

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Maestría en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo de Grado de Maestría

ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES
DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS AVANZADOS EN DERECHO
CONSTITUCIONAL DE LA ESCUELA NACIONAL DE LA MAGISTRATURA,
EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Presentado por
Pablo José Piovosso Rangel
Para optar al título de
Magister en Educación

Tutor
Dr. Freddy Rojas Velásquez

Caracas, Febrero de 2017

DEDICATORIA

*A Alejandro, mi sobrino y mejor amigo,
por quien siento el mayor de los orgullos
y el amor más profundo y sincero.*

AGRADECIMIENTOS

*A Román,
por su gran apoyo e infinita paciencia durante este largo recorrido.*

*A mis padres,
por ser más que un ejemplo a seguir.*

*A mi tutor, Dr. Freddy Rojas,
por su eterna amabilidad y sus palabras fraternas.*

*A las Profesoras Lisette Poggioli y Patricia Peña,
por guiarme y acompañarme, y
por soportar a este fastidioso todos estos años.*

*A mi exjefa y amiga Elizabeth Centeno,
por todos sus sabios consejos.*

*Y a todos los participantes del PREA en Derecho Constitucional,
por su valiosa colaboración.*

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

Estrategias de autorregulación académica en estudiantes
del Programa de Estudios Avanzados en Derecho Constitucional de la
Escuela Nacional de la Magistratura, en entornos virtuales de aprendizaje
(Trabajo de Grado de Maestría)

Autor: Pablo José Piovosio Rangel

Tutor: Freddy Rojas Velásquez

Fecha: Febrero 2017

Resumen

Las estrategias de autorregulación académica surgen por la necesidad de realizar ajustes en las acciones que todo estudiante debe considerar en su proceso de formación profesional, especialmente aquellos que cursan estudios bajo la modalidad virtual, como es el Programa de Estudios Avanzados (PREA) en Derecho Constitucional de la Escuela Nacional de la Magistratura (ENM). Es por ello, que el objetivo general de este trabajo fue analizar la relación que existe entre las estrategias de Autorregulación Académica que emplean los estudiantes de la ENM con su rendimiento académico.

Este estudio se abordó bajo un enfoque correlacional, con un diseño ex post facto. Las variables de estudio fueron el rendimiento académico y el uso de las estrategias de Autorregulación Académica, por parte de los estudiantes matriculados en el PREA en Derecho Constitucional, de acuerdo al modelo de desempeño sistémico de Zimmerman (2008). La población estuvo constituida por 236 estudiantes, que cursaron estudios durante el período 2013-2015. Se trabajó con una muestra de 81 personas, lo cual representa un 34,32 % de la población. El instrumento consistió en un cuestionario con preguntas cerradas, elaborado por el autor para esta investigación.

Los resultados se analizaron, en primer lugar, a nivel global, es decir, considerando el empleo de cada factor; luego, se realizó una descripción de los procesos y actividades involucradas en cada factor medidas en el instrumento por sección, resaltando los procesos involucrados, todo a la luz del modelo propuesto por Zimmerman. Como conclusión, los resultados obtenidos indican una alta correlación entre el uso de las estrategias de autorregulación académica y el rendimiento académico.

Descriptores: Autorregulación académica/ Estrategias cognitivas/ Estrategias metacognitivas/ Entornos virtuales de aprendizaje/ Rendimiento Académico

Índice de Contenidos

Capítulo I. El Problema	1
Planteamiento del Problema	1
Propósito y Justificación	7
Objetivos de la Investigación	10
Objetivo General	10
Objetivos Específicos	10
Capítulo II. Marco Teórico	11
Estrategias de aprendizaje	13
Estrategias cognitivas	13
Estrategias metacognitivas	15
Autorregulación Académica	17
Estrategias de Autorregulación Académica	18
Dimensiones de la Autorregulación Académica	21
Fases y subprocesos de la Autorregulación Académica	22
Previsión	23
Rendimiento o Auto control	24
Auto Reflexión	25
Rendimiento Académico	27
Características del rendimiento académico	28
Factores y Criterios del rendimiento académico	29
Autorregulación del Aprendizaje y Rendimiento Académico	32
Tecnologías de la Información y la Comunicación	34
Entornos virtuales de aprendizaje	37
Características de los Aprendices "on Line"	42
Sistema de Hipótesis	45
Hipótesis Conceptual	45
Hipótesis de Trabajo	45
Capítulo III. Metodología	46
Tipo de Investigación	46
Diseño de Investigación	46
Participantes	47
Población	47
Muestra	47
Sistema de Variables	48
Definición Conceptual	49
Rendimiento Académico	49

Autorregulación Académica	49
Definición Operacional	49
Rendimiento Académico	49
Autorregulación Académica	50
Dimensiones de la Autorregulación Académica	50
Definición Conceptual	50
Definición Operacional	52
Instrumentos para la Recolección de Datos	58
Validez y Confiabilidad del Instrumento	59
Procedimiento	61
Procedimiento de la Investigación	61
Procedimiento para la recogida de datos	61
Procesamiento y Análisis de Datos	62
Limitaciones del Estudio	62
Capítulo IV. Resultados	63
Análisis Global de los resultados	63
Análisis Global de los ítems	71
Análisis de ítems por grupos	79
Análisis de las variables	111
Relación entre autorregulación académica y rendimiento académico	112
Discusión de resultados	113
Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones	118
Conclusiones	118
Recomendaciones	121
Referencias	125
Anexos	
A Comunicación a Expertos, Instrumento Inicial “Aprendizaje Autorregulado en Entornos Virtuales de Aprendizaje”, Tabla de Especificaciones y Planilla de Validación del Instrumento	135
B Instrumento “Aprendizaje Autorregulado en Entornos Virtuales de Aprendizaje”	149
Tablas	
1 Dimensiones de Autorregulación Académica	19
2 Fases y Subprocesos de la Autorregulación Cíclica	21
3 Distribución Proporcional de la Muestra	48

4 Fases, Dimensiones y Procesos de la Autorregulación Académica	51
5 Dimensiones e Indicadores de la Variable de Autorregulación Académica	54
6 Estadísticos descriptivos del Aprendizaje Autorregulado	112
7 Estadísticos descriptivos del Rendimiento Académico	113
8 Correlaciones entre Estrategias de autorregulación académica y Rendimiento académico	113

Figuras

1 Fases y Subprocesos de la Autorregulación Académica	23
2 Interacción entre factores asociados al rendimiento académico	29

Gráficos

Análisis Global de los resultados

1 Uso de estrategias de autorregulación académica: Motivación	64
2 Uso de estrategias de autorregulación académica: Método	65
3 Uso de estrategias de autorregulación académica: Tiempo	66
4 Uso de estrategias de autorregulación académica: Comportamiento	67
5 Uso de estrategias de autorregulación académica: Ambiente Físico	68
6 Uso de estrategias de autorregulación académica: Aspecto Social	70

Análisis Global de los ítems

7 Uso de estrategias de autorregulación académica: Motivación	71
8 Uso de estrategias de autorregulación académica: Método	73
9 Uso de estrategias de autorregulación académica: Tiempo	74
10 Uso de estrategias de autorregulación académica: Comportamiento	75
11 Uso de estrategias de autorregulación académica: Ambiente Físico	78
12 Uso de estrategias de autorregulación académica: Aspecto Social	79

Análisis de ítems por grupos

13 Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Aragua-Guárico: Dimensión Motivación	80
14 Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Aragua-Guárico: Dimensión Método	81
15 Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Aragua-Guárico: Dimensión Tiempo	82
16 Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Aragua-Guárico: Dimensión Comportamiento	84
17 Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Aragua-Guárico: Dimensión Ambiente Físico	85
18 Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Aragua-Guárico: Dimensión Aspecto Social	86
19 Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Cojedes: Dimensión Motivación	88

20	Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Cojedes: Dimensión Método	89
21	Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Cojedes: Dimensión Tiempo	91
22	Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Cojedes: Dimensión Comportamiento	92
23	Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Cojedes: Dimensión Ambiente Físico	93
24	Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Cojedes: Dimensión Aspecto Social	95
25	Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Lara-Yaracuy: Dimensión Motivación	96
26	Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Lara-Yaracuy: Dimensión Método	97
27	Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Lara-Yaracuy: Dimensión Tiempo	98
28	Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Lara-Yaracuy: Dimensión Comportamiento	99
29	Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Lara-Yaracuy: Dimensión Ambiente Físico	101
30	Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Lara-Yaracuy: Dimensión Aspecto Social	102
31	Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Barinas-Portuguesa: Dimensión Motivación	103
32	Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Barinas-Portuguesa: Dimensión Método	105
33	Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Barinas-Portuguesa: Dimensión Tiempo	106
34	Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Barinas-Portuguesa: Dimensión Comportamiento	107
35	Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Barinas-Portuguesa: Dimensión Ambiente Físico	108
36	Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Barinas-Portuguesa: Dimensión Aspecto Social	109

Capítulo I. El Problema

Planteamiento del Problema

Proporcionar una educación de calidad, en los diferentes niveles del sistema educativo, puede identificarse como uno de los propósitos generales que se traduce en promover el éxito académico, mejorar el nivel educativo y lograr que se alcance el máximo desarrollo de todas las capacidades en el estudiantado. La educación debe proporcionar preparación adecuada para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y afrontar los retos que de ella se deriven. Pozo y Monereo (1999) puntualizan que uno de los propósitos de la educación del siglo XXI debe ser promover la capacidad de los estudiantes de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de su vida.

El auge de las tecnologías de la información de los últimos años, así como su empleo cada vez más generalizado en la sociedad, permite nuevas posibilidades de organizar el proceso de aprendizaje. La educación en línea o a distancia se ha incrementado en forma sustantiva, lo que ha creado la necesidad de delimitar condiciones necesarias para el éxito de los estudiantes en esta modalidad. Se requiere conocer qué habilidades en autorregulación del aprendizaje son claves en estas modalidades educativas (Dembo, Junge & Lynch, 2006; Lynch & Dembo, 2004; Peñaloza, 2007); además de la necesidad de investigar cómo los atributos de autorregulación contribuyen al rendimiento en diferentes tipos de educación en línea (Lynch

& Dembo, 2004).

Otras de las necesidades identificadas es considerar algunos aspectos, como procesos y tipos de interacción que establecen los diferentes elementos; y habilidades situadas en el estudiante, como la experiencia en el uso de la tecnología (Joo, Bong & Choi, 2000; Wang & Newlin, 2002a, 2002b; y Schrum & Hong, 2002), a fin de evaluar de manera integral el desempeño de los estudiantes en línea.

La penetración que en los últimos tiempos están teniendo en el terreno educativo las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y especialmente Internet, es tal que está ocurriendo con ellas lo que en su momento sucedió con la tecnología del libro de texto. Están cambiando y transformando, no solo la forma de presentar y ofrecer la información a los estudiantes, sino también el resto de variables inmersas en el proceso de enseñanza y aprendizaje: metodologías, escenarios de comunicación, desarrollo de estrategias de aprendizaje, roles a desempeñar por el profesor y el estudiante, formas de evaluación, etc.

Esta fuerte penetración lleva a la creación de un verdadero ecosistema virtual en las instituciones educativas, para la formación. Permite localizar la información, facilita el aprendizaje ubicuo y establece nuevas formas de relacionarse tanto con las personas implicadas en el proceso formativo, como con los objetos de aprendizaje.

Al mismo tiempo, nos encontramos con la posibilidad de manejar de forma diferente los espacios y los tiempos dedicados a la formación. Hay que

señalar al respecto que cada vez va ganando terreno la idea de que la persona no adquiere sus conocimientos únicamente a través de los contextos formales de educación, sino también a través de las diferentes posibilidades que le ofrecen los no formales e informales.

La capacidad que tenga el estudiante para gestionar y regular su propio aprendizaje, repercute claramente sobre los resultados de aprendizaje que obtenga y su calidad. De ahí que la teoría del aprendizaje autorregulado esté despertando un fuerte interés en los últimos tiempos.

La investigación que se presenta se ubica en la Escuela Nacional de la Magistratura (ENM). Se trata de una unidad administrativa funcional y técnica, adscrita a la Dirección Ejecutiva de la Magistratura, que tiene como propósito fundamental contribuir al mejoramiento académico de la justicia en Venezuela. Se define como la institución de Investigación, desarrollo de estudios de Postgrado, formación, profesionalización y actualización permanente de los jueces, juezas, secretarios, secretarias y demás funcionarios del Poder Judicial, mediante los procesos de docencia, investigación, extensión y educación contigua y a distancia.

Los estudios de Investigación y Postgrado incluyen los que se realizan después de la obtención del título de licenciado o su equivalente en Instituciones de Educación Universitaria venezolanas o extranjeras reconocidas, cuyo curriculum contemple estudios de una duración mínima de cuatro años.

Los estudios de Investigación y Postgrado tienen como objetivo principal formar, profesionalizar y actualizar a los jueces y demás funcionarios que conforman el sistema de justicia venezolano. Profundiza en los estudios de la ciencia del derecho y disciplinas afines, con calidad, sensibilidad y pertinencia social para responder eficientemente y eficazmente en la administración de justicia. Se sustenta en el pensamiento interdisciplinario en el marco del Estado Social de Derecho y de Justicia.

La ENM se fundamenta en un diseño curricular novedoso y adecuado al contexto económico y sociocultural actual, caracterizado por la innovación tecnológica, inserto en el fenómeno de la globalización. Los estudios de Postgrado se desarrollan mediante los sistemas de aprendizaje: contiguo y a distancia (no presencial y semi-presencial), en este último caso se utiliza el Sistema de Gestión de Aprendizaje MOODLE, software libre en su versión 3.0.

El Modelo de Formación de la ENM se caracteriza por promover el aprendizaje en y para la acción, implica el uso de estrategias para generar aprendizajes; se exigen nuevos roles para los docentes y estudiantes, en donde los primeros fungen de mediadores y los segundos tienen un rol activo en la búsqueda y procesamiento de la información para generar aprendizajes; se requiere de la estrategia “multimodal”, haciendo uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (chats, emails, foros de discusión, entre otros); la Gestión del conocimiento es tarea de la Institución,

de tal manera que el peso de los aprendizajes recae en los actores principales, el estudiante y el docente.

La ENM, para la fecha de esta investigación, dictaba dos Programas de Estudios Avanzados (Derecho Constitucional y Derechos Indígenas) y un Curso de Ampliación para Graduados (Competencias del Tribunal Civil Ordinario y Ejecutor de Medidas). La presente investigación se centra en el Programa de Estudios Avanzados en Derecho Constitucional, en su Cohorte 2013-II.

El Programa de Estudios Avanzados en Derecho Constitucional tiene como propósito ofrecer a los funcionarios de justicia, la evolución de la idea de la Constitución hasta su reconocimiento como norma jurídica; analizar los contenidos, funciones y fines de la Constitución en los sistemas jurídicos contemporáneos, y comprender los problemas derivados de la interpretación y argumentación a partir de las normas constitucionales; así mismo, evaluar las Constituciones de diversos Estados, tanto en su parte orgánica (organización política del Estado) como dogmática (derechos sustantivos) en los diferentes sistemas jurídicos existentes mundialmente. Todo ello en aras de lograr que sus participantes alcancen un eclecticismo para el perfeccionamiento y conversión del derecho constitucional venezolano, ya sea a través del control difuso o concentrado de la Constitución según la instancia en la que se encuentre.

La administración del Programa de Estudios Avanzados en Derecho Constitucional se desarrolló bajo la aprobación de seis (06) Módulos o

Unidades Curriculares con carga horaria, concibiéndose como el total de horas teóricas, prácticas y/o teórico-prácticas de cada uno de los módulos establecidos en la sinopsis programática. La totalidad de las horas del Programa de Estudios Avanzados es de doscientos cuarenta (240) horas.

El Programa de Estudios Avanzados en Derecho Constitucional, Cohorte 2013-II, se inició en septiembre de 2013, con una población total de 236 participantes. Dado que los estudiantes, indistintamente de los Módulos o Unidades Curriculares, manifestaron diferencias en el abordaje de las exigencias de las tareas propias del programa de formación, diferencias que incidieron en su permanencia o no en el mismo, condujo al autor a indagar acerca de los procesos de autorregulación que los mismos exhiben.

Los procesos de autorregulación académica asociados a las metas u objetivos de aprendizaje de los estudiantes de la ENM, son promovidos de manera consciente y deliberada cuando se abordan, en sus diferentes maneras, las exigencias de las actividades de estudio, las cuales inciden en su permanencia dentro de los programas desarrollados.

