0	35,0	67,5	
	SIEMPRE	13	32,5	32,5	100,0	
	Total	40	100,0	100,0		

Fuente: elaboración propia

Figura 10

*Me planteo objetivos y lo que necesito para alcanzarlos*



Fuente: elaboración propia

A continuación, la gráfica constituida a partir del 7 “me planteo objetivos y lo que necesito para alcanzarlos”, sección que se refiere a componentes de planificación y reflexión, de acuerdo a los resultados, nuevamente queda en evidencia que gran parte de los participantes pasan por desapercibido plantear objetivos y evaluar los recursos necesarios para su consecución 32,5% de ellos selección que casi nunca ponen en práctica esta acción, por el contrario, el 32,5% seleccionada que siempre ejecuta esta acción, lo que podría significar mayores posibilidades de consecución de logro y toma de decisiones para estos últimos, asimismo el 35% de los participantes restantes tienden a poner en práctica esta acción señalando que casi siempre lo ejecutan en sus prácticas académicas.

Tabla 10

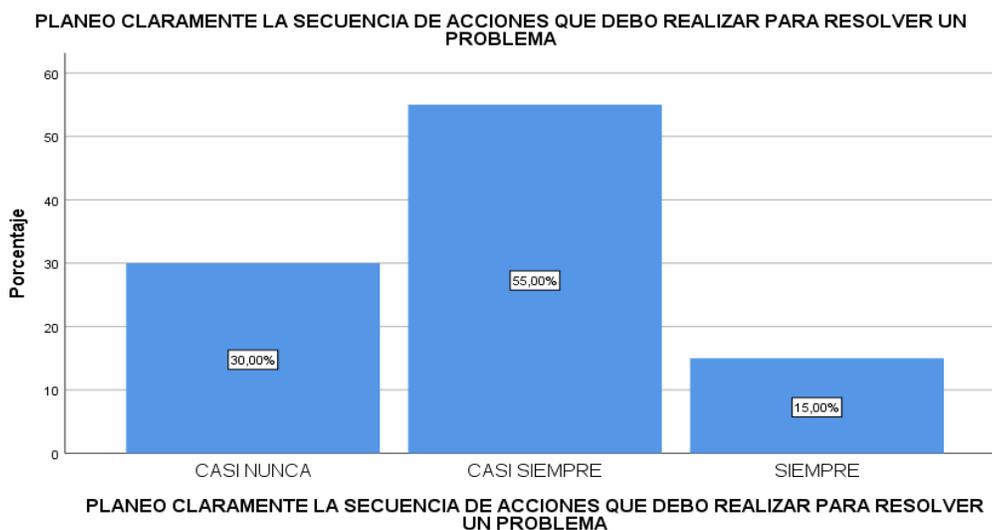
*Planeo claramente la secuencia de acciones que debo realizar para resolver un problema*

<b>ITEM 8: PLANEEO CLARAMENTE LA SECUENCIA DE ACCIONES QUE DEBO REALIZAR PARA RESOLVER UN PROBLEMA</b>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	12	30,0	30,0	30,0
	CASI SIEMPRE	22	55,0	55,0	85,0
	SIEMPRE	6	15,0	15,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 11

*Planeo claramente la secuencia de acciones que debo realizar para resolver un problema*



Fuente: elaboración propia

La siguiente gráfica, representa las opciones de respuesta entorno al ítem 8 “Planeo claramente la secuencia de acciones que debo realizar para resolver un problema”, respecto a la planeación y cada una de las etapas, el 15% de los participantes asegura hacerlo siempre para resolver un problema, sin embargo el 30% de ellos señala que casi nunca genera este tipo de secuencias, lo cual reduce la posibilidad de que cualquiera que el problema académico logre resolverse eficientemente, por otra parte, un monto superior a la media 55% responde que la mayoría de la veces estructura secuencias sobre el accionar para resolver determinado problema.

Tabla 11

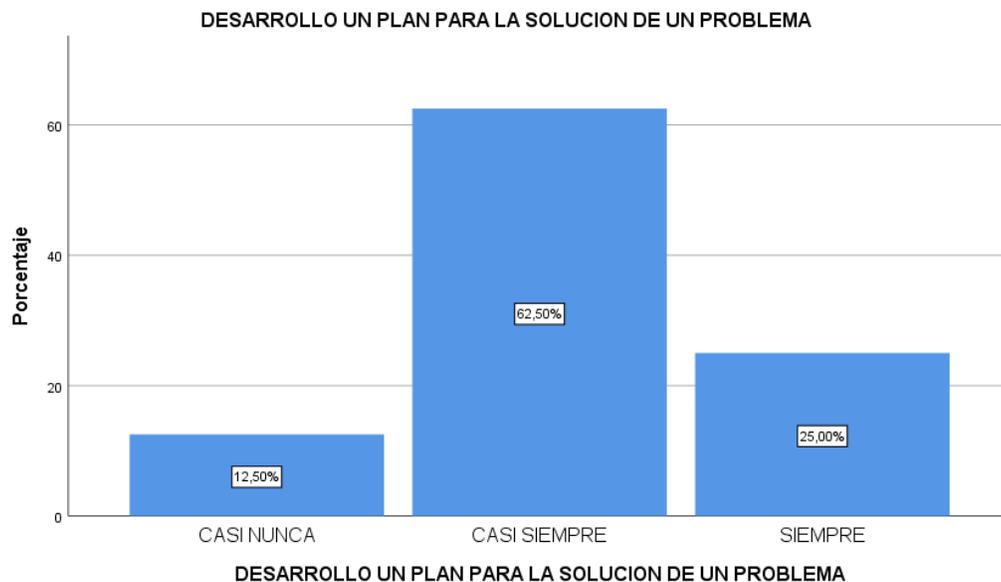
*Desarrollo un plan para la solución de un problema*

ITEM 9: DESARROLLO UN PLAN PARA LA SOLUCION DE UN PROBLEMA						
Válido		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
	CASI NUNCA	5	12,5	12,5	12,5	12,5
	CASI SIEMPRE	25	62,5	62,5	75,0	75,0
	SIEMPRE	10	25,0	25,0	100,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0		

Fuente: elaboración propia

Figura 12

*Desarrollo un plan para la solución de un problema*



Fuente: elaboración propia

La siguiente gráfica corresponde a actitudes de planeación estratégica, siendo una de las fases de autorregulación del aprendizaje, es medio para iniciar el proceso de autorregulación que determina el objetivo y el logro a conseguir, en este sentido el ítem 9 “desarrollo un plan para la solución de problemas” indica que la mayoría de participantes 62,5% programa un plan debidamente, además el 25% de ellos señala que siempre desarrollan eficientemente uno, por otra parte el 12,5% restante refiere que casi nunca plantea un plan para solucionar un problema sin embargo, este pequeño porcentaje probablemente podría presentar dificultades en la consecución del logro debido a la insuficiencia en la planeación.

Tabla 12

*Mientras realizo una tarea, me hago preguntas para mantenerme concentrado en ella*

**ITEM: 10 MIENTRAS REALIZO UNA TAREA, ME HAGO PREGUNTAS PARA MANTENERME CONCENTRADO EN ELLA.**

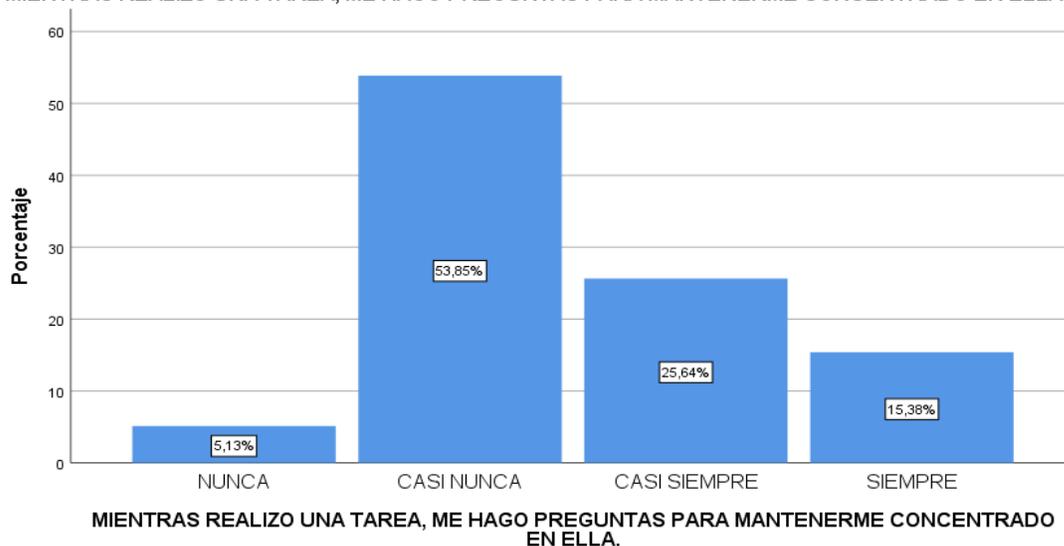
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	2	5,0	5,1	5,1
	CASI NUNCA	21	52,5	53,8	59,0
	CASI SIEMPRE	10	25,0	25,6	84,6
	SIEMPRE	6	15,0	15,4	100,0
	Total	39	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,5		
Total		40	100,0		

Fuente: elaboración propia

Figura 13

*Mientras realizo una tarea, me hago preguntas para mantenerme concentrado en ella*

**MIENTRAS REALIZO UNA TAREA, ME HAGO PREGUNTAS PARA MANTENERME CONCENTRADO EN ELLA.**



Fuente: elaboración propia

Esta gráfica se refiere al ítem 10” mientras realizo una tarea, me hago preguntas para mantenerme concentrado en ella” indica elemento de autoeficacia y reflexión, propias de la segunda base de autorregulación del aprendizaje ligado al proceso y aplicación de un método que permite la consecución del logro, de forma eficiente tanto solo el 15,5% de los participantes lo aplican, el 25,5% dice aplicarlo casi siempre, mientras que el 53,8% casi nunca se hace consciente de esta actitud, asimismo el 5,2% señala no hacerlo nunca.

Tabla 13

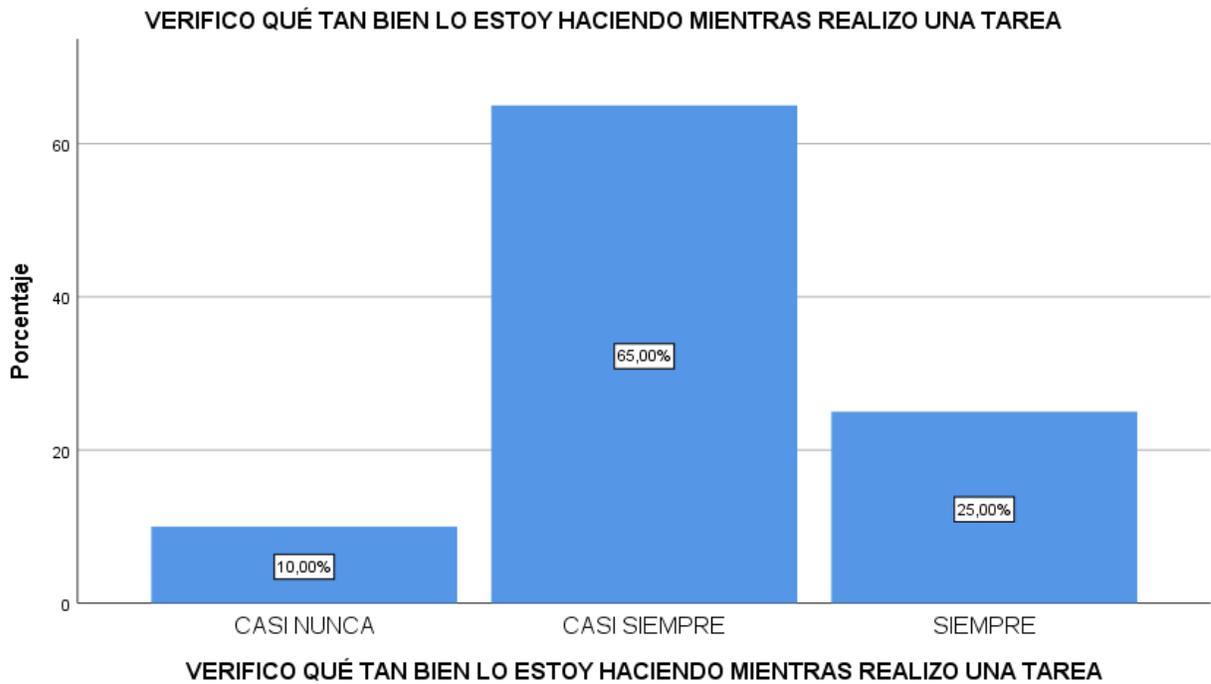
*Verifico qué tan bien lo estoy haciendo mientras realizo una tarea*

<b>IREM 11: VERIFICO QUÉ TAN BIEN LO ESTOY HACIENDO MIENTRAS REALIZO UNA TAREA</b>						
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válido	CASI NUNCA	4	10,0	10,0	10,0	
	CASI SIEMPRE	26	65,0	65,0	75,0	
	SIEMPRE	10	25,0	25,0	100,0	
	Total	40	100,0	100,0		

Fuente: elaboración propia

Figura 14

*Verifico qué tan bien lo estoy haciendo mientras realizo una tarea*



Fuente: elaboración propia

La gráfica constituye el resultado de ítem 11 “verifico que tan bien lo estoy haciendo mientras realizo una tarea”, asociada a elementos de evaluación del método, autoobservación, autoanálisis, relegada al esquema de la tercera fase del proceso de autorregulación del aprendizaje se evalúa el proceso de la tarea para describir fallos o mejores formas de ejecutarlo, de esta manera el 10% de los participantes señalan que casi nunca ponen en práctica esta acción, sin embargo en situación favorable el 65% menciona que casi siempre lo hace, similar al 25% de los participantes que aseguran verificar siempre su proceso en lo que realiza la tarea.

Tabla 14

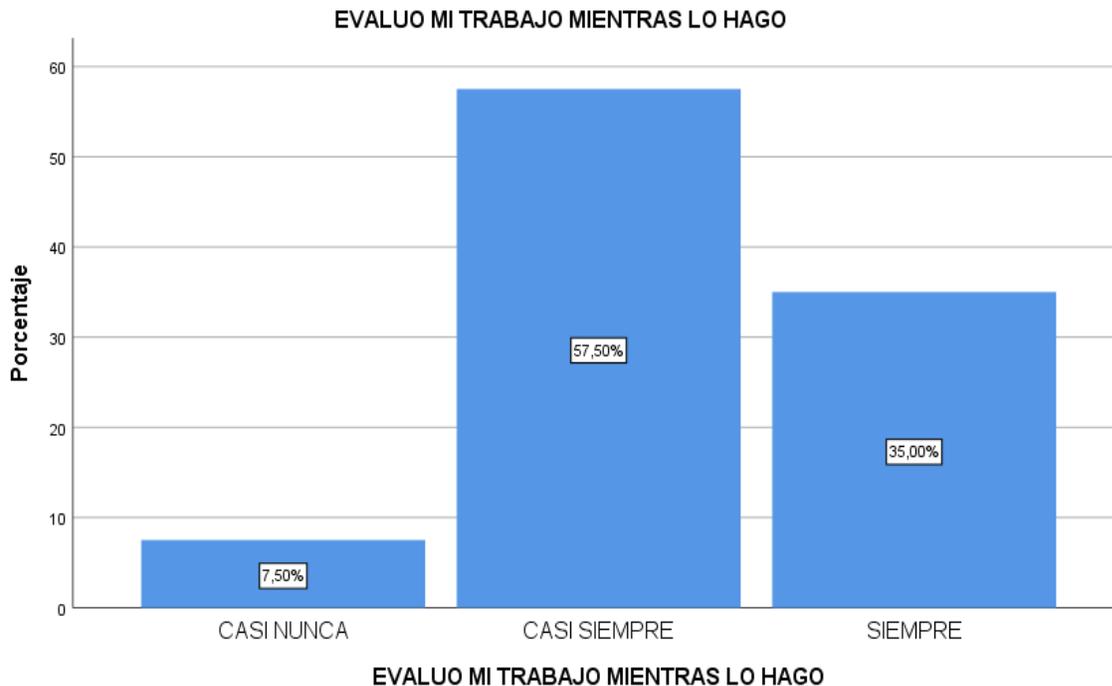
*Evaluó mi trabajo mientras lo hago*

ITEM 12: EVALUO MI TRABAJO MIENTRAS LO HAGO					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	3	7,5	7,5	7,5
	CASI SIEMPRE	23	57,5	57,5	65,0
	SIEMPRE	14	35,0	35,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 15

*Evaluó mi trabajo mientras lo hago*



Fuente: elaboración propia

De acuerdo al contexto del ítem 12 “evaluó mi trabajo mientras lo hago”, de magnitudes similares al ítem anterior, se refiere a la aplicabilidad de la fase dos de autorregulación del aprendizaje (ejecución del plan, ejecutar un método), en efecto, responde a la interrogante de señalar si yo mientras escribo este análisis me pregunto sobre la pautas de tal trabajo y lo desarrollado hasta el momento, de este modo en una posición negativa cerca de 7,5% de la muestra indica que casi nunca ejecuta tal proceso cognitivo, por otra parte, de manera positiva la mayoría 57,5% señala que casi siempre lleva acabo esta acción, asimismo el 35% de los participantes indican que siempre lo hacen.

Tabla 15

*Mientras hago una tarea, me pregunto qué tan bien lo estoy haciendo*

<b>ITEM 13: MIENTRAS HAGO UNA TAREA, ME PREGUNTO QUE TAN BIEN LO ESTOY HACIENDO</b>						
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válido	CASI NUNCA	5	12,5	12,5	12,5	
	CASI SIEMPRE	24	60,0	60,0	72,5	
	SIEMPRE	11	27,5	27,5	100,0	
	Total	40	100,0	100,0		

Fuente: elaboración propia

Figura 16

*Mientras hago una tarea, me pregunto qué tan bien lo estoy haciendo*



Fuente: elaboración propia

La siguiente gráfica ilustra los resultados respecto al ítem 13 “Mientras hago una tarea, me pregunto qué tan bien lo estoy haciendo”, tal reactivo puntúa valoraciones entorno a estrategias metacognitivas como es la evaluación de un método, o la revisión de un proceso de memoria procedimental, de esta manera, el 60% de los participantes señala que casi siempre ejecutan tal proceso, asimismo el 27,5% menciona que siempre lo hace y por el contrario el 12,5% selecciona que casi nunca se realiza pregunta sobre que tan bien está haciendo determinada actividad.

Tabla 16

*Sé qué tanto me falta para completar una tarea*

ITEM 14: SÉ QUÉ TANTO ME FALTA PARA COMPLETAR UNA TAREA					
Válido		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	CASI SIEMPRE	31	77,5	77,5	77,5
	SIEMPRE	9	22,5	22,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 17.

*Sé qué tanto me falta para completar una tarea*



Fuente: elaboración propia

La siguiente gráfica se constituye con base al ítem 14 “sé que tanto me falta para completar una tarea”, según los resultados de la gráfica, las respuestas se distribuyen frente a dos modos, en primer lugar el 77,5% de los participantes señala que casi siempre se hacen conscientes de las tareas que realizan y el procedimiento que desempeñan reconociendo que tanto les falta para completar determinar tarea, en segundo lugar el 22,5% de los participantes asegura que siempre ejecuta esta actitud frente a una tarea.

Tabla 17

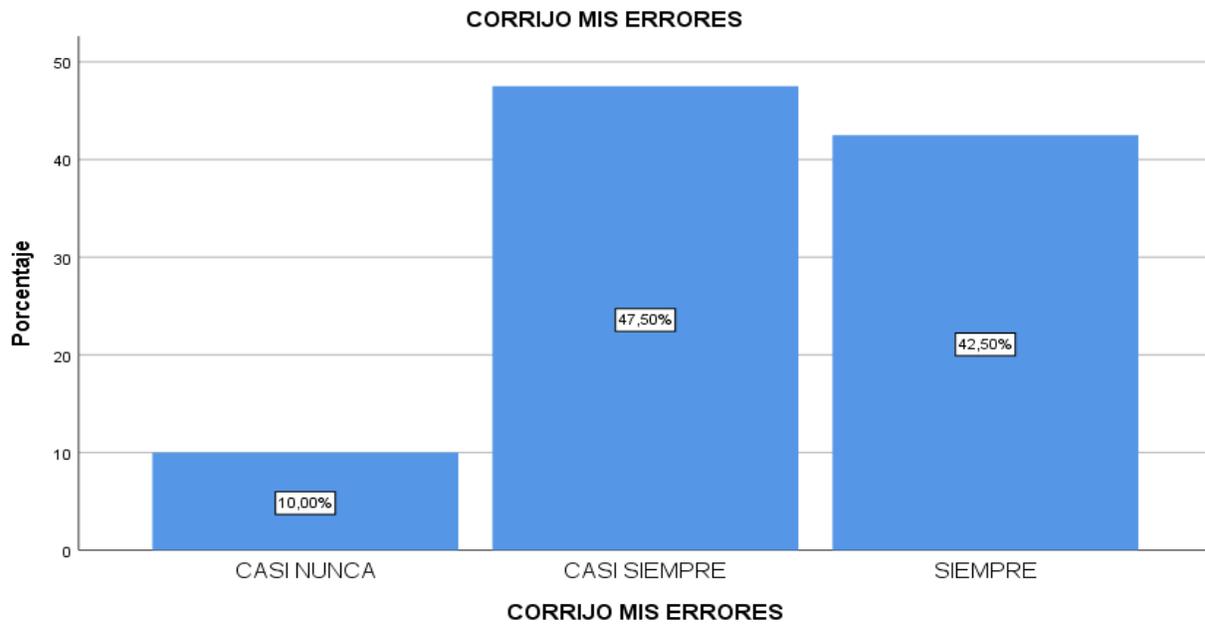
*Corrijo mis errores*

		ITEM 15: CORRIJO MIS ERRORES			Porcentaje acumulado
Válido		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	
	CASI NUNCA	4	10,0	10,0	10,0
	CASI SIEMPRE	19	47,5	47,5	57,5
	SIEMPRE	17	42,5	42,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 18

*Corrijo mis errores*



Fuente: elaboración propia

La gráfica se construye a partir del ítem 15“corrijo mis errores”, se refiere a elementos de reflexión incluidos en la tercera fase del proceso de autorregulación del aprendizaje, en este sentido este tipo de acciones perfecciona el método que se aplica a la solución de problemas al aprender de los errores y mejorarlos, por tanto, de acuerdo a la información en la gráfica el 10% de los participantes señala que casi nunca se percata de corregir sus errores lo que podría conducir a reiterar estos fallos en sus actividades sin posibilidad de solventarlos, por otra parte el 42,5% asegura hacerlo siempre, junto con el 47,5% de ellos que señalan concluir casi siempre con corregir sus errores.

Tabla 18

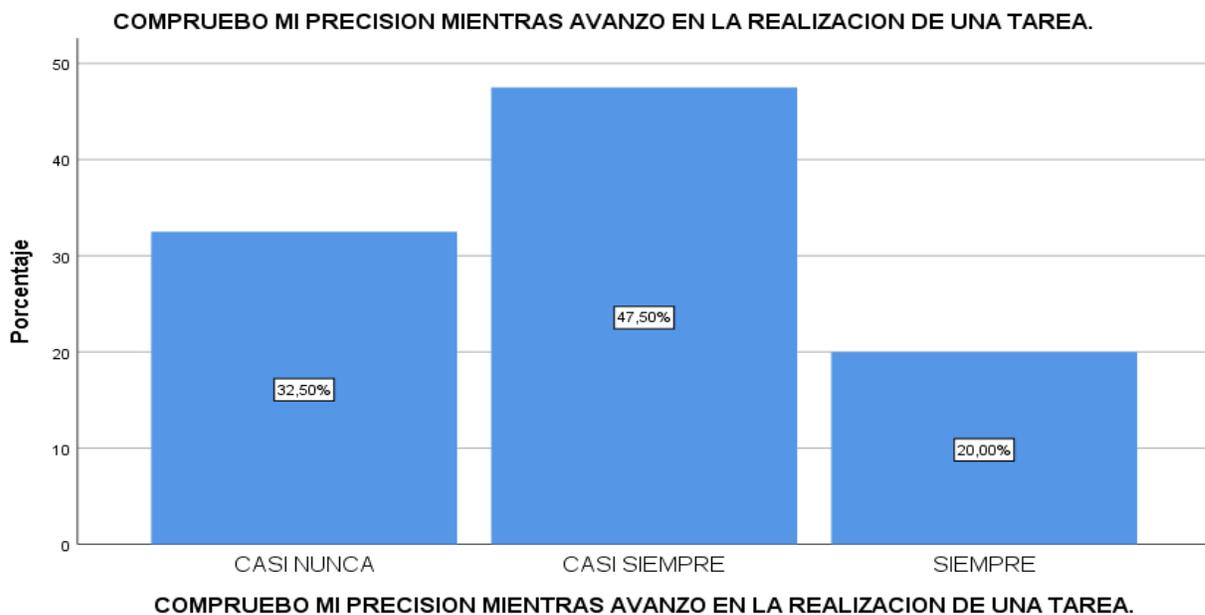
*Compruebo mi precisión mientras avanzo en la realización de una tarea*

<b>ITEM 16: COMPRUEBO MI PRECISIÓN MIENTRAS AVANZO EN LA REALIZACIÓN DE UNA TAREA.</b>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	13	32,5	32,5	32,5
	CASI SIEMPRE	19	47,5	47,5	80,0
	SIEMPRE	8	20,0	20,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 19.

*Compruebo mi precisión mientras avanzo en la realización de una tarea*



Fuente: elaboración propia

La siguiente gráfica representa los resultados de acuerdo al ítem 16 “compruebo mi precisión mientras avanzo en la realización de una tarea”, esta acción indica estrategias metacognitivas en procesos de memoria procedimental, e indica la eficacia al realizar una tarea, en congruencia con los resultados, una tercera parte de los participantes 32,5% señala casi nunca poner en práctica esta actitud de revisión sobre la tarea, dando espacio a errores, por otra parte el 20% de ellos asegura que siempre comprueba su precisión mientras avanzan en una tarea, asimismo, el 47,5% señala casi siempre asumir esta actitud.

Tabla 19

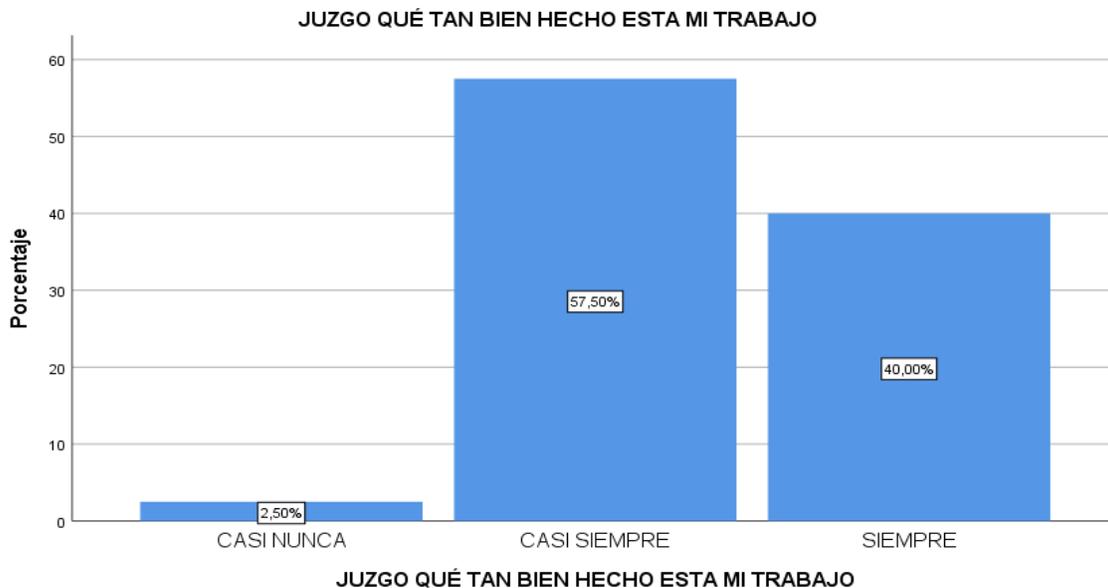
*Juzgo qué tan bien hecho esta mi trabajo*

ITEM: 17 JUZGO QUÉ TAN BIEN HECHO ESTA MI TRABAJO					
Válido		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	CASI NUNCA	1	2,5	2,5	2,5
	CASI SIEMPRE	23	57,5	57,5	60,0
	SIEMPRE	16	40,0	40,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 20

*Juzgo qué tan bien hecho esta mi trabajo*



Fuente: elaboración propia

La siguiente gráfica se construye a partir del ítem 17 “juzgo que tan bien hecho esta mi trabajo”, tal acción se refiere a procesos metacognitivos de autocrítica, propios de la tercera fase del proceso de autorregulación de aprendizaje, de acuerdo a la gráfica, este proceso es eficaz en la mayoría de los participantes, debido a que el 2,5% de ellos señala que casi nunca ponen en marcha tal proceso de autocrítica, mientras que el 57,5% dice hacerlo casi siempre, similar al 40% de ellos que aseguran realizar siempre esta acción.

Tabla 20

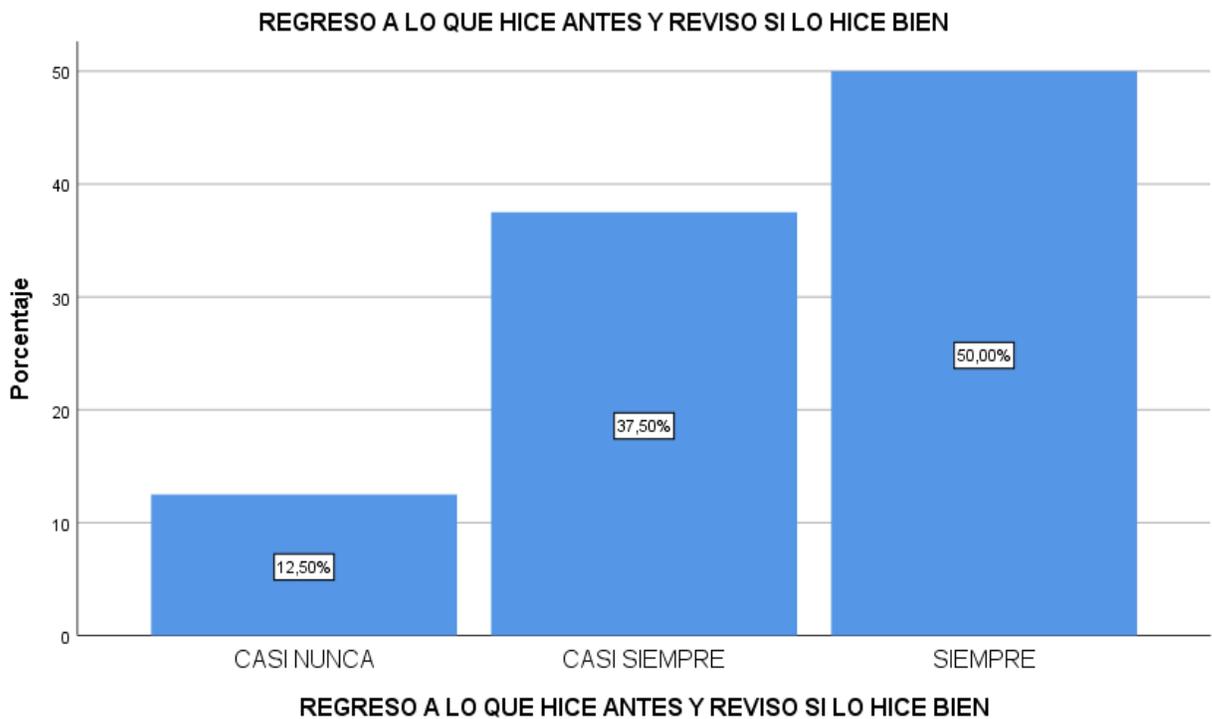
*Regreso a lo que hice antes y reviso si lo hice bien*

ITEM 18: REGRESO A LO QUE HICE ANTES Y REVISO SI LO HICE BIEN						
Válido		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
	CASI NUNCA	5	12,5	12,5	12,5	
	CASI SIEMPRE	15	37,5	37,5	50,0	
	SIEMPRE	20	50,0	50,0	100,0	
	Total	40	100,0	100,0		

Fuente: elaboración propia

Figura 21

*Regreso a lo que hice antes y reviso si lo hice bien*



Fuente: elaboración propia

La siguiente gráfica indica los resultados sobre el ítem 18 “regreso a lo que hice antes y reviso si lo hice bien”, al igual que los anteriores, implica la aplicabilidad de la fase tres del proceso de autorregulación del aprendizaje, sección sobre comprobación del método aplicado, tal revisión permite concluir puntos a mejorar en el método si se llegasen a presentar errores, de esta manera de acuerdo a la información el 50% de los participantes aseguran poner en prácticas esta acción de revisión, asimismo el 37,5% de ellos señala que casi siempre asumen esta actitud, por otra parte, el 12,5% de los participantes refieren que casi nunca ejecutan esta acción.

Tabla 21

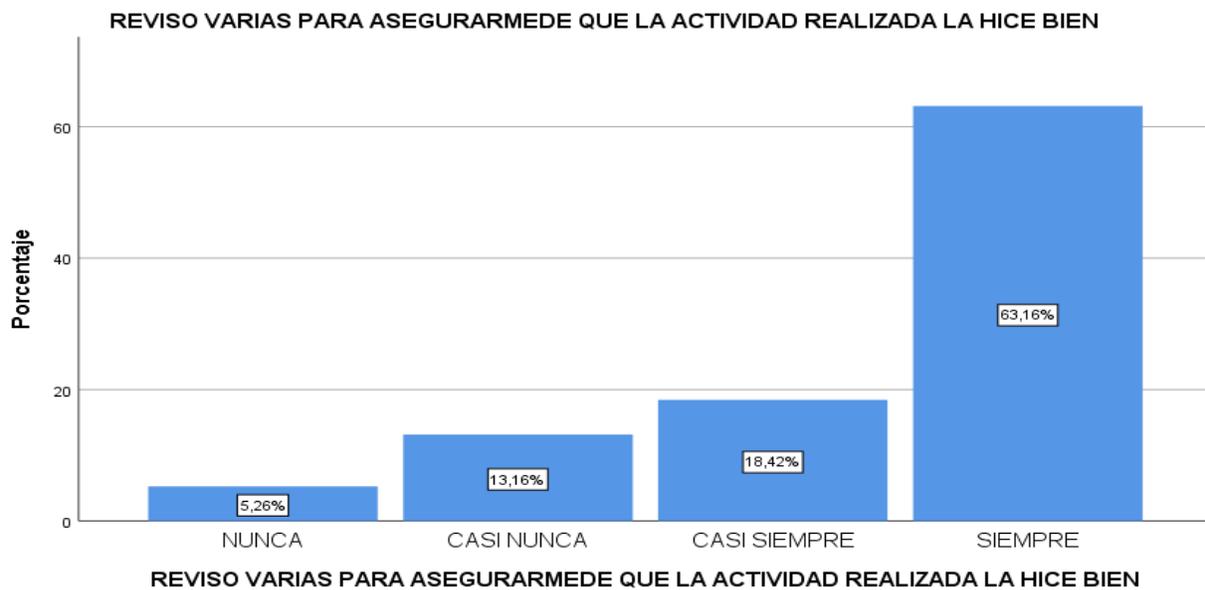
*Reviso varias veces para asegurarme de que la actividad realizada la hice bien*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	2	5,0	5,3	5,3
	CASI NUNCA	5	12,5	13,2	18,4
	CASI SIEMPRE	7	17,5	18,4	36,8
	SIEMPRE	24	60,0	63,2	100,0
	Total	38	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	2	5,0		
Total		40	100,0		

Fuente: elaboración propia

Figura 22

*Reviso varias veces para asegurarme de que la actividad realizada la hice bien*



Fuente: elaboración propia

En la siguiente gráfica, respecto al ítem 19 “reviso varias veces que la actividad realizada la hice bien”, la información indica que la mayoría de los participantes 60,16% aseguran que siempre reevalúan su resultado final en una actividad, asimismo el 18,42% señalan que casi siempre se aseguran sobre la revisión de la actividad, mientras que el 13,16% de ellos casi nunca lo hace, y por otra parte, en un extremo negativo el 5,28% de los participantes señalan nunca implementar esta acción en sus actividades.

Tabla 22

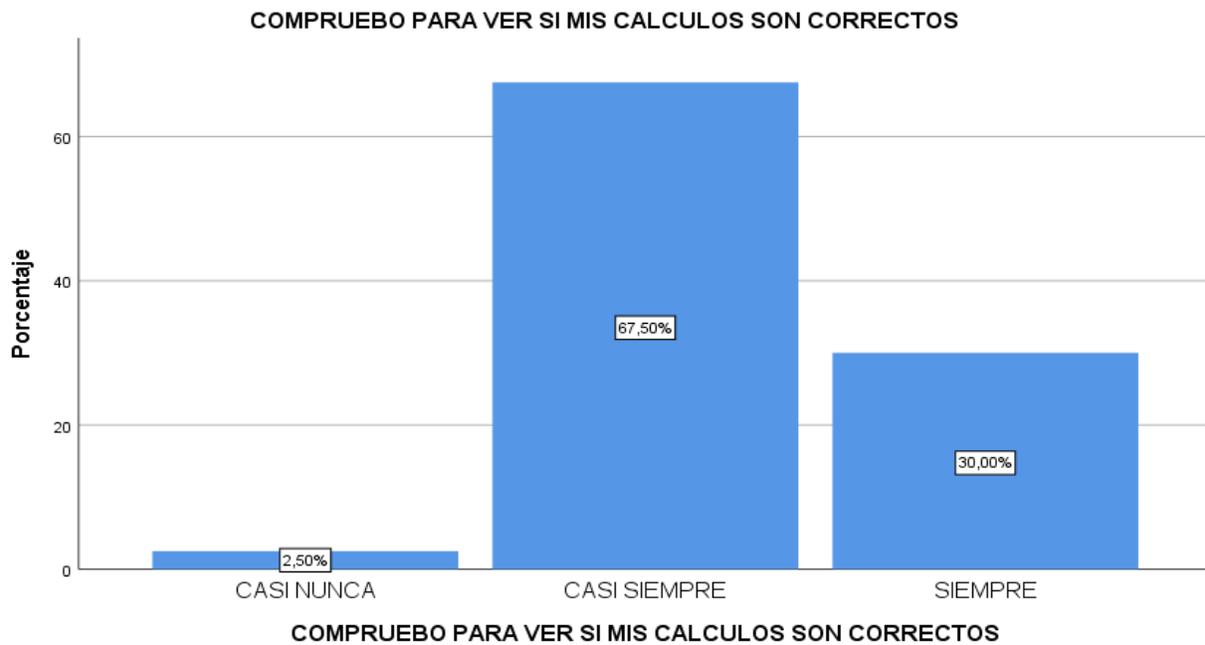
*Compruebo para ver si mis cálculos son correctos*

ITEM 20: COMPRUEBO PARA VER SI MIS CALCULOS SON CORRECTOS						
Válido		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
	CASI NUNCA	1	2,5	2,5	2,5	
	CASI SIEMPRE	27	67,5	67,5	70,0	
	SIEMPRE	12	30,0	30,0	100,0	
	Total	40	100,0	100,0		

Fuente: elaboración propia

Figura 23

*Compruebo para ver si mis cálculos son correctos*



Fuente: elaboración propia

La siguiente gráfica expresa la información entorno al ítem 20 “compruebo para ver si mis cálculos son correcto”, indica cualidades de reflexión y autocrítica, además de evaluación de resultados y método, de acuerdo a la gráfica, el 30% de los participantes aseguran siempre implementar la actitud de comprobación, por otra parte sin asegurar del todo esta acción el 67,5% de ellos señala casi siempre asumir tal actitud, sin embargo el 2,5% de ellos refiere casi nunca comprobar sus cálculos para concluir si son correctos.

Tabla 23

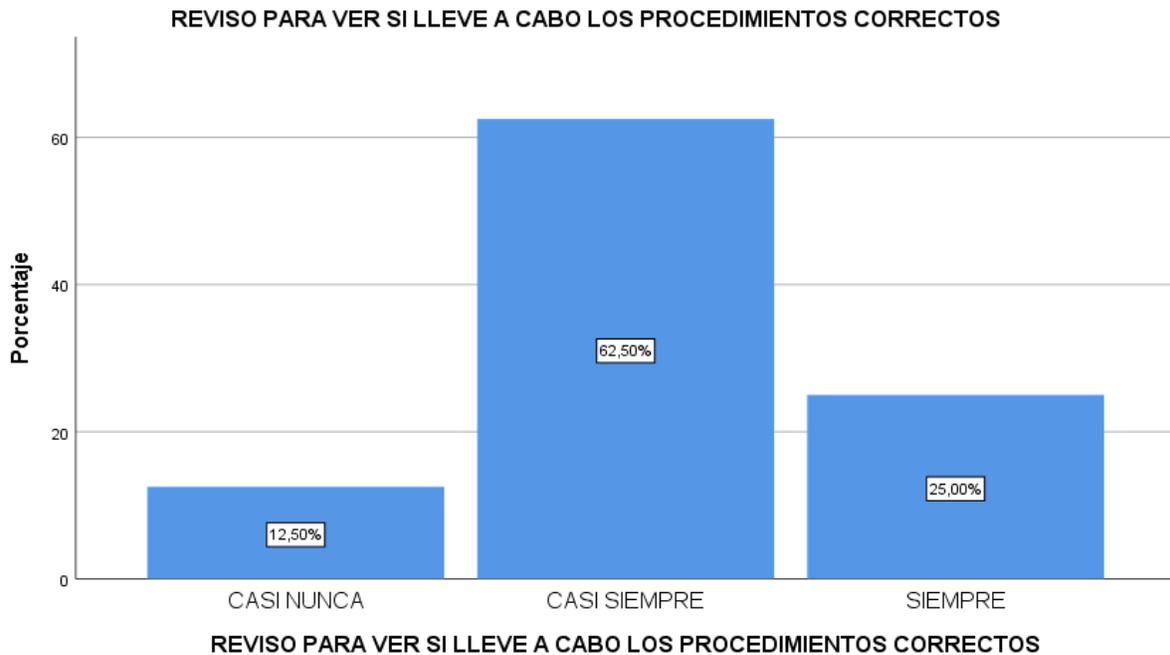
*Reviso para ver si lleve a cabo los procedimientos correctos*

ITEM 21: REVISO PARA VER SI LLEVE A CABO LOS PROCEDIMIENTOS CORRECTOS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	5	12,5	12,5	12,5
	CASI SIEMPRE	25	62,5	62,5	75,0
	SIEMPRE	10	25,0	25,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 24

*Reviso para ver si lleve a cabo los procedimientos correctos*



Fuente: elaboración propia

La siguiente gráfica reúne los resultados frente al ítem 21 “reviso para ver si lleve a cabo los procedimientos correctos”, es de indicar que la revisión de los procedimientos hace parte de componentes metacognitivos de autoobservación y juicio crítico, de este modo la información de la gráfica expresa que el 12,5% de los participantes casi nunca revisa si lleva a cabo los procedimientos correctos, factor que puede dificultar la realización eficaz de una actividad, por otra parte el 62,5% de ellos señala que casi siempre ejecutan tal acción, asimismo el 25% restante de los participantes aseguran que siempre revisan si sus procedimientos son correctos.

Tabla 24

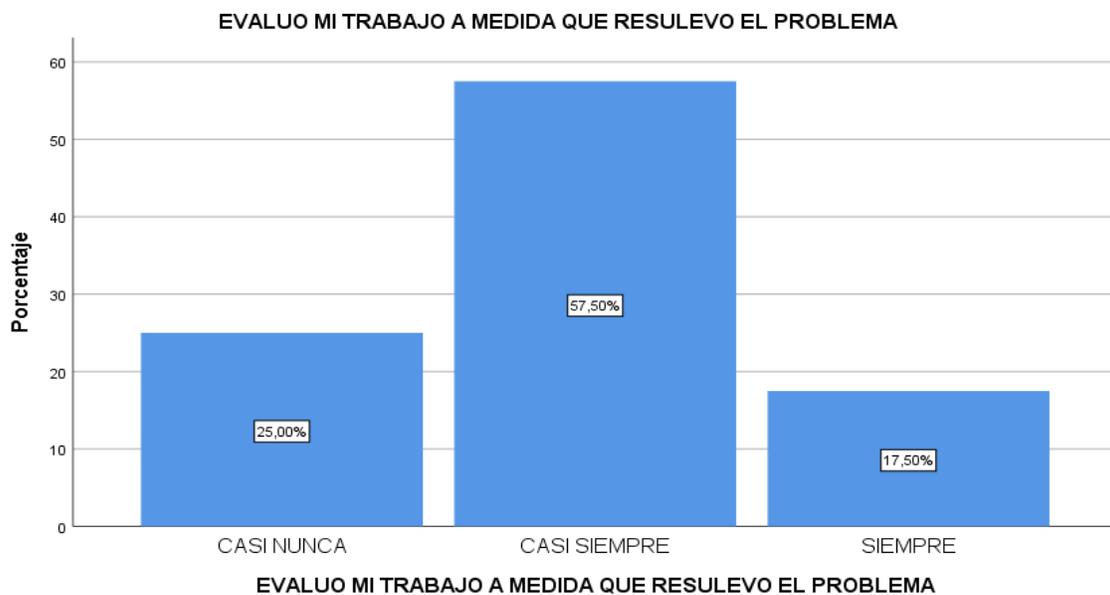
*Evaluó mi trabajo a medida que resuelvo el problema*

ITEM 22: EVALUO MI TRABAJO A MEDIDA QUE RESULEVO EL PROBLEMA		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	10	25,0	25,0	25,0
	CASI SIEMPRE	23	57,5	57,5	82,5
	SIEMPRE	7	17,5	17,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 25

*Evaluó mi trabajo a medida que resuelvo el problema*



Fuente: elaboración propia

La gráfica 25 representa la información respecto al ítem 22 “evaluó mi trabajo a medida que resuelvo una problema”, la autoevaluación es un proceso fundamental en la autorregulación del aprendizaje permitiendo mejorar los procedimientos que se utilizan al resolver problemas en este sentido, en un extremo negativo el 25% de los participantes señalan que casi nunca evalúan un trabajo a medida que resuelven un problema, por otra parte en extremos positivos el 57,5% de ellos refieren que casi siempre ponen en práctica este proceso de autoevaluación de cara a un problema, mientras que el 17,5% asegura que siempre ejecutan esta acción.

Tabla 25

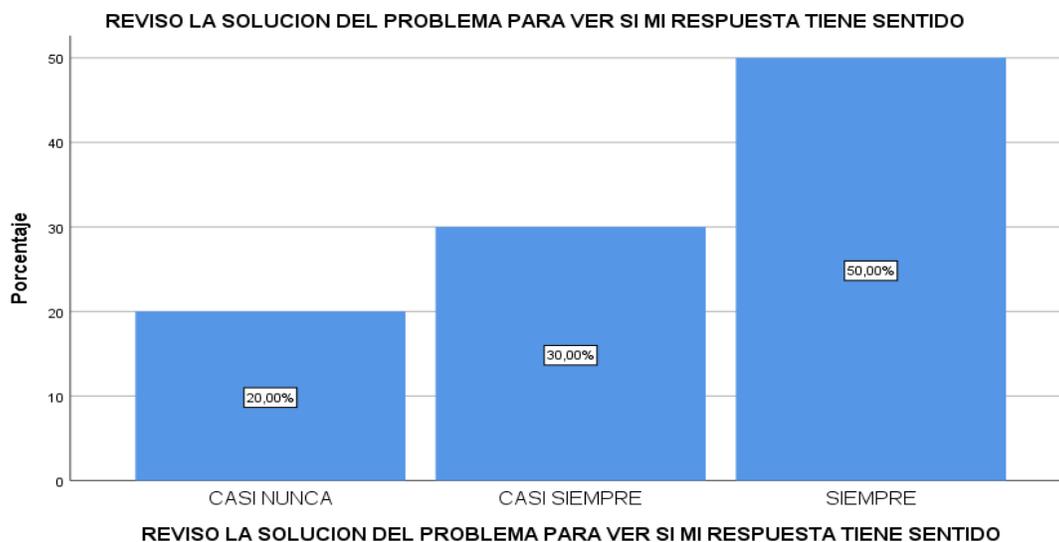
*Reviso la solución del problema para ver si mi respuesta tiene sentido*

<b>ITEM 23: REVISO LA SOLUCION DEL PROBLEMA PARA VER SI MI RESPUESTA TIENE SENTIDO</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	8	20,0	20,0	20,0
	CASI SIEMPRE	12	30,0	30,0	50,0
	SIEMPRE	20	50,0	50,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 26

*Reviso la solución del problema para ver si mi respuesta tiene sentido*



Fuente: elaboración propia

La gráfica 26 ilustra los resultados respecto al ítem 23 “reviso la solución del problema para ver si mi respuesta tiene sentido”, indica elementos de autoevaluación y esfuerzo, la implicación que conlleva pensar sobre una actividad en desarrollo pone en marcha esquemas metacognitivos propios de la autorregulación del aprendizaje, en este sentido, la mitad de los participantes 50% aseguran que siempre revisan el sentido de sus respuestas para ver si cumplen con la solución del problema, por otra parte el 30% de ellos señalan que casi siempre efectúan esta práctica, en un extremo negativo el 20% restante indica que casi siempre se involucran con esta actitud respecto a la resolución de un problema.

Tabla 26

*Me detengo y vuelvo a pensar en un paso que ya he realizado*

ITEM 24:ME DETENGO Y VUELVO A PENSAR EN UN PASO QUE YA HE REALIZADO						
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válido	CASI NUNCA	13	32,5	32,5		32,5
	CASI SIEMPRE	22	55,0	55,0		87,5
	SIEMPRE	5	12,5	12,5		100,0
	Total	40	100,0	100,0		

Fuente: elaboración propia

Figura 27

*Me detengo y vuelvo a pensar en un paso que ya he realizado*



Fuente: elaboración propia

La siguiente gráfica es producto del ítem 24 “me detengo y vuelvo a pensar en un paso que ya he realizado”, de acuerdo a los datos, la mayoría de los participantes 55% señala que casi siempre efectúan la reevaluación sobre un paso que ya han realizado en determinada actividad, asimismo, tan solo el 12,5% asegura llevar siempre a cabo esta acción, y por otra parte, con un porcentaje significativo el 32,5% refieren que casi nunca se detiene a pensar sobre los pasos anteriores en un actividad que han realizado, lo cual puede incurrir en dificultar la solución de errores de forma proactiva en la realización de actividades.

Tabla 27

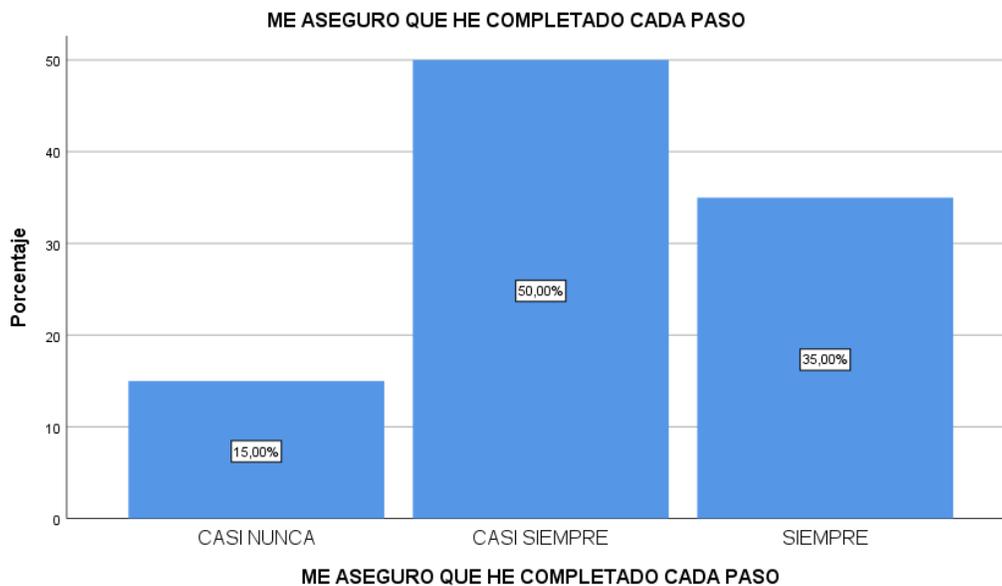
*Me aseguro que he completado cada paso*

ITEM 25: ME ASEGURO QUE HE COMPLETADO CADA PASO					
Válido		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	CASI NUNCA	6	15,0	15,0	15,0
	CASI SIEMPRE	20	50,0	50,0	65,0
	SIEMPRE	14	35,0	35,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 28

*Me aseguro que he completado cada paso*



Fuente: elaboración propia

Esta gráfica representa los datos obtenidos a partir del ítem 25 “me aseguro que he completado cada paso”, refiere aspectos del plan metodológico utilizado al resolver actividades o problemas, indica la actitud autoevaluación del proceso, según la información el 50% de los participantes señalan que casi siempre se aseguran de completar cada paso de un plan, asimismo, de forma positiva el 35% aseguran siempre llevar a cabo esta acción, mientras que por otra parte el 15% restante de los participantes refieren casi nunca tener en cuenta esta acción respecto a un plan.

Tabla 28

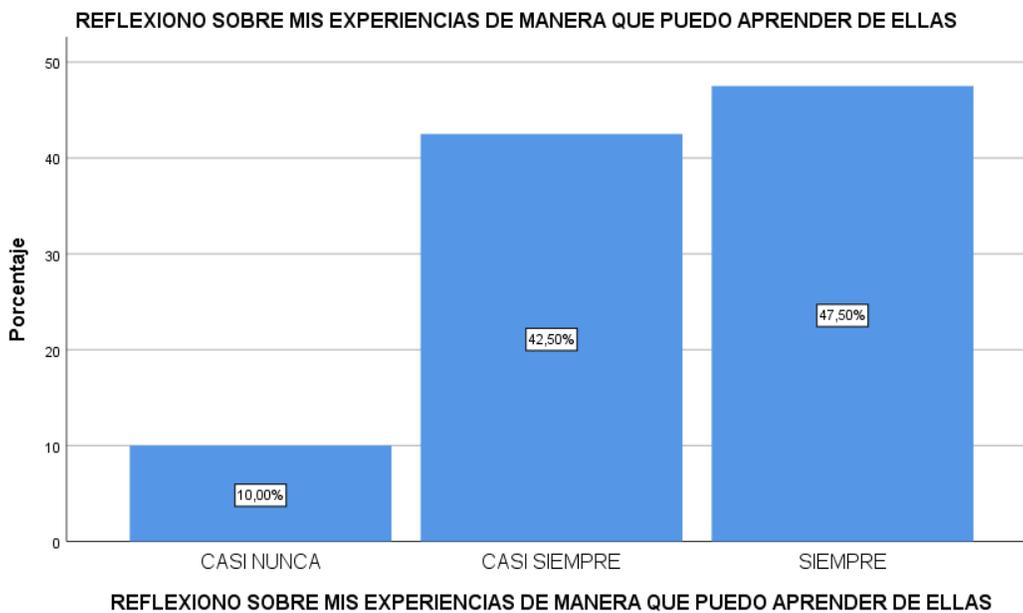
*Reflexiono sobre mis experiencias de manera que puedo aprender de ellas*

<b>ITEM 26: REFLEXIONO SOBRE MIS EXPERIENCIAS DE MANERA QUE PUEDO APRENDER DE ELLAS</b>						
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válido	CASI NUNCA	4	10,0	10,0	10,0	
	CASI SIEMPRE	17	42,5	42,5	52,5	
	SIEMPRE	19	47,5	47,5	100,0	
	Total	40	100,0	100,0		

Fuente: elaboración propia

Figura 29

*Reflexiono sobre mis experiencias de manera que puedo aprender de ellas*



Fuente: elaboración propia

La siguiente gráfica resulta de los datos sobre el ítem 26 “reflexiono sobre mis experiencias de manera que puedo aprender de ellas”, siendo intención de la autorregulación en el aprendizaje que este sea significativo, la reflexión sobre el proceso debe efectuarse de forma periódica para la consecuencia de mejoras en el método y el plan, según la información, gran parte de los participantes 47,5% aseguran siempre reflexionar sobre su experiencia de aprendizaje, asimismo el 42,5% de ellos señalan casi siempre llevar a cabo esta actitud de reflexión, sin embargo, en una posición negativa el 10% de los demás participantes indican casi nunca efectuar este estado de reflexión.