Dada esta panorámica de la ENM, se observa que el principal requisito que debe exhibir el estudiante, es su capacidad para motivarse, organizarse e integrarse a equipos de trabajo. Otra función del estudiante es trabajar en equipo e integrarse con sus compañeros en línea para generar productos o conocimientos, en síntesis, ser autónomos. Investigadores como Kerr, Ryneerson & Kerr (citados en Dabbagh, 2007), también señalan que los predictores del éxito académico en estudiantes en línea son: “alfabetización

en informática, uso de la tecnología, habilidades de comunicación, persistencia, autoeficacia y estilo de aprendizaje”; es decir, el estudiante debe tener o generar estrategias autorreguladoras para alcanzar exitosamente los objetivos previstos en este programa. Ello conduce al autor a plantearse la siguiente interrogante:

¿Existe una relación significativa entre las estrategias autorregulación académica y el rendimiento académico de estudiantes del PREA en Derecho Constitucional?

Propósito y Justificación

En la literatura sobre la relación del aprendizaje autorregulado e hipermedios se pueden encontrar estudios en donde se identifica que los procesos de aprendizaje autorregulado e hipermedios muestran asociaciones consistentes con el logro académico, por lo que son consideradas estrategias efectivas para el aprendizaje (Azevedo, 2005a; Azevedo, 2005b). Mientras que Greene & Azevedo (2007) y Peñalosa (2007) encontraron que los estudiantes académicamente exitosos no diferían significativamente, de un grupo opuesto, en conductas de planeación, monitoreo e interés; o que los estudiantes aprenden poco con hipermedios y que no desempeñan procesos y mecanismos autorregulatorios; otros como Winters et al. (2008) señalan la necesidad de identificar la eficacia de varios procesos particulares del aprendizaje autorregulado. Además, se sugiere investigar cómo contribuyen los atributos de autorregulación al rendimiento académico en diferentes tipos de educación en línea (Lynch & Dembo, 2004).

En los ambientes educativos a distancia o mediados por la tecnología se indica que la interacción resulta ser clave para desarrollar procesos adecuados de enseñanza y aprendizaje (Barberà, Badia & Monimó, 2001; García, Márquez, Bustos, Miranda & Espíndola, 2008); Garrison y Cleveland-Innes (2005) lo sitúan como el aspecto central de una experiencia educativa. Por otro lado, las interacciones propician la creación de comunidades de aprendizaje que posibilitan el desarrollo de procesos cognoscitivos, afectivos y sociales, necesarios en todo proceso educativo, y éstos son elementos principales que ayudan a disminuir la angustia, el sentimiento de soledad y la deserción en ambientes de aprendizaje virtuales (Pérez, 2009). Además del reconocimiento de una mediación diferente o distintiva en estos contextos (Barberà et al., 2001) por los protagonistas educativos (profesor y estudiante) es importante, como lo señalan Gunawardena y Zittle (1997), el análisis de la calidad de los procesos de interacción en torno a los procesos de aprendizaje.

Los resultados de investigaciones acerca de la necesidad de precisar o identificar los procesos autorregulatorios en ambientes virtuales de aprendizaje, como mediadores para el logro académico, así como las características particulares del estudiante y su percepción sobre variables que se identifican como críticas en el proceso de aprendizaje, guiaron los planteamientos del presente proyecto. Identificar las características del estudiante de los programas educativos en modalidades a distancia puede contribuir al análisis de los factores que inciden en el desarrollo de

habilidades autorregulatorias en este tipo de aprendizaje; es importante contar con información útil para la selección de estudiantes en estas modalidades, así como dar elementos a los diseñadores y profesionales de la educación para planear y diseñar programas que permitan apoyar de forma más eficiente la formación de los estudiantes.

La presente investigación tiene como propósito determinar la relación que existe entre las estrategias de Autorregulación Académica de los estudiantes de la Escuela Nacional de la Magistratura, apoyada en las TIC, y su rendimiento académico; para ello se indagaron los componentes cognitivos, metacognitivos y conductuales exhibidos por los estudiantes cursantes del Programa de Estudios Avanzados en Derecho Constitucional, Cohorte 2013-II, desarrollado durante el período 2013-2015.

De tal forma que la relevancia de esta investigación se centró en identificar y/o precisar los procesos autorregulatorios en ambientes virtuales de aprendizaje, como mediadores para el logro académico, en los estudiantes de postgrado. Todo ello en concordancia con las investigaciones iniciales en donde Schunk & Zimmerman (2007) consideran que los procesos de autorregulación son “enseñables” y pueden llevar a un aumento de la motivación al logro de los estudiantes, y en consecuencia, obtener mejores resultados académicos.

En síntesis, la problemática observada por parte del autor en los participantes del Programa de Estudios Avanzados en Derecho Constitucional de la Escuela Nacional de la Magistratura, es un

desconocimiento de los procesos de autorregulación académica, que les permita abordar de manera eficiente sus responsabilidades como estudiantes en el entorno virtual de aprendizaje bajo el que se desarrollan los distintos Módulos.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Analizar la relación que existe entre las estrategias de Autorregulación Académica que emplean los estudiantes del Programa de Estudios Avanzados en Derecho Constitucional de la Escuela Nacional de la Magistratura (ENM) en entornos virtuales de aprendizaje y su rendimiento académico.

Objetivos Específicos

- 1.- Identificar las estrategias de Autorregulación Académica que utilizan los estudiantes de la ENM en entornos virtuales de aprendizaje.
- 2.- Describir las estrategias de Autorregulación Académica que usan los estudiantes de la ENM en entornos virtuales de aprendizaje, en los distintos grupos (secciones) del Programa de Estudios Avanzados en Derecho Constitucional en el período 2013-2015.
- 3.- Comparar el rendimiento académico que exhiben los estudiantes de los distintos grupos (secciones) durante el desarrollo del Programa de Estudios Avanzados en Derecho Constitucional de la ENM en entornos virtuales de aprendizaje en el período 2013-2015, según las estrategias de autorregulación que aplican.

Capítulo II. Marco Teórico

El desarrollo e impacto que han tenido las nuevas tecnologías en el ámbito educativo y el desafío de una educación centrada en el estudiante como parte activa y protagonista del proceso de aprendizaje, son los fundamentos iniciales por los que nace el interés del presente proyecto. Se hace hincapié en el potencial de los nuevos medios tecnológicos de amplificar de manera sustancial el acceso a la diversidad de información relacionada con cualquier dominio de conocimiento. Sin embargo, un requisito importante para que los ciudadanos de la era del conocimiento aprovechen estas potencialidades consiste en que cuenten con habilidades de aprendizaje autorregulado (Peñalosa & Castañeda, 2009).

En las décadas de los 60 y 70 se fortaleció en el campo de la psicología del aprendizaje, la llamada corriente cognitiva. Este paradigma hace énfasis en los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje (Flores, 2004). Fundamentados en la referida corriente y atendiendo particularmente al aprendizaje dado en contexto escolar, varios teóricos como Bruner, Ausubel y Gagné, argumentaron que para que el aprendizaje sea un proceso generativo y no estéril, esto es, útil para el estudiante, debe estar cargado de significados para éste; de allí, la importancia de su participación activa en dicho proceso. De esta forma los roles que desempeñarían tanto el docente como el estudiante cambiarían (Beltrán, 1993). Otro indicador de la importancia de la participación activa por parte de los estudiantes, es que éstos adquieren sus aprendizajes en la medida en

que analizan e interpretan los contenidos manejados por el docente, presentes en bibliografías sugeridas o vinculados con situaciones concretas, para luego aplicarlos en nuevos contextos (Flores, 2004).

Otro autor que enfatizó la importancia de la participación activa por parte del educando fue Piaget (1971). En su teoría genética, describe el proceso de construcción del aprendizaje. De acuerdo a la interpretación de Mayor (1985) sobre el enfoque piagetiano, para que un estudiante se propicie de un conocimiento, se requieren ciertas condiciones internas (procesos de maduración) y externas al aprendiz, tales como otros aprendices, las actividades, el docente, el contexto; en suma, aspectos asociados al currículo. En consecuencia, se espera que el docente y el currículo en general, propicien las condiciones y recursos didácticos que faciliten esas interacciones Sujeto-Objeto y la posterior representación mental por parte del aprendiz.

Un enfoque que hace énfasis, más en los factores externos del aprendiz que en los maduracionales, es el enfoque sociocultural. De acuerdo con Wertsch (citado en Díaz Barriga, 2010) el objetivo del enfoque sociocultural de Lev Vygotsky consiste en explicar cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales, históricos e institucionales. La propuesta de este psicólogo acerca del reto de la escuela (promover el potencial de desarrollo del educando, mediante la adquisición de signos y símbolos culturales) coloca al docente en particular y al currículo en general, en una posición retadora, impulsándolos a buscar nuevos caminos para alcanzar

este objetivo (Lira, 1997). Afín con los enfoques cognoscitivo y sociocultural se encuentra el del aprendizaje estratégico (Ríos, 1997). La base de este enfoque es la promoción de un aprendizaje autónomo; es decir, aquél que se obtiene gracias al empleo de los propios recursos y del manejo estratégico y crítico de los diversos elementos en la tarea (Poggioli, 2005a; Pozo & Monereo, 1999; Puente, Poggioli & Navarro, 1989).

Particularmente, en situaciones de aprendizaje, los autores antes mencionados han sostenido que, para que un estudiante alcance un nivel de autonomía, se requiere que el mismo desarrolle ciertas capacidades que promuevan la toma de decisiones respecto del proceso que ejecuta. Tales decisiones le permiten al aprendiz regular su aprendizaje, en función de una determinada meta y de un contexto o condiciones específicas de aprendizaje. Se entiende que la educación debe promover en los estudiantes el desarrollo de las referidas capacidades, necesarias para el aprendizaje autónomo (Monereo & Castelló, 1997). La función de la educación sería entonces proveer al estudiante de herramientas que lo habiliten para ser un aprendiz más flexible, eficaz y autónomo (Pozo & Monereo, 1999).

Estrategias de aprendizaje

Para efectos de esta investigación se destacan dos grupos de estrategias: Cognitivas y Metacognitivas.

Estrategias cognitivas. Hay un acuerdo entre los actuales investigadores del tema del aprendizaje, de que se trata de tácticas asociadas con el aprendizaje estratégico y autónomo, potencialmente

conscientes e intencionales, mediante el cual el aprendiz organiza y modifica estratégicamente sus planes de acción en función de lograr determinadas metas (Beltrán, 1993; Pozo & Monereo, 1999; Ríos, 2001; Ríos, 2004).

Para abordar el estudio de las estrategias de aprendizaje es importante definir las considerando diversos autores, en particular Beltrán (1993) quien en términos generales asume que:

Las estrategias hacen referencia a operaciones o actividades mentales que facilitan y desarrollan los diversos procesos de aprendizaje escolar. A través de las estrategias podemos procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo mediante procesos desarrollados en función del objetivo previamente trazado o exigido por las demandas de la tarea. La estrategia es por sí misma propositiva, y encierra dentro de ella un plan de acción o una secuencia de actividades perfectamente organizadas (p. 50).

La relación entre estrategias y procesos es que, a diferencia de las estrategias, los procesos aluden a sucesos internos que implican una manipulación de la información entrante. Estos procesos constituyen precisamente las metas de las diversas estrategias de aprendizaje.

Weinstein y Underwood (1985) conciben las estrategias como una serie de competencias útiles para el aprendizaje efectivo y la retención de información. Incluye las estrategias cognitivas de Procesamiento de la Información, Actividades de Estudio y Apoyo; además incluye las estrategias metacognitivas. Mientras que Derry y Murphy (1986) conciben las estrategias como actividades mentales utilizadas por el estudiante para adquirir

conocimientos y resolver problemas.

Snowman (1986) establece una diferencia entre estrategia y táctica, siendo la primera más amplia referida a un plan general de aprendizaje, mientras que la táctica hace referencia a una habilidad específica al servicio de ese plan general.

En la literatura revisada se muestran algunas de las estrategias utilizadas por estudiantes exitosos, generalmente se trata de estudiantes universitarios considerados de alto desempeño académico que además, pudieran ser exitosos en otros ámbitos distintos al académico (Zimmerman, 1998).

Otros autores (Pozo y Monereo, 1999; Manrique, 2004) se pronuncian por la búsqueda de la autonomía con respecto a decisiones referidas a las estrategias y técnicas de estudio al momento de abordar una tarea. En este sentido, sí el estudiante o aprendiz logra definir la exigencia y complejidad de la tarea contrastándola con sus habilidades o herramientas para abordarla, podrá tomar la mejor decisión que conduzca al éxito en la resolución de la misma.

Estrategias metacognitivas. La toma de conciencia por parte del aprendiz de las acciones que realiza al momento de adquirir un conocimiento o desarrollar una destreza, es lo que se denomina Metacognición, aunque algunos autores como Martí (citado por Pozo & Monereo, 1999) sugieren ser muy cuidadosos al momento de utilizarla pues no hay un total consenso en cuanto al significado de la misma.

El autor precitado expone que este término ha suscitado una serie de investigaciones acerca de las funciones cognitivas, mecanismos de auto regulación y control para explicar el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes. Los primeros estudios realizados por Flavell (1971) sobre la memoria, distinguen dos aspectos ligados a la metacognición: el conocimiento sobre los procesos cognitivos (aquéllos referidos a la propia actividad cognitiva) y la regulación de dichos procesos (qué debe hacer la persona para garantizar que logrará el conocimiento), como mecanismos de ayuda de acuerdo a las condiciones individuales.

Otra perspectiva de la Metacognición alude a la conciencia o al conocimiento acerca de los propios procesos mentales (responde a la pregunta cómo aprende), y a la forma de aprender (dominio cognitivo).

Ambos procesos están orientados a la mejora de los procesos de aprendizaje que permitan el logro de resultados satisfactorios por parte del estudiante (Monereo & Barberà, 2000).

Dentro de los mecanismos de ayuda que utiliza el aprendiz con miras de alcanzar el éxito, se ubican las estrategias de apoyo y motivacionales, es decir, aquellas “actividades y procedimientos que realizan los estudiantes con el propósito de crear, desarrollar y mantener un ambiente apropiado para el aprendizaje y el estudio, tanto interno como externo” (Poggioli, 2005b, p. 9).

Los investigadores coinciden en considerar la regulación de los procesos cognitivos, como el aspecto procedimental del mismo, lo cual conduce al engranaje eficaz de los pasos o acciones a seguir para alcanzar

una meta. Estos conocimientos son netamente individuales, relativamente inestables, ajustados a la tarea e independientes de la edad. Flavell (citado por Martí, 1999) propone tres categorías de conocimiento metacognitivo: a) conocimiento sobre personas, b) conocimiento sobre tareas, y c) conocimiento sobre estrategias. Estas últimas son de particular interés pues permiten determinar los conocimientos que tienen las personas acerca de las acciones (serie de pasos) que debería ejecutar para resolver una tarea.

En los apartados anteriores se ha abordado el estudio de las estrategias de aprendizaje considerando las cognitivas y las metacognitivas, aunque de forma aislada o no integrada. A partir de estas investigaciones preliminares, Zimmerman (2008) propone un modelo de desempeño sistémico, pues involucra las estrategias (cognitivas y metacognitivas), procesos y comportamientos que ocurren a lo largo del macro proceso de aprendizaje por parte del estudiante.

Autorregulación Académica

En la década de los 90 se llevó a cabo un creciente interés en investigar las causas por las cuales los estudiantes fracasan en los estudios, por qué manifiestan poco interés o baja motivación para estudiar. Del mismo modo, otras investigaciones se centraron en indagar las razones de por qué unos aprendices obtienen éxitos en los estudios, y qué hacen para lograrlo. En esta línea de pensamiento se encuentran los estudios de Zimmerman (1995), quien concluyó que una de las causas de bajo rendimiento académico se debía a la incapacidad de controlar la propia conducta (Dembo

& Eaton, 2000). Los resultados obtenidos en diversos estudios condujo a investigar acerca de qué necesitan saber los estudiantes de sí mismos para gestionar sus limitaciones durante sus esfuerzos para aprender; de esta manera, a verificar si un aprendiz es capaz de controlar o “regular” su proceso de aprendizaje, considerando tanto sus limitaciones y fortalezas, como las condiciones del entorno, para ser más exitoso (Zimmerman, 2000).

Estrategias de Autorregulación Académica

En su modelo de “Desempeño Académico”, Zimmerman considera que los aprendices “autorregulados” se distinguen por la visión de su aprendizaje académico, como algo que hacen por sí mismos y no como algo que está hecho para ellos. En este sentido, concibe la autorregulación académica apoyándose en el artículo escrito por Rohwer (1984) como los pensamientos, sentimientos y acciones o comportamientos auto generados para alcanzar objetivos académicos. La autorregulación académica, involucra una serie de procesos con características particulares que los estudiantes utilizan, de manera selectiva para alcanzar el éxito en la escuela y dependen de varias dimensiones psicológicas de funcionamiento, tales como: motivación, método y tiempo (Zimmerman, 2000). La relación entre estas dimensiones puede observarse en la Tabla 1.

Zimmerman destaca que la autorregulación académica no es una habilidad mental como la inteligencia, ni una herramienta académica como la eficiencia en la lectura, sino que hace referencia a los procesos auto directivos y auto motivacionales a través de los cuales los aprendices

transforman sus habilidades mentales en herramientas académicas.

Tabla 1.

Dimensiones de Autorregulación Académica

Preguntas científicas	Dimensiones psicológicas	Condiciones de la tarea	Atributo de autorregulación	Procesos autorregulatorios
¿Por qué?	Motivación	Decide participar.	Auto motivado	Establecimiento de objetivos. Reconocimiento de la autoeficacia.
¿Cómo?	Método	Escoge método.	Planificado Rutinizado	Estrategias de tareas, imaginación y auto instrucción.
¿Cuándo?	Tiempo	Coloca límite de tiempo.	En tiempo y eficiente.	Gerencia del tiempo.
¿Qué?	Acciones o Comportamiento	Escoge acciones a seguir o conductas a evidenciar.	Auto conciencia del desempeño.	Auto monitoreo. Auto evaluación y auto ajuste.
¿Dónde?	Ambiente físico	Escoge lugar.	Ambiente propicio y con condiciones.	Estructura su ambiente.
¿Con quién o quiénes?	Social (Individual o en grupo)	Escoge compañero, modelo o profesor.	Socialmente sensible y con recursos.	Busca ayuda selectiva.

Nota. De “Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical background, Methodological Developments and Future prospects”, por B. J. Zimmerman, 2008, American Educational Research Journal, 45, pp. 166-183.

Dicho de otro modo, estos procesos auto directivos y auto creencias permiten al aprendiz (estudiante) transformar sus habilidades, tales como la aptitud verbal, en habilidades de rendimiento académico, por ejemplo, escribir. En este sentido, la Autorregulación Académica (SRL, Self Regulation

Learning, por sus siglas en inglés) es vista como un proceso proactivo que los estudiantes utilizan para adquirir destrezas que les permitan “establecer metas u objetivos académicos”, seleccionar o desarrollar estrategias de aprendizaje, auto monitorear su efectividad relacionada con las exigencias de las tareas (Zimmerman, 2008).

De tal manera que la SRL es especialmente importante en la dirección de formas de estudio para descubrir aprendizajes, auto selección de lecturas, búsqueda de información en fuentes electrónicas, así como también, la estimación de formas sociales de aprendizaje, es decir, escogencia de ayuda bien sea de pares, padres o profesores. El aspecto central se ubica en el desarrollo de una iniciativa personal del estudiante, permanente en el tiempo, como una habilidad adaptativa en su período de estudios. Esta cualidad proactiva del estudiante proviene de ventajosos sistemas de motivación y auto creencias que funcionan como estrategias metacognitivas (Schunk & Zimmerman, 2007).

El aprendizaje es un proceso que se da a lo largo de toda la vida, y una de las funciones principales de la educación es propiciar en los estudiantes la autosuficiencia para el éxito en su vida. La autorregulación conlleva a esta suficiencia, pues involucra un conocimiento detallado de las propias habilidades, implica conciencia de sí mismo, auto motivación y comportamiento, entendido éste como la aplicación adecuada de este conocimiento (Cleary & Zimmerman, 2001).

Las distintas investigaciones han permitido profundizar los sub

procesos que se dan en cada fase (Previsión, Rendimiento y Auto reflexión), los cuales se pueden visualizar mejor en la Tabla 2.

Tabla 2.

Fases y Subprocesos de la Autorregulación Cíclica.

Fases de Autorregulación Cíclica		
Previsión	Rendimiento/Control Voluntario	Auto reflexión
• Establecimiento de metas • Planificación estratégica • Creencias en la auto eficacia • Orientación a la meta • Interés intrínseco en la tarea	• Atención focalizada • Auto instrucciones/ imaginaria • Auto monitoreo	• Autoevaluación • Atribuciones causales • Auto reacciones • Adaptabilidad

Nota. De “Educational Psychologist, Academic studying and the development of personal skill: a Self-Regulatory perspective”, por B. J. Zimmerman, 1998, 33(2/3), pp. 73-86.

El modelo consta de los siguientes componentes: la motivación, el método de aprendizaje, el tiempo, el comportamiento, el ambiente físico, el ambiente social, aspectos que consideraremos como Dimensiones de la Autorregulación Académica.

Dimensiones de la Autorregulación Académica

Éstas se evidencian gracias a las preguntas científicas especificadas en la primera columna de la Tabla 1, dado que ayudan a comprender cómo es el estudio académico diferente a otras formas de auto dirección del

aprendizaje (Zimmerman, 1998).

La Tabla 1 muestra cómo los estudiantes autorregulados, conscientes de su proceso académico, se plantean las interrogantes de qué, dónde, cuándo, por qué y con quién realizan la actividad educativa, en función de ello deciden qué hacer dependiendo de las condiciones de la tarea, de la percepción que tienen de sí mismos como aprendices, de sus valores y objetivos académicos, y de las atribuciones (causales del desempeño), de las consecuencias de sus decisiones (autorreacciones) siempre con el propósito de alcanzar el éxito en sus estudios.

La autorregulación académica, además, es cíclica y pueden observarse tres grandes fases: La Fase de Previsión, la Fase de Rendimiento o Control Voluntario y la Fase de Auto Reflexión; en cada una de ellas hay procesos y subprocesos, que se manifiestan gracias a la acción de las estrategias cognitivas y metacognitivas; en donde, una vez alcanzada la última fase (Auto reflexión), se reinicia el ciclo aplicando los cambios o ajustes derivados de las observaciones obtenidas en las mismas, logrando en consecuencia la meta académica establecida por el estudiante, y de esta forma se expone el comportamiento constante según se evidencia en la Figura 1.

Fases y subprocesos de la Autorregulación Académica

La autorregulación académica como se ha mencionado en párrafos anteriores, involucra una serie de fases que se inician una vez que el estudiante decide abordar las actividades de estudio, y se describen a

continuación.

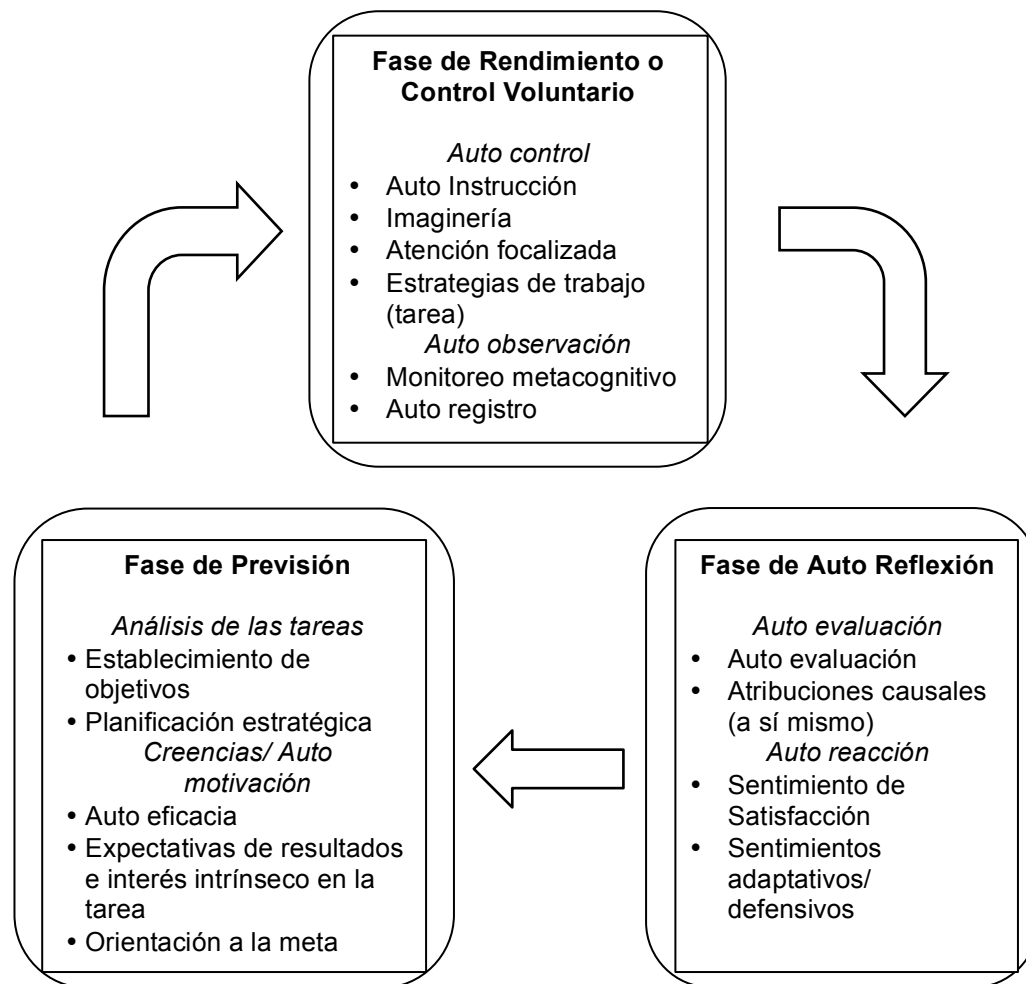


Figura 1. Fases y Subprocesos de la Autorregulación Académica.

Nota. De “*Motivating self regulated problem solvers*”. , por B. Zimmerman y M. Campillo, 2003, En J. E. Davidson & R. J. Stenberg (Eds.). *The nature of problem solving*. New York: Cambridge University Press.

Previsión: Alude a lo que hace el aprendiz antes de estudiar, involucra la motivación y se nutre de las creencias en la autoeficacia, expectativas de los resultados, interés o valoración de la tarea y orientación a la meta. Se observan dos procesos clave de la autorregulación: Establecimiento de

metas u objetivos y Planificación Estratégica; es decir, una vez que el aprendiz evalúa la exigencia de la tarea, la compara con las creencias acerca de su auto eficacia, genera un interés intrínseco en la tarea, se establece una serie de metas u objetivos a alcanzar con respecto a esa tarea y planifica cuáles estrategias de aprendizaje utilizará para lograr los objetivos planteados (orientación a la meta) (Zimmerman, 2008). Por ejemplo, si el aprendiz se va a enfrentar a un examen de palabras, decide utilizar una estrategia de ortografía, como es la segmentación en sílabas. En estos análisis de las tareas está implícita la auto motivación, la cual surge de las creencias acerca de su autoeficacia referida a su capacidad para aprender y de las expectativas de los resultados sobre consecuencias personales de aprendizaje (Zimmerman, 2002). El interés intrínseco en la tarea se refiere a la valoración por parte del aprendiz de las habilidades para abordar esa tarea y obtener éxito en la misma. La orientación al objetivo de aprendizaje alude a la valoración de los méritos obtenidos en dicho proceso de aprendizaje, es decir, al logro de cierto nivel de maestría gracias al esfuerzo realizado.

Rendimiento o Auto control: En esta fase se aluden a los procesos involucrados durante el esfuerzo del aprendizaje que afectan la concentración y el rendimiento. Los subprocesos que se activan en esta fase son el Auto control y la Auto observación. El Auto control hace referencia a la implementación de las estrategias que han sido seleccionadas en la fase anterior. Entre los métodos que hasta ahora se han estudiado se encuentran: focalización de la atención (eliminar distracciones), auto instrucción (pensar

en voz alta o hablarse a sí mismo), uso de imágenes o “imagería” y las estrategias de aprendizaje propiamente dichas.

La Auto observación hace referencia a la experimentación por parte del aprendiz con el fin de averiguar los efectos de ciertas actuaciones personales y al registro de eventos de aprendizaje (auto monitoreo y auto registro) (Zimmerman, 2002). Por ejemplo, cuando se le solicita a un estudiante que registre cuánto tiempo invierte realizando una tarea específica, de esta manera tomará conciencia del tiempo que usa para una actividad particular.

Auto Reflexión: Fase que involucra los procesos que ocurren después del esfuerzo por aprender y la influencia de las reacciones del aprendiz en su experiencia (Auto evaluación y Auto reacciones). La Auto reflexión incidirá luego en las previsiones que tomará el aprendiz en los subsecuentes esfuerzos de aprendizaje, completando así el ciclo de autorregulación. Los subprocesos involucrados en esta fase son: auto evaluación, atribuciones (causales del desempeño), auto reacciones y adaptabilidad (Zimmerman, 2002).

La auto evaluación es el proceso de comparar su actuación presente con algún estándar, bien sea un desempeño propio anterior, con el rendimiento de otra persona o contra un valor absoluto (por ejemplo, algún puntaje o estándar establecido por el profesor). Las atribuciones causales se refieren a las creencias acerca de las causas de los aciertos o errores cometidos, atribuibles a su propio desempeño, al uso de una estrategia

inadecuada, o a elementos externos. Estas auto evaluaciones generan las autorreacciones, las cuales pueden producir sentimientos de satisfacción o insatisfacción; en consecuencia, produce un efecto positivo o negativo (según el caso) sobre el rendimiento. El aumento de la autosatisfacción mejora la motivación, mientras que la disminución de la satisfacción socava los esfuerzos por aprender (Schunk & Zimmerman, 2007). Las autorreacciones también pueden tomar la forma de adaptaciones o respuestas defensivas. Las respuestas defensivas surgen a modo de protección de la imagen de sí mismo e inducen a la persona, en este caso, al aprendiz, a retirarse o a evitar oportunidades para aprender, como por ejemplo, abandonar un curso o ausentarse de una prueba. Las reacciones de adaptación se refieren a los ajustes que realizan los aprendices para aumentar la eficacia de un método o para descartar o modificar alguna estrategia ineficiente de aprendizaje.

Esta visión cíclica de la autorregulación implica que los esfuerzos por aprender en las fases previas afectan los procesos de las siguientes fases; de allí que los ajustes realizados en esta fase de Auto reflexión conducen al establecimiento de metas realistas y selección de estrategias de aprendizaje que permitan obtener un mejor desempeño académico (Zimmerman & Bandura; en Zimmerman, 2002).

Lo interesante de estos estudios, es que estas estrategias se observaron no sólo para predecir el éxito académico, sino el éxito en otras disciplinas, como en el deporte, en la música y en la literatura. Otro aporte de

éstas y otras investigaciones, permitieron establecer perfiles de aprendices novatos o noveles en comparación con aprendices expertos. En el perfil de los aprendices novatos se observa que no establecen metas específicas que les permita auto evaluarse, en consecuencia, tienden a confiar en las comparaciones con los demás para juzgar su eficacia del aprendizaje (Cleary & Zimmerman, 2001). En contraste, el perfil de los aprendices expertos revela altos niveles de auto motivación, establecen una jerarquía de objetivos para sí mismos, con estrategias que conducen a resultados específicos, por ejemplo, al realizar un ensayo lo dividen en introducción, cuerpo y conclusión (Zimmerman & Risemberg; en Zimmerman, 2002).

Rendimiento Académico

Figueroa (2004) sostiene que el rendimiento académico es la asimilación del contenido de un curso y se refleja mediante las calificaciones, expresadas en una escala convencional. Tonconi (2013) relaciona el rendimiento académico como el alcance de los objetivos curriculares, es decir, la asimilación de los contenidos que el docente da a sus estudiantes, mediante un proceso de instrucción o formativo.

Ortega (2006) afirma que el rendimiento se da no solamente por lo que el estudiante está dispuesto a realizar o a aprender, también las expectativas del docente son determinantes, pues a medida que pasa el tiempo, el rendimiento académico del estudiante se aproximará, cada vez más estrechamente, a lo que se espera de él y que de una u otra manera se da el éxito o fracaso en el estudio.

Hoy, la definición de rendimiento académico cambia, ya no es la suma de calificaciones y repetición de ideas. Garbanzo (2007), afirma que el rendimiento académico permite obtener resultados tanto cualitativos como cuantitativos para propiciar un enfoque más completo en la toma de decisiones para mejorar los niveles de pertinencia, equidad y calidad educativa.