Tabla 29

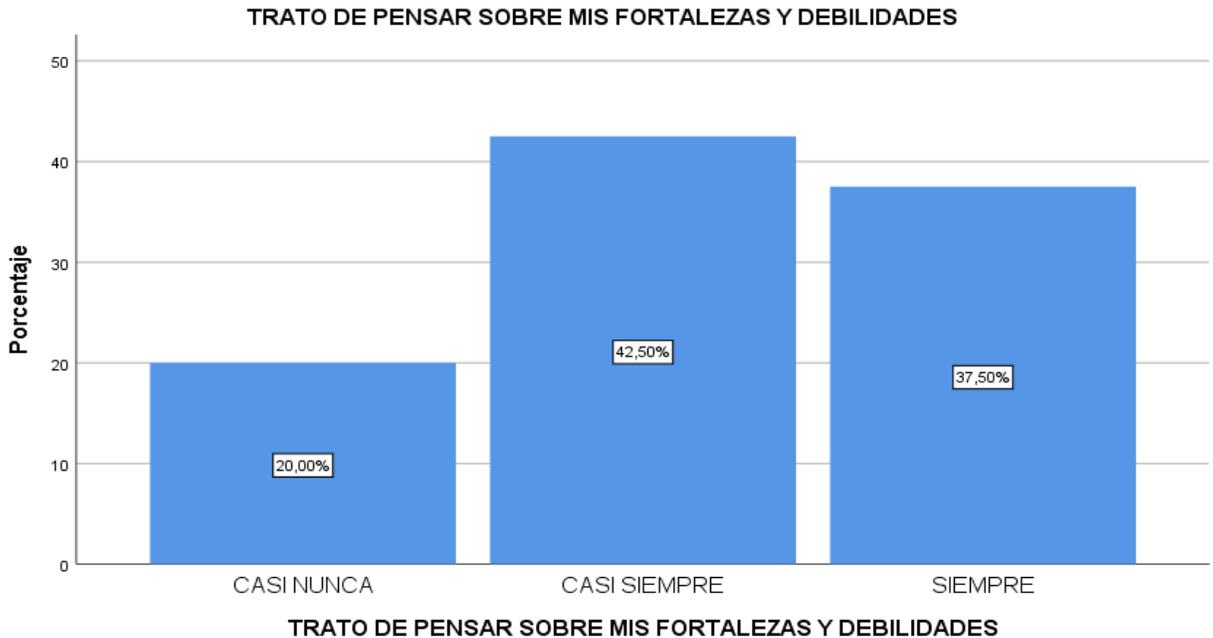
*Trato de pensar sobre mis fortalezas y debilidades*

<b>ITEM 27: TRATO DE PENSAR SOBRE MIS FORTALEZAS Y DEBILIDADES</b>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	8	20,0	20,0	20,0
	CASI SIEMPRE	17	42,5	42,5	62,5
	SIEMPRE	15	37,5	37,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 30

*Trato de pensar sobre mis fortalezas y debilidades*



Fuente: elaboración propia

La gráfica 30 indica el resultado respecto al ítem 27 “trato de pensar sobre mis fortalezas y debilidades”, teniendo en cuenta que sobre el proceso de autorregulación del aprendizaje incurren elementos de autoeficacia, el reconocimiento de debilidades y fortalezas es fundamental para desarrollar esta capacidad y obtener mejores resultados, de esta manera la información indica que en un extremo negativo el 20% de los participantes casi nunca se evalúan de esta manera sin embargo, en posiciones positivas el 37% de ellos aseguran siempre identificar estas cuestiones sobre sí mismo, mientras que un 20% de los participantes restantes señalan casi nunca efectuar esta acción.

Tabla 30

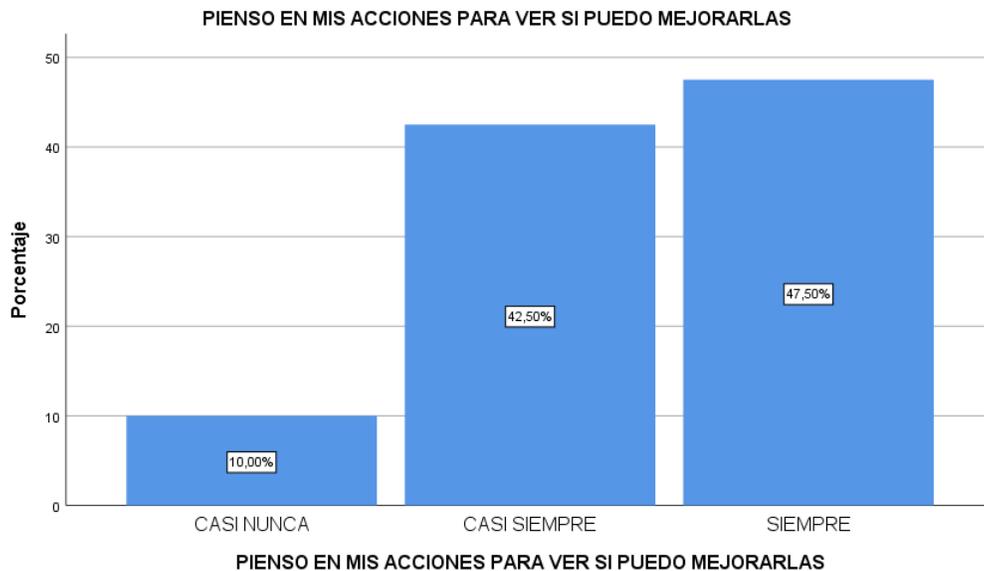
*Pienso en mis acciones para ver si puedo mejorarlas*

ITEM 28:PIENSO EN MIS ACCIONES PARA VER SI PUEDO MEJORARLAS						
Válido		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido		Porcentaje acumulado
	CASI NUNCA	4	10,0	10,0		10,0
	CASI SIEMPRE	17	42,5	42,5		52,5
	SIEMPRE	19	47,5	47,5		100,0
	Total	40	100,0	100,0		

Fuente: elaboración propia

Figura 31

*Pienso en mis acciones para ver si puedo mejorarlas*



Fuente: elaboración propia

Esta gráfica constituye los resultados a partir del ítem 28 “pienso en mis acciones para ver si puedo mejorarlas”. La autorregulación del aprendizaje en su etapa tres indica un proceso de autoevaluación sobre el cual las actividades que se llevan a cabo deben mejorar como producto del constate entre el logro y el esfuerzo utilizado en el método, en este sentido, la información indica que un 47,5% de los participantes aseguran siempre ejecutar estas acciones que les puede permitir mejorar sus resultados, además otro 42,5% de ellos señalan casi siempre tomar estas medias y por otra parte el 10% refiere casi nunca pensar en sus acciones con la finalidad de mejorarlas.

Tabla 31

*Recuerdo mis experiencias pasadas para comprender ideas nuevas*

ITEM 29:RECUERDO MIS EXPERIENCIAS PASADAS PARA COMPRENDER IDEAS NUEVAS						
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válido	CASI NUNCA	4	10,0	10,0	10,0	
	CASI SIEMPRE	15	37,5	37,5	47,5	
	SIEMPRE	21	52,5	52,5	100,0	
	Total	40	100,0	100,0		

Fuente: elaboración propia

Figura 32

*Recuerdo mis experiencias pasadas para comprender ideas nuevas*



Fuente: elaboración propia

La gráfica 32 muestra como información los resultados obtenidos a partir del ítem 29 “recuerdo mis experiencias pasadas para comprender ideas nuevas”, indica la flexibilidad del pensamiento sobre el aprendizaje en un proceso mediado a través de la experiencia, es un símbolo de la autorregulación del aprendizaje mejorar a través de experiencias previas. De acuerdo a los datos, la mayoría de los participantes 52,5% aseguran que siempre adecuan sus experiencias pasadas a nuevas ideas, en este orden el 37,5% refiere casi siempre asociar aprendizaje pasado para la comprensión de nuevas conceptualizaciones, a diferencia del 10% de los participantes restantes que indican casi nunca poner en práctica esta acción.

Tabla 32

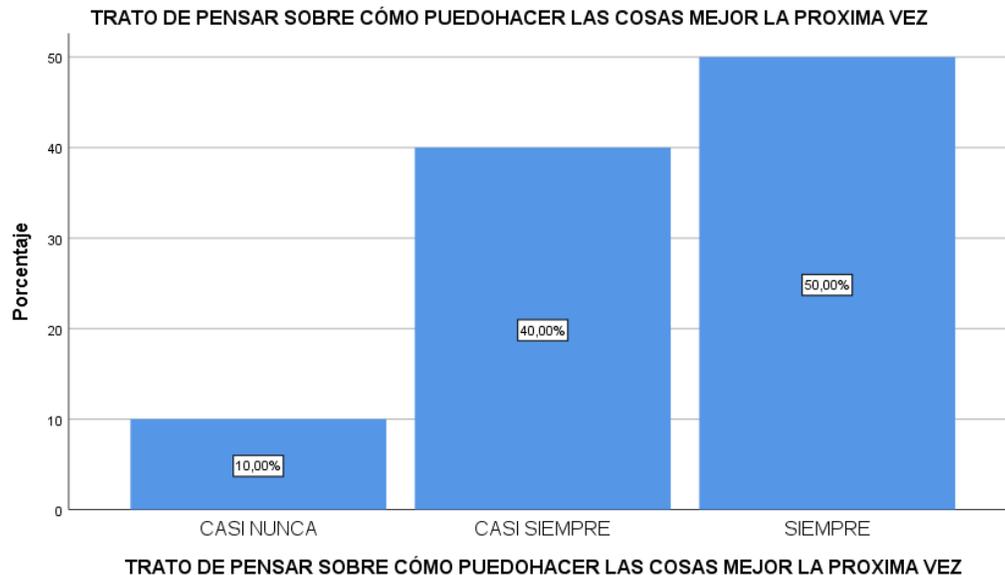
*Trato de pensar sobre cómo puedo hacer las cosas mejor la próxima vez.*

ITEM 30: TRATO DE PENSAR SOBRE CÓMO PUEDO HACER LAS COSAS MEJOR LA PROXIMA VEZ		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	4	10,0	10,0	10,0
	CASI SIEMPRE	16	40,0	40,0	50,0
	SIEMPRE	20	50,0	50,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 33

*Trato de pensar sobre cómo puedo hacer las cosas mejor la próxima vez.*



Fuente: elaboración propia

La siguiente gráfica es consecuencia del procesamiento de datos respecto al ítem 30 “trato de pensar sobre cómo puedo hacer las cosas mejor la próxima vez, llevado a cabo el proceso cíclico de autorregulación se concluye con preguntas sobre cómo mejorar dicho proceso, la información de la gráfica indica que el 50% de los participantes aseguran siempre pensar en que mejorar a futuro con respecto a un procedimiento anterior, en este orden, otro 40% de ellos indica casi siempre llevar a cabo esta acción a diferencia, el 10% restante que refiere casi nunca poner en práctica esta cuestión que permite mejorar la técnica y los métodos sobre procesos de actividad o solución de problemas.

Tabla 33

*Sigo trabajando aun en las tareas más difíciles*

ITEM 31: SIGO TRABAJANDO AUN EN LAS TAREAS MAS DIFICILES						
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válido	CASI NUNCA	4	10,0	10,0	10,0	10,0
	CASI SIEMPRE	22	55,0	55,0	65,0	65,0
	SIEMPRE	14	35,0	35,0	100,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0		

Fuente: elaboración propia

Figura 34

*Sigo trabajando aun en las tareas más difíciles*



Fuente: elaboración propia

La siguiente gráfica constituye los resultados obtenidos sobre el ítem 31 “sigo trabajando aun en las tareas más difíciles”, de acuerdo a la información, la mayoría de los participantes 55% menciona casi siempre continuar en actividades de dificultad lo cual les facilita la consecución del logro, en este orden, otro 35% de los ellos aseguran siempre asumir esta actitud ante situaciones difíciles, sin embargo el 10% restante de los participantes asume que casi nunca se esfuerzan por concluir tareas difíciles, esto puede dificultar el cumplimiento de objetivos y metas

Tabla 34

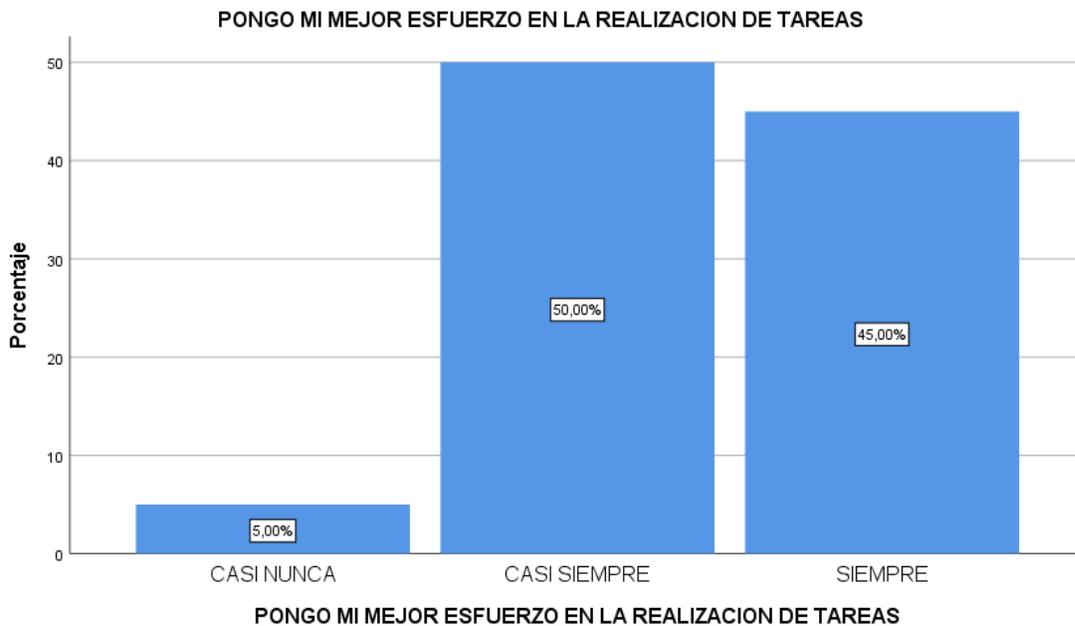
*Pongo mi mejor esfuerzo en la realización de tareas*

ITEM 32: PONGO MI MEJOR ESFUERZO EN LA REALIZACION DE TAREAS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	2	5,0	5,0	5,0
	CASI SIEMPRE	20	50,0	50,0	55,0
	SIEMPRE	18	45,0	45,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 35

*Pongo mi mejor esfuerzo en la realización de tareas*



Fuente: elaboración propia

La siguiente gráfica describe los resultados respecto al ítem 32 “pongo mi mejor esfuerzo en la realización de tareas”, implica la ejecución de un plan y un método estructurado con base en logros y esfuerzo, es notorio que un 5% de los participantes no ponen un esfuerzo eficaz en la realización de tareas inhabilitando la expresión de todo su potencial, por otra parte el 50% de ellos señalan casi siempre poner su mejor esfuerzo en la realización de actividades, al igual que el 45% restante asumiendo que obtendrán como producto del esfuerzo resultados satisfactorios.

Tabla 35

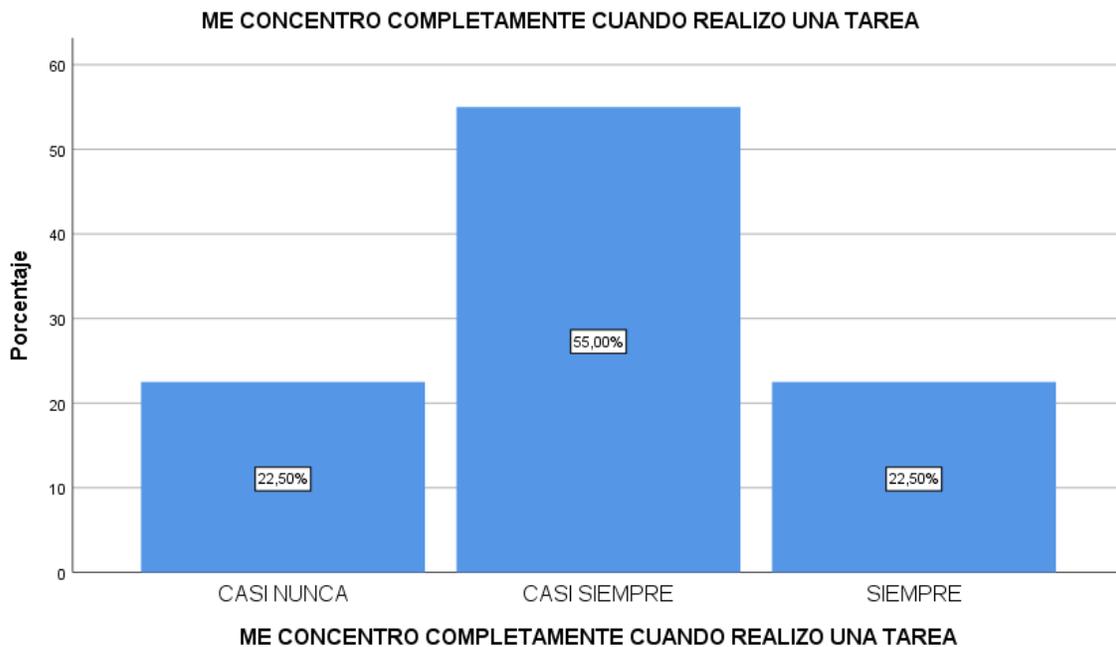
*Concentro completamente cuando realizo una tarea*

ITEM 33:ME CONCENTRO COMPLETAMENTE CUANDO REALIZO UNA TAREA						
Válido		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
	CASI NUNCA	9	22,5	22,5	22,5	
	CASI SIEMPRE	22	55,0	55,0	77,5	
	SIEMPRE	9	22,5	22,5	100,0	
	Total	40	100,0	100,0		

Fuente: elaboración propia

Figura 36

*Concentro completamente cuando realizo una tarea*



Fuente: elaboración propia

La siguiente gráfica representa los datos obtenidos a partir del ítem 33 “me concentro completamente cuando realizo una tarea, además de contener aspectos de nivel cognitivo; atención, memoria entre otros. Se incluyen aspectos externos aludidos al medio en que se desarrolla la tarea, es decir, hace parte del método que el alumno utiliza para desarrollar tareas, en concordancia el 22,5% de los participantes señalan casi nunca concentrarse de forma eficaz, a diferencia del otro 22,5% de ellos que aseguran siempre concentrarse completamente al realizar una tarea, asimismo el 55% restante de los participantes refieren casi siempre situar su concentración en lo que realizan.

Tabla 36

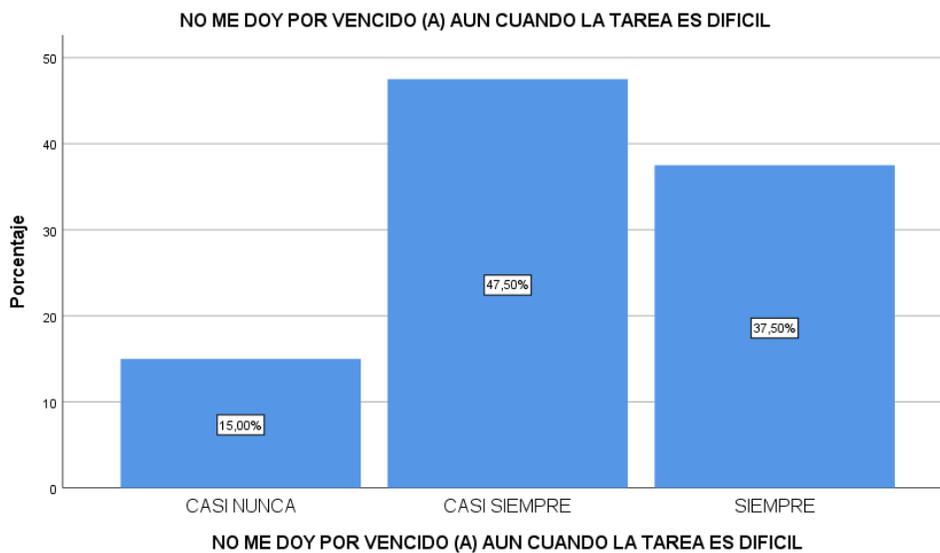
*No me doy por vencido (a) aun cuando la tarea es difícil*

ITEM 34: NO ME DOY POR VENCIDO (A) AUN CUANDO LA TAREA ES DIFICIL					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	6	15,0	15,0	15,0
	CASI SIEMPRE	19	47,5	47,5	62,5
	SIEMPRE	15	37,5	37,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 37

*No me doy por vencido (a) aun cuando la tarea es difícil*



Fuente: elaboración propia

La gráfica 37 representa los datos entorno al ítem 34 “no me doy por vencido aun cuando la tarea es difícil”, expresa la habilidad del alumno sobre su capacidad volitiva para continuar y perseverar con la tarea aun cuando esta incluye un grado de dificultad significativo, según la información, el 47,5% de los participantes aseguran siempre intentar perseverar aun cuando la tarea es difícil, a diferencia de otro 15% de ellos que mencionan darse por vencidos la mayoría de las veces, por otra parte el 37,5% de los participantes restantes indicada casi siempre darse por vencidos al ejecutar una tarea con grado de dificultad alto

Tabla 37

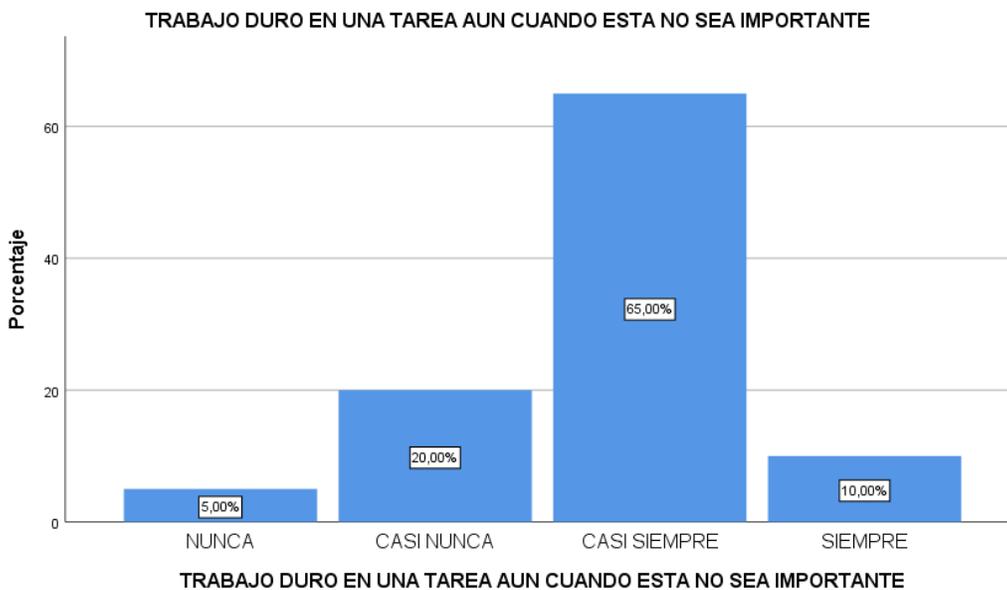
*Trabajo duro en una tarea aun cuando esta no sea importante*

ITEM 35: TRABAJO DURO EN UNA TAREA AUN CUANDO ESTA NO SEA IMPORTANTE					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	2	5,0	5,0	5,0
	CASI NUNCA	8	20,0	20,0	25,0
	CASI SIEMPRE	26	65,0	65,0	90,0
	SIEMPRE	4	10,0	10,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 38

*Trabajo duro en una tarea aun cuando esta no sea importante*



Fuente: elaboración propia

La siguiente gráfica constituye los resultados obtenidos a partir del ítem 35 “trabajo duro en una tarea aun cuando esta no sea importante”, según los datos el 5% de los participantes señala nunca trabajar duro en una actividad que sea interesante, además un 20% se ellos indica casi nunca hacerlo al igual que los anteriores, por otra parte, llama la tensión que un 65% de los participantes sin importan la importancia de la tarea casi siempre trabajan duro respecto a su desarrollo al igual el 10% restante que aseguran siempre trabajar duro aunque la tarea no sea importante.

Tabla 38

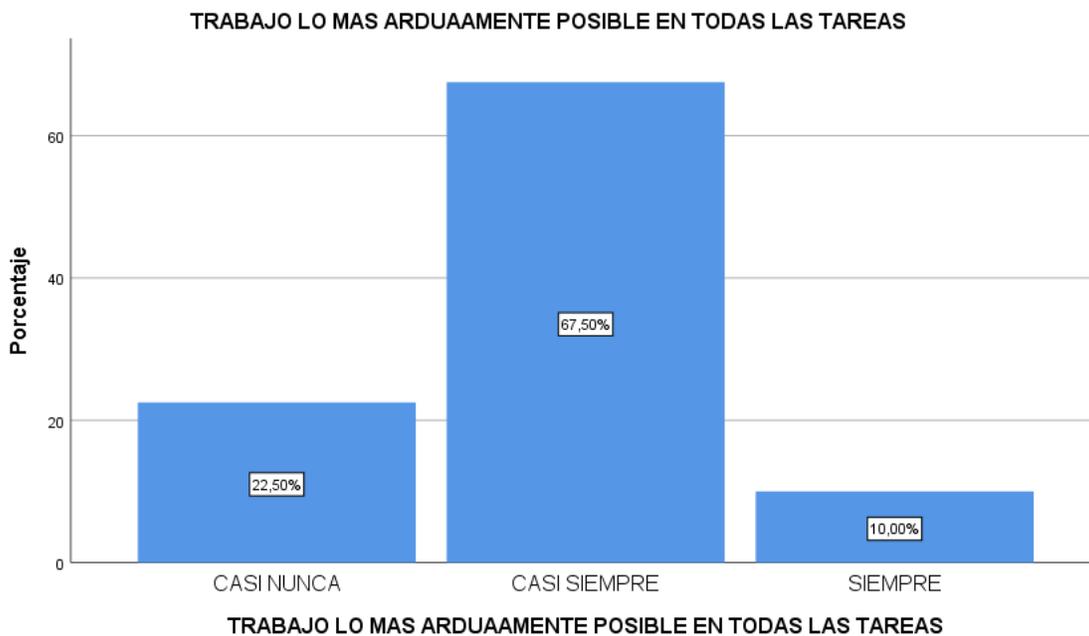
*Trabajo lo más arduamente posible en todas las tareas*

ITEM 36: TRABAJO LO MAS ARDUAMENTE POSIBLE EN TODAS LAS TAREAS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	9	22,5	22,5	22,5
	CASI SIEMPRE	27	67,5	67,5	90,0
	SIEMPRE	4	10,0	10,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 39

*Trabajo lo más arduamente posible en todas las tareas*



Fuente: elaboración propia

Esta gráfica representa el nivel de esfuerzo e intensidad que pone un estudiante al realizar tareas, los anterior se constituye a partir del ítem 36 “trabajo lo más arduamente posible en todas las tareas”, según los resultados tan solo el 10% de los participante aseguran siempre darlo todo en cada una de sus tareas, en este orden el 67,5% de ellos indica casi siempre asumir la actitud de trabajo arduo sin diferencias actividades, por otra parte, el 22,5% de los participantes restantes indica casi nunca trabajar arduamente en todas sus tareas.