El rendimiento académico, actualmente, tiene que referirse a la serie de cambios conductuales expresados como resultado de la acción educativa, en donde el docente organiza distintas estrategias dirigidas a alcanzar las competencias propuestas y el estudiante a través de la regulación y esfuerzo, con la influencia del desarrollo y madurez biológica y psicológica cambia conductas que se objetivizan a través de las transformaciones, formas de pensar y actuar así como la toma de conciencia de las situaciones problemáticas.

Características del rendimiento académico

Reyes (2003) afirma que el rendimiento académico tiene doble punto de vista: estático y dinámico. El rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del estudiante. En su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el estudiante y expresa una conducta de aprovechamiento. También afirma que el rendimiento está asociado a medidas de calidad, juicios de valoración que corresponden a un modelo social vigente.

Por lo anterior, el Instituto Internacional para el Desarrollo Cognitivo (2013), afirma que el rendimiento se caracteriza por una valoración, la cual se da desde lo que se logró aprender y se refleja con una calificación. Es decir, es la suma de calificaciones que demuestran el aprovechamiento por el estudiante, de las distintas actividades realizadas en clase, durante un ciclo académico.

Factores y criterios del rendimiento académico

El Instituto Internacional para el Desarrollo Cognitivo (2013) propone que los factores que influyen en el rendimiento académico son los siguientes:

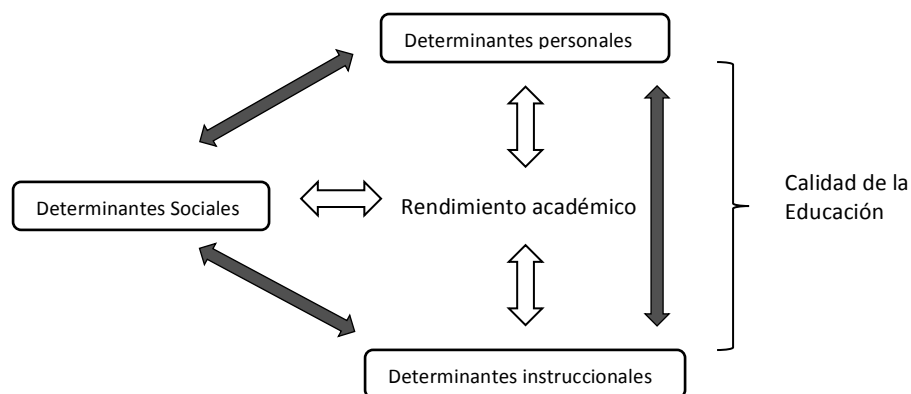


Figura 2. Interacción entre factores asociados al rendimiento académico.

Nota. De “*Mediar para la autorregulación del aprendizaje: un desafío educativo para el siglo XXI*”, por Instituto Internacional para el Desarrollo Cognitivo (2013). Universidad Central de Chile.

Clasificación que coincide con Garbanzo (2007), quien afirma que los aspectos que influyen son internos y externos del individuo, agrupados en factores de orden social, cognitivo y emocional. Además, Artunduaga (2008)

presenta los factores asociados al rendimiento académico en la educación superior y que son parecidos a las clasificaciones anteriores:

a. Contextuales:

Socioculturales: entre ellas están las variables de origen sociocultural, nivel educativo del padre y de la madre, clima educativo familiar, integración social del estudiante.

Institucionales: las variables están constituidas por el tipo y tamaño del centro, procesos de funcionamiento y políticas educativas.

Pedagógicas: se incluyen las expectativas y actitudes del docente, su formación, experiencia y personalidad; proceso didáctico, acompañamiento pedagógico, tamaño del grupo y el clima de la clase.

b. Personales:

Demográficas: se consideran las variables de sexo, edad, estado civil, experiencia laboral, financiación de estudios.

Cognoscitivas: están relacionadas con las aptitudes intelectuales, rendimiento académico previo, capacidades y habilidades básicas, estilos cognitivos, motivación.

Actitudinales: está la responsabilidad hacia el aprendizaje, satisfacción, interés por los estudiantes, decisión ante los estudios, planeación del futuro, auto concepto, habilidades sociales.

Otra clasificación es la que propone Figueroa (2004), con relación a los factores que intervienen en el rendimiento académico: contenido, estrategias de aprendizaje, contexto, motivación, estudiante, docente, entre

otros. A continuación, se tomarán en cuenta los siguientes: básicos o competencias, psíquicos, ambientales y físicos.

Factores básicos o competencias: Están constituidas por lo que se pretende alcanzar al aprender y enseñar. También están inmersos los contenidos procedimentales, actitudinales y declarativos. El docente al seleccionar las estrategias de aprendizaje, en gran parte se convierte en el responsable del rendimiento.

Psicológicos: En este apartado se determina cómo la poca motivación, el desinterés o las distracciones en clase, la serie de hábitos adquiridos, dificultan la comprensión de los conocimientos impartidos por el docente. También interviene la inteligencia, maduración afectiva, clima en el aula, y la ansiedad que puede ocasionar una evaluación.

Factores ambientales: están relacionados al ambiente familiar, medio escolar y marco social general. El primero está muy relacionado a la actitud que puede tomar la familia por el estudio, actitud positiva hacia el estudio. Cuando los padres tienen un coeficiente intelectual alto y así el nivel educacional, mayor apoyo tendrán los hijos y por consiguiente lograrán tener una influencia verbal, cognitiva y afectiva; que cuando los padres sean personas analfabetas. El nivel económico y social de la familia también influye en el rendimiento escolar de los hijos. El segundo está muy relacionado al clima en el aula, el ambiente escolar. Se considera determinante el papel que toma el docente al impartir sus clases: un orientador, guía, tutor; quien genera una variedad de estrategias que

permitirán al estudiante alcanzar aprendizajes significativos. También incide la relación que se tenga en el aula con los pares, sus compañeros de clase, pues debe ser un espacio de tolerancia, respeto, compartir, un espacio que favorezca el desarrollo intelectual y de personalidad.

El tercero, lo constituye el ambiente Social. De una u otra manera los medios de comunicación influyen en el rendimiento de los estudiantes.

d. Factores Físicos: relacionado a las bases fisiológicas. Aspectos como la salud, nutrición, enfermedades, edad cronológica, sexo, son aspectos que influyen en el rendimiento.

Con las clasificaciones anteriores, se deduce que el rendimiento académico no depende de lo que la institución o el docente realizan en el aula, es determinante el rol que desempeñe el estudiante en su quehacer educativo. Por supuesto, que deberá tener habilidades cognoscitivas y actitudinales y aquí es cuando interviene la autorregulación

La autorregulación es un tema que actualmente se considera de interés y central en todos los niveles educativos, especialmente en el universitario, pues la enseñanza universitaria tiene como fin primordial formar profesionales capaces de enfrentar los retos que la actual sociedad le pide, además que tenga la capacidad de poder enfrentar los retos en el campo laboral, y para esto tendrá que tener la competencia denominada aprender a aprender.

Autorregulación del Aprendizaje y Rendimiento Académico

Los estudios sobre autorregulación del aprendizaje y rendimiento

académico se caracterizan por una línea de investigación dirigida a entender cómo los estudiantes comienzan a dominar sus propios procesos de aprendizaje (Zimmerman, 2008). Winters et al. (2008) señalan qué aspectos clave para este proceso representan el desarrollo de habilidades que ayuden a los estudiantes a pensar de manera crítica, tales como: evaluar la calidad de la información disponible en contextos particulares de aprendizaje, reflexionar sobre la naturaleza del conocimiento obtenido en ciertas circunstancias y escoger cuáles estrategias son efectivas para acceder a cierto conocimiento.

La autorregulación es un proceso clave en el aprendizaje en línea, y su fomento puede permitir que los estudiantes tomen la responsabilidad de su propio aprendizaje a través del despliegue de las acciones y estrategias centrales a este actuar autónomo que puede ofrecerles autodisciplina (Dembo, Junge & Lynch, 2006; Lynch & Dembo, 2004). Ally (2004) señala a la autorregulación como prerrequisito para el aprendizaje a distancia, dado que en estos ambientes el individuo requiere ser más autónomo en su aprendizaje. Se podría deducir que se requiere mayor autorregulación cuando el aprendizaje es totalmente a distancia, en comparación con ambientes en los que se pueden acudir al apoyo de tipo presencial. El señalamiento de la autorregulación como un mediador potencial y clave en ambientes mediados por la computadora, hace resaltar la necesidad de investigación de procesos particulares de aprendizaje autorregulado (Winters et al., 2008) y cómo la autorregulación contribuye al rendimiento en

diferentes tipos de educación a distancia (Lynch & Dembo, 2004).

Una línea particular de estudio sobre esta problemática se centra en comprender qué factores determinan el éxito o el fracaso de los estudiantes en ambientes de aprendizaje apoyados por computadora (*computer-based learning environments* CBLEs); esta línea comprende investigaciones que sugieren que un mediador potencial lo constituyen los procesos de autorregulación del aprendizaje (Azevedo, 2005b; Lajoie & Azevedo, 2006). Winters et al. (2008) interesados en esta temática, realizaron un estudio en investigaciones empíricas, en las cuales el constructo de interés principal era el aprendizaje autorregulado en estudiantes que participan en cursos diseñados en ambientes de aprendizaje apoyados por la computadora.

Tecnologías de la Información y la Comunicación

Los avances tecnológicos que nos han permitido intercambiar información y por ende, promover la comunicación, es lo que se denominan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), incluyen a la informática, las telecomunicaciones y la microelectrónica. Gracias a estas tecnologías se han podido incorporar a los nuevos diseños curriculares, las innovaciones educativas, ofreciendo amplias posibilidades a los docentes, dado que facilitan la independencia, la flexibilidad y la accesibilidad al proceso de enseñanza-aprendizaje (Carabantes, Carrasco & Alves, 2006).

Estas tecnologías (herramientas informáticas y medios audiovisuales) permiten dar respuesta a las necesidades de formación, tanto presencial como a distancia, puesto que disminuyen la distancia espacio-temporal como

la psicosocial, para facilitar un aprendizaje significativo. Se asume que promoverán mejores aprendizajes, ya que los profesores esperan que tales herramientas les ofrezca a sus estudiantes novedosos ejemplos de los principios y conceptos que enseñan, les provean oportunidades casi ilimitadas y personalizadas para ejecutar un procedimiento, contribuyan con el aprendizaje de una técnica, que permitan corregir errores, y sobre todo, cuenten con un ambiente de aprendizaje motivante o más entretenido (Duffy y Cunnigham, 2001).

Las TIC no deben verse solo como herramientas físicas de enseñanza eficaz, es decir, como dispositivos físicos que ayudan al estudiante en la adquisición de contenidos curriculares; pues bajo esta perspectiva, estas tecnologías estarían al servicio de un modelo de enseñanza transmisivo-receptivo centrado en el aprendizaje de contenidos estáticos, por ejemplo, lecturas de capítulos, resolución de cuestionarios, ejercicios rutinarios, pruebas objetivas de respuestas cerradas (Sacristán, 2006).

Las tecnologías son dispositivos físicos eficientes en el manejo de la información. Son ejemplos de instrumentos mediadores que comparten tanto aspectos de herramientas físicas como de instrumentos semióticos, porque encierran en sí mismas la posibilidad de crear eventualmente un nuevo entorno de aprendizaje, que partiendo de la integración de los elementos simbólicos clásicos, ofrecen condiciones inéditas para operar la información y transformarla. Parafraseando a César Coll (2001), son las actividades desarrolladas por los docentes y estudiantes gracias a las posibilidades de

las TIC, las que darán las claves para comprender y valorar el alcance del impacto de estas tecnologías en la educación escolar.

Las tecnologías deberían aprovechar la creciente interacción en línea que se ha popularizado entre los jóvenes, para lograr algunas de las metas educativas tradicionales, como también, para enriquecer los debates en formas que antes de la aparición de la Internet no eran posibles (Arends, 2004).

Existen evidencias de que los estudiantes autorregulados obtienen éxito académico indistintamente del medio o entorno educativo (Aisha, 2010), debido a que los diseños instruccionales hacen hincapié en el aprendizaje auto dirigido y a la autonomía del aprendiz, transfiriendo así la responsabilidad del aprendizaje al estudiante. Sin embargo, no todos los alumnos son capaces, o están dispuestos o preparados para manejar esta carga (Moore y Kearsley, 2005), lo cual se traduce en el abandono del sistema o se mantiene en silencio tratando de regular el propio proceso de aprendizaje. De hecho, Young (citado en Aisha, 2010) provee evidencia de que los estudiantes con baja autorregulación o auto-dirección tienen un deficiente desempeño cuando se les da el control sobre su aprendizaje con respecto a la elección, secuencia, y el ritmo de eventos de aprendizaje (componente estructural de estudios a distancia o en línea), mientras que sus contrapartes con altos niveles de auto-dirección o autorregulación funcionan igualmente bien, independientemente del tipo de control dado. Este hallazgo guió la búsqueda de la literatura referida, además de las estrategias, los

ambientes de aprendizaje, las características de los aprendices y cómo estas características pudieran ser promovidas desde afuera mediante orientaciones instruccionales específicas diseñadas con ese fin.

Entornos virtuales de aprendizaje

El desarrollo de las TIC y su relación con la educación, permite buscar, recopilar, transformar y compartir la información; sin embargo, según la finalidad de estos usos por parte de los estudiantes o de los profesores, es lo que determinará el sentido y las prácticas educativas en un entorno de aprendizaje dado. En consecuencia, uno de los retos de la instrucción apoyada en las TIC es ofrecer nuevas representaciones y perspectivas de distintos fenómenos de interés científico o cotidiano que, de otra manera, no sería posible desarrollar. De este modo, contribuye tanto a la transformación de nuestra comprensión como a nuevas prácticas para el enriquecimiento de la cultura en general.

Es importante precisar, en este momento, qué se entiende por “entorno o ambiente de aprendizaje”. Se refiere a un determinado estilo de relación entre los actores que participan en el contexto de un determinado evento, con reglas preestablecidas, para la participación y organización de la información, con recursos disponibles para lograr fines específicos. Ello implica que, si uno de los elementos cambia, todo el ambiente se transforma; abarca desde los participantes como a los asesores, recursos, contenidos y medios; siendo la estrategia didáctica la que determinará el tipo de relación entre los componentes educativos, indistintamente si se realiza en un

entorno virtual o presencial (Sacristán, 2006). Sí se pretende promover el desarrollo de habilidades en el estudiante para que sea un aprendiz autorregulado, el entorno debe cumplir con esas condiciones.

En este sentido, Azevedo (2005), en su artículo presentado en la revista *Educational Psychologist*, recoge una serie de estudios referidos al interés creciente de los investigadores al examinar el uso de los entornos computarizados como herramientas para enriquecer el aprendizaje. Uno de los hallazgos evidencia que los estudiantes utilizan ampliamente los recursos derivados de las tecnologías, tanto dentro como fuera de las aulas de clases, para adquirir dominios de distintas disciplinas; sin embargo, para que el aprendizaje de los contenidos sea realmente eficaz, los estudiantes requieren implementar los procesos metacognitivos y autorregulatorios. Usando estos entornos para aprender conceptos de diversos tópicos en diferentes disciplinas o asignaturas, necesariamente se producen una serie de complejas interacciones entre los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y sociales (Azevedo, 2005).

Estas investigaciones acerca del aprendizaje, provienen de diferentes campos de la ciencia como, por ejemplo, de la ciencia cognitiva, ciencias de la educación, psicología, educación e inteligencia artificial. En ellas se destaca que todos los aprendices, indistintamente de la edad, se enfrentan a serias dificultades cuando están aprendiendo conceptualmente contenidos de disciplinas como Ciencia, Matemática o Estudios Sociales. Estas investigaciones indican que el aprendizaje de estos dominios es

particularmente difícil en entornos computarizados, porque el aprendiz requiere analizar su propia situación de aprendizaje, establecer una serie de metas de aprendizaje significativo, determinar las estrategias a utilizar, evaluar si esas estrategias son efectivas para el logro de sus metas, y evaluar su inminente comprensión del tema. En paralelo, el aprendiz debe implementar una serie de procesos metacognitivos para determinar si entiende lo que está estudiando, y en consecuencia, modificar sus planes, metas, estrategias y el esfuerzo necesario, todo ello en respuesta a las cambiantes condiciones del contexto (por ejemplo, su estado cognitivo, sus niveles de motivación, y el soporte o apoyo social). Además, dependiendo de su situación, él pudiera necesitar reflexionar acerca de su propio aprendizaje y modificar las condiciones del contexto de estudio (Del Mastro, 2003).