Tabla 39

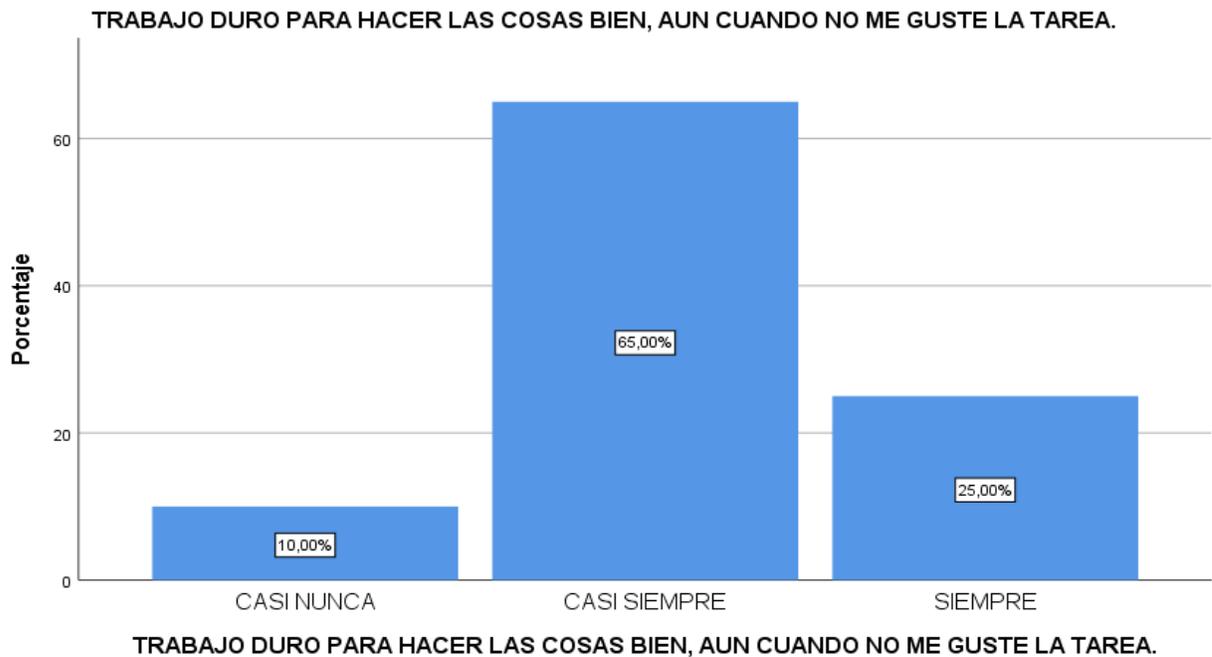
*Trabajo duro para hacer las cosas bien, aun cuando no me guste la tarea*

ITEM 37: TRABAJO DURO PARA HACER LAS COSAS BIEN, AUN CUANDO NO ME GUSTE LA TAREA.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	4	10,0	10,0	10,0
	CASI SIEMPRE	26	65,0	65,0	75,0
	SIEMPRE	10	25,0	25,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 40

*Trabajo duro para hacer las cosas bien, aun cuando no me guste la tarea*



Fuente: elaboración propia

La gráfica 40 constituye los resultados respecto al ítem 37 “trabajo duro para hacer las cosas bien, aun cuando no me guste la tarea”, indica el nivel de motivación del alumno en temáticas que no son de su agrado, de acuerdo a los datos el 10% de los participantes señalan casi nunca trabajar duro aun en tareas que no les gusta, sin embargo es satisfactorio que la mayoría de los participantes se sitúan en un polo positivo respecto al ítem, de acuerdo a que el 65% de ellos indican casi siempre trabajar duro aun cuando una tareas les aburre, al igual que el 25% restante de los participantes que aseguran siempre asumir la actitud de esfuerzo aun en tareas desagradables.

Tabla 40

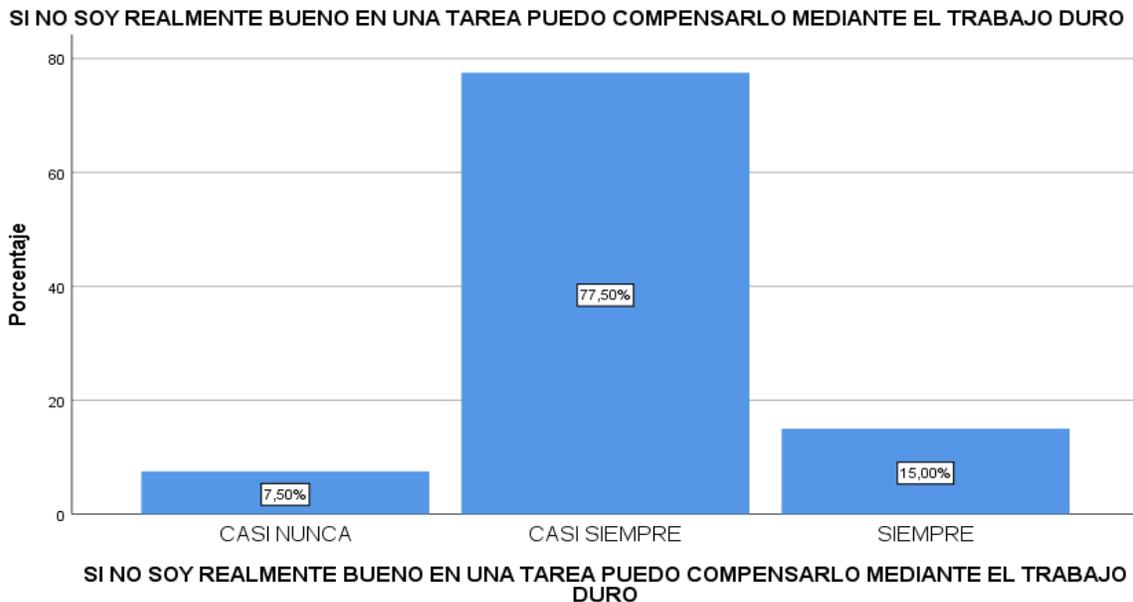
*Si no soy realmente bueno en una tarea puedo compensarlo mediante el trabajo duro*

<b>ITEM 38: SI NO SOY REALMENTE BUENO EN UNA TAREA PUEDO COMPENSARLO MEDIANTE EL TRABAJO DURO</b>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	3	7,5	7,5	7,5
	CASI SIEMPRE	31	77,5	77,5	85,0
	SIEMPRE	6	15,0	15,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 41

*Si no soy realmente bueno en una tarea puedo compensarlo mediante el trabajo duro*



Fuente: elaboración propia

Esta gráfica se construye de acuerdo al ítem 38 “si no soy realmente bueno en una tarea puedo compensarlo mediante el trabajo duro”, las respuestas se efectúan a partir del esfuerzo que el estudiante dedica a su proceso de aprendizaje, la autoeficacia es una práctica fundamental sobre este hecho, teniendo en cuenta los datos el 7,5% de los participantes señala casi nunca compensar con trabajo duro en tareas que no son de sus competencias, por otra parte de manera favorable el 77,5% de ellos alude a que casi siempre compensan con dedicación y disciplina el desarrollo de tareas, al igual el 15% de los participantes restantes asegura siempre tener en cuenta esta actitud y acción al momento de abordar tareas en las cuales sus habilidades no les favorecen.

Tabla 41

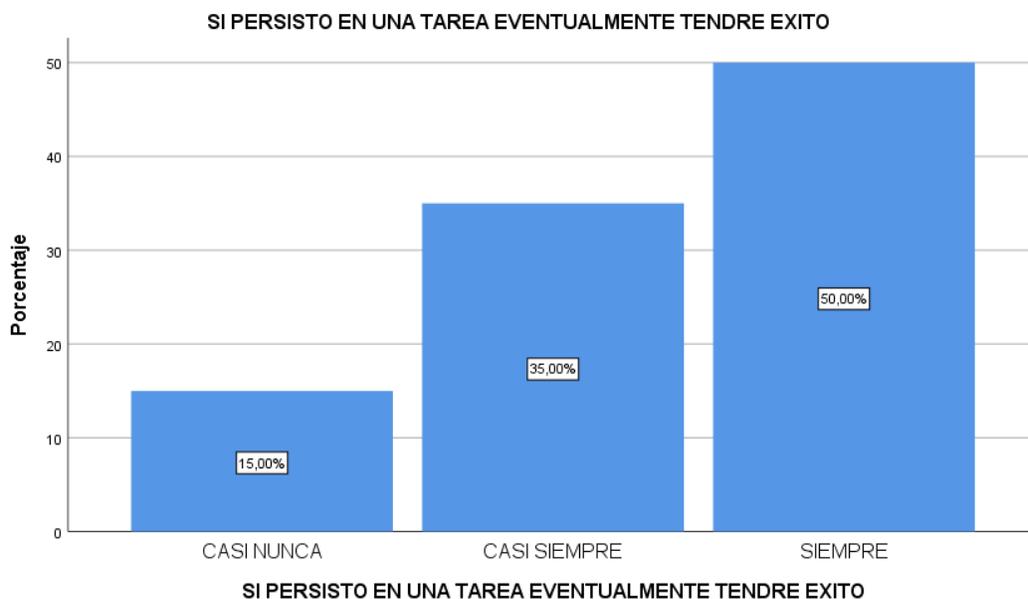
*Si persisto en una tarea eventualmente tendré éxito*

ITEM 39: SI PERSISTO EN UNA TAREA EVENTUALMENTE TENDRE ÉXITO		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	6	15,0	15,0	15,0
	CASI SIEMPRE	14	35,0	35,0	50,0
	SIEMPRE	20	50,0	50,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 42

*Si persisto en una tarea eventualmente tendré éxito*



Fuente: elaboración propia

La gráfica 42 expresa los resultados de acuerdo al ítem 39 “si persisto en una tarea eventualmente tendré éxito”, se alude a la consideración de esfuerzo, disciplina y autoeficacia, considerando que la persistencia es sinónimo de éxito, de acuerdo a los datos de la gráfica el 15% considera que casi nunca el hecho de persistir en la tarea tendrá como producto el éxito, sin embargo de forma favorable el 35% de ellos piensa que al persistir en determinada tarea con el pasar del tiempo conseguirá cumplir su logro, asimismo el 50% de los demás participantes siempre creen que persistir es alcanzar y trabajan decididamente sobre la tarea hasta conseguir resultados positivo.

Tabla 42

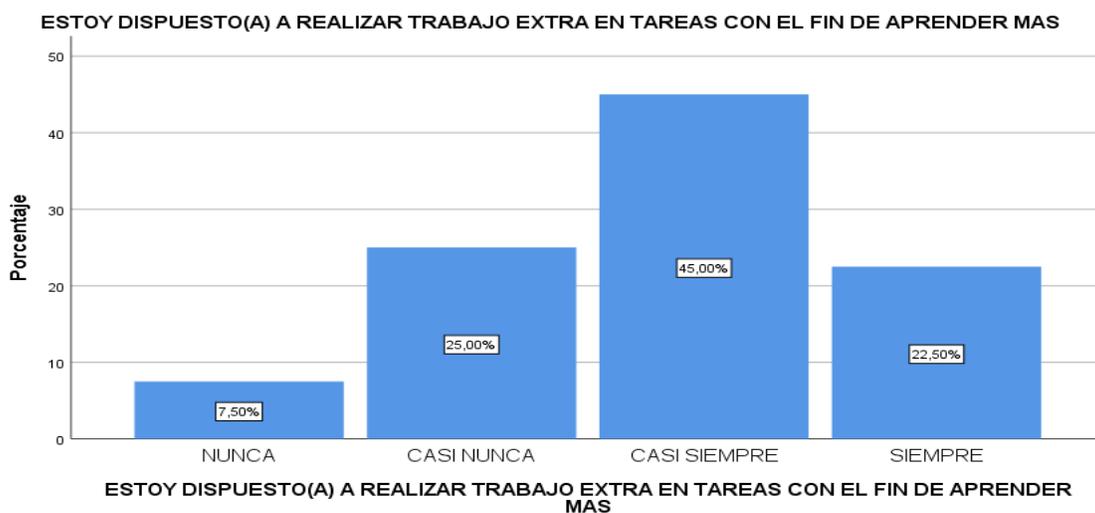
*Estoy dispuesto(a) a realizar trabajo extra en tareas con el fin de aprender mas*

ITEM 40 :ESTOY DISPUESTO(A) A REALIZAR TRABAJO EXTRA EN TAREAS CON EL FIN DE APRENDER MAS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	3	7,5	7,5	7,5
	CASI NUNCA	10	25,0	25,0	32,5
	CASI SIEMPRE	18	45,0	45,0	77,5
	SIEMPRE	9	22,5	22,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 43

*Estoy dispuesto(a) a realizar trabajo extra en tareas con el fin de aprender mas*



Fuente: elaboración propia

La gráfica 43 concluye los datos sobre el ítem 40 “estoy dispuesto a realizar trabajo extra en tareas con el fin de aprender más”, se realiza énfasis en la actitud y predisposición hacia el aprendizaje, similar a las descripciones propuestas por el aprendizaje autodirigido a partir del cual el alumno es su propio instructor, en este sentido, gran parte de los participantes señalan mantener la actitud de complementar sus estudios fuera del aula, por tanto, el 45% de ellos indican casi siempre realizar trabajo extra con el fin de aprender más, al igual que el 22,5% de los participantes que aseguran siempre efectuar esta acción, por otra parte el 25% señala casi nunca llevar a cabo esta práctica similar al 7,5% restante que refiere nunca interesarse por complementar sus estudios.

Tabla 43

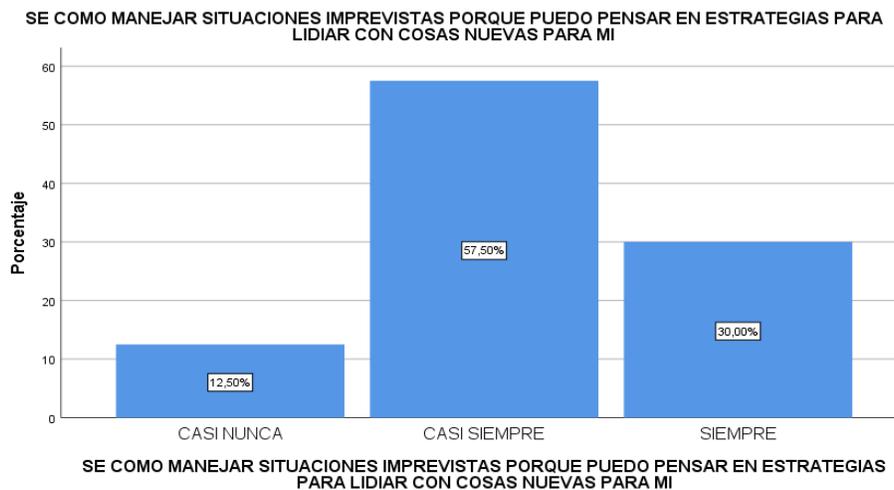
*Sé cómo manejar situaciones imprevistas porque puedo pensar en estrategias para lidiar con cosas nuevas para mí*

<b>ITEM 41: SE COMO MANEJAR SITUACIONES IMPREVISTAS PORQUE PUEDO PENSAR EN ESTRATEGIAS PARA LIDIAR CON COSAS NUEVAS PARA MI</b>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	5	12,5	12,5	12,5
	CASI SIEMPRE	23	57,5	57,5	70,0
	SIEMPRE	12	30,0	30,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 44

*Sé cómo manejar situaciones imprevistas porque puedo pensar en estrategias para lidiar con cosas nuevas para mí*



Fuente: elaboración propia

La siguiente gráfica hace referencia al ítem 41 “se cómo manejar situaciones imprevistas porque puedo pensar en estrategias para lidiar con cosas nuevas para mi” según los datos el 12,5% de los participantes casi nunca manejan de forma eficaz situaciones imprevistas, por otra parte, el 57,5% de ellos casi siempre maneja de forma adecuada la aplicación de estrategias para trabajar en cosas nuevas, al igual que el 30% de los participantes restantes que aseguran siempre poner en práctica esta acción que les permite pensar he implementar estrategias para nuevas tareas aunque no estén en sus planes.

Tabla 44

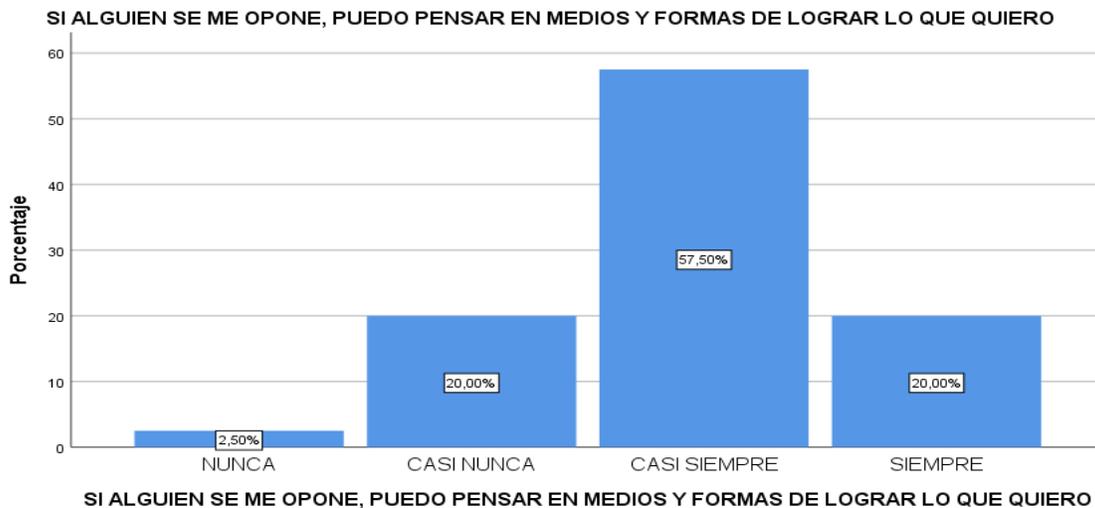
*Si alguien se me opone, puedo pensar en medios y formas de lograr lo que quiero*

<b>ITEM42: SI ALGUIEN SE ME OPONE, PUEDO PENSAR EN MEDIOS Y FORMAS DE LOGRAR LO QUE QUIERO</b>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	1	2,5	2,5	2,5
	CASI NUNCA	8	20,0	20,0	22,5
	CASI SIEMPRE	23	57,5	57,5	80,0
	SIEMPRE	8	20,0	20,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 45

*Si alguien se me opone, puedo pensar en medios y formas de lograr lo que quiero*



Fuente: elaboración propia

La gráfica 45 muestra los resultados en relación al ítem 42 “si alguien se me opone, puedo pensar en medios y formas de lograr lo que quiero”, constituye la capacidad de superar obstáculos con la intención de consecución del logro, según los datos el 20% de los participantes aseguran siempre encontrar la manera de lograr lo que sean aun cuando alguien se les interpone, asimismo, otro 57,5% de ellos señala que casi siempre encuentran los medios necesarios para cumplir sus objetivos, desde otro punto, un 20% de los participantes indican casi nunca poder pensar y encontrar lo medios necesarios para cumplir lo planeado si alguien se interpone, al igual que el 2,5% de los participantes restantes que refieren gran dificultad para encontrar los medios necesarios de cumplir objetivos si alguien se les opone.

Tabla 45

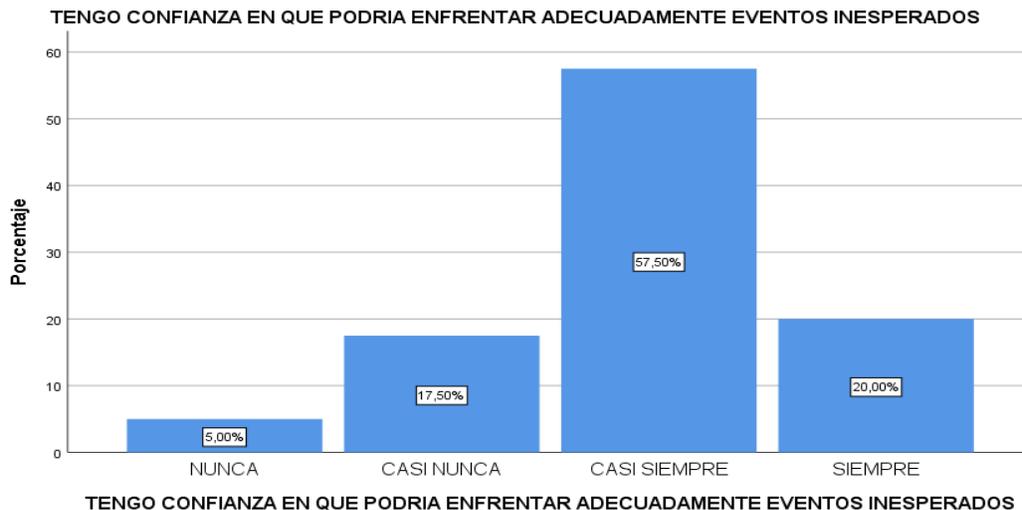
*Tengo confianza en que podría enfrentar adecuadamente eventos inesperados*

ITEM 43: TENGO CONFIANZA EN QUE PODRIA ENFRENTAR ADECUADAMENTE EVENTOS INESPERADOS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	2	5,0	5,0	5,0
	CASI NUNCA	7	17,5	17,5	22,5
	CASI SIEMPRE	23	57,5	57,5	80,0
	SIEMPRE	8	20,0	20,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 46

*Tengo confianza en que podría enfrentar adecuadamente eventos inesperados*



Fuente: elaboración propia

Según la gráfica 46 constituida a partir del ítem 43 “tengo confianza en que podría enfrentar adecuadamente eventos inesperados” se pone en juego actitudes ligadas a la autoeficacia determinante en el proceso de autorregulación del aprendizaje, dada la información el 20% de los participantes aseguran siempre tener la confianza necesaria para confrontar eventos que no habían planeado, de forma similar otro 57,5% de ellos refiere casi siempre asumir esta actitud. Por otra parte, se tiene un 5% de los participantes que podrían presentar dificultades ante eventos inesperados debido a falta de confianza, al igual que el 17,5% de los participantes restantes que señalan casi nunca poseer la confianza adecuada para confrontar situaciones de contingencia.

Tabla 46

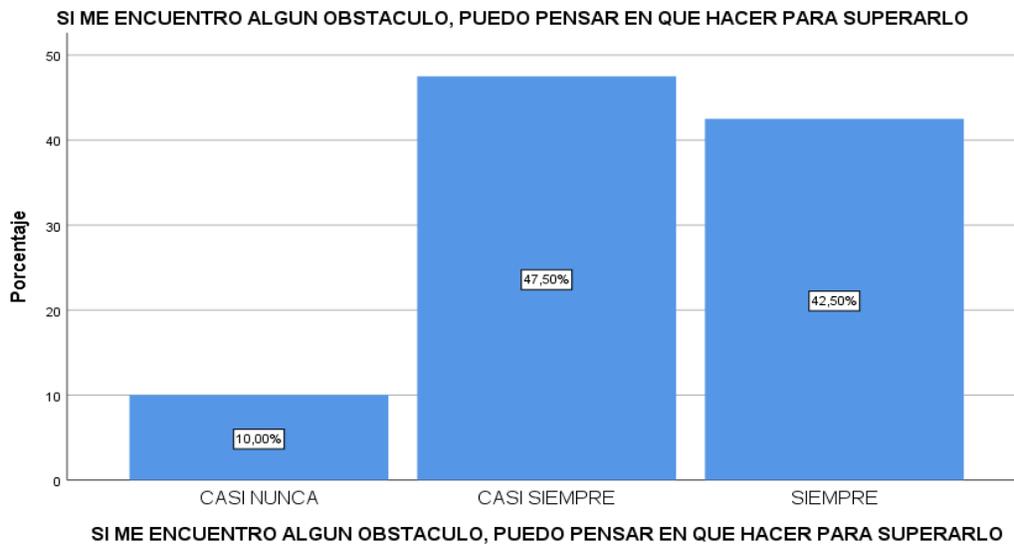
*Si me encuentro algún obstáculo, puedo pensar en qué hacer para superarlo*

<b>ITEM 44: SI ME ENCUENTRO ALGUN OBSTACULO, PUEDO PENSAR EN QUE HACER PARA SUPERARLO</b>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	4	10,0	10,0	10,0
	CASI SIEMPRE	19	47,5	47,5	57,5
	SIEMPRE	17	42,5	42,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 47

*Si me encuentro algún obstáculo, puedo pensar en qué hacer para superarlo*



Fuente: elaboración propia

La gráfica 47 es resultado de la información procesada sobre el ítem 44 “si me encuentro algún obstáculo, puedo pensar en qué hacer para superarlo”, se indica la primera fase del proceso de autorregulación del aprendizaje ligada a la creación de un plan y el planteamiento de secuencias para la superación de obstáculos y consecución del logro, de este modo, el 42,5% de los participantes aseguran siempre superar obstáculos dadas sus habilidades metacognitivas para generar soluciones, asimismo, otro 47,5% de ellos señalan casi siempre accionar pensamiento respectivos que les permitan superarse, de otro lado el 10% de los participantes restante refieren que casi nunca piensan en lo que deberían hacer para superar obstáculos que interfieren con la consecución de sus objetivos.

Tabla 47

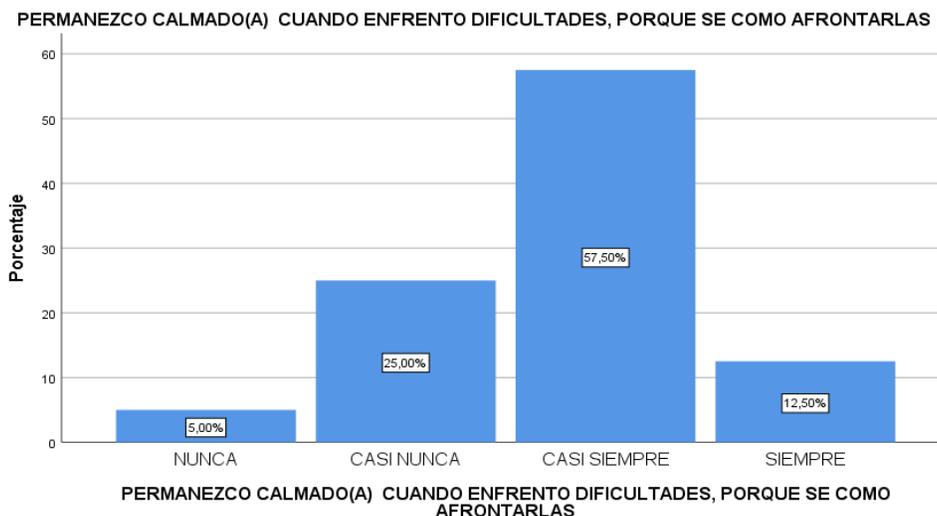
*Permanezco calmado(a) cuando enfrento dificultades, porque sé cómo afrontarlas*

<b>ITEM 45: PERMANEZCO CALMADO(A) CUANDO ENFRENTO DIFICULTADES, PORQUE SE COMO AFRONTARLAS</b>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	2	5,0	5,0	5,0
	CASI NUNCA	10	25,0	25,0	30,0
	CASI SIEMPRE	23	57,5	57,5	87,5
	SIEMPRE	5	12,5	12,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 48

*Permanezco calmado(a) cuando enfrento dificultades, porque sé cómo afrontarlas*



Fuente: elaboración propia

Respecto a la gráfica se presenta la información con relación al ítem 45 “permanezco calmado(a) cuando enfrento dificultades, porque se cómo afrontarlas”, la autorregulación del aprendizaje conlleva al manejo adecuado de las emociones permitiendo que aspectos negativos no interfieran ante dificultades, en este sentido, el 12,5% de los participantes asegura que siempre al enfrentar dificultades piensa que sabe cómo afrontarlas, asimismo, el 57,5% de ellos señala que casi siempre permanece sin alteración ante dificultades, por otra parte el 25% de los participantes casi nunca permanece en calma, al igual el 5% restante de ellos que indican casi nunca encontrar el equilibrio necesario, lo anterior podría dificultar la resolución de problemas debida su alteración en situaciones de difcultas, ralentizando su proceso en un plan de objetivo.

Tabla 48

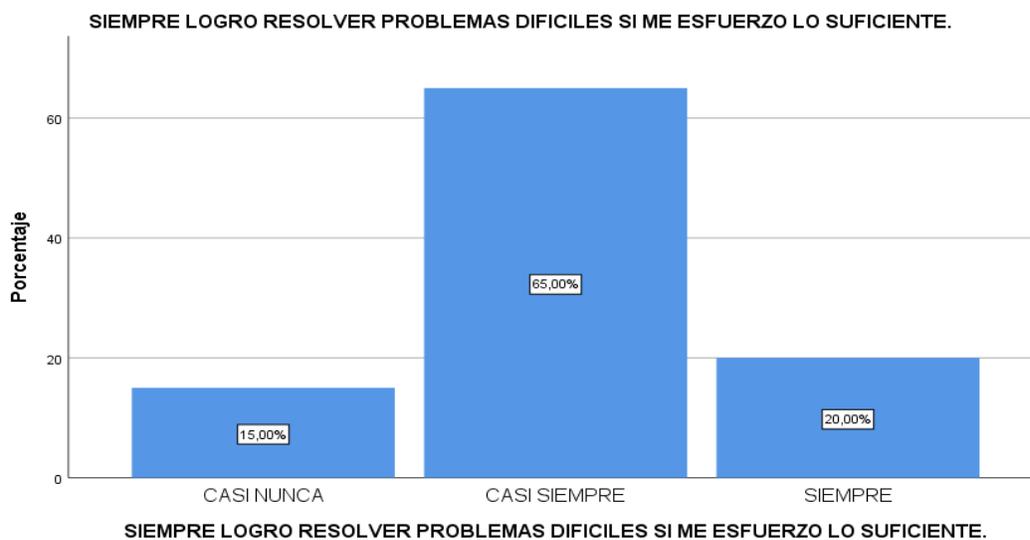
*Siempre logro resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente*

<b>ITEM 46: SIEMPRE LOGRO RESOLVER PROBLEMAS DIFICILES SI ME ESFUERZO LO SUFICIENTE.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	6	15,0	15,0	15,0
	CASI SIEMPRE	26	65,0	65,0	80,0
	SIEMPRE	8	20,0	20,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 49

*Siempre logro resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente*



Fuente: elaboración propia

La gráfica 49 constituye los resultados en relación al ítem 45 “siempre logro resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente”, indica aspectos de esfuerzo y disciplina, en este sentido el 20% de los participantes considera que siempre logra resolver problemas como fruto de su esfuerzo, igual que 65% de ellos que señalan casi siempre resolver problemas difíciles mediante dedicación y disciplina, por otra parte el 15% restante de los participante aluden a que casi nunca logran resolver problemas mediante solo esfuerzo, es de considerar para estos últimos la posibilidad de dificultades o problemas de aprendizaje ya que el esfuerzo no les es suficiente.

Tabla 49

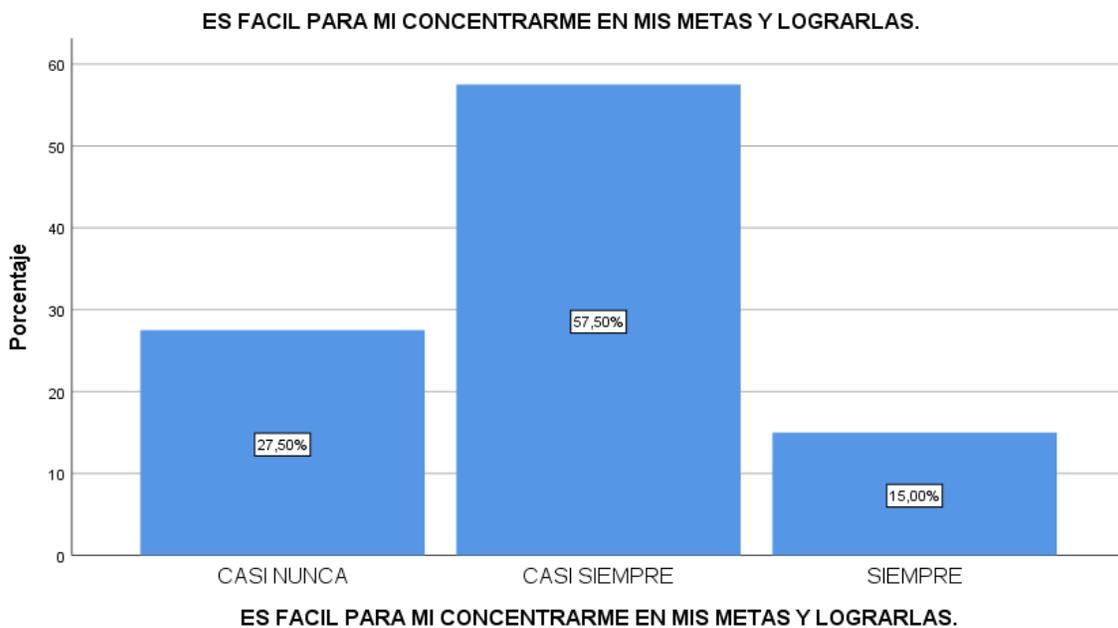
*Es fácil para mi concentrarme en mis metas y lograrlas*

<b>ITEM 47: ES FACIL PARA MI CONCENTRARME EN MIS METAS Y LOGRARLAS.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	11	27,5	27,5	27,5
	CASI SIEMPRE	23	57,5	57,5	85,0
	SIEMPRE	6	15,0	15,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 50

*Es fácil para mi concentrarme en mis metas y lograrlas*



Fuente: elaboración propia

La gráfica 50 alude al ítem 47 “es fácil para mi concentrarme en mis metas y lograrlas”, la aplicabilidad eficiente de la autorregulación del aprendizaje se considera un proceso por el cual la consecución de logros se materializa, el establecimiento de un plan solido muestra el panorama hacia donde actuar, de esta forma, el 27,5% de los participantes indican casi nunca concentrarse fácilmente en sus metas considerando problemas para poder lograrlas, por otra parte, el 57,5% de ellos indican que casi siempre se les hace fácil concentrarse en sus proyecciones sobre un objetivo, asimismo, el 15% de los participantes restantes aseguran que casi siempre muestran la concentración necesaria sobre sus metas, lo cual puede resultar en altos niveles en consecución del logro.

Tabla 50

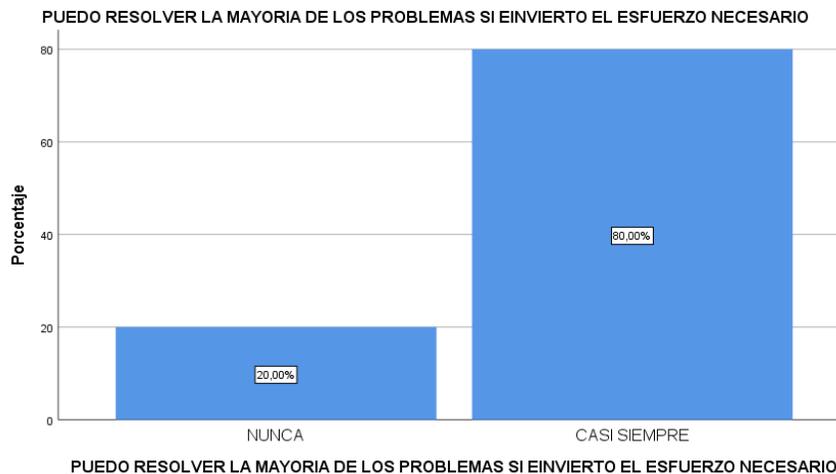
*Puedo resolver la mayoría de los problemas si e invierto el esfuerzo necesario*

<b>ITEM 48: PUEDO RESOLVER LA MAYORIA DE LOS PROBLEMAS SI EINVIERTO EL ESFUERZO NECESARIO</b>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	2	5,0	5,0	5,0
	CASI SIEMPRE	19	47,5	47,5	52,5
	SIEMPRE	19	47,5	47,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 51

*Puedo resolver la mayoría de los problemas si e invierto el esfuerzo necesario*



Fuente: elaboración propia.

La siguiente gráfica corresponde a los datos procesados respecto al ítem 48 “puedo resolver la mayoría de los problemas si invierto el esfuerzo necesario”, el énfasis recae en acciones de disciplina y dedicación, según la información de la gráfica, el 80% de los participantes considera que casi siempre resuelven la mayoría de sus problemas dedicando el esfuerzo necesario, por otra parte, el 20% de los participantes restante señala que nunca es posible solo con esfuerzo resolver sus problemas, respecto a este último porcentaje los estudiantes sitúan parte de la dificultad de resolución de problemas a externalidad y no a cuestiones propias como habilidades, competencias y destrezas.

Tabla 51

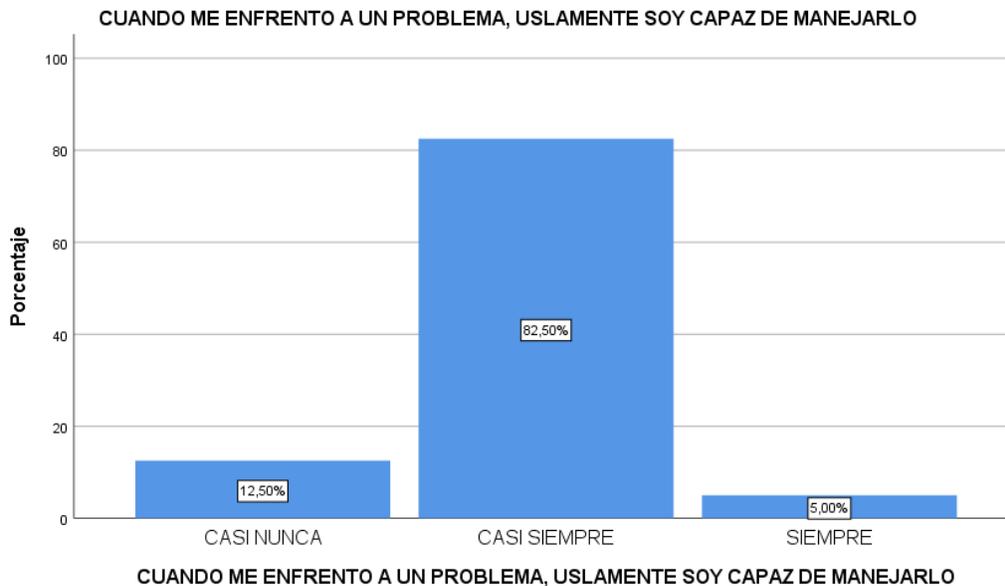
*Cuando me enfrento a un problema, usualmente soy capaz de manejarlo*

<b>ITEM 49: CUANDO ME ENFRENTO A UN PROBLEMA, USULMENTE SOY CAPAZ DE MANEJARLO</b>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	5	12,5	12,5	12,5
	CASI SIEMPRE	33	82,5	82,5	95,0
	SIEMPRE	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 52

*Cuando me enfrento a un problema, usualmente soy capaz de manejarlo*



Fuente: elaboración propia

La siguiente gráfica muestra los resultados obtenidos a partir del ítem 49 “cuando me enfrento a un problema, usualmente soy capaz de mejorarlo”. La autoeficacia permite concebir en sí mismo las capacidades y habilidades necesarias para resolver problemas, según la información, el 5% de los participantes aseguran que siempre son capaces de manejar problemas al enfrentarlo, asimismo, el 82,5% de ellos considera que casi siempre, como lo anteriores, manejan efectiva problemas que se les presentan, por otra parte, el 12,5% indica que casi nunca poseen la capacidad de enfrentar un problema y saber manejar adecuadamente.

Tabla 52

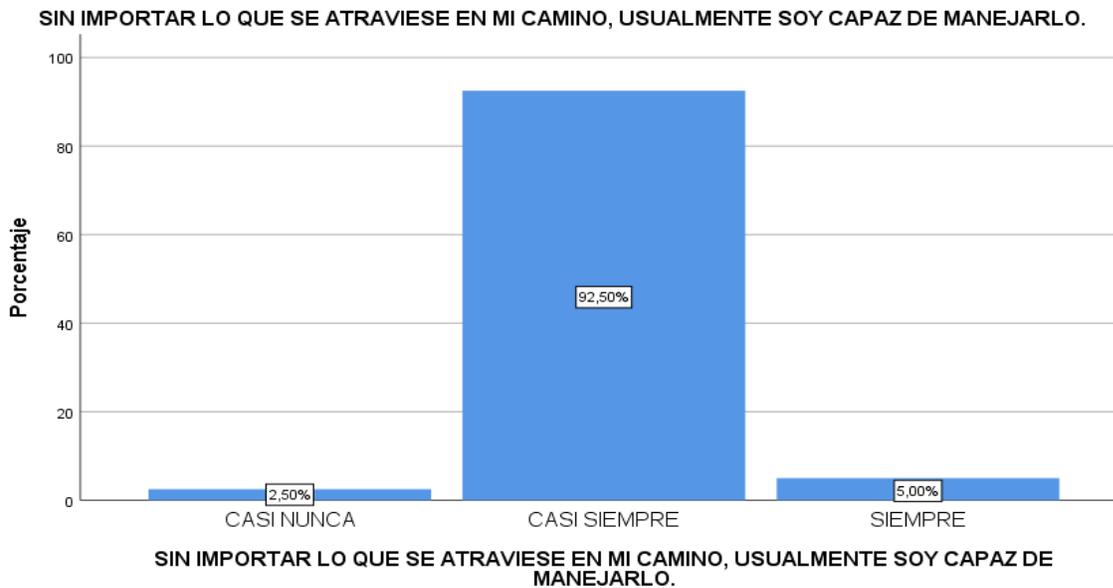
*Sin importar lo que se atravesase en mi camino, usualmente soy capaz de manejarlo*

<b>ITEM 50: SIN IMPORTAR LO QUE SE ATRAVIESE EN MI CAMINO, USUALMENTE SOY CAPAZ DE MANEJARLO.</b>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	1	2,5	2,5	2,5
	CASI SIEMPRE	37	92,5	92,5	95,0
	SIEMPRE	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 53

*Sin importar lo que se atravesase en mi camino, usualmente soy capaz de manejarlo*



Fuente: elaboración propia.

La gráfica 53 muestra los resultados en relación al ítem 50 “sin importar lo que atraviese en mi camino, usualmente soy capaz de manejarlo”, comprender las habilidades y competencias de autoeficacia denominadas en el proceso de autorregulación del aprendizaje, entendiendo el manejo de externalidades y la organización del ambiente, en este orden la gran mayoría de los participantes 92,5% señalan casi siempre ser capaces de manejar las externalidades concluyendo en consecución del logro, asimismo, el 5% de ellos aseguran siempre mantener esta actitud, por otra parte, el 2,5% restante de los participantes presentar inconvenientes con el manejo de eventos externos debido a que casi nunca son capaces de controlarlo.

Tabla 53

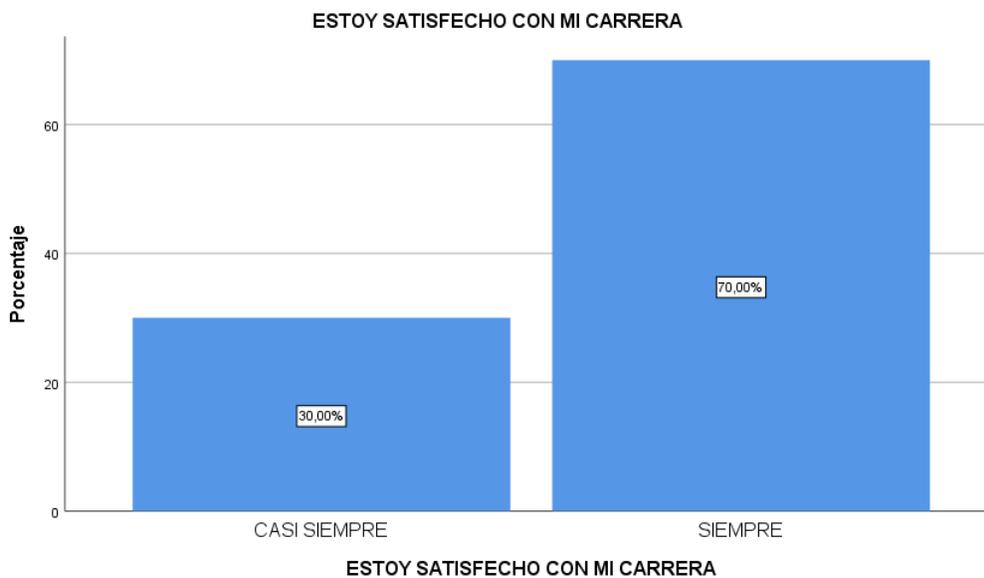
*Estoy satisfecho con mi carrera*

ITEM 51:ESTOY SATISFECHO CON MI CARRERA					
Válido		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	CASI SIEMPRE	12	30,0	30,0	30,0
	SIEMPRE	28	70,0	70,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 54

*Estoy satisfecho con mi carrera*



Fuente: elaboración propia

La gráfica 54 indica los resultados respecto al ítem 51 “estoy satisfecho con mi carrera”, tal aspecto refiere el grado de complacimiento respecto a la carrera de psicología, de forma favorable, el 30% de los participantes señalan que casi siempre están satisfechos con el estudio de esta ciencia, asimismo, el 70% de los participantes restantes aseguran siempre encontrar agrado con la decisión que conllevo a inscribirse en el estudio de esta área.

Tabla 54

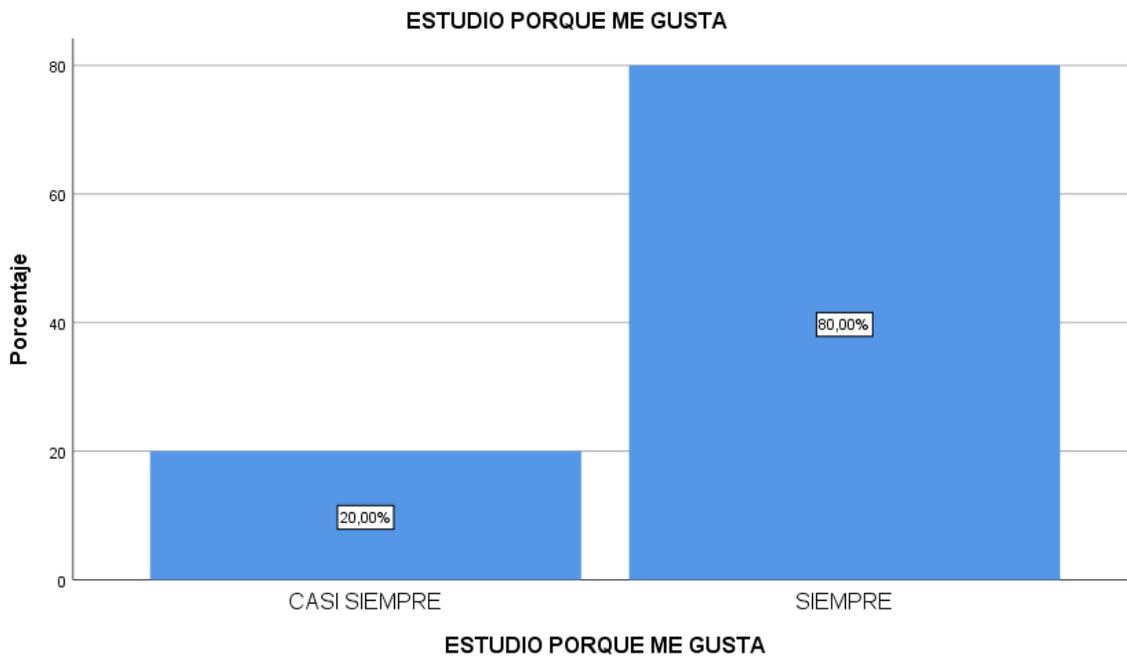
*Estudio porque me gusta*

ITEM 52: ESTUDIO PORQUE ME GUSTA					
Válido		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	CASI SIEMPRE	8	20,0	20,0	20,0
	SIEMPRE	32	80,0	80,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 55

*Estudio porque me gusta*



Fuente: elaboración propia.

La siguiente gráfica indica los resultados respecto al ítem 52” estudio porque me gusta”, se refiere a la expectativa del alumno sobre experiencias de aprendizaje en su disciplina de estudio, de esta forma de acuerdo a la gráfica 55, el 80% de los participantes aseguran siempre estudiar por gusto, asimismo, el 20% de ellos indica que casi siempre dedican a su tiempo de estudio por mero gusto.

**Tablas de Frecuencia y Gráficos: Cuestionario de Evaluación Estrategias de Aprendizaje (SRSI-Sr-Adaptado)**

A continuación, se realizará el análisis de los resultados y las puntuaciones obtenidas del Cuestionario de Evaluación Estrategias de Aprendizaje llevada a cabo con los estudiantes pertenecientes al programa de psicología de la Universidad de Pamplona de segundo y tercer semestre.

Asimismo, cabe resaltar que este instrumento se desarrolla con base en tres subescalas: gestión del ambiente y la conducta, búsqueda y aprendizaje de información, y conducta regulatoria inadecuada.

Tabla 55

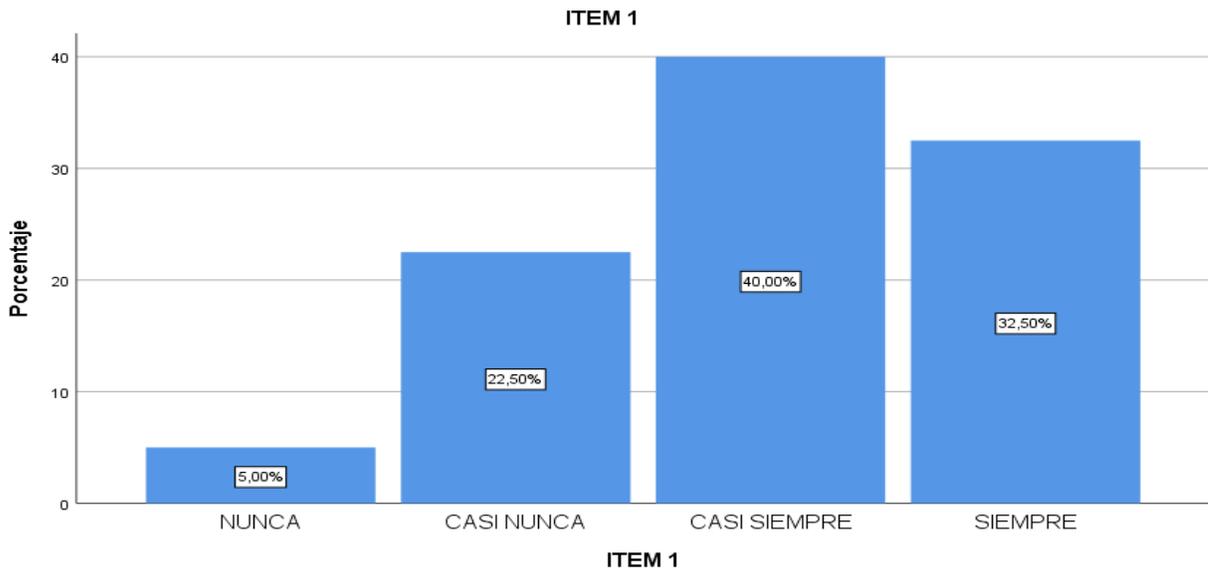
*Planeo en qué orden realizare mis actividades académicas*

<b>ITEM 1: Planeo en qué orden realizare mis actividades académicas</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	2	5,0	5,0	5,0
	CASI NUNCA	9	22,5	22,5	27,5
	CASI SIEMPRE	16	40,0	40,0	67,5
	SIEMPRE	13	32,5	32,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 56

*Planeo en qué orden realizare mis actividades académicas*



Fuente: elaboración propia.

La gráfica 56 constituye los resultados sobre el ítem 1” planeo en qué orden realizaré mis actividades académicas”, indica la gestión de la conducta a partir de la disposición a un plan asimismo, constituye la ejecución de un método determinado, en este orden el 32,5% de los participantes aluden a que siempre planean el orden de sus actividades, de forma similar el 40% de ellos refieren que casi siempre gestionan su conducta de acuerdo a un orden sus actividades, por otra parte, el 22,5% señalan que casi nunca adopta esta acción respecto a planear, continuamente el 5% de los participantes expresan que nunca se toma el tiempo para planear el

orden de sus actividades académicas lo cual podría representar dificultades en la resolución de problemas.

Tabla 56

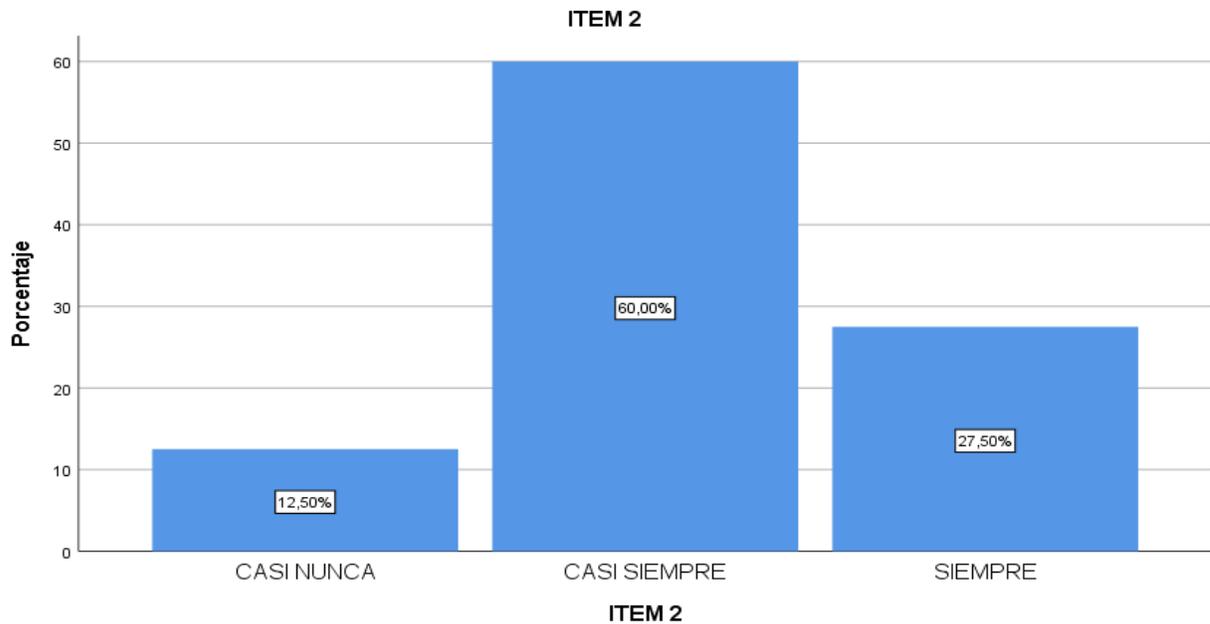
*Me aseguro que nadie me distraiga cuando estoy estudiando*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	5	12,5	12,5	12,5
	CASI SIEMPRE	24	60,0	60,0	72,5
	SIEMPRE	11	27,5	27,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 57

*Me aseguro que nadie me distraiga cuando estoy estudiando*



Fuente: elaboración propia.

La siguiente gráfica muestra la información obtenida a partir del ítem 2 “me aseguro que nada me distraiga cuando estoy estudiando” indica las habilidades del alumno sobre la gestión del ambiente y la organización del mismo, en este sentido el 27,5% de los participantes aseguran que siempre intentan ubicarse en un lugares que favorezcan su tiempo de estudio, asimismo, el otro

60% de ellos indica que casi siempre efectúan esta acción, por otra parte, el 12,5% señalan que casi nunca se aseguran de estudiar en sitios que favorezcan su atención y concentración lo cual podría dificultar su proceso de aprendizaje.