Sin embargo, debido a la complejidad del aprendizaje en aquellos campos y dominios conceptualmente ricos usando los entornos o plataformas computarizadas, los investigadores han tenido que ampliar o modificar sus paradigmas teóricos, proponiendo modelos avanzados de metacognición (Azevedo, 2005).

En síntesis, para que un entorno computarizado se convierta en una herramienta metacognitiva de aprendizaje, debe estar diseñado para propósitos educativos y utilizar la tecnología para apoyar al estudiante en sus objetivos de instrucción. El mismo debe incluir un inteligente sistema de tutoría, facilidades interactivas, hipertexto, multimedia, simulaciones de micro mundos y ser un entorno amigable para el aprendizaje. De acuerdo a

Lajoie (1993), las características expuestas anteriormente, sirven de base fundamental a la metáfora de las computadoras como herramientas metacognitivas, porque: a.- ayudan a los estudiantes a lograr tareas cognitivas mediante el apoyo de procesos cognitivos; b.- comparten la carga cognitiva brindando soporte en los niveles más bajos de habilidades de pensamiento, de tal manera que el estudiante se centre en sus mayores habilidades de pensamiento; c.- permiten a los estudiantes comprometerse en actividades cognitivas que de otra manera estarían fuera de su alcance, porque en dicha plataforma hay muchas oportunidades para participar en esas tareas (ejemplo, uso de tablas para detectar desperfectos electrónicos, hacer diagnósticos médicos), que permiten a los estudiantes generar y probar hipótesis en el contexto de la resolución de problemas.

En tal sentido, Lajoie (1993) propone las siguientes características:

- 1.- Se requiere que el estudiante tome sus decisiones pedagógicas en función de sus objetivos educativos, tales como, el establecimiento de metas, secuencia de instrucciones, buscar, recoger, organizar y coordinar los recursos de enseñanza; decidir cuáles representaciones de información utilizar en función de las metas instruccionales dadas.
- 2.- Este entorno debe conducir a los estudiantes a tomar decisiones con respecto a los recursos contextuales que apoyen el éxito del aprendizaje, por ejemplo: la cantidad de apoyo de recursos contextuales, qué tipos de recursos contextuales pueden facilitar el aprendizaje, la localización de estos recursos contextuales, cuándo buscar recursos contextuales, determinar la

utilidad y el valor de dichos recursos.

3.- Este entorno debería, modelar, demandar y apoyar al estudiante en sus procesos de autorregulación de manera que pudiera incluir actividades cognitivas (tales como activación de conocimientos previos, planificación, creación de objetivos, diseño de estrategias); metacognitivas (por ejemplo, sentimiento de satisfacción de saber, evaluación del aprendizaje, evaluación de la comprensión emergente); motivacionales (por ejemplo, autoeficacia, valoración de la tarea, interés, esfuerzo); comportamentales o conductuales (como búsqueda de ayuda, modificar las condiciones de aprendizaje, comparar las dificultades de las tareas con los procesos que demandan).

4.- Este entorno debería modelar, exigir o demandar y apoyar la participación activa del estudiante, solo o con el grupo de pares, mediante el uso de las herramientas informáticas que permitan el aprendizaje constructivo y colaborativo, todo ello en línea.

5.- En estos entornos los pares y los tutores (humanos o artificiales) fungirían como agentes reguladores externos del aprendizaje.

6.- En este entorno los aprendices deberían desarrollar y utilizar procesos metacognitivos y autorregulatorios antes, durante y después de un evento de aprendizaje, pues son elementos críticos para el éxito académico. (Azevedo, 2005).

Recientes investigadores critican el énfasis o valoración dada a estos entornos computarizados para la promoción de aprendices autorregulados, pues no hay suficiente evidencia empírica ni teórica que apoye esas

premisas. Esta crítica se refiere a que los aprendices fracasan en utilizar los procesos metacognitivos y autorregulatorios en su aprendizaje. De acuerdo a Mayer (2003), las investigaciones deberían abocarse a indagar cómo aprende el estudiante en estos ambientes. Estas investigaciones deberían incluir tres elementos básicos: evidencia, teoría y aplicaciones (Mayer, 2003).

Características de los Aprendices “on line”

A lo largo de esta revisión de la literatura se han destacado los procesos cognitivos y metacognitivos, las características de los entornos virtuales o computarizados de aprendizaje; sin embargo, pocos han considerado las características de los estudiantes. En este momento es interesante comenzar haciendo una distinción de los estudios clásicos a distancia y los estudios actuales en línea.

En el siglo pasado se consideraban los estudios “a distancia” aquellos que se realizaban por correspondencia o estudios en el hogar mediante el uso de los medios audiovisuales como la TV o la radio, y quienes participaban de ellos generalmente eran adultos ya con trabajo, con compromisos sociales, y familiares (Hanson, Maushak, Schlosser, Anderson, Sorensen & Simonson, 1997). Se evidencia un perfil homogéneo, en su mayoría son personas adultas, ubicadas en cualquier lugar del mundo, empleadas o trabajadoras, orientadas al objetivo y motivadas intrínsecamente; a diferencia de un perfil que es heterogéneo en los estudios actuales en línea. Se trata de estudiantes más jóvenes, dinámicos, rápidos y sensibles a las innovaciones tecnológicas.

Dille y Mezack (1991) estudiaron el perfil de los estudiantes que se habían inscrito en telecursos (cursos que se imparten a través de la televisión). Relacionaron el locus de control (Atribución interna / externa de éxito y fracaso) y el estilo de aprendizaje (por ejemplo, verbal, visual o kinestésico) como predictores de éxito en estudios de educación a distancia.

Los autores encontraron que el locus de control es un importante predictor del éxito y de la persistencia en cursos de educación a distancia. En concreto, los estudiantes con un locus de control interno (los que atribuyen el éxito y el fracaso en las tareas a las conductas personales y a sus esfuerzos) es más probable que tengan éxito (obtengan mejores calificaciones) y perseveren (completen un telecurso) en un curso a distancia, que aquellos estudiantes con un locus de control externo (los que atribuyen el éxito y el fracaso en las tareas a los factores externos e incontrolables como la suerte o la dificultad de la tarea).

En otros estudios se examinaron las actitudes de los estudiantes, características de la personalidad, prácticas de estudio individual, las tasas de culminación del curso, y otros aspectos como lo académico, psicológico y sociales como las variables de integración para identificar las barreras a la persistencia en la educación a distancia y así determinar los factores predictores para el éxito en el curso (Dabbagh, 2007). Los resultados generales de estos estudios indicaron que los estudiantes intrínsecamente motivados, es decir, aquellos que poseían un locus de control interno alto, junto con una actitud positiva hacia el profesor y una gran expectativa de sus

resultados y de terminación de grado, tendrían más probabilidades de tener éxito en un curso de educación a distancia. Curiosamente el estilo de aprendizaje no fue un predictor significativo de éxito académico debido a que los estudios a distancia, de por sí, abarcan una amplia variedad de estilos de aprendizaje (Dille & Mezak, 1991).

Este perfil de los estudiantes en línea ha ido variando; actualmente se caracteriza por ser emergente, en respuesta a la rápida aparición de las innovaciones tecnológicas y nuevos paradigmas de aprendizaje, y progresivamente se van incorporando a una edad más temprana. En un informe reciente del Consorcio Sloan sobre el estado de aprendizaje en línea en los Estados Unidos se destaca que, de la población total de estudiantes de educación superior, al menos un 82% tomó un curso en línea (Dabbagh, 2007).

La investigación sugiere que la juventud actual, quienes crecen con Internet y las Tecnologías basadas en Internet, en donde participan en todo tipo de juegos y simuladores, crean comunidades de aprendizaje, redes de intercambio asíncronos y portales de conocimiento, está bien preparada para participar en actividades de aprendizaje en línea que admiten la colaboración e interacción (Dabbagh & Bannan Ritland, 2005). Estos modelos son compatibles con la interacción con sus pares en espacios virtuales para realizar proyectos en equipo, intervenir en discursos en línea, investigar los roles que utilizan los recursos basados en la Web; desarrollos de sitios Web y productos digitales para demostrar el aprendizaje.

Sistema de Hipótesis

Una vez revisados los aspectos fundamentales sobre la literatura relacionada con el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico, se presentan las hipótesis de trabajo de la presente investigación.

Hipótesis Conceptuales

1. Las habilidades de aprendizaje autorregulado son estrategias efectivas del aprendizaje en ambientes virtuales.
2. Existe relación entre autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes en programas educativos a distancia.
3. La autorregulación del aprendizaje se relaciona con el éxito en ambientes virtuales de aprendizaje.

Hipótesis de Trabajo

Hi: Las estrategias de autorregulación del aprendizaje están asociadas al rendimiento académico de los estudiantes que participaron en el PREA en Derecho Constitucional de la ENM.

Capítulo III. Metodología

Tipo de Investigación

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque correlacional, ya que identifica las relaciones e influencia entre la variable independiente (autorregulación del aprendizaje) y la variable dependiente (rendimiento académico). Primero se midieron las variables y luego, mediante pruebas de hipótesis correlacionales y la aplicación de técnicas estadísticas, se estimó la correlación. Para ello se diseñó un instrumento con ese fin y se interpretaron los resultados con el apoyo de la estadística (Hernández, Fernández y Batista, 2006).

Diseño de Investigación

El diseño de la investigación es *ex post facto*, debido a que se están analizando los datos de un evento que ya sucedió; no se modifica el fenómeno sino que se describen las posibles causas o consecuencias que pudieran explicar la manera de abordar el hecho educativo por los participantes de la ENM (Bernardo & Caldero, 2000).

Estos autores también exponen que la investigación *ex post facto* es entendida como una búsqueda sistemática y empírica en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente manipulables.

Haciendo uso de la clasificación propuesta por Montero y León (2007), se considera, además, de corte transversal, pues la descripción se lleva a cabo en un único momento temporal; en este caso, se realizó culminado el

Programa de Estudios Avanzados (PREA) en Derecho Constitucional. En la presente investigación se analiza cómo aprende el estudiante, identificando los procesos de autorregulación académica (de acuerdo al modelo de Zimmerman) de los estudiantes que participaron en el PREA en Derecho Constitucional de la ENM, para adaptarse a las exigencias propias de dicho programa.

Participantes

Población. La población objeto de esta investigación estuvo constituida por los estudiantes matriculados en la ENM, que cursaron estudios en el PREA en Derecho Constitucional, Cohorte 2013-II, durante el período 2013-2015. Estos estudiantes son adultos, Jueces, Juezas, Secretarios y Secretarias del Poder Judicial Venezolano, pertenecientes a los estados Aragua, Barinas, Cojedes, Guárico, Lara, Portuguesa y Yaracuy. Esta población estuvo constituida por 236 estudiantes.

Muestra. Para este estudio se trabajó con una muestra de 81 personas, lo cual representa un 34,32 % de la población. La determinación del tamaño de la muestra se realizó aplicando la fórmula propuesta para poblaciones finitas (Hernández et al., 2006), en las que se introduce un error de estimación, calculado sobre el tamaño de la población:

$$n = \frac{N}{[e^2(N - 1)] + 1}$$

donde N es el tamaño de la población; e es el error de estimación (se consideró en 0,09).

$$n = \frac{236}{[(0,09)^2(236 - 1)] + 1} = 81,28 = 81 \text{ personas}$$

Tomando en cuenta que los estudiantes ya se encontraban agrupados en las distintas secciones, se consideró el muestreo estratificado, asignándose el número de sujetos por el método de afijación proporcional. Para determinar la proporción a ser considerada en las secciones, en función de que la muestra sea estadísticamente significativa y se pueda observar el fenómeno de manera natural, se aplicó la fórmula de Fracción Muestral (FM = n/N) (Kerlinger & Lee, 2002).

Aplicando la referida fórmula, la fracción muestral queda de la siguiente manera:

$$FM = 81/236 = 34,32 \%$$

Al distribuir en partes iguales el tamaño de la muestra, cada uno de los estratos quedó como se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3.
Distribución Proporcional de la Muestra

Sección	Población	% por estrato
1 (Aragua-Guárico)	60	21
2 (Cojedes)	30	10
3 (Lara-Yaracuy)	64	22
4 (Barinas-Portuguesa)	82	28
Total	236	81

Sistema de Variables

De acuerdo con Bautista (2004), “Las variables se definen como las propiedades, características y manifestaciones de los objetos a estudiar en una situación investigativa o evaluativa, y que son susceptibles de tomar

valores cuantitativos o cualitativos” (p. 12).

Según Cerda (1998), “Una variable es un conjunto de características y aspectos de un fenómeno, y en general enunciados teóricos de un grupo de elementos del problema o de una hipótesis” (p. 11).

En esta investigación las variables de estudio son el rendimiento académico como la variable dependiente y las estrategias de autorregulación académica como la variable independiente.

Definición Conceptual

La definición conceptual de las variables se puede entender como la expresión que el autor distingue como *Rendimiento Académico* y *Autorregulación Académica*, el significado que les atribuye y el sentido que tendrán durante todo el trabajo.

Rendimiento Académico se define como el grado de logro de los objetivos establecidos en el programa académico (Reyes, 2003).

Autorregulación Académica es un modelo explicativo del proceso de aprendizaje del estudiante, se refiere al conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones auto generadas por el aprendiz, que utiliza de manera selectiva, para alcanzar logros o metas académicas. Involucra una serie de procesos cognitivos, metacognitivos y conductuales, que ocurren de manera cíclica, de acuerdo a la fase (previsión, rendimiento y reflexión) de su aplicación durante el proceso de aprendizaje (Zimmerman, 2008).

Definición Operacional

Rendimiento Académico: promedio de calificación obtenida por el

estudiante respecto a los módulos cursados durante el desarrollo del programa académico.

Autorregulación Académica: procesos que los estudiantes utilizan de manera selectiva, para alcanzar el éxito académico, y dependen de varias dimensiones psicológicas de funcionamiento, tales como motivación, método y tiempo (Zimmerman, 2000); se incluyen, además, las referidas al comportamiento, al arreglo del espacio físico y a la búsqueda de ayuda (social).

A los fines de esta investigación y apegándonos a la literatura, se consideraron las preguntas planteadas por Zimmerman (1998) acerca de lo que hacen los estudiantes para abordar sus actividades académicas y obtener éxito en sus estudios.

Dimensiones de la Autorregulación Académica: Estas dimensiones se utilizaron para la elaboración del instrumento “Estrategias de Autorregulación Académica”. Se combinaron esas dimensiones ubicándolas en cada fase según se muestra en la Tabla 4, denominada Fases, Dimensiones y Procesos de Autorregulación Académica.

Definición Conceptual

Motivación. Se entiende como la razón única del estudiante de por qué estudia, le da la libertad de decidir sí estudiar o no, cómo y cuánto dedicar a esta actividad. Se relaciona con la motivación intrínseca e involucra una serie de creencias y procesos, tales como: establecimiento de objetivos, percepción de su auto eficacia como aprendiz, valores académicos y

atribuciones (causales del desempeño).

Tabla 4.

Fases, Dimensiones y Procesos de la Autorregulación Académica

Dimensiones \ Fases	Previsión	Rendimiento o Control Voluntario	Autoreflexión
Motivación	• Establecimiento de metas		
Método	• Planificación Estratégica • Auto eficacia	• Auto instrucciones • Imaginería • Gerencia del tiempo	
Tiempo			
Comportamiento		• Auto monitoreo	• Auto evaluación • Auto ajuste • Adaptabilidad
Ambiente Físico	• Estructura su ambiente		
Aspecto Social	• Busca ayuda selectiva		

Método. Esta dimensión alude a las cuestiones de cómo estudiar, y a las condiciones específicas que le permiten al estudiante decidir o adaptar su propia manera de abordar los estudios. Implica el uso de estrategias de aprendizaje, tales como la imaginación o creación de imágenes, elaboración verbal, y de técnicas de estudio, tales como: resumir, subrayar y las auto instrucciones. En suma, se refiere a las rutinas que utiliza el estudiante para organizar mentalmente la información con la finalidad de aprenderla, así como lo que se dice a sí mismo para alcanzar sus metas académicas.

Tiempo. Lo relativo a esta dimensión tiene que ver con la planificación que hace el estudiante acerca del tiempo; cómo lo administra para hacerlo eficiente. Esto implica los procesos de planificación, gerencia del tiempo y auto creencias con respecto a su uso.

Comportamiento. Está relacionado con la capacidad demostrada por el estudiante para escoger, modificar o adaptar sus propias maneras de responder a una tarea específica, de acuerdo a la retroalimentación recibida.

Ambiente Físico. Son las condiciones físicas que el estudiante prepara a fin de garantizar el éxito en el abordaje de la tarea de estudio. Consiste en la adecuación del espacio físico de tal manera que facilite la concentración académica.

Aspecto Social. Consiste en la selección de compañeros de estudio, instructores o profesores identificados como altamente sensibles a su tema de estudio y considerados con suficientes recursos como para apoyarlos en determinados momentos.

Definición Operacional

Motivación. Son las metas u objetivos, a largo plazo y las que se plantea para cada actividad. Incluye los aspectos referidos a procesos cognitivos y a auto creencias.

Método. Son las estrategias y técnicas de estudio dependiendo de las exigencias y características de las actividades de estudio, incluye el uso de imágenes o de palabras como recursos mnemotécnicos, entre otros.

Tiempo. Referido al cuándo estudiar, planificación del uso del tiempo en función de las exigencias de la tarea; gerencia del tiempo y auto creencias.

Comportamiento. Se evidencia en las acciones que realiza el estudiante en función de los sub procesos de auto monitoreo, auto imagen, auto evaluación y auto instrucciones.

Auto monitoreo. Es la percepción que tiene de sí mismo como estudiante, relacionado con su auto eficacia.

Auto evaluación. Referido al conjunto de normas y su uso para auto evaluarse, establecidas por la propia persona, definiendo su nivel de exigencia.

Auto instrucciones. Se refiere a una verbalización subvocal que guía el rendimiento, se van dando instrucciones en la medida que ejecuta las acciones. Es lo que se conoce como “pensar en voz alta” en las investigaciones de Schunk & Zimmerman (2007) durante la fase de rendimiento.

Ambiente Físico. Es acondicionar previamente el espacio físico donde se estudia, libre de distracciones, con acceso a recursos técnicos y tecnológicos, por ejemplo, acceso a Internet y a los recursos de apoyo en la red.

Aspecto Social. Referido a la búsqueda de ayuda, escogencia de modelos específicos, bien sea a profesores, pares o libros para asistirse a sí mismo para aprender.

La relación entre estas dimensiones e indicadores de la variable se presenta a continuación en Tabla 5 cuyo título se identifica como Dimensiones e Indicadores de la Variable Autorregulación Académica.

Tabla 5.
Dimensiones e Indicadores de la Variable Autorregulación Académica

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Estrategias de Autorregulación Académica	Motivación Metas u objetivos, a largo plazo y para cada actividad en particular. Incluye aspectos referidos a procesos cognitivos y a auto creencias.	Al abordar una asignación, el estudiante considera si tiene o no las competencias para resolverla satisfactoriamente.	1
		Antes de realizar las asignaciones, las organiza según su complejidad, toma decisiones en función de experiencias anteriores similares a ésta.	2
		El estudiante siente motivación y tiene presente los objetivos que le condujeron a la escogencia de este programa y bajo esta modalidad.	38, 39, 40
		Al abordar una actividad dentro del programa, tiene claro los objetivos que se propuso con respecto a esa actividad y cómo contribuye la misma con el objetivo inicial al decidir tomar este programa.	41, 42
	Método Estrategias y técnicas de estudio, dependiendo de la exigencia y características de las actividades de estudio (uso de imágenes o de palabras como recurso mnemotécnico, entre otras).	El estudiante, al abordar las asignaciones, establece las estrategias y técnicas de estudio requeridas para resolver cada tarea, dependiendo de la dificultad y características de la misma, tales como resúmenes, subrayado, volver a leer, entre otras.	3, 4, 5, 6
		En las estrategias y técnicas utilizadas por el estudiante están la imaginaria, comparación con su actividad profesional y elaboraciones verbales.	7, 8, 9, 10
		Al momento de abordar una tarea, el estudiante piensa qué puede hacer, establece jerarquías en función de su complejidad, toma decisiones.	26, 27

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítemes
Estrategias de Autorregulación Académica	Tiempo Referido al cuándo estudiar, planificación del uso del tiempo de manera efectiva. Subprocesos asociados: planificación del tiempo, gerencia del tiempo y auto creencias.	El estudiante tiene el hábito de organizar sus actividades cada día.	13
		El estudiante hace distintas pruebas para saber cuál esquema de tiempo de estudio le funciona mejor, y así definir a qué le dedicará más o menos tiempo.	14, 25
		El estudiante sabe si dispone de tiempo suficiente o no, necesario o no, para cumplir con las asignaciones del programa.	28
		El estudiante está claro acerca de los aspectos a considerar para decidir el tiempo que le va a dedicar a una actividad en particular.	29
	Comportamiento Auto monitoreo: involucra la auto observación durante toda la ejecución de una tarea o actividad, si está encaminado o no el propio rendimiento. Los estudiantes escogen, modifican o adaptan su manera particular de responder a una actividad en función de la retroalimentación que eso les produce.	El estudiante revisa su récord de entrega de asignaciones para predecir cuáles serían sus resultados al finalizar el semestre.	11
		Al inicio del módulo, el estudiante predice los logros que alcanzará en cada actividad, al término del mismo.	12
		El estudiante está atento observando tanto las estrategias como el esquema de tiempo para los estudios para saber cómo le funcionan.	15, 16
		El estudiante observa las complejidades de las actividades para tomar acciones.	47
		El estudiante está atento acerca de cuál es el momento más efectivo para participar en el foro.	33
		El estudiante realiza cambios en sus horarios de estudio o en sus estrategias en función de los resultados alcanzados.	20, 21, 22

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítemes
Estrategias de Autorregulación Académica	Auto imagen: es la percepción que tiene de sí mismo como estudiante, relacionado con autoeficacia.	El estudiante, ante las asignaciones, está claro acerca de su eficiencia, sus habilidades, fortalezas, áreas de oportunidad y sus aprendizajes para proseguir en un programa como éste.	34, 35
	Auto evaluación: Se refiere al conjunto de normas y su uso para auto evaluarse, las cuales las establece la propia persona, definiendo un nivel de excelencia.	El estudiante tiende a comparar sus resultados o respuestas con su nivel de exigencia, referido al aprendizaje esperado, a la organización de su tiempo y recursos. Adicional a ello, está atento a los sentimientos generados por su propio desempeño.	17, 18, 19, 36
	Auto instrucciones (Ajuste de acciones): Se refiere a una verbalización subvocal que guía el rendimiento, se va dando instrucciones en la medida que ejecuta la acción.	En este proceso de estudio, el estudiante se dice a sí mismo algo como "aquí me apoyaré en mis compañeros y en mis criterios para obtener los mejores resultados"; en momentos de flaqueza se dice algo como "sólo me falta un poco", "continúa", "mejor lo hago de esta manera", "sé que lo puedo lograr", "puedo asumir varias actividades sí me organizo así..."	30, 31, 43
		El estudiante se apoya durante el desarrollo de una actividad, con frases como "qué bien lo estoy haciendo", "ahora inventaré esta forma de presentar la información"; "Creo que mejor descanso un rato y luego sigo", "eres excelente, eres bueno para esto".	32
	Ambiente Físico Espacio libre de distractores, acceso a recursos técnicos. Incluye recursos tecnológicos.	El estudiante prevé un espacio específico para el estudio considerando el nivel de distractores, condiciones físicas y tecnológicas.	23
		El estudiante aprovecha cualquier momento para estudiar, indistintamente del espacio físico.	24

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítemes
Estrategias de Autorregulación Académica	Aspecto Social Referido a la búsqueda de ayuda, escogencia de modelos específicos, profesores o libros, para asistirse a sí mismo para aprender. Adicionalmente, implica el estudio con sus pares o la escogencia de grupo de apoyo con el objeto de alcanzar la meta de estudio propuesta.	De acuerdo a las características de la asignación, el estudiante selecciona a un grupo de compañeros con los que trabajar y distribuir las cargas propias del programa. Se apoya en ellos conformando grupos de estudio con los cuales mantiene contacto permanente para el desarrollo de sus actividades.	37, 44, 45, 46
		Sí lo considera pertinente, el estudiante busca a un tutor para que lo apoye en una asignatura específica. Valora el apoyo que reciba de su tutor o asesor para seguir el ritmo de trabajo, así como fortalecer su aprendizaje y garantizar buenos resultados al final de cada módulo.	48, 49, 50

Instrumentos para la Recolección de Datos

Rendimiento Académico: El indicador que se tomó en cuenta es el promedio de notas de todos los módulos cursados durante el programa académico. Dicho promedio de notas es el registrado en el historial académico de los estudiantes, en la plataforma virtual de aprendizaje de la ENM.

Estrategias Autorregulación Académica: La propuesta inicial para el instrumento consistió en un cuestionario con preguntas cerradas, el cual ha sido elaborado por el autor para esta investigación. Dicho instrumento se aplicó de forma virtual, enviándose a cada uno de los participantes de la muestra de estudio para su respuesta.

La construcción del instrumento tomó de base la definición y el Modelo de Autorregulación de Zimmerman. Se describe a la autorregulación del aprendizaje como un proceso en el que figuran pensamientos, sentimientos autogenerados y acciones que son planteadas y adaptadas, y responden a una estructura cíclica en función de los ajustes continuos en los componentes personal, conductual y contextual. Se aseguró que cada uno de los componentes contara con un número suficiente de reactivos.

Este modelo establece que las estrategias y habilidades de aprendizaje autorregulado se desarrollan en tres fases principales:

1. Fase previa o de planeación, se refiere a los procesos estratégicos que preceden al desarrollo del aprendizaje.
2. Fase de realización, estrategias y habilidades que ocurren durante el

aprendizaje.

3. Fase de auto-reflexión, los individuos reaccionan y responden a sus esfuerzos en el proceso de aprendizaje mediante la evaluación de sus resultados y desempeños.

La escala de respuesta propuesta fue de tipo Likert de cinco opciones:

a) Siempre, b) Con frecuencia, c) Algunas veces, d) Esporádicamente y e) Nunca.

Validez y Confiabilidad del Instrumento. La validez determinada fue de contenido, la cual se refiere al grado en que los reactivos del instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide.

Para validar el instrumento se utilizó el Juicio de Expertos. Para ello, participaron seis expertos en la temática de aprendizaje autorregulado, quienes fueron seleccionados de diferentes departamentos y universidades. Se les invitó a evaluar el instrumento mediante una comunicación escrita; se adjuntó tanto el instrumento inicial, la planilla de validación, así como la tabla de especificaciones del mismo (Anexo A). Los resultados de sus apreciaciones sirvieron para realizar los ajustes al instrumento definitivo (Anexo B).

Los criterios a utilizar para evaluar la validez fueron la pertinencia, la redacción y la adecuación. Los expertos también tuvieron la oportunidad de brindar observaciones a reactivos en particular, así como a la escala en general. De igual manera, se les solicitó ubicar los reactivos en algunos de los componentes presentados en la escala.

Los expertos señalaron, en términos generales, que el instrumento se adecuaba a la investigación e identificaron en el cuestionario las modificaciones que debían realizarse para la comprensión de la pregunta, de tal manera que tuviese validez en relación con la variable estudiada, desde las instrucciones preliminares, hasta cada ítem.

Hechas las modificaciones correspondientes, el instrumento aplicado quedó estructurado tal como queda explicitado en el Anexo B.

Para el cálculo de la confiabilidad se realizó una prueba piloto, la cual se inició con la selección de un grupo de participantes del Programa de Estudios Avanzados en Derecho Constitucional, con características parecidas a la muestra del estudio, a quienes se les administró el instrumento validado.

El estadístico que se aplicó fue el de alfa de Cronbach, quien estudia la consistencia interna del instrumento a través del procedimiento de la correlación de la varianza de cada ítem asociado por variables y la varianza de las puntuaciones totales. Se calculó a través de la siguiente formula:

$$\alpha \equiv \frac{k}{k-1} * \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right)$$

donde

S_i^2 es la varianza del ítem i,

S_t^2 es la varianza de los valores totales observados y

k es el número de preguntas o ítemes.

Una vez realizado el cálculo, el resultado se comparó con la escala interpretativa, establecida por Flames (2003).

El resultado de la prueba piloto fue de 0,901. En los estadísticos, hubo algunos ítemes con una correlación negativa o menores a 0,20, los cuales fueron descartados y se redujo instrumento de 60 a 50 ítemes, por consiguiente el Alfa de Cronbach pasó de 0,901 a 0,92, lo que equivale a un instrumento altamente confiable.

Procedimiento

Procedimiento de la Investigación. La búsqueda de la información se realizó mediante la visita a diferentes centros de documentación y bibliotecas; haciéndose una minuciosa revisión de la literatura existente.

Procedimiento para la recogida de datos. En esta investigación se utilizó la técnica de la encuesta, entendida como “una técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de personas acerca de sí mismo, en relación con un tema en particular” (Hernández et al., 2006). Se realizó una prueba piloto con el fin de identificar las posibles fallas del instrumento y medir el tiempo promedio que tardaría la persona en responderlo. Para ello se invitó a través de correo electrónico a un grupo de participantes del Programa de Estudios Avanzados en Derecho Constitucional, que luego no fueron incluidos en la muestra definitiva. Se les informó el propósito de la investigación, incluyendo el enlace de la encuesta para ser respondida *on line* en un tiempo prudencial de dos semanas.

Una vez validado el instrumento de Estrategias de Autorregulación

Académica, y luego de haber realizado la prueba piloto, se procedió a la aplicación del Cuestionario a la muestra, objeto de la investigación. Para ello se les invitó mediante correo electrónico para que participaran en la investigación, con el enlace al instrumento ya validado, para ser respondido vía *on line*. Para la recogida de la información, se ofreció un lapso de tres semanas para que todos los estudiantes tuvieran oportunidad de completar la encuesta.

Procesamiento y Análisis de Datos

Al tener los instrumentos ya contestados, se procedió a vaciar los datos correspondientes a las preguntas, en el software estadístico SPSS versión 20.0, para el análisis de las dimensiones de la variable. Del mismo modo se utilizó el software Microsoft Excel 2011 para la presentación de tablas y gráficos.

Limitaciones del Estudio

La investigación se refiere a un concepto novedoso e innovador, por lo que en un principio se hizo complejo la búsqueda de información con respecto a la conceptualización de las variables en estudio y posteriormente, a la elaboración del instrumento para medir ese fenómeno o evento natural.

Una limitación importante en el estudio es que, siendo los participantes integrantes de la Primera Cohorte, en donde estaban comenzando a adaptarse a este nuevo sistema de estudio en la Escuela Nacional de la Magistratura, les costaba atender a las diferentes exigencias, lo cual iba en detrimento de su participación en la investigación.

Capítulo IV. Resultados

Se presenta a continuación, el análisis de la información obtenida en el instrumento de recolección de datos, tomando en cuenta el objetivo general expuesto en la investigación, “Analizar la relación que existe entre las estrategias de Autorregulación Académica que emplean los estudiantes del Programa de Estudios Avanzados (PREA) en Derecho Constitucional de la Escuela Nacional de la Magistratura (ENM) y su rendimiento académico.”

Una vez tabulada la data obtenida, los resultados se describen en primer lugar, a nivel global; es decir, considerando el empleo de cada factor; luego, se realiza una descripción de los procesos y actividades involucradas en cada factor medidas en el instrumento por grupo; y por último, el empleo de las estrategias de autorregulación académica por grupo, resaltando los procesos involucrados, todo a la luz del modelo propuesto por Zimmerman.

Los estudiantes emplean estrategias de autorregulación académica, indistintamente del Módulo que cursan, la diferencia se observa en el uso que hacen de las mismas. Ello se evidencia en el hecho que las respuestas, contabilizadas en todos los estudiantes, se distribuyen principalmente entre las categorías: *Siempre* y *Con Frecuencia* en la mayor parte de las estrategias estudiadas, según se observa en las tablas y gráficos que aparecen a continuación, en donde se resumen los datos graficados en términos de porcentaje.

Análisis Global de los resultados

La Motivación está presente desde el mismo momento en que el

aprendiz decide estudiar, de acuerdo al modelo de Zimmerman (2008), en la Fase de Previsión. Incluye aspectos referidos a procesos cognitivos y a auto creencias, metas u objetivos; a largo plazo y para cada actividad en particular.

Observando los porcentajes de respuesta que se presentan en el Gráfico N° 1, Uso de estrategias de autorregulación académica: Dimensión Motivación; el 63% en las respuestas de los estudiantes de los diferentes Módulos del PREA en Derecho Constitucional, *Siempre* predicen sus resultados, evalúan sus competencias y las exigencias de las tareas, revisan los objetivos previstos para cada actividad, así como también evalúan las razones que los llevó a escoger este Programa bajo esta modalidad. Mientras que el 27% *Con frecuencia* revisa su motivación al enfrentar cada evento de aprendizaje.