Tabla 57

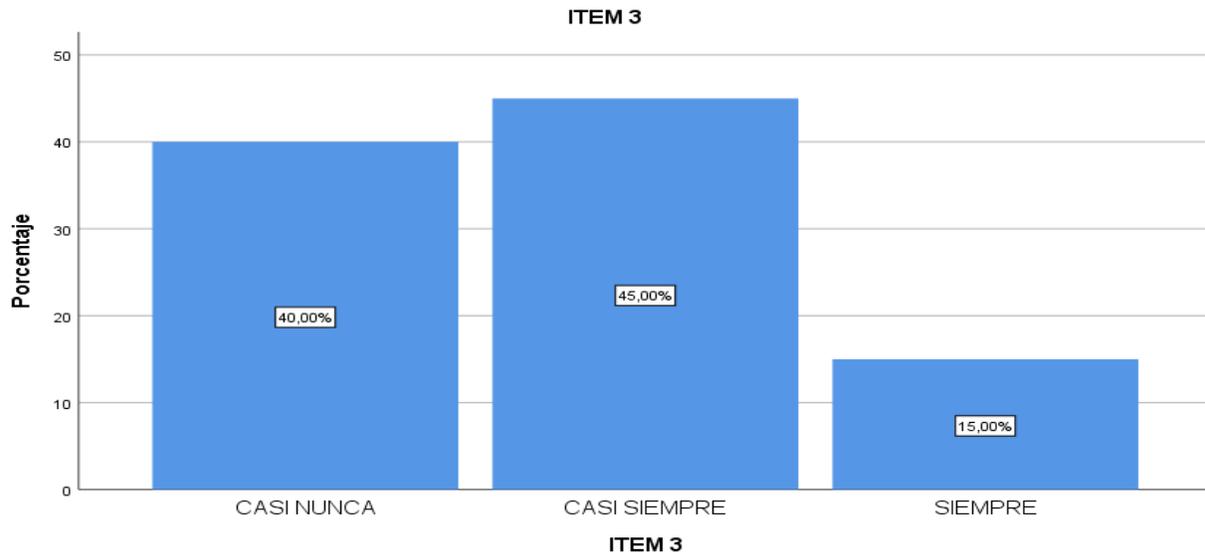
*Termino todas mis actividades académicas antes de iniciar otro tipo de actividades*

<b>ITEM 3: termino todas mis actividades académicas antes de iniciar otro tipo de actividades.</b>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	16	40,0	40,0	40,0
	CASI SIEMPRE	18	45,0	45,0	85,0
	SIEMPRE	6	15,0	15,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 58

*Termino todas mis actividades académicas antes de iniciar otro tipo de actividades*



Fuente: elaboración propia

La gráfica 58 refiere al ítem 3“termino todas mis actividades antes de iniciar otro tipo de actividad”, indica la conducta regulatoria sobre la cual se terminan actividades con el objetivos de esquematizar cada paso de un plan, en este sentido, el 5% de los participantes aseguran que siempre

terminan todas sus actividades antes de proseguir con otra, asimismo, el 45% señala efectuar esta acción cuando realizan actividades, por otra parte, el 40% de los demás particionales indican que casi nunca terminan una tarea antes de empezar otra, lo valido en el hecho es suponer que aun intercalando actividades cada una de las propuestas se lleven a cabo en su totalidad.

Tabla 58

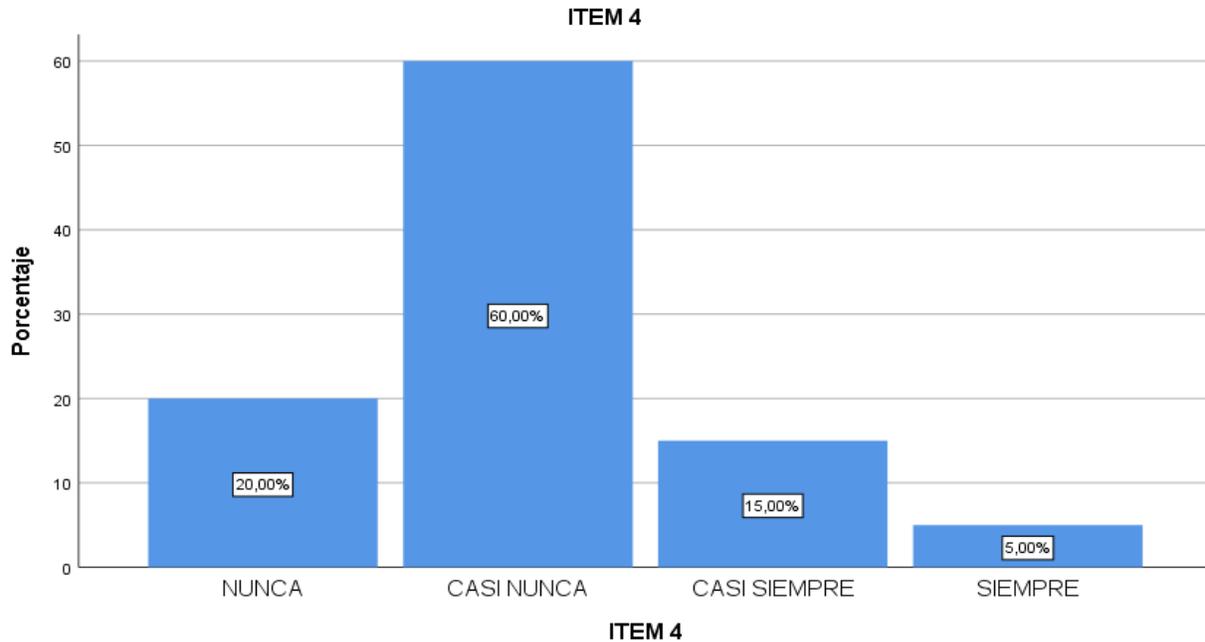
*Cuando estoy estudiando ignoro los temas que son difíciles de entender*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	8	20,0	20,0	20,0
	CASI NUNCA	24	60,0	60,0	80,0
	CASI SIEMPRE	6	15,0	15,0	95,0
	SIEMPRE	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 59

*Cuando estoy estudiando ignoro los temas que son difíciles de entender*



Fuente: elaboración propia,

La gráfica 59 comprende los resultados del ítem 4 “cuando estoy estudiando ignoro los temas que son difíciles de entender”, indica la búsqueda de aprendizaje e información, y las capacidades de autoeficacia sobre la tarea, en cuanto a la gráfica los el 5% de los participantes asegura que siempre ignora temas difíciles, asimismo, el 15% de ellos indican que casi siempre por la complejidad de un tema le ignora ya que no lo entienden, de forma positiva el 60% de los participantes señala que casi nunca ignora temas complejos en las tareas al igual que el 20% de los demás que refieren nunca ignorar tareas con procedimientos complejos, esto últimos estudiantes pueden favorecer sus resultados académicos debido a la actitud de búsqueda información.

Tabla 59.

*Uso algún método para mantener en orden el material de mis clases*

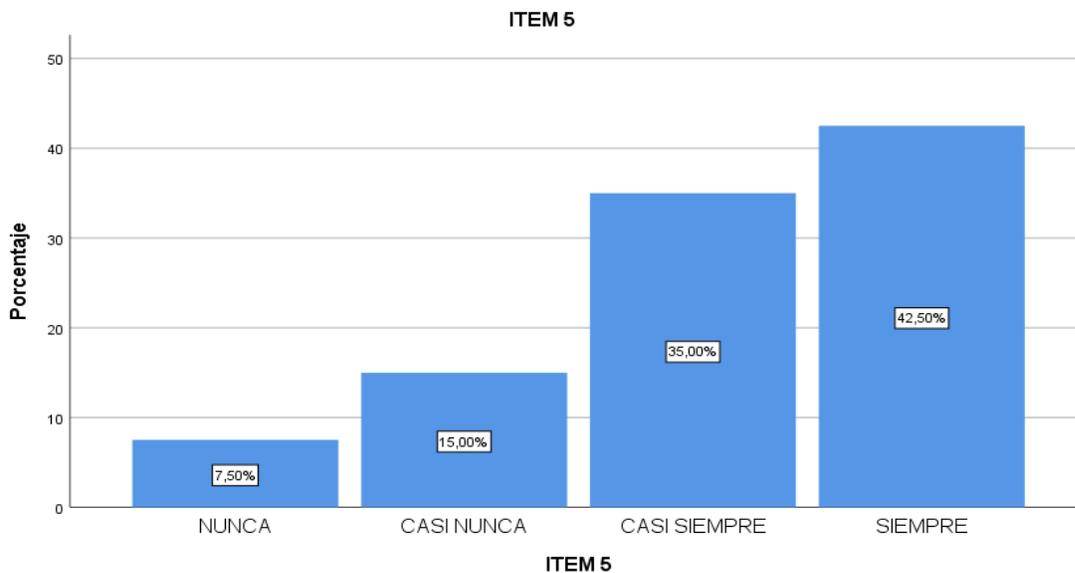
**ITEM 5: uso algún método para mantener en orden el material de mis clases**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	3	7,5	7,5	7,5
	CASI NUNCA	6	15,0	15,0	22,5
	CASI SIEMPRE	14	35,0	35,0	57,5
	SIEMPRE	17	42,5	42,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 60

*Uso algún método para mantener en orden el material de mis clases*



Fuente: elaboración propia.

La gráfica 60 demuestra los resultados sobre el ítem 5 “uso algún método para mantener en orden el material de estudio”, sobre esta cuestión se evalúan aspecto de organización del medio, según los datos el 42,5% de los participantes asegura siempre utilizar un método que les proporcione orden al igual que el 35% de ellos que señalan hacerlo casi siempre, por otra parte el 15% de los participantes indica que casi nunca usa un método que proporciona orden en su material de estudio, continuamente, el 7,5% de los demás participantes refieren nunca utilizar un método sobre sus materiales de estudio.

Tabla 60

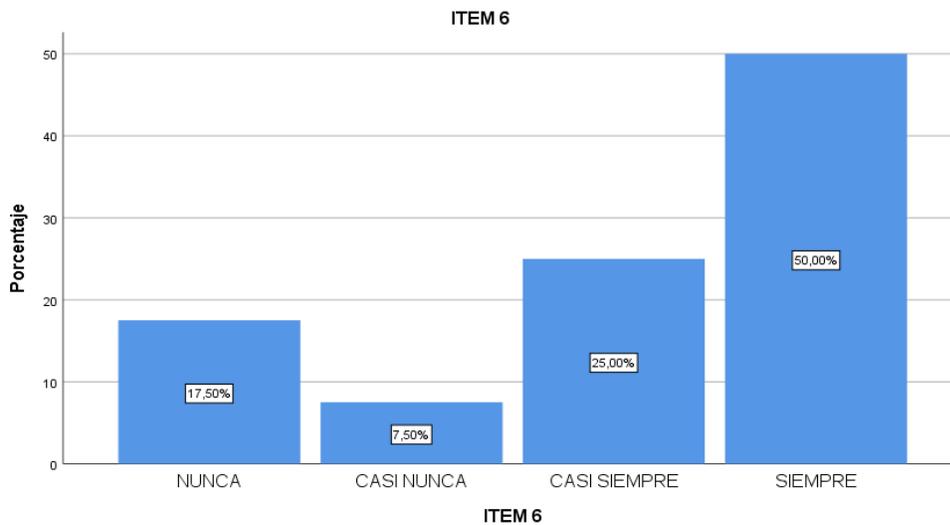
*Intento estudiar en un lugar sin distracciones (ruido, gente hablando)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	7	17,5	17,5	17,5
	CASI NUNCA	3	7,5	7,5	25,0
	CASI SIEMPRE	10	25,0	25,0	50,0
	SIEMPRE	20	50,0	50,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 61

*Intento estudiar en un lugar sin distracciones (ruido, gente hablando)*



Fuente: elaboración propia.

La siguiente gráfica es resultado del procesamiento de datos sobre el ítem 6 “intento estudiar en un lugar sin distracciones”, teniendo en cuenta las capacidades de gestión del ambiente y conducta regulatoria se tiene la siguiente información: el 50% de los participantes señala que siempre intenta estudiar de manera que no se presenten distracciones al igual que el 25% de ellos que indica casi siempre buscar estos espacio que favorecen el aprendizaje, por otra parte, el 7,5% de los participantes refiere que casi nunca toma en cuenta este tipo de comportamiento, similar al 17,5% de los demás participantes que aluden nunca preocuparse por el sitio en el que estudian aunque el mismo represente elementos de distracción.

Tabla 61

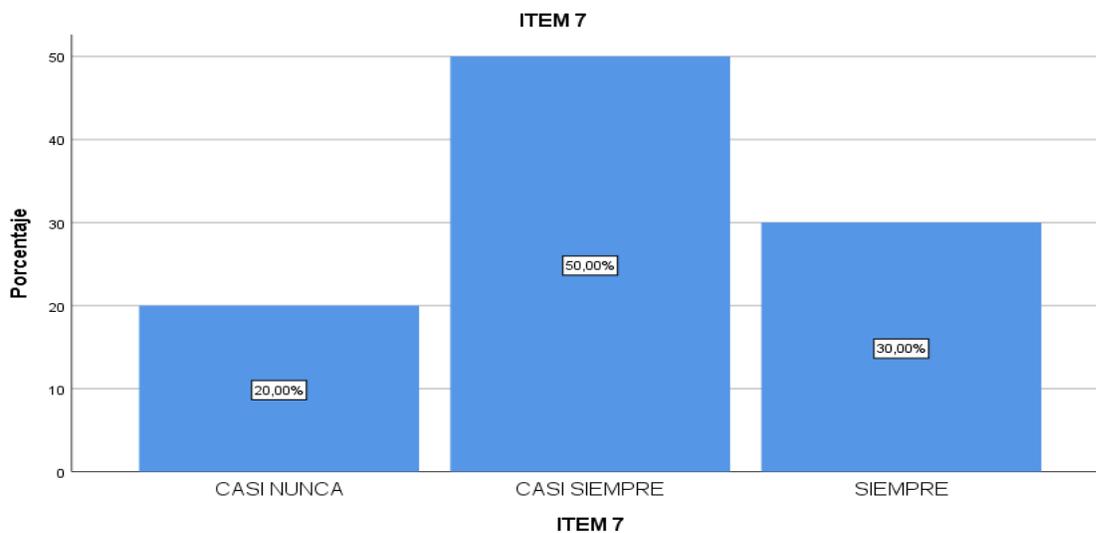
*Coordino mi tiempo de acuerdo a las actividades académicas asignadas.*

ITEM 7: coordino mi tiempo de acuerdo a las actividades académicas asignadas						
Válido		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
	CASI NUNCA	8	20,0	20,0	20,0	
	CASI SIEMPRE	20	50,0	50,0	70,0	
	SIEMPRE	12	30,0	30,0	100,0	
	Total	40	100,0	100,0		

Fuente: elaboración propia.

Figura 62

*Coordino mi tiempo de acuerdo a las actividades académicas asignadas*



Fuente: elaboración propia

La gráfica 62 indica los resultados respecto al ítem 7 “coordino mi tiempo de acuerdo a las actividades académicas asignadas”, el manejo del tiempo resulta ser un procedimiento fundamental en la autorregulación del aprendizaje, la eficacia en este proceso denota muchas veces los resultados que se obtiene en tareas o actividades. Según la información el 30% de los participantes asegura siempre organizar su tiempo eficientemente, similar al 50% de ellos que señala casi siempre adoptar esta actitud, por otra parte, el 20% de los demás participantes indica que casi nunca se toman a la tarea de organizar su tiempo de acuerdo a las actividades que les asigna la academia.

Tabla 62

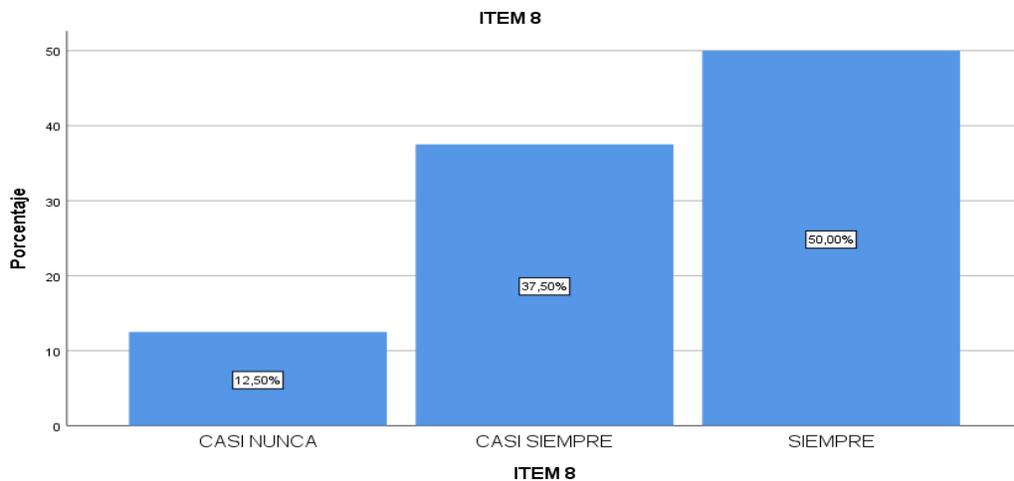
*Investigo cuando no entiendo algo sobre las tareas que me dejan*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	5	12,5	12,5	12,5
	CASI SIEMPRE	15	37,5	37,5	50,0
	SIEMPRE	20	50,0	50,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 63

*Investigo cuando no entiendo algo sobre las tareas que me dejan*



Fuente: elaboración propia.

La gráfica 63 alude al ítem 8 “investigo cuando no entiendo algo para la tarea que me dejan” se refiere a búsqueda y aprendizaje de información, además de habilidades para explorar el conocimiento, según la información, el 50% de los participantes aseguran que siempre investigan de forma extra para entender mejor sus tareas, de forma similar el 37,5% ellos señala casi siempre llevar a cabo esta acción, por otra parte el 12,5% de los demás participantes indican que casi nunca se preocupan por explorar y complementar a partir de la investigación el resultado para sus tareas. Teniendo en cuenta este último grupo las habilidades de aprendizaje autodirigido puede presentar dificultades en su desarrollo.

Tabla 63

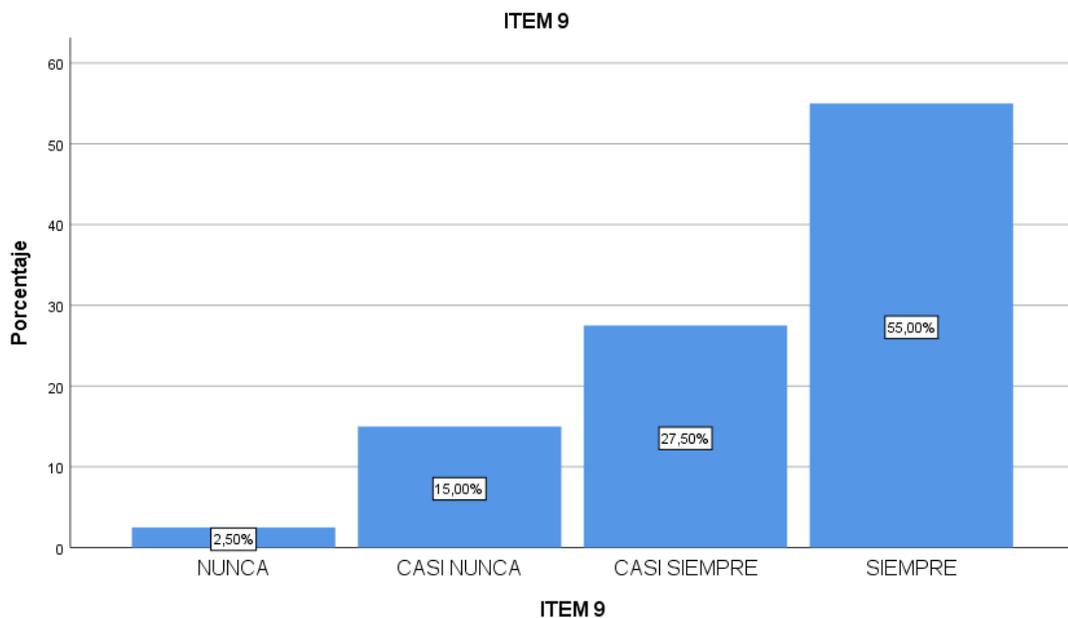
Antes de empezar a estudiar pienso cual es la mejor forma de hacerlo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	1	2,5	2,5	2,5
	CASI NUNCA	6	15,0	15,0	17,5
	CASI SIEMPRE	11	27,5	27,5	45,0
	SIEMPRE	22	55,0	55,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 64

Antes de empezar a estudiar pienso cual es la mejor forma de hacerlo



Fuente: elaboración propia

La gráfica 64 representa el ítem 9 “antes de empezar a estudiar pienso cual es la mejor manera de hacerlo”, constituye la habilidad de ejecutar un plan con secuencias, además de organizar factores como el tiempo y elemento del lugar y espacio en el cual se desarrolla la actividad de aprendizaje, según la información el 55% de los participantes asegura siempre pensar la mejor forma de hacer algo antes de empezar la tarea, de forma similar el 27,5% de ellos casi siempre ejecuta esta acción, por otra parte, el 15% de los participantes indica que casi nunca toma en cuenta el detenerse pensar sobre cuál sería la mejor manera de hacer determinada actividad, continuamente, el 2,5% de ellos refiere nunca poner en practica esta acción.

Tabla 64

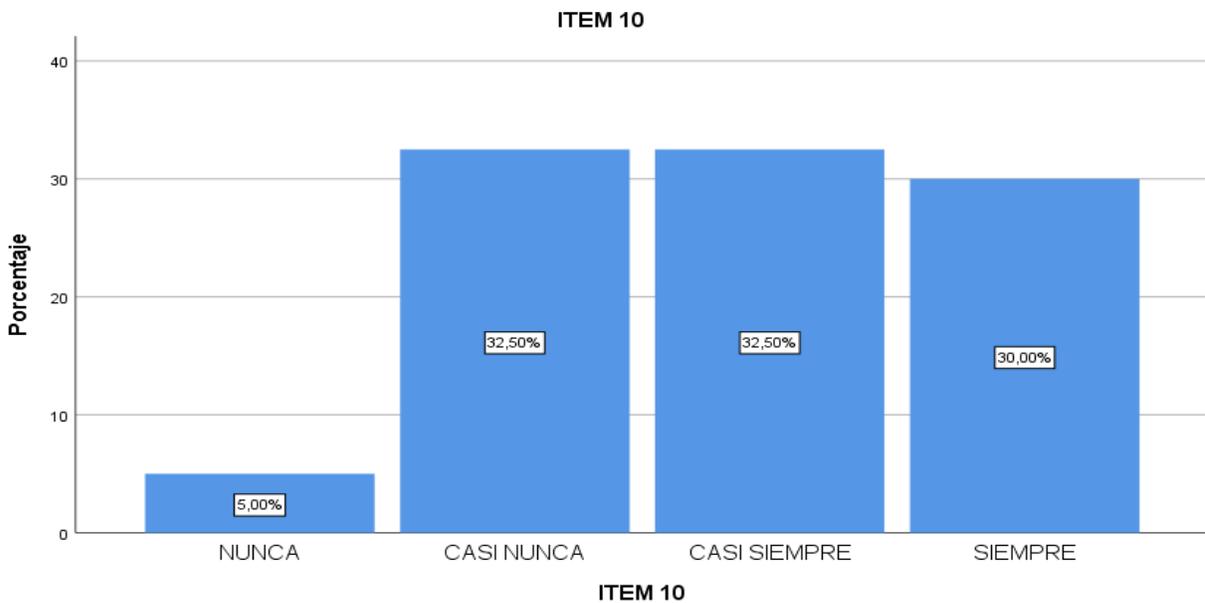
*Realizo búsquedas bibliográficas adicionales que me ayuden a comprender los temas de clase*

<b>ITEM 10: realizo búsquedas bibliográficas adicionales que me ayuden a comprender los temas de clase</b>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	2	5,0	5,0	5,0
	CASI NUNCA	13	32,5	32,5	37,5
	CASI SIEMPRE	13	32,5	32,5	70,0
	SIEMPRE	12	30,0	30,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 65

*Realizo búsquedas bibliográficas adicionales que me ayuden a comprender los temas de clase*



Fuente: elaboración propia

La gráfica 65 alude respecto al ítem 10 “realizo búsquedas bibliográficas adicionales que me ayuden a comprender los temas de clase”, indica la actitud de búsqueda de información y aprendizaje, el hecho de dirigir el comportamiento hacia la consecución de conocimiento, según los datos, el 30% de los participantes asegura que siempre complementa su aprendizaje en clase con búsquedas bibliográficas, al igual que otro 32,5% de ellos que indica casi siempre asumir esta acción, por otra parte, el 32,5% de los participantes señala que casi nunca complementan sus temas de clase con búsquedas bibliográficas, al igual que el 5% de los demás al indicar que nunca ponen en práctica esta acción.

Tabla 65

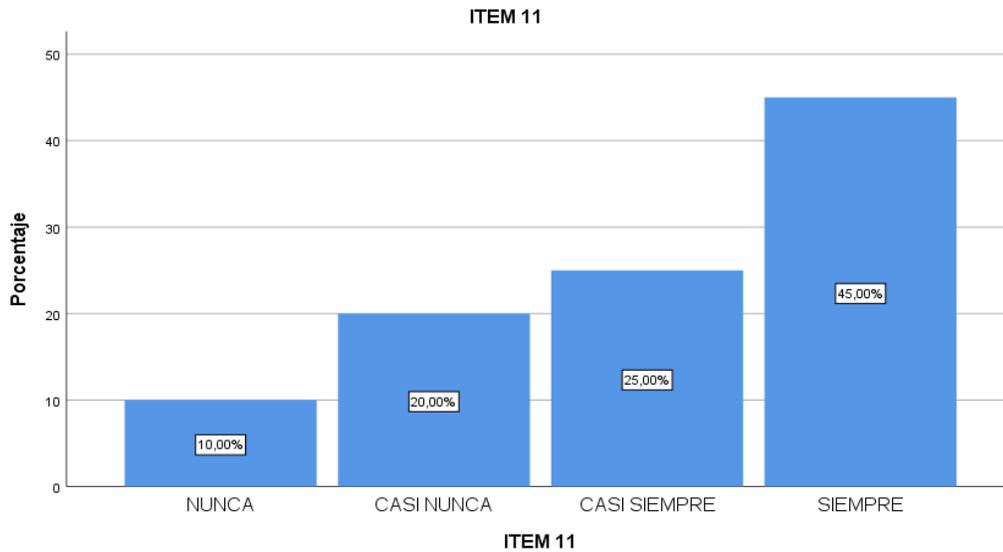
*Cuando no comprendo algún tema le pregunto al profesor*

ITEM 11: cuando no comprendo algún tema le pregunto al profesor.					
Válido		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	NUNCA	4	10,0	10,0	10,0
	CASI NUNCA	8	20,0	20,0	30,0
	CASI SIEMPRE	10	25,0	25,0	55,0
	SIEMPRE	18	45,0	45,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 66

*Cuando no comprendo algún tema le pregunto al profesor*



Fuente: elaboración propia.

La gráfica 66 comprender los datos sobre el ítem 11 “cuando no comprendo un tema le pregunto al profesor”, la autorregulación del aprendizaje incluye las actitudes de comportamiento social ligadas a la utilización de recursos en el entorno, considerando al profesor un elemento recursivo, el 45% de los participantes aseguran que siempre consultan a su profesor al no comprender un tema, asimismo el 25% de los alumnos indican que casi siempre acuden a este recurso, por otra parte, el 30% de los participantes refieren casi nunca interactuar con el docente bajo este aspecto, similar al 10% que asume nunca consultar al docente aun cuando el tema es complicado.

Tabla 66

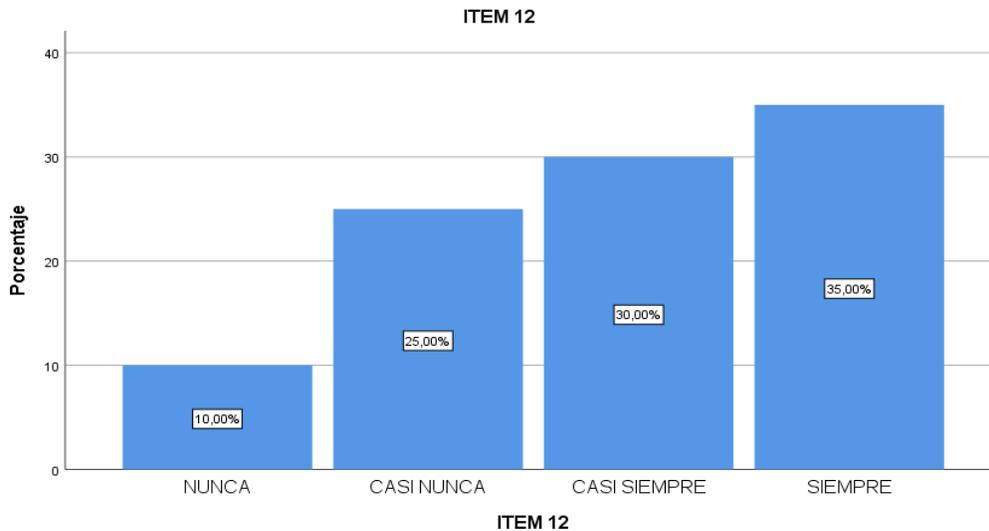
*Hago un horario para organizar mi tiempo de estudio*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	4	10,0	10,0	10,0
	CASI NUNCA	10	25,0	25,0	35,0
	CASI SIEMPRE	12	30,0	30,0	65,0
	SIEMPRE	14	35,0	35,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 67

*Hago un horario para organizar mi tiempo de estudio*



Fuente: elaboración propia.