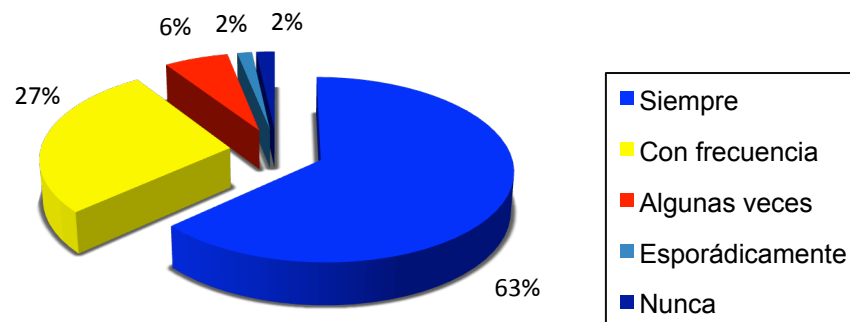


Gráfico N° 1. *Uso de estrategias de autorregulación académica: Dimensión Motivación.*

Continuando con la presentación de los resultados, se observa a continuación, los datos con respecto a la dimensión: Método, la cual alude al empleo de las estrategias y técnicas de estudio, dependiendo de la exigencia y características del evento de aprendizaje.

La Dimensión Método involucra los procesos de “Establecimiento de metas y Planificación estratégica”, considerando también su autoeficacia con respecto a los eventos de aprendizaje, de allí que esté presente desde el mismo momento en que el aprendiz decide estudiar, de acuerdo al modelo de Zimmerman (2008), en la Fase de Previsión.

Como puede observarse en el Gráfico N° 2, las respuestas se distribuyen entre las categorías *Siempre* (53%) y *Con frecuencia* (33%), indicando que la mayor parte de los estudiantes del PREA en Derecho Constitucional utilizan estrategias y técnicas de estudio para abordar sus actividades académicas, tales como jerarquizar las actividades empleando criterios particulares en cada ocasión, uso de imágenes, auto instrucciones, lectura, subrayado, resúmenes, entre otras.

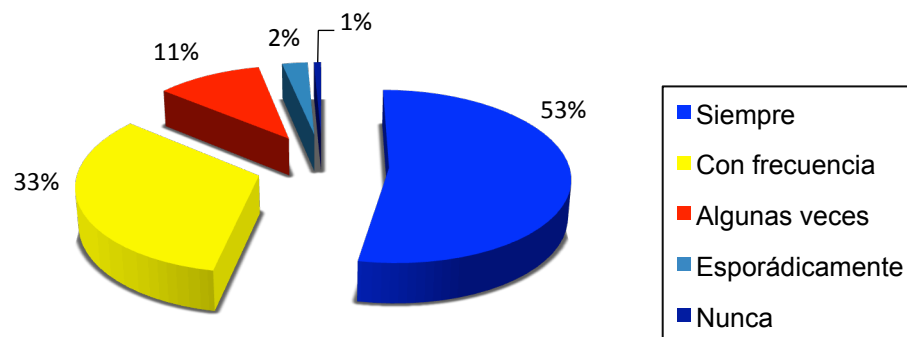


Gráfico N° 2. *Uso de estrategias de autorregulación académica: Dimensión Método.*

Con respecto a la Gerencia o manejo de la Dimensión Tiempo, los datos se presentan en el Gráfico N° 3, *Uso de estrategias de autorregulación académica: Dimensión Tiempo.*

De acuerdo a las respuestas dadas se observa que los estudiantes

Con frecuencia (37%) y *Siempre* (34%), realizan ajustes a sus respectivas agendas para dedicarle tiempo a las actividades de estudio, toman decisiones con respecto a la inversión de tiempo para cada actividad o para realizar cambios en sus rutinas para atender las exigencias propias del programa de estudios.

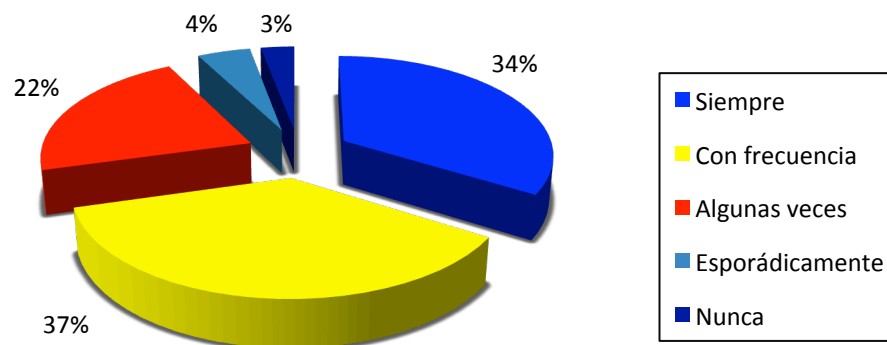


Gráfico N° 3. *Uso de estrategias de autorregulación académica: Dimensión Tiempo.*

En el Gráfico N° 3 se muestran los resultados del instrumento, de tal manera que se aprecia el mayor porcentaje de respuestas referidas a las categorías de uso *Siempre* y *Con frecuencia*. Esta información es de vital importancia, pues de acuerdo a las observaciones empíricas del investigador, existe una tendencia a creer que se dispone de suficiente tiempo para trabajar y estudiar bajo esta modalidad, porque es virtual, sin tomar conciencia o considerar, que el hecho de estudiar y trabajar al mismo tiempo exige una apropiada distribución del tiempo.

La Dimensión denominada Comportamiento involucra los procesos que se suceden durante el evento de aprendizaje, es decir, en la Fase de

Rendimiento o Control Voluntario, referidos al Auto monitoreo (observación y registro de sus actuaciones durante el evento de aprendizaje), Auto imagen (referido a la imagen que tiene el aprendiz como estudiante, incluye el reconocimiento de sus experticias y competencias), la Auto evaluación (verifica la eficacia o no de sus decisiones) y Auto instrucciones (son las guías y orientaciones que se da a sí mismo, durante y después de un evento de aprendizaje a los fines de aplicar los ajustes necesarios para tener éxito en sus estudios). Estos procesos son de vital interés, pues inciden quizás de manera importante en la permanencia del estudiante en el programa, al considerar el éxito obtenido en cada evento de aprendizaje.

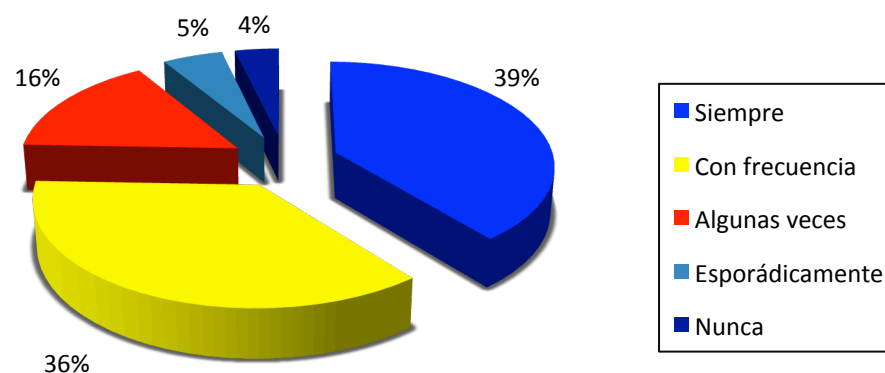


Gráfico N° 4. *Uso de estrategias de autorregulación académica: Dimensión Comportamiento.*

Observando los resultados mostrados en el Gráfico N° 4, datos englobados tanto porque incluyen las respuestas dadas por todos los estudiantes como también, porque no se discriminan los procesos involucrados, sólo se puede indicar con ellos que el 39% *Siempre* ejecuta algunos de los procesos descritos anteriormente, mientras que el 36% *Con*

frecuencia los ejecuta.

El Ambiente Físico, hace referencia a la búsqueda o al establecimiento de un espacio libre de distracciones, con acceso a recursos técnicos (libros, equipos, suscripciones a revistas, entre otros) y tecnológicos (un computador personal, acceso a Internet, los software requeridos, manejo de los mismos, entre otros) que garantice el abordaje de los eventos de aprendizaje. Esta estrategia se ubica en la Fase de Previsión, identificada en el modelo de Zimmerman como “estructura su ambiente”.

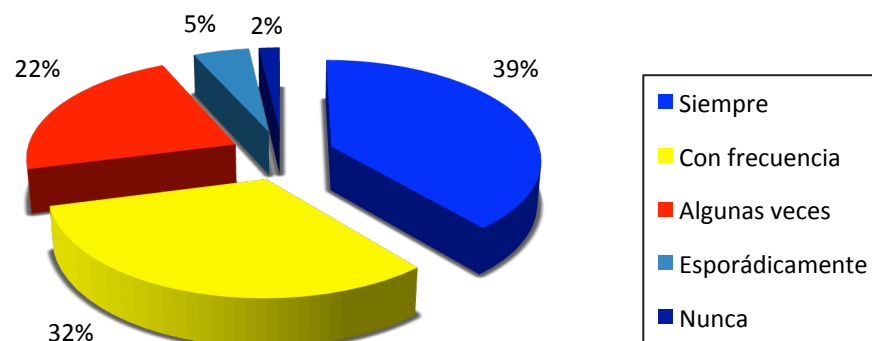


Gráfico N° 5. *Uso de estrategias de autorregulación académica: Ambiente Físico.*

Los resultados, mostrados en el Gráfico N° 5, muestran que los estudiantes *Siempre* (39%) y *Con frecuencia* (32%) establecen las condiciones óptimas requeridas para abordar las actividades de aprendizaje, lo cual es fundamental, pues es una condición necesaria para estudiar en este programa bajo esta modalidad. Esta estrategia está presente en la Fase de Previsión, pues indefectiblemente el estudiante debe considerar sus recursos técnicos y tecnológicos antes de iniciar sus estudios, y como se

observa en sus respuestas, si lo toman en consideración.

Esta estrategia también se hace presente en la última fase de Autorreflexión, pues luego de las consideraciones realizadas antes y durante el abordaje del evento de aprendizaje, aplicará las correcciones a que haya lugar, de allí que se denomine, Adaptabilidad. El autor de la investigación ha observado que cuando el estudiante no posee en sus hogares los recursos técnicos (computadoras, manejo de herramientas de Microsoft, entre otros) o tecnológicos (acceso a Internet desde su casa) busca los mecanismos necesarios para obtenerlos, bien sea en su comunidad o en su lugar de trabajo. Posteriormente, luego de vivir la experiencia, toma las previsiones necesarias para el siguiente evento de aprendizaje.

Continuando con la presentación de los resultados, se observa el uso que realizan los estudiantes con respecto a la Dimensión Aspecto Social. Esta estrategia involucra la búsqueda de ayuda, escogencia de modelos específicos, bien sea de sus pares de estudio o trabajo, profesores o libros, para asistirse a sí mismo para aprender. Además, involucra la escogencia de un grupo de apoyo para abordar las asignaciones propias de las materias del programa. Esta Dimensión se hace presente tanto en la Fase de Previsión como en la Autorreflexión, en esta última porque luego de las evaluaciones que realiza el estudiante con respecto a las decisiones o escogencia de grupos de apoyo, decide cambiar o mantenerse con el mismo grupo. Este proceso se denomina Adaptabilidad, por cuanto el estudiante de acuerdo a las atribuciones causales decide adaptar formas efectivas de estudio.

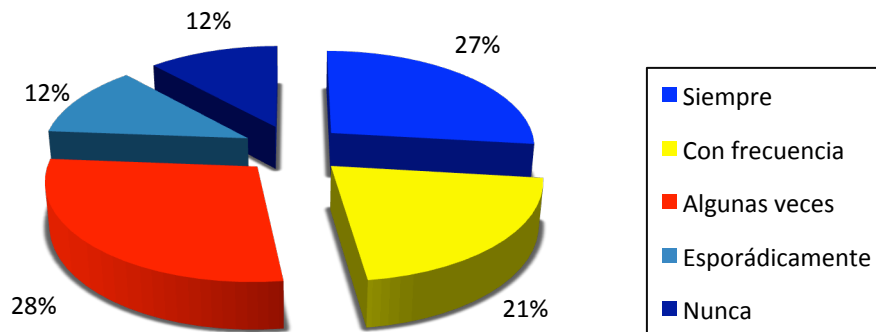


Gráfico N° 6. *Uso de estrategias de autorregulación académica: Aspecto Social.*

En el Gráfico N° 6 se destaca que *Algunas veces* (28%), *Siempre* (27%) y *Con frecuencia* (21%) los estudiantes, de acuerdo a las características de las asignaciones, seleccionan a su grupo de pares e incluso a los familiares, con los que va a estudiar y distribuir las cargas propias del programa, o deciden acudir a un tutor para que los apoyen en una asignatura en particular.

En los párrafos anteriores se han presentado los hallazgos encontrados en las respuestas de los estudiantes al instrumento, en términos de frecuencia y por dimensión, ello permitió dar una visión general del uso de las estrategias de autorregulación académica que desarrollan los estudiantes, respondiendo al primer objetivo de la investigación: Identificar las estrategias de Autorregulación Académica que utilizan los estudiantes de la ENM. Con base a los mismos se puede concluir que, en términos generales, los estudiantes utilizan con alta frecuencia, las estrategias de autorregulación para asumir las exigencias propias de un programa de formación bajo la

modalidad virtual.

A continuación se presentan los resultados, de manera gráfica, realizando un análisis global de los ítemes, en el que se describen las estrategias de autorregulación académica empleadas por los estudiantes para abordar los compromisos propios del programa, respondiendo así el segundo objetivo de la investigación: Describir las estrategias de Autorregulación Académica que usan los estudiantes de la ENM en los distintos grupos (secciones) del Programa de Estudios Avanzados en Derecho Constitucional en el período 2013-2015.

Análisis Global de los ítemes

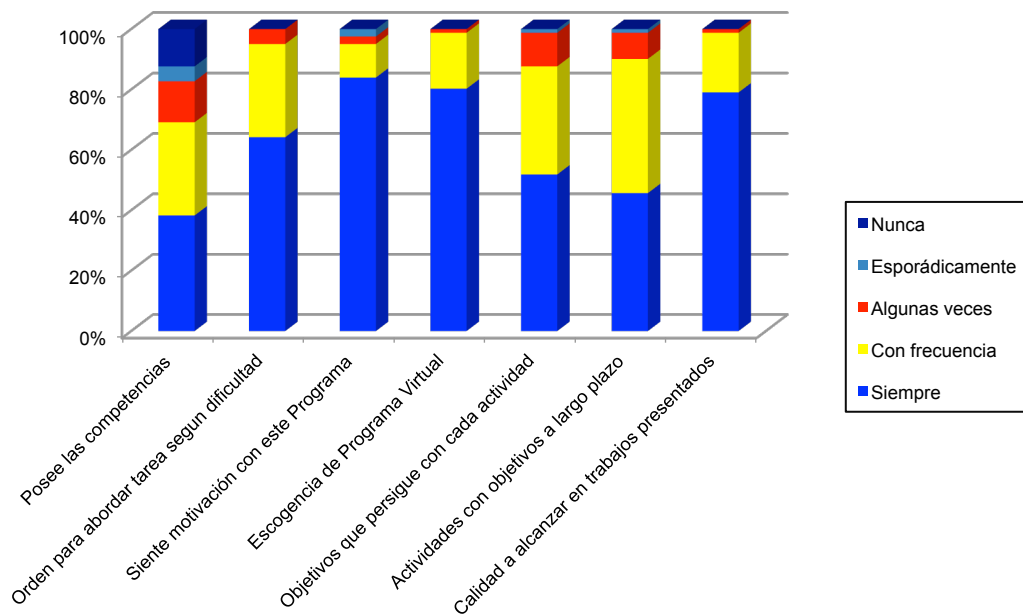


Gráfico N° 7. Uso de estrategias de autorregulación académica: Motivación.

La información presentada en el Gráfico N° 7 permite mostrar los procesos involucrados en la dimensión Motivación, observándose la alta frecuencia con la que los estudiantes realizan aquellas actividades que están

relacionadas con los objetivos personales a largo plazo, tal y como se observa en las respuestas dadas al ítem “Objetivos que persigue con cada actividad”, con porcentajes de 46% y 44% para las alternativas *Siempre* y *Con frecuencia*, respectivamente.