La gráfica 67 representa el ítem 12 “Hago un horario para organizar mi tiempo de estudio”, indica la organización y la gestión de un recurso valioso como es el manejo del tiempo, en este orden el 35% de los participantes aseguran que siempre organizar su tiempo de estudio, similar a otro 30% de ellos que señalan casi siempre efectuar esta acción, por otra parte el 25% de los participantes refieren que casi nunca toman en cuenta esta actitud que ciertamente les permitiría ser más eficientes, continuamente el 10% de los participantes restantes asume que nunca efectúan esta acción de organización respecto a su tiempo de estudio.

Tabla 67

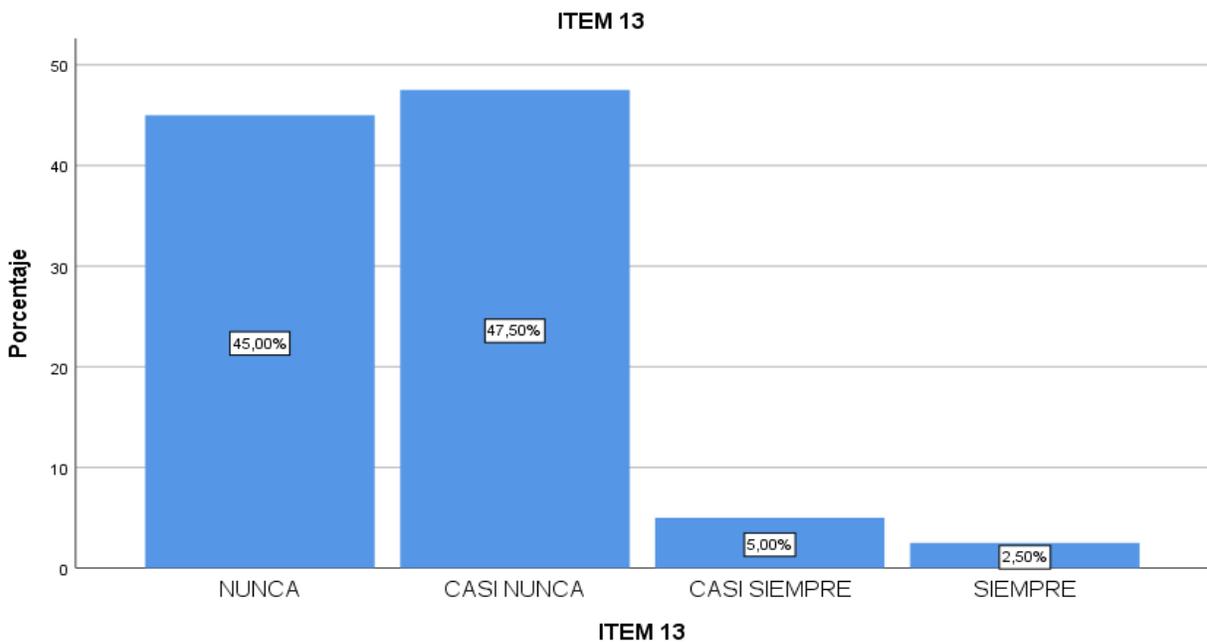
*Me rindo fácilmente cuando no entiendo algo*

ITEM 13: me rindo fácilmente cuando no entiendo algo					
Válido		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	NUNCA	18	45,0	45,0	45,0
	CASI NUNCA	19	47,5	47,5	92,5
	CASI SIEMPRE	2	5,0	5,0	97,5
	SIEMPRE	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Figura 68

*me rindo fácilmente cuando no entiendo algo*



Fuente: elaboración propia

La gráfica 68 contiene la información sobre el ítem 13 “me rindo fácilmente cuando no entiendo algo”, el manejo del locus interno hace parte de los elementos metacognitivos que conllevan aplicar la autorregulación del aprendizaje, de acuerdo a los datos de la gráfica el 45% de los participantes indican que nunca se rinden fácilmente, en consecuencia, el esfuerzo en un problema es arduo lo cual conlleva a mejores resultado algunas veces, en similitud el otro 47,5% de ellos señala que casi nunca se rinde fácil al no entender determinado tema, por otra parte el 5% de los estudiantes en este estudio y sobre este ítem apuntan a que casi siempre terminan rindiéndose ante la falta de comprensión de algo, al igual que lo hace el 2,5% al mencionar que siempre terminan rindiéndose, aun siendo un porcentaje bajo es una matiz en la educación que debe trabajarse con este tipo de estudiantes.

Tabla 68

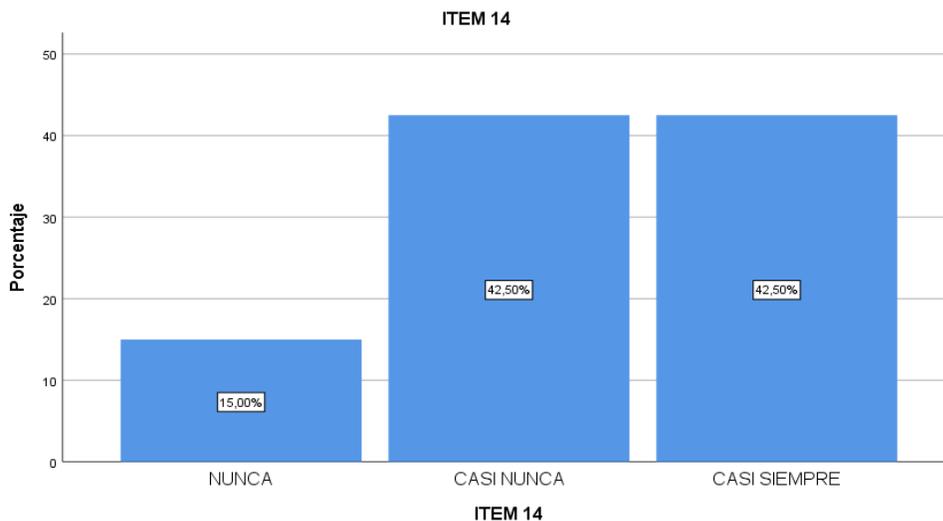
*Permiso que las personas me interrumpen cuando estoy estudiando*

ITEM 14: permiso que las personas me interrumpen cuando estoy estudiando					
Válido		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	NUNCA	6	15,0	15,0	15,0
	CASI NUNCA	17	42,5	42,5	57,5
	CASI SIEMPRE	17	42,5	42,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 69

*Permiso que las personas me interrumpen cuando estoy estudiando*



Fuente: elaboración propia

La gráfica 69 distribuye la información de los participantes sobre el ítem 14 “permiso que las personas me interrumpen cuando estoy estudiando” implica la actitud por decidir trabajar en espacios libres de distracción que permitan un adecuado procesamiento de la información a nivel de atención, concentración y memoria, según la gráfica el 42,5% de los participantes casi siempre se permiten distracciones al estudiar, por otra parte el 42,5% casi nunca posibilitan la interrupción de su estudio, continuamente el 15% de los estudiantes aseguran nunca posibilitar el hecho de que se interfiera o interrumpa el proceso de estudio en una tarea.

Tabla 69

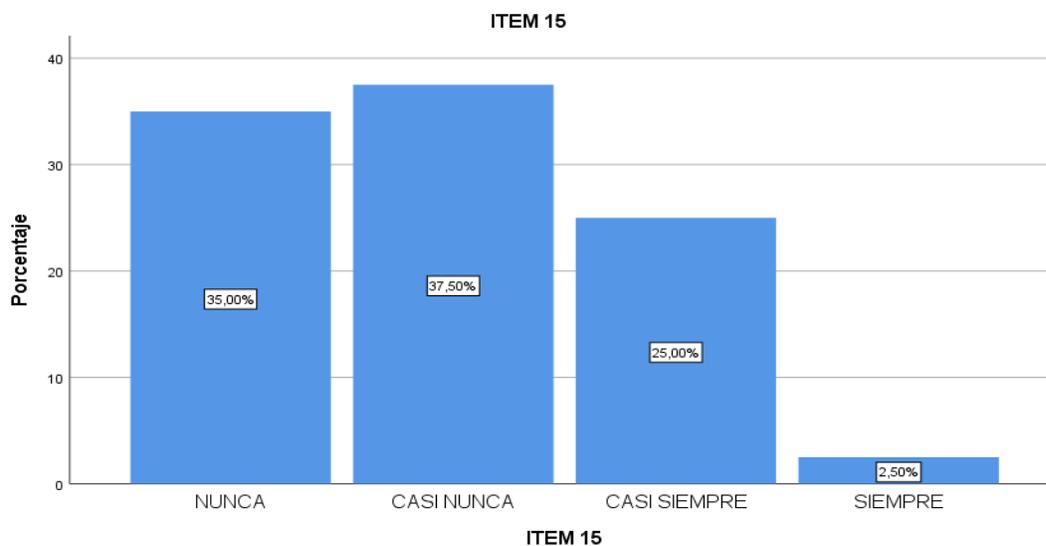
*Evito preguntar en clase cuando no entiendo el tema*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	14	35,0	35,0	35,0
	CASI NUNCA	15	37,5	37,5	72,5
	CASI SIEMPRE	10	25,0	25,0	97,5
	SIEMPRE	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 70

*Evito preguntar en clase cuando no entiendo el tema*



Fuente: elaboración propia.

La gráfica 70 muestra los datos respecto al ítem 15 “evito preguntar en clase cuando no entiendo el tema, la interacción con el medio y sus elementos es parte de la actitud del aprendizaje autorregulado, de este modo el 37,5% de los participantes alude a que casi nunca evitan interactuar verbalmente en clase, en similitud un 35% de ellos indica que nunca, y por otra parte un 25% de los estudiantes señala que casi siempre evita realizar preguntas en el aula, al igual que el 2,5% de ellos que señala siempre cohibirse de la interacción verbal en el aula.

Tabla 70

*Evito preguntar en clase cuando no entiendo el tema*

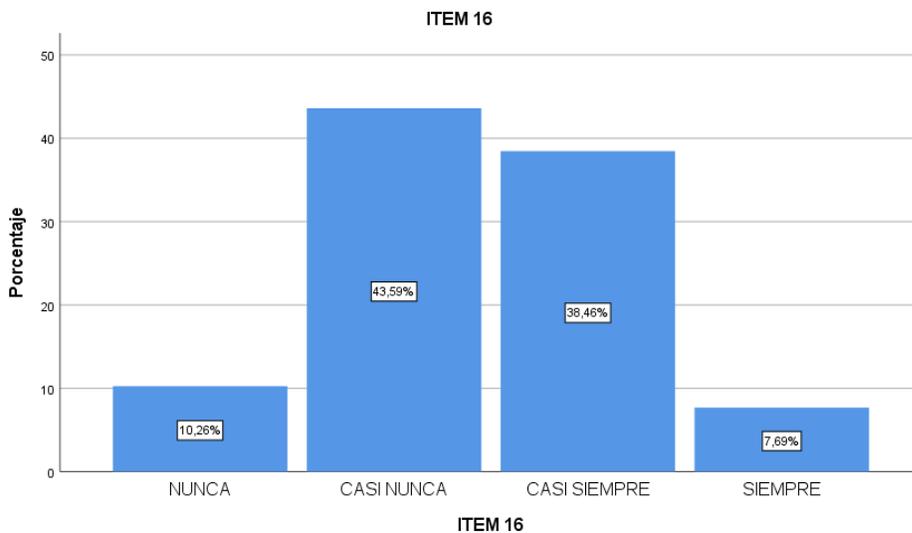
**ITEM 16: me distraigo fácilmente cuando estoy estudiando**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	4	10,0	10,3	10,3
	CASI NUNCA	17	42,5	43,6	53,8
	CASI SIEMPRE	15	37,5	38,5	92,3
	SIEMPRE	3	7,5	7,7	100,0
	Total	39	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,5		
Total		40	100,0		

Fuente: elaboración propia.

Figura 71

*Evito preguntar en clase cuando no entiendo el tema*



Fuente: elaboración propia.

La siguiente gráfica muestra la información respecto al ítem 16 “Me distraigo fácilmente cuando estoy estudiando”, resaltando la puesta en marcha de estrategias cognitivas para la mayoría de los participantes, los resultados indican que un porcentaje muy bajo de ellos presente inconvenientes en este elemento, a esta razón según los datos se tiene que el 10% nunca se distrae fácilmente, similarmente el 43% de ellos señala que casi nunca sucede esta circunstancia, a diferencia, el 36% de los estudiantes indica que casi siempre se distrae con facilidad al igual que el 7% restante que se orienta a distraerse siempre fácilmente.

Tabla 71

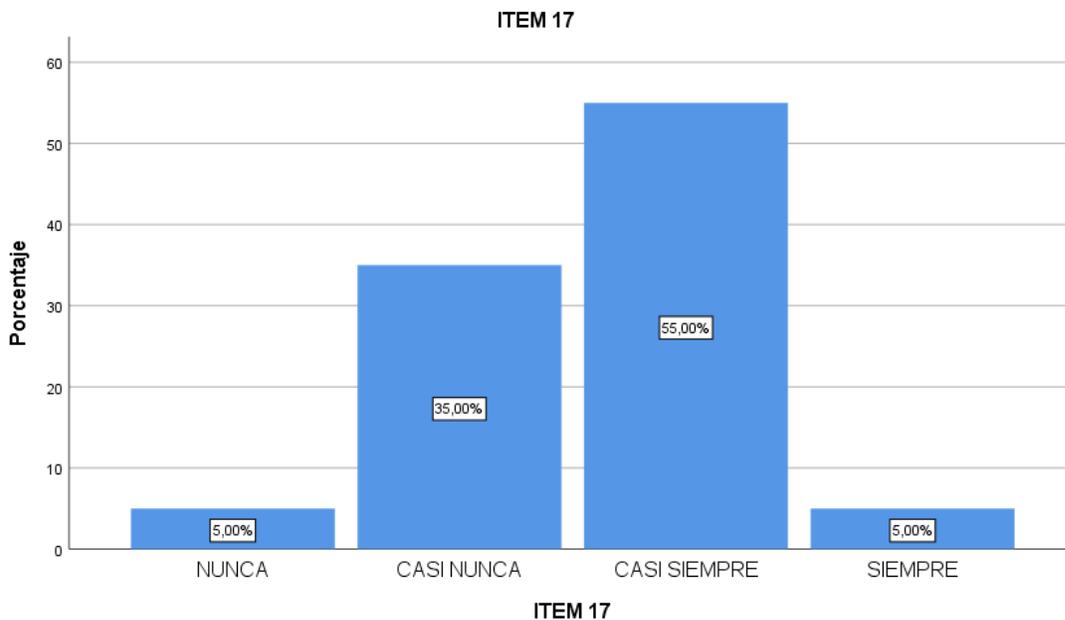
*Busco material complementario de los temas vistos en clase*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	2	5,0	5,0	5,0
	CASI NUNCA	14	35,0	35,0	40,0
	CASI SIEMPRE	22	55,0	55,0	95,0
	SIEMPRE	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 72

*Busco material complementario de los temas vistos en clase*



Fuente: elaboración propia.

La siguiente gráfica alude al ítem 17 “busco material complementario a los temas que veo en clase” lo que respecta a esta decimoséptima pregunta, se han obtenido respuestas aludidas a; 55% de los participante indican la actitud de auto dirigir su aprendizaje y complementarlo fuera del aula, asimismo el 5% señala siempre asumir esta acción, en contraste con el 35% que selecciona casi nunca mostrarse interesa en complementar sus aprendizaje fuera del aula similar al 5% restante que indica nunca asumir esta acción.

Tabla 72

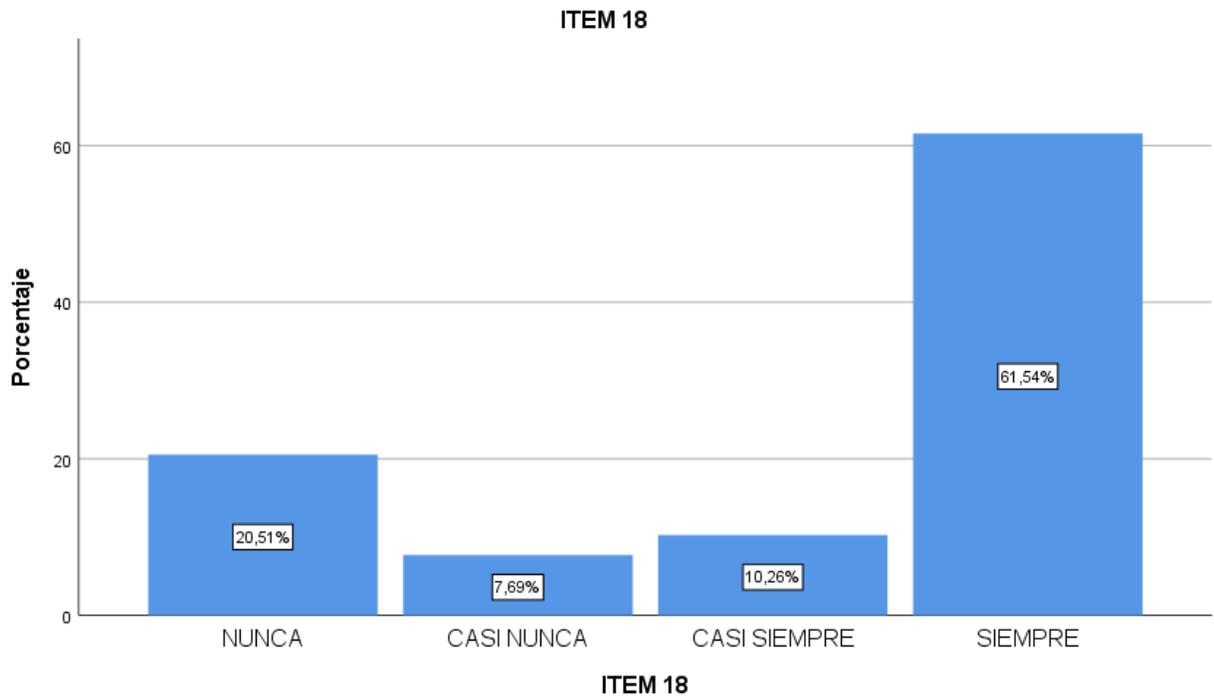
*Intento estudiar en un sitio tranquilo*

		<b>ITEM 18: intento estudiar en un sitio tranquilo</b>				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válido	NUNCA	8	20,0	20,5	20,5	
	CASI NUNCA	3	7,5	7,7	28,2	
	CASI SIEMPRE	4	10,0	10,3	38,5	
	SIEMPRE	24	60,0	61,5	100,0	
	Total	39	97,5	100,0		
Perdidos	Sistema	1	2,5			
Total		40	100,0			

Fuente: elaboracion propia

Figura 73

*Intento estudiar en un sitio tranquilo*



Fuente: elaboracion propia.

La siguiente gráfica muestra los resultados del Item 18 “Intento estudiar en un sitio tranquilo 61,5% siempre, el 20,5% nunca, el 10,3 casi siempre y el 7,7% nunca, lo cual permite deducir que en su mayoría con un 61,5% los estudiantes se distribuyen en sitios que les permiten concentrarse.

## Discusión

En primer lugar, sobre mi interés central en los estudios en autorregulación he contrastado que la praxis del concepto se traduce en comportamientos que con relación al tiempo se ejercen mediante actitudes y aptitudes eficaces, les considero recursos individuales endógenos y exógenos a aquellos elementos que articula el hombre como forma de creación mediante la autorregulación. El énfasis del tema en una dimensión académica la ideó a raíz de la necesidad de éxito académico que favorecería la formación en talento humano para un contexto particular. Sin embargo, el interés por conocer el manejo individual de autorregulación en labores académicas implicó que el proceso investigativo ilustrase mi conocimiento sobre la importancia del valor práctico y operacional de tal variable.

La presente investigación titulada “Evaluación de estrategias y autorregulación de aprendizaje en estudiantes Universitarios”, se realiza mediante un enfoque cuantitativo, para determinar las estrategias y los mecanismos de autorregulación del aprendizaje en una muestra de 50 estudiantes de segundo y tercer semestre del programa de psicología. Por lo anterior se tiene en cuenta lo propuesto por Hernández, Fernández & Baptista (2014) acerca de la investigación cuantitativa, la cual se define como “un proceso cuidadoso, metódico y empírico en su esfuerzo para generar conocimiento. Este enfoque es secuencial y probatorio.

Así mismo la formulación del problema planteado para esta investigación fue ¿Cuáles son las estrategias de autorregulación del aprendizaje empleadas por los estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad de Pamplona de segundo y tercer semestre-sede Pamplona? Esta se estudió a través de la aplicación de las pruebas “Escala de Autoreporte (SRL-SRS) Toering, et al (2012). Adaptación de Hernández, Múnera y Chinome (2016), y tuvo como objetivo describir los mecanismos de autorregulación que utilizan con mayor frecuencia los estudiantes”, asimismo, se aplicó el “Cuestionario de evaluación estrategias de aprendizaje (SRSI-SR Adaptado) Cleary (2006). Adaptación de Hernández y Camargo (2017)” con el fin de demostrar las estrategias de aprendizaje que habitualmente emplean los estudiantes.

Consecuentemente, desde una perspectiva sociocognitiva la autorregulación del aprendizaje comprende un sistema de formación individual y social, es decir, indica la resolución de problemas por uno mismo y la capacidad de interactuar con el entorno para pedir ayuda cuando se necesita, por tanto, características como la iniciativa personal, perseverancia y adaptación son claves para el aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2005). Considerando las cifras de deserción a nivel nacional que oscilan en 42% la formación en estrategias autorreguladoras posiblemente funcionarían como herramientas y recursos que favorezcan el aprendizaje eficaz del estudiante evitando estados de deserción o bajo rendimiento.

Asimismo, según los datos los participantes proyectan actitudes individuales y grupales asociadas a la autorregulación, su interacción con el entorno es activa generando espacio y búsqueda de información, la intercomunicación entre pares y docente- maestro permite vislumbrar redes conceptuales que nutren la formación de los alumnos, además la interacción con las herramientas de información y fuente bibliográficas aportan al enriquecimiento fuera del aula por la iniciativa de adquirir conocimiento extra clases o complementario.

De acuerdo a lo anterior, durante la realización de la investigación se evidenció en los participantes diferentes tipos de estrategias autorreguladoras utilizadas en el proceso de aprendizaje, siendo la más común la autoeficacia, elemento que indica la primera fase en la autorregulación del aprendizaje, fase que se compromete con la concepción de un plan además de la orientación a las metas y la aproximación al aprendizaje (Montero, 2004). Al momento de evaluar la autorregulación del aprendizaje distintos autores proponen identificar las estrategias de aprendizaje de las cuales el estudiante hace uso como medio que describe la autorregulación, además se proponen los auto reportes como pruebas eficaces para determinar las orientaciones de los estudiantes de cara a su proceso de aprendizaje (Pintrich, 2003).

También se pudo corroborar que las estrategitas de autorregulación son diversas y varían entre uno estudiante y otros , según lo que referían existen dificultades en términos de planeación de metas, objetivos y para la resolución de problemas bajo secuencias en un plan, sin embargo la mayoría de los participantes muestran eficiente manejo de este aspecto en su proceso de

aprendizaje, así mismo, se comprueba que la organización del tiempo y del espacio de estudio puede dificultar la concentración, refiriendo que muchos estímulos resultan en distracción y esto puede diferir en un proceso de aprendizaje eficaz, en efecto, los resultados en metas a mediano y largo plazo pueden verse afectadas por este hecho que no conlleva la atención adecuada por parte de los estudiantes.

Para Bandura (1986), los pasos básicos del proceso de aprendizaje autorregulado se descomponen en tres procesos; la autoobservación, la autoevaluación y la reacción personal, es decir, que los pasos para autorregularse indican establecer metas, calcular por adelantado los resultados de las acciones y evaluar el progreso hacia las metas dada una autoevaluación de las técnicas para lograr los resultados. Teniendo en cuenta lo anterior, se puede corroborar que los participantes de la investigación cuentan con distintas estrategias que les permiten observar su proceso de cara a la tarea o resolución de un problema, sin embargo, establecer los resultados de las acciones por adelantado son difícil para algunos de los participantes.

Igualmente, se puede evidenciar que cada participante tiene sus propias estrategias para hacer frente a los acontecimientos que el medio o contexto en el que se desenvuelve le presentan, así mismo, existen ciertas estrategias personales o individuales, que se orientan al crecimiento personal, debido a la actitud de perseverancia, disciplina y búsqueda de la información, aspecto que proveen las herramientas necesarias para la consecución del logro, por otra parte algunos de los participantes encuentran dificultades para interactuar eficazmente con el entorno, ya sea por deficiencia en habilidades sociales o falta de confianza.

A su vez, se destaca la apreciación de Bandura (1997) al indicar que “una cosa es poseer destrezas autorreguladas, sin embargo otra cosa es ser capaz de mantenerlas en situaciones difíciles cuando las actividades poseen escaso atractivo interés, en este punto, algunos estudiantes disminuyen su rendimiento o nivel de eficacia debido a que la tarea no resulta de gran relevancia, asimismo, en muchos casos cuando las tareas se complejizan, algunos de los participantes abandonan el espacio denotando incapacidad para mantener sus procesos metacognitivos en actividades diversas aunque estas denoten un significado menos atractivo para su desarrollo.

De la misma manera, Zimmerman (2005) explica con dinamismo el proceso de este fenómeno ligado a autorregulación el cual incluye tres fases: la previsión; es lo que antecede al comportamiento real y parte de las condiciones para la acción, el control; es la fase en la que se mantiene la atención y la voluntad a partir de técnicas de aprendizaje, de motivación y observación, la autorreflexión; es la fase luego de haber desempeñado las acciones y que implica realizar una evaluación audaz del proceso y de los resultados que se han obtenido (Schunk 2012), en este sentido, se corrobora que los participantes hacen uso y ponen en práctica la autorregulación del aprendizaje, sin embargo no se puede asegurar que los resultados son homogéneos, algunos presentan dificultad en aspectos planeación y organización del tiempo y el espacio de estudio.

Teniendo en cuenta lo anterior, hay evidencia de que enseñar al estudiante a practicar la autorregulación tiene efectos deseables en el pensamiento estratégico y las atribuciones (Keary y Cools citado en (Schunk, 2012), así pues, por medio de la puesta en práctica de esta actividad de estimular conexiones neurales que impulsan al individuo a conseguir acercamiento al logro y al control su locus interno y externo para manipular su entorno dado sus intereses, la mayoría de los participante muestran habilidades positivas respecto a la consecución del logro por medio de la perseverancia y la disciplina, si bien pueden presentarse tareas o problemas complejos la manera de afrontarlos es casi siempre eficaz, aunque se debe considerar un pequeño porcentaje de la muestra que desiste de las actividades o tareas debido a este hecho de complejidad que muchas veces hace parte de la resolución de problemas y que dificulta la consecución del logro o un rendimiento académico óptimo.

Como se ha señalado, son múltiples los elementos que inciden en la autorregulación, Pintrich (2001) por su parte destacan aspectos motivacionales al indicar que estos pueden mejorar o afectar el proceso de autorregulación, se refiere a que los sujetos con más orientación a las metas suelen utilizar mayores estrategias de aprendizaje además de intentar controlar en mayor medida su cognición a partir de autoinstrucciones, autoobservación y estados de reflexión durante y al finalizar las tareas , bajo este hecho, la gran mayoría de los participantes mantienen estrategias que les permiten persistir en la tarea porque consideran que al hacerlo eventualmente tendrán éxito,

asimismo la búsqueda de información y aprendizaje los mantiene dispuestos a sobrepasar los límites de lo que el aula puede ofrecerles en términos de conocimiento.

Además, este autor sitúa el contexto como un punto fundamental en el desarrollo del aprendizaje considerando la influencia de los elementos del entorno sobre la motivación y a su vez el contexto se ve transformado por el estudiante en la medida en que su comportamiento influya en él. De este modo, son muchos los participantes que presentan dificultades en la gestión de su entorno en términos de organización y planeación debido a que ellos no toman en cuenta los distractores a los que se ven expuestos en su proceso de aprendizaje y en ese caso, en la medida en que se dedican a determinadas actividades los distractores abrumen su concentración y atención dificultando la resolución eficiente de una actividad o problema.

Por otra parte, al indicar las estrategias como los métodos que utilizan los estudiantes para adquirir información se encuentra que según investigaciones los estudiantes con mejor desempeño académico usan más estrategias de aprendizaje en comparación con los estudiantes de bajo desempeño (Zimmerman 1988, citado por Peñalosa 2006) en este sentido, las estrategias de aprendizaje se puede identificar como; estrategias de ensayo, estrategias organizativas, estrategias de elaboración, de esta manera estos tres tipos de estrategias se ven aplicadas por los participantes, aunque en menor medida se encuentra la aplicación de estrategias organizativas, son las estrategias de elaboración y ensayo las que permiten deducir que gran parte de los estudiantes poseen desempeños eficientes en sus procesos de aprendizaje.

Finalmente, se puede inferir que la aplicabilidad de los distintos métodos de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje les permite autorregular su experiencia frente al conocimiento, sin embargo, llama la atención que un pequeño porcentaje de la muestra pueda presentar dificultades en cada una de las aplicaciones de las estrategias, ya sea por la falta de formación en estos procesos o bien por dificultades externas como pueden ser efecto de diferencias económicas, falta de apoyo en la familia, influencias negativas de grupos sociales o amigos.

## Conclusiones

En esta investigación se planteó como objetivo general determinar las estrategias y los mecanismos de autorregulación del aprendizaje empleados por los estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad de Pamplona de segundo y tercer semestre-sede Pamplona, a través de un estudio cuantitativo, que permita el fortalecimiento de los mecanismos de autorregulación.; con el fin de darle cumplimiento a este objetivo se realizó la aplicación de dos instrumentos : “Escala de Autoreporte (SRL-SRS) Toering, et al (2012). Adaptación de Hernández, Múniera y Chinome (2016), además se aplicó el “Cuestionario de evaluación estrategias de aprendizaje (SRSI-SR Adaptado) Cleary (2006). Adaptación de Hernández y Camargo (2017)”: posteriormente se analizaron dichos resultados a través del programa estadístico SPSS versión 25, encontrando que las estrategias de autorregulación utilizadas por los participantes de la investigación aluden a los procesos cíclicos de la autorregulación del aprendizaje; en primer lugar previsión de un plan con secuencia de pasos junto con adopción de metas con tiempo establecido y la actitud proactiva hacia el aprendizaje, en segundo lugar el uso de un método eficiente que se organiza a partir de la gestión de los recursos propios como el tiempo, el material y los espacio de estudio, la interacción social y la búsqueda de información y en tercer lugar la evaluación del método que fue puesto en práctica con base en estados de reflexión y autocrítica.

Adicional a lo anterior, se plantearon tres objetivos específicos; el primero de ellos orientado a describir los mecanismos de autorregulación que utilizan con mayor frecuencia los estudiantes del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona de segundo y tercer semestre-sede Pamplona., considerando que la autoeficacia es un estrategia comúnmente usada por los estudiantes además de poner en práctica elementos del proceso de autorregulación del aprendizaje como la planeación, utilización de un método y evaluación del mismo.

Seguidamente, el segundo objetivo planteado fue demostrar las estrategias de aprendizaje que habitualmente emplean los estudiantes del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona de segundo y tercer semestre-sede Pamplona, los resultados indican que los estudiantes utilizan estrategias ligadas a sistemas organizativos (gestión del tiempo, del espacio de estudio) sistemas

de ensayo (planear, secuencias los pasos, ideación de representaciones mentales sobre la solución de una tarea o problema), y sistemas de elaboración (método a usar, tiempos de estudio, autoinstrucciones).

En congruencia, el uso de tales estrategias según los resultados permite inferir que el desempeño de la mayoría de los participantes en sus tareas es eficaz mas no eficiente, quiere decir que muchos de los estudiantes logran sus objetivos, sin embargo, no lo hacen con el uso óptimo de todos sus recursos, por otra parte, se encuentra que algunos estudiantes carecen de habilidades que les permitan ejecutar las estrategias de la mayoría de los participantes aplican.

De la misma manera, el tercer objetivo alude a proponer estrategias psicoeducativas que permitan el fortalecimiento de los mecanismos de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona, en este sentido, debido a los resultados se sugiere un programa de enseñanza para la población estudiantil, si bien no todos gozan de un educación integral e su educación escolar es necesario fortalecer estas habilidades sobre sistemas que permiten desarrollar tareas de forma eficiente aunado a las posibilidades que se brindan en la consecución del logro.

En contraste, en los resultados obtenidos del instrumento de autoreporte se evidencia una carencia de habilidades correspondiente a la planeación sobre tareas y problemas, coincidiendo en que en muchas ocasiones los estudiantes navegan a la deriva de circunstancias de incertidumbre dada su carencia para idear la estructura de un plan antes de ejecutar determina tarea aunque si bien algunos planean con antelación idear la secuencia de trabajo resulta difícil, además las posibilidades de abandonar tareas con altos niveles de complejidad debido a frustración o escasa interacciona con el contexto es factor que llama la atención en un pequeño porcentaje de los alumnos, sin embargo aunque sean pocos se debe tener en cuenta que este hecho podría dificultar la consecución de sus logros al enfrentar tareas difíciles en su proceso de formación.

En similitud, sobre la información obtenida la mayoría de los participantes del estudio refieren la actitud de evaluar su trabajo a medida que lo desarrollan así como también realizarse preguntar sobre el objetivo final de determinada actividad, lo cual permite contrastar la solución de errores a medida que se avanza en un plan, sin embargo, un bajo porcentaje de los estudiantes no comprueban su precisión al desarrollar la tarea, se puede deducir que el compromiso con el aprendizaje en estas circunstancias no promueva un papel proactivo en este fragmento de la población. En contraposición, un porcentaje significativo reitera por aspectos de revisión el proceso de una actividad ejecuta en determinado momento. Se debe tener en cuenta la actitud de la mayoría de los estudiantes para reflexión sobre su experiencia de aprendizaje lo cual genera nociones de significancia para su formación.

Continuamente, respecto a la muestra en general, orientados hacia un aprendizaje significativo muchos de los estudiantes piensan en sus acciones para mejorarlas, denotando actitudes hacia el trabajo duro, la dedicación y disciplina, además de una disposición extra a la búsqueda de aprendizaje, sin embargo, algunos de ellos presentan dificultad para enfocarse en el proceso de una meta y lograr cumplirla.

En general, se puede afirmar que los objetivos planteados en este estudio se cumplieron a cabalidad, la pregunta problema se resolvió, la cual estaba dirigida a conocer determinar ¿Cuáles son las estrategias de autorregulación del aprendizaje empleados por los estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad de Pamplona de segundo y tercer semestre-sede Pamplona?, de la misma manera el desarrollo de la metodología utilizada en la investigación fue pertinente para obtener resultados más amplios y profundos, en primer lugar, porque debido a la aplicación de las diferentes técnicas existió un acercamiento más significativo con la población permitiendo así el conocimiento del fenómeno de estudio de manera más detallada. Adicional a eso las pruebas aplicadas aportaron en el desarrollo de la investigación, un valor metodológico amplio, ya que a través de la medición de las variables se obtuvieron datos más exactos.

En conclusión, esta investigación fue pertinente para la población participe de esta misma debido a que generalmente se tiene en cuenta las estrategias utilizadas en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios, lo cual causa que se agudicen problemáticas psicológicas como la deserción estudiantil o desempeño académica insuficiente, lo que llevaría a afectar el desarrollo personal y la formación profesional. De igual manera, cabe resaltar que el aporte a la psicología a través de este estudio se da de una manera amplia y concisa, debido a que se identifican las estrategias de autorregulación del aprendizaje, proponiendo así el fortalecimiento de estas mismas los estudiantes universitarios del programa de psicología, además de esto se enfatiza en la capacidad funcional de las personas que puede ser un factor mejora en el desempeño.

## Recomendaciones

Teniendo en cuenta los resultados se recomienda que la educación universitaria debe abordar aspectos individuales que involucran la competencia y habilidad en autorregulación del aprendizaje, este debe ser un elemento de moldeamiento tanto para las competencias académicas como para la vida en general desde el ambiente académico-universitario, asumiendo las características que de este componente se derivan asociadas a mayor rendimiento que conciernen a dimensiones adaptativas, toma de decisiones estratégicas, planeación eficaz y uso de los recursos endógenos y exógenos de forma eficiente en un entorno de aprendizaje.

Realizar este tipo de investigaciones con estudiantes que empiezan su proceso de formación académica para determinar falencias si es el caso, además, abordar desde otros puntos investigativos el estudio de la variable de autorregulación. Se sugiere específicamente realizar estudios correlacionales o de relación, esto con variables como el rendimiento académico, hábitos y estilo de vida entre otros.

Se recomienda replicar la investigación con diferentes poblaciones, es decir, no solo abarcar estudiantes universitarios sino también estudiantes del ámbito escolar con el fin de promover las estrategias en autorregulación del aprendizaje desde edades tempranas. Asimismo, para comprender si esta suele ser una variable de gran prominencia en la psicología educativa y de aporte a los fenómenos de aprendizaje en los entornos académicos.

En caso de replicar esta investigación se recomienda ampliar la muestra, con el fin de que los datos obtenidos se puedan generalizar, dado que se evidencia que las estrategias en que mayor deficiencia presentan los estudiantes son de tipo meta cognitivo, lo interesante es que siendo congruente con la investigación de Escorso (2014) la población universitaria Colombia tiende a presentar falencias de este tipo.

La cartilla debe utilizarse como medio para la comprensión acerca de las dimensiones de la autorregulación del aprendizaje en el pensamiento y el comportamiento. Se recomienda que la cartilla se nutra con componentes anexos desde un carácter interdisciplinar para implementar estrategias cada vez más, asimismo promover espacios de acompañamiento de pares para permitir un aprendizaje colaborativo y compartido a una experiencia de aprendizaje similar. Establecer encuentros en los que se brinden capacitaciones y espacios que promuevan el fortalecimiento de diferentes estrategias de autorregulación.

## Referencias Bibliográficas

- Acevedo Diofanor, Torres José, Tirado Diego. (2015). Análisis de los Hábitos de Estudio y Motivación para el Aprendizaje a Distancias en Alumnos de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cartagena, Colombia.
- Ajofrin, L. G. (2016). Gigantes de la educación. Madrid: Editorial Arie.
- Barbosa, E. C. (02 de 06 de 2013). Autogestion del aprendizaje en la investigacion educativa sobre entornos personales de aprendizaje.
- Belloch, C. (s.f). Las tecnologías de la informacion y la comunicacion en el aprendizaje. Valencia, Universidad de Valencia, España. <https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA1.pdf>
- Bernheim, C. T. (2008). La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Pontificia Universidad Javeriana. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161618>
- Brunet, J. (1998). Definiciones de las dificultades de aprendizaje. [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/definicion\\_de\\_las\\_dificultades\\_de\\_aprendizaje.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/definicion_de_las_dificultades_de_aprendizaje.pdf)
- Camarero Suárez, F. J., del Buey, M., de Asís, F., & Herrero Díez, F. J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (4). <http://www.psicothema.com/pdf/380.pdf>
- Campo K., Escorcía D., Moreno M., Palacio J. (2016) Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v34n2/v34n2a04.pdf>
- Castañeda Gómez. (2016) Rendimiento académico de los estudiantes en el primer semestre: Facultad de Ingeniería cohortes 2016-1 y 2015-1. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7701>
- Cordero Tania, Pérez Durayma. (2014). Motivación extrínseca e intrínseca en adolescentes que asisten a asesorías de tareas para el fortalecimiento de su rendimiento académico. Cordero Tania, Pérez Durayma, Universidad de Pamplona, Cúcuta. <https://www.eumed.net/rev/atlanter/2019/09/motivacion-extrinseca-intrinseca.html>

- Correa Paternina, Arango Ospino Ana, Yañes Serrano Astrid, Posada Carlos, Posada Claudia (2016). Rendimiento diferido, eficacia y adaptación ocupacional en los estudiantes de la Universidad de Pamplona “REDEDAP”. Universidad de Pamplona. Pamplona Norte de Santander.
- Espinar, S. R. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel. REDU. Revista de docencia universitaria, 13(2), 91-124. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5440>
- Estrada Villa Erika Juliana, Boude Figueredo Oscar Rafael, (2018). Análisis multivariado a los factores relacionados con el aprendizaje móvil en la educación superior de Colombia.
- Fabela Cárdenas, M. A. (2009). Estudiantes universitarios frente al cambio educativo: seis maneras de ver el panorama. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación,, 1(2), 341-356.: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3018916>
- Garbanzo M. (2017). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. Costa Rica, Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>
- García Rosales L. y Moreno Juvinao V. (2017) Factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes de odontología en la clínica de crecimiento y desarrollo. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/actaodontocol/article/view/64076>
- Gómez Alfonso. Duran Claudia. (2016). Aprendizaje no supervisado para describir la influencia en el rendimiento académico del estudiante según si estilo de aprendizaje. Ocaña. UFPSO. [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001350760](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001350760)
- Hernández, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. Revista Electrónica " Actualidades Investigativas en Educación", 5(2), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750219.pdf>
- Lagunes A, Torres C., Angulo J, Martínez M, (2017). Prospectiva hacia el Aprendizaje Móvil en Estudiantes Universitarios. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062017000100011](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062017000100011)
- Maciques, E. (2004). Trastornos de aprendizaje, estilos de aprendizaje y el diagnostico psicopedagógico. [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-equino/trastornos\\_del\\_aprendizaje\\_y\\_estilos\\_de\\_aprendizaje\\_1.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-equino/trastornos_del_aprendizaje_y_estilos_de_aprendizaje_1.pdf)
- Fernández N., Mariana L. (2017). Tesis sobre autogestión del aprendizaje de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. Valencia <http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/5101/4/mfernandez.pdf>

- Martínez, I. M. M., Esteve, E. B., Gumbau, S. L., & Gumbau, R. G. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales De Psicología/Annals Of Psychology*, 21(1), 170-180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1214651>
- Monzón, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99. : [http://copao.cop.es/files/contenidos/VOL25\\_1\\_7.pdf](http://copao.cop.es/files/contenidos/VOL25_1_7.pdf)
- Murcia A. (2015) Imaginarios sobre el “rendimiento académico” en la comunidad educativa: una mirada desde los actores del grado segundo del colegio Ciudad de Villavicencio. [http://www.bdigital.unal.edu.co/view/divisions/ins=5FInv=5Fedu/2016.creators\\_name.html](http://www.bdigital.unal.edu.co/view/divisions/ins=5FInv=5Fedu/2016.creators_name.html)
- Góngora. (2013). La autogestión del aprendizaje en ambientes educativos centrados en el alumno. Tecnológico de Monterrey. México <https://docplayer.es/33042845-La-autogestion-del-aprendizaje-en-ambientes-educativos-centrados-en-el-alumno.html>
- Núñez Perez, J. C., Solano Pizarro, P., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del psicólogo*, 27(3), 139-146.
- Olimpia Quintana S, Numa J. (2014). hábitos de estudio, métodos de estudio y rendimiento académico en los estudiantes de primer semestre de tecnología en gestión comercial y financiera y administración de empresas, de la universidad francisco de paula Santander, seccional Ocaña desde la propuesta de Fernández Pozar. Ocaña. UFPSO.
- Ortega Estefanía, Torrado Lucy (2014). Influencia de los padres en el rendimiento académico de sus hijos., Pamplona norte de Santander, Universidad de Pamplona.
- Ortiz Fernández L, Moromi Nakata H, Gutiérrez Ilave M, Barra Hinostraza M, Cáceres de Barcés L, Quintana del Solar C, Chein Villacampa S, Núñez Lizarraga, Bustos de la Cruz , Rodríguez Vargas , Castro Rodríguez A, Guillén Pariona . (2015). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes ingresantes de odontología.
- Panadero E. y Tapia J. A. (2014) ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188008.pdf>
- Panadero E, Tapia A, España, 2015. Teoría de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. Universidad Autónoma,

- Panadero E, Tapia J. (2014) ¿Cómo se autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje, España, Universidad de Murcia.  
<https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188008.pdf>
- Parra J.; Cerda C.; López-Vargas O.; Saiz J.L. (2014). Género, autodirección del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pedagogía. Educ. Educ. Vol. 17, No. 1,91-107.  
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83430693005.pdf>
- Quintana Terés, M. (2014). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación superior. México.  
<https://rei.iteso.mx/handle/11117/1488?show=full>
- Ramírez de Peña. (2014) Estado nutricional y rendimiento académico en estudiantes de educación media de los colegios IPARM (Universidad Nacional de Colombia-sede Bogotá) y Pío XII (Municipio de Guatavita) <http://bdigital.unal.edu.co/45372/>
- Ramirez, S. J. (2016). Universidad de Pamplona.co. Obtenido de Universidad de Pamplona.co:  
[http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallIG/home\\_72/recursos/01\\_general/14062017/universidad\\_pamplona.pdf](http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallIG/home_72/recursos/01_general/14062017/universidad_pamplona.pdf)
- Ramírez. (2014) Factores asociados al desempeño académico según nivel de formación pregrado y género de los estudiantes de educación superior Colombia.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n66/n66a09.pdf>
- Rascón C. (2016). El aprendizaje auto-dirigido en la educación superior. Percepción de los estudiantes de grado de ciencias de la salud.  
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/404297/tcrh.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Real Academia Española, Diccionario de la lengua española, 23 edición. Madrid: Esapaña, 2014; Recuperado el 12 de marzo de 2019 de <https://dle.rae.es/?id=3IacRHm>
- Rolón, J. (2015) Dificultades de aprendizaje unificación de criterios y diagnóstico.  
[https://www.uma.es/media/files/LIBRO\\_I.pdf](https://www.uma.es/media/files/LIBRO_I.pdf)
- Rull, M. A. P., Sánchez, M. L. S., Cano, E. V., Méndez, M. T. C., Montiel, P. H., & García, F. V. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. Psicología y salud, 21(1), 31-37.:  
[https://www.researchgate.net/publication/319100152\\_Efectos\\_de\\_la\\_meditacion\\_sobre\\_el\\_estres\\_academico\\_en\\_estudiantes\\_de\\_Licenciatura\\_en\\_Fisioterapia](https://www.researchgate.net/publication/319100152_Efectos_de_la_meditacion_sobre_el_estres_academico_en_estudiantes_de_Licenciatura_en_Fisioterapia)
- Sanchiz, D. C., Galán, J. G., & Meneses, E. L. La Educación Superior en el Siglo XXI: Nuevas Características Profesionales y Científicas. : <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/3169>

- Sapiens Researd. (2017). Obtenido de Sapiens Researd: <https://www.srg.com.co/usapiens.php>
- Torres Valderrama, S. Guarín Ariza, M. (2017). Bajo promedio y permanencia en estudiantes universitarios de primer semestre. Estudio del observatorio, programa de acompañamiento académico integral. Bucaramanga. Universidad Santo Tomas. Línea Temática (Practicas de integración universitaria para la reducción del abandono) Tipo de comunicación propuesta por el autor (oral).
- Uribe-Enciso O, Carrillo García S. (2014) Relación entre la lectoescritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/3509>
- Velásquez Pérez H, Castro Silva F, Puentes Velásquez A, (2016). Inteligencias Múltiples y su relación con el rendimiento académico en ingeniería de sistemas. Cúcuta. UFPS. <https://educacioneningeneria.org/index.php/edi/article/view/416>
- Vergel Ortega M, Martínez Lozano J, Zafra Trisancho S. (2015) Apps in the academic achievement and engineering student self. Cúcuta. UFPS. <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517751486005.pdf>

## Apéndices

*Apéndice 1. Consentimiento informado*

### FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo \_\_\_\_\_, mayor de edad, identificado/a con C.C \_\_\_\_\_, actuando en nombre propio declaro que he sido informada de la investigación titulada “**Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios**”, la cual tiene como objetivo central Determinar las estrategias de evaluación y los mecanismos de autorregulación del aprendizaje empleados por los estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad de Pamplona de segundo y tercer semestre-sede Pamplona, a través de un estudio cuantitativo, que permita el fortalecimiento de los mecanismos de autorregulación.

Los investigadores han respondido a las preguntas que le he formulado de manera comprensible para mí. Seré informada de los resultados finales de la investigación.

Para cualquier aclaración o información adicional me podré comunicar con el investigado del estudio, **Darling Carrascal, Cod, 1064841678**

Por tanto, consiento participar libre y voluntariamente la aplicación de dos cuestionarios.

En Pamplona, a los \_\_\_\_\_ días del mes \_\_\_\_\_ de 2019

\_\_\_\_\_  
Firma del participante

C.C

\_\_\_\_\_  
Firma investigador

C. C

*Apéndice 2 Escala de Auto reporte sobre Autorregulación del Aprendizaje (SRL-SRS) Toering, et al (2012). Adaptación de Hernández, Múnera y Chinome (2016).*

## I. Datos Personales

*Nombres y apellidos completos*

*Código estudiantil*

## II. Instrucciones

Estimado estudiante de manera atenta nos permitimos solicitar su colaboración en el diligenciamiento de este instrumento denominado SRL-SRS, el cual está orientado a identificar algunos aspectos asociados a la manera en que los estudiantes tienden a abordar las situaciones académicas.

La información que obtenemos a partir de la aplicación de este instrumento nos permite tomar decisiones que redundan en acciones y programas de apoyo para el estudiantado. La información personal suministrada no será divulgada en ningún medio ni por ningún motivo que exceda el propósito original.

El SRS-SRS es un cuestionario conformado por 52 ítems. Cada ítem es un enunciado al cual usted debe responder de manera sincera. Se indaga que tan frecuentemente usted realiza esta actividad o acción. La respuesta consiste en colocar una equis (X) en una casilla de las opciones de respuesta (nunca, casi nunca, casi siempre, siempre). Por favor, marque solamente una opción de respuesta y diligencie la totalidad del cuestionario. Si requiere apoyo para el diligenciamiento, llame al practicante que está realizando la aplicación.

Muchas gracias por su participación.

## III. Cuestionario

No.	Ítem	Nunca	Casi nunca	Casi Siempre	Siempre
1	Defino cómo resolver un problema antes de intentar solucionarlo.				
2	Pienso bien los pasos de un plan que debo seguir.				
3	Trato de entender el objetivo de una tarea antes de intentar realizarla.				
4	Me hago preguntas sobre qué debo hacer para resolver un problema antes de hacerlo.				
5	Me imagino las partes de un problema que todavía debo resolver.				
6	Planeo cuidadosamente los pasos a seguir para resolver un problema.				
7	Me planteo mis objetivos y lo que necesito para alcanzarlos.				
8	Planeo claramente la secuencia de acciones que debo realizar para resolver un problema.				
9	Desarrollo un plan para la solución de un problema.				
10	Mientras realizo una tarea, me hago preguntas para mantenerme concentrado en ella.				
11	Verifico qué tan bien lo estoy haciendo mientras realizo una tarea.				
12	Evalúo mi trabajo mientras lo hago.				
13	Mientras hago una tarea, me pregunto qué tan bien la estoy haciendo.				
14	Sé qué tanto me falta para completar una tarea.				
15	Corrijo mis errores.				
16	Compruebo mi precisión mientras avanzo en la realización de una tarea.				

No.	Ítem	Nunca	Casi nunca	Casi Siempre	Siempre
17	Juzgo qué tan bien hecho está mi trabajo.				
18	Regreso a lo que hice antes y reviso si lo hice bien.				
19	Reviso varias veces para asegurarme de que la actividad realizada la hice bien.				
20	Compruebo para ver si mis cálculos son correctos.				
21	Reviso para ver si llevé a cabo los procedimientos correctos.				
22	Evalúo mi trabajo a medida que resuelvo el problema.				
23	Reviso la solución del problema para ver si mi respuesta tiene sentido.				
24	Me detengo y vuelvo a pensar en un paso que ya he realizado.				
25	Me aseguro de que he completado cada paso.				
26	Reflexiono sobre mis experiencias de manera que puedo aprender de ellas.				
27	Trato de pensar sobre mis fortalezas y debilidades.				
28	Pienso en mis acciones para ver si puedo mejorarlas.				
29	Recuerdo mis experiencias pasadas para comprender ideas nuevas.				
30	Trato de pensar sobre cómo puedo hacer las cosas mejor la próxima vez.				
31	Sigo trabajando aun en las tareas más difíciles.				
32	Pongo mi mejor esfuerzo en la realización de tareas.				
33	Me concentro completamente cuando realizo una tarea.				
34	No me doy por vencido(a) aun cuando la tarea es difícil.				
35	Trabajo duro en una tarea aun cuando ésta no sea importante.				
36	Trabajo lo más arduamente posible en todas las tareas.				
37	Trabajo duro para hacer las cosas bien aun cuando no me guste la tarea.				
38	Si no soy realmente bueno en una tarea puedo compensarlo mediante el trabajo duro.				
39	Si persisto en una tarea, eventualmente tendré éxito.				
40	Estoy dispuesto(a) a realizar trabajo extra en tareas con el fin de aprender más.				
41	Sé cómo manejar situaciones imprevistas porque puedo pensar en estrategias para lidiar con cosas que son nuevas para mí.				
42	Si alguien se me opone, puedo pensar en medios y formas de lograr lo que quiero.				
43	Tengo confianza en que podría enfrentar adecuadamente eventos inesperados.				
44	Si me encuentro algún obstáculo, puedo pensar en qué hacer para superarlo.				
45	Permanezco calmado(a) cuando enfrento dificultades, porque sé cómo afrontar las dificultades.				
46	Siempre logro resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.				
47	Es fácil para mí concentrarme en mis metas y lograrlas.				
48	Puedo resolver la mayoría de los problemas si invierto el esfuerzo necesario.				
49	Cuando me enfrento a un problema, usualmente encuentro muchas soluciones.				
50	Sin importar lo que se atravesase en mi camino, usualmente soy capaz de manejarlo.				
51	Estoy satisfecho con mi carrera.				
52	Estudio porque me gusta				

## I. Datos Personales

Nombres y apellidos completos

Código estudiantil

## II. Instrucciones

Estimado estudiante de manera atenta nos permitimos solicitar su colaboración en el diligenciamiento de este instrumento denominado SRSI-SR, el cual está orientado a identificar las estrategias de aprendizaje que usted habitualmente usa.

La información que obtenemos a partir de la aplicación de este instrumento nos permite tomar decisiones que redundan en acciones y programas de apoyo para el estudiantado. La información personal suministrada no será divulgada en ningún medio ni por ningún motivo que exceda el propósito original.

El SRSI-SR Adaptado es un cuestionario conformado por 18 ítems. Cada ítem es un enunciado al cual usted debe responder de manera sincera. Se indaga que tan frecuentemente usted realiza esta actividad o acción. La respuesta consiste en colocar una equis (X) en una casilla de las opciones de respuesta (nunca, casi nunca, casi siempre, siempre). Por favor, marque solamente una opción de respuesta y diligencie la totalidad del cuestionario. Si requiere apoyo para el diligenciamiento, llame al practicante que está realizando la aplicación.

Muchas gracias por su participación.

No.	Ítem	Nunca	Casi nunca	Casi Siempre	Siempre
1	Planeo en qué orden realizaré mis actividades académicas.				
2	Me aseguro que nadie me distraiga cuando estoy estudiando.				
3	Termino todas mis actividades académicas antes de iniciar otro tipo de actividades.				
4	Cuando estoy estudiando ignoro los temas que son difíciles de entender.				
5	Uso algún método para mantener en orden el material de mis clases.				
6	Intento estudiar en un lugar sin distracciones (ruido, gente hablando).				
7	Coordino mi tiempo de acuerdo a las actividades académicas asignadas.				
8	Investigo cuando no entiendo algo sobre las tareas que me dejan.				
9	Antes de empezar a estudiar, pienso cuál es la mejor forma de hacerlo.				
10	Realizo búsquedas bibliográficas adicionales que me ayuden a comprender los temas de clase.				
11	Cuando no comprendo algún tema le pregunto al profesor.				
12	Hago un horario para organizar mi tiempo de estudio.				
13	Me rindo fácilmente cuando no entiendo algo.				
14	Permito que las personas me interrumpen cuando estoy estudiando.				
15	Evito preguntar en clase cuando no entiendo el tema.				
16	Me distraigo fácilmente cuando estoy estudiando.				
17	Busco material complementario de los temas vistos en clase.				
18	Intento estudiar en un sitio tranquilo.				