A los fines de facilitar la interpretación del gráfico, se destacan aquellos procesos cuyos porcentajes sean significativos, es decir, por encima del 30%, se visualiza el uso de las estrategias y evidencia de los procesos indagados en las preguntas del instrumento “Estrategias de Autorregulación Académica”. En este primer gráfico se observa que los estudiantes, *Siempre*, tienen claridad de la calidad que desean alcanzar en los trabajos que presentan (79%); mientras que el 64% evalúa el nivel de dificultad de la tarea.

En este primer gráfico también se puede apreciar, que los estudiantes se muestran reflexivos cada vez que abordan un evento de aprendizaje, siendo esta estrategia la que se relaciona con la primera fase del modelo de Zimmerman (2008), las respuestas se ubican entre *Siempre* y *Con frecuencia*.

Por otra parte, la Dimensión Método involucra técnicas de estudio y procesos cognitivos que se manifiestan precisamente en la Fase de Rendimiento. Como puede observarse en el Gráfico N° 8, llama la atención la alta frecuencia (70% *Siempre* y 20% *Con frecuencia*) con que los estudiantes subrayan las lecturas cuando están estudiando. Ésta es una actividad que permite hacer una revisión rápida de las lecturas, destacando los aspectos principales de las mismas. Cumple así una función de codificación y almacenamiento (Poggioli, 2005).

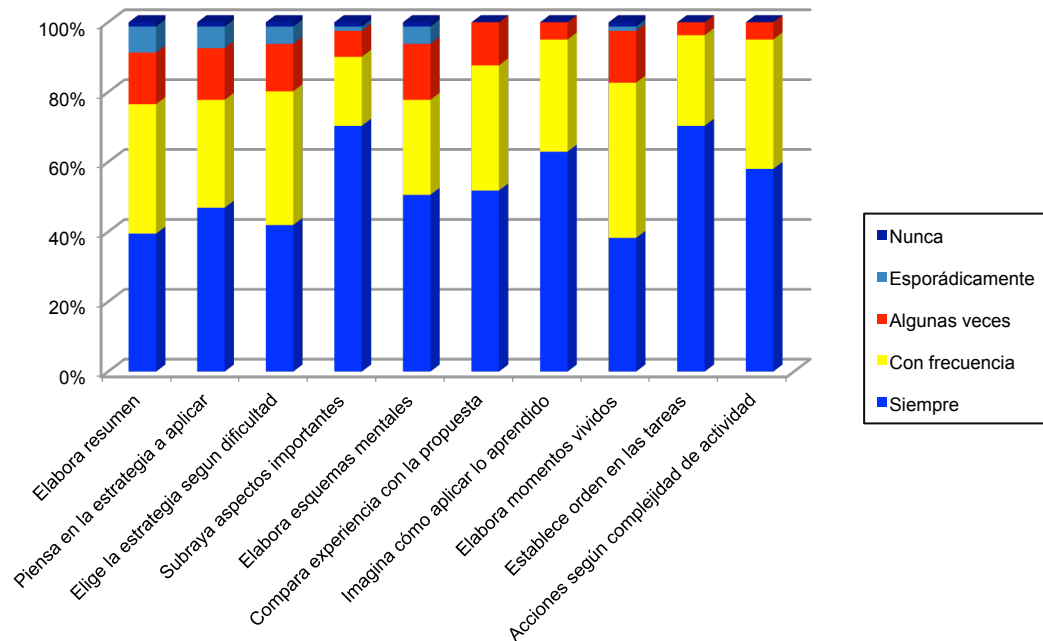


Gráfico N° 8. Uso de estrategias de autorregulación académica: Método.

El proceso cognitivo de utilizar imágenes para procesar la información es empleado cada vez que el estudiante aborda sus tareas (51% *Siempre* y 27% *Con frecuencia*), pues en sus respuestas los estudiantes afirman que “Elaboran esquemas mentales”, “comparan su experiencia con lo estudiado” e “imaginan cómo aplicarían lo estudiado en su ámbito laboral”. Éstas son estrategias que permiten formarse una imagen mental de lo que se está estudiando, se realizan construcciones mentales sobre la información presentada, tornándose significativa para el estudiante; de allí su utilidad (Poggioli, 2005).

En términos generales, se puede concluir que los estudiantes hacen uso de las estrategias de la Dimensión Método durante la fase de rendimiento, de acuerdo al porcentaje obtenido en función de las respuestas

dadas al cuestionario.

A continuación, en el Gráfico N° 9, Uso de estrategias de autorregulación académica: Dimensión Tiempo; se describen los procesos involucrados en la mencionada estrategia, los cuales se manifiestan en la Fase de Rendimiento o Control Voluntario.

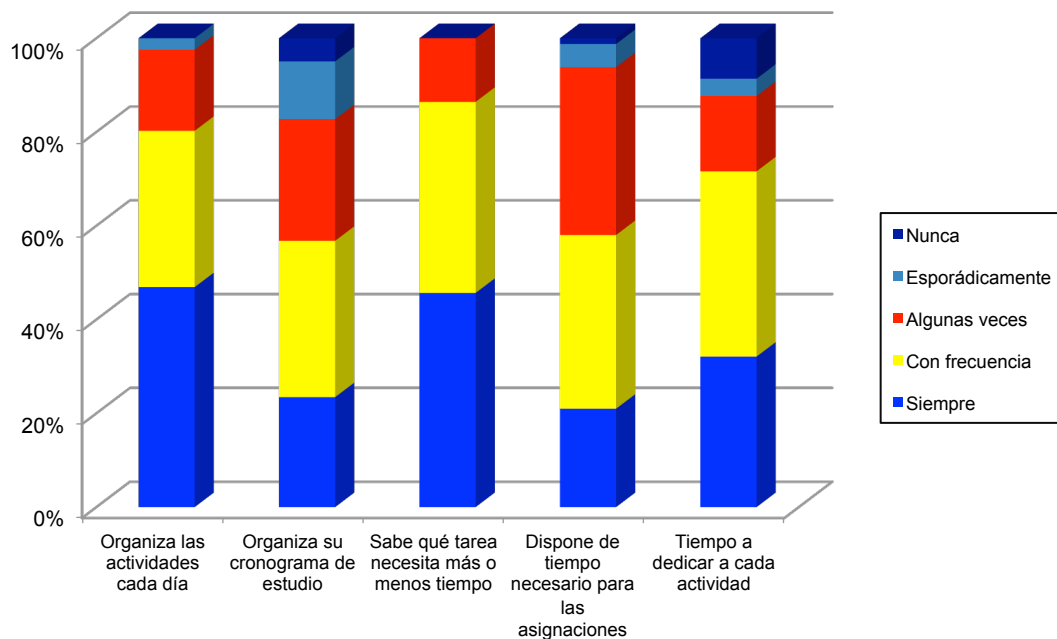


Gráfico N° 9. Uso de estrategias de autorregulación académica: Tiempo.

Como ya se ha mencionado, esta dimensión involucra procesos cognitivos y acciones, todas referidas a la gestión del tiempo y a sus creencias con respecto a su manejo. Los estudiantes de todos los grupos indicaron que “saben qué tarea necesita más o menos tiempo”, pues en sus respuestas expresan que lo consideran *Siempre* (46%) y *Con frecuencia* (41%), esto les permite organizarse para asumir todas las responsabilidades académicas previstas en un momento dado. Ello se corresponde con las

respuestas que indican que “Organiza sus actividades cada día” (*Siempre* 47% y *Con frecuencia* 33%). Aún cuando el estudiante sabe cómo organizar su tiempo, *Algunas veces* (36%) “dispone de tiempo necesario para las asignaciones”. Ello se debe quizás a que es la primera cohorte y están comenzando a adaptarse a esta nueva modalidad de estudio formal, que como se indicó antes, tiene una duración de más de un año, y el estudiante debe combinar sus estudios con sus compromisos laborales en los tribunales, que en muchas ocasiones no tienen un horario fijo de salida.

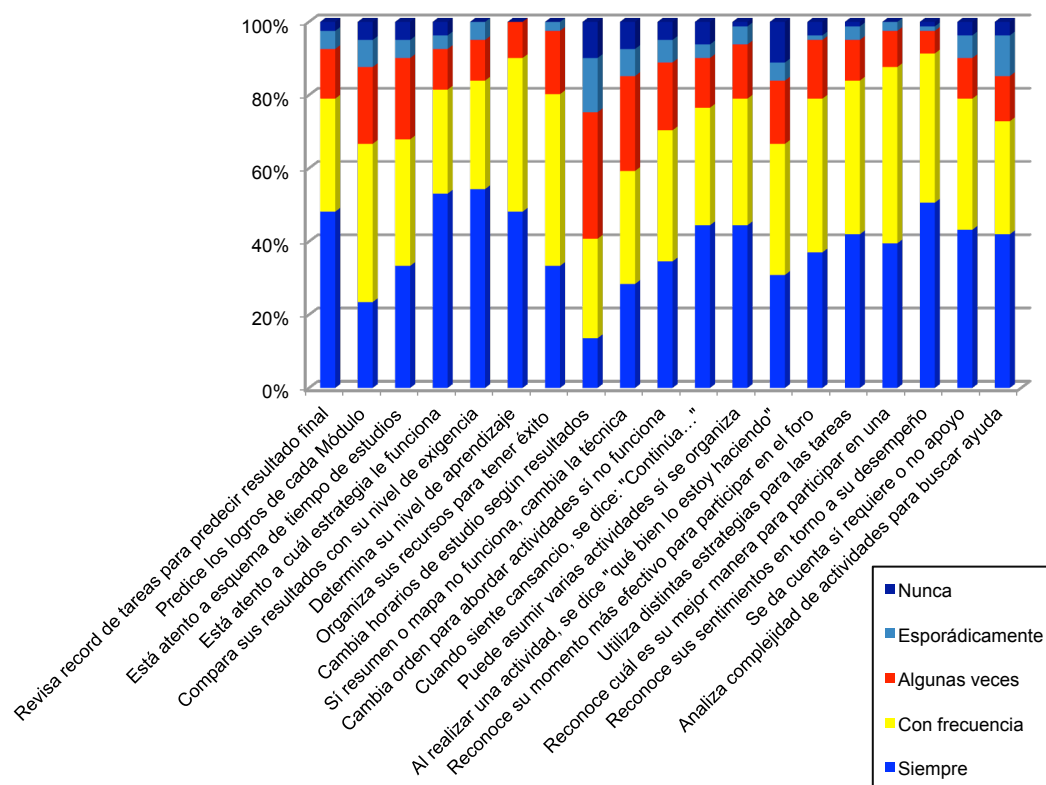


Gráfico N° 10. *Uso de estrategias de autorregulación académica: Comportamiento.*

En el Gráfico N° 10, *Uso de estrategias de autorregulación: Dimensión Comportamiento*, se representan los porcentajes obtenidos en relación a dicha estrategia, la cual involucra procesos que se manifiestan tanto en la

fase de Rendimiento como en la Autorreflexión, en donde el estudiante se auto evalúa y realiza ajustes tanto en su manera de estudiar como en las atribuciones causales relacionadas con el éxito o de las fallas obtenidas en sus eventos de aprendizaje. Dado que es una estrategia amplia, que involucra varios aspectos, se señalarán aquellos más resaltantes referidos al Auto monitoreo, Auto imagen, Auto evaluación y Atribuciones.

Como se indicó en el Capítulo II, el Auto monitoreo implica una auto observación y auto registro de las distintas acciones ejecutadas mientras estudia, es decir, en la Fase de Rendimiento. Puede observarse en los resultados obtenidos en el ítem “Revisa récord de tareas para predecir resultado final” (*Siempre* 48% y *Con frecuencia* 31%), en este caso se refiere al récord de asignaciones entregadas para predecir sus resultados al final de cada Módulo, indica que el estudiante está atento o “registra” sus acciones a fin de lograr los resultados esperados, modificando en consecuencia, sus actuaciones en las siguientes oportunidades.

Con respecto a la Auto imagen, la respuesta que más se destaca y que mide este aspecto señala que “reconoce cuál es su momento más efectivo para participar en el foro”, alcanzando porcentajes de *Siempre* y *Con frecuencia* de 37% y 42% respectivamente.

En relación a la Auto evaluación, vale la pena destacar el ítem “determina su nivel de aprendizaje”, con porcentajes de *Siempre* (48%) y *Con frecuencia* (42%) indica que el estudiante de esta cohorte continuamente está comparando su nivel de exigencia con algún parámetro,

muy probablemente producto de su experiencia previa como estudiante, pues como se recordará, ya estos participantes del PREA en Derecho Constitucional son profesionales, lo que les indica cuál debería ser el desempeño a obtener en cada Módulo o tarea de estudio.

La Atribución Causal es un aspecto que no se aborda directamente en el instrumento, y se asume que el aprendiz se responsabiliza por su propio desempeño. Lo que se prevé en este cuestionario, son las modificaciones o adaptaciones producto de las Auto instrucciones, las cuales se manifiestan en las respuestas a los ítemes “cuando siente cansancio, se dice: Continúa, sé que lo puedo lograr” (*Siempre* 44% y *Con frecuencia* 32%) o “al realizar una actividad, se dice: qué bien lo estoy haciendo” (*Siempre* 31% y *Con frecuencia* 36%).

En el ítem “cambia orden de actividades sí no funciona” (*Siempre* 35% y *Con frecuencia* 36%), revela las adaptaciones que realiza el estudiante en función de las auto evaluaciones, aspecto que corresponde a la Fase de Autorreflexión.

Seguidamente se muestran los datos de la estrategia Ambiente Físico, la cual se refiere a la búsqueda de un espacio libre de distracciones y con acceso a recursos técnicos y tecnológicos.

De acuerdo al Gráfico N° 11, se observa que las acciones involucradas en esta dimensión, “elimina los distractores al momento de estudiar” y “lleva el material de estudio siempre consigo”, reportan que *Siempre* 49% y 28% respectivamente y *Con frecuencia* 37% y 27%, los

estudiantes le dan importancia al ambiente físico y toman acciones en consecuencia, al momento de abordar sus actividades de estudio.

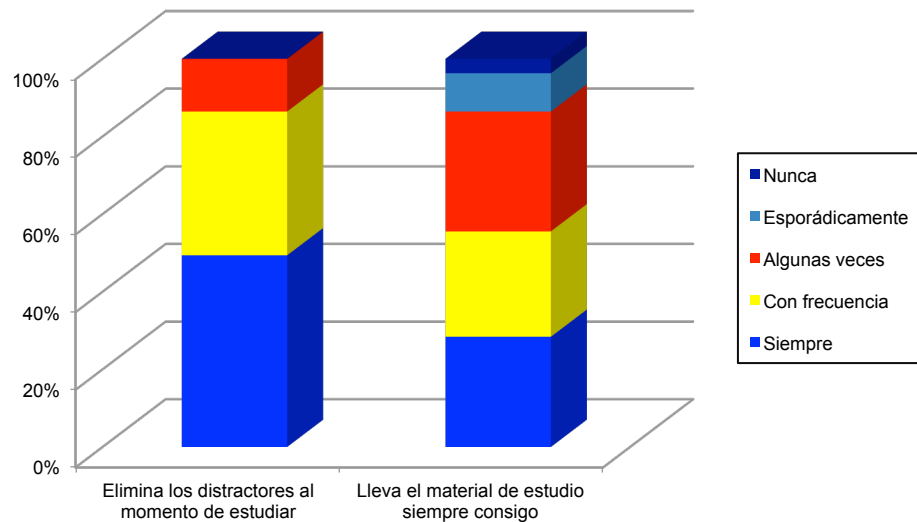


Gráfico N° 11. *Uso de estrategias de autorregulación académica: Ambiente Físico.*

En la dimensión Aspecto Social, se involucra la búsqueda de ayuda, escogencia de modelos específicos, escogencia del grupo de pares para conformar grupos de estudio; dimensión que se ubica en la fase de Previsión, cuyos resultados se observan en el Gráfico N° 12.

Al observar las puntuaciones a los ítemes, las acciones que más efectúan los estudiantes (*Siempre*) de esta cohorte del PREA en Derecho Constitucional es “contar con el apoyo de su familia” (56%) y el hecho que “la retroalimentación del asesor representa una guía en su aprendizaje” (42%). Por otra parte, se observa que *Algunas veces* “selecciona un grupo de compañeros para estudiar” (35%) y ‘mantiene contacto con sus compañeros’ (33%). La que menos utilizan es “selecciona a un grupo de compañeros para

estudiar” (*Algunas veces*, 35% y *Nunca*, 19%), y “recurre a un tutor para que lo apoye” (*Algunas veces*, 37% y *Esporádicamente*, 27%); ello se debe quizás a que están comenzando a estudiar bajo esta modalidad y no se ha capitalizado un aprendizaje en este sentido.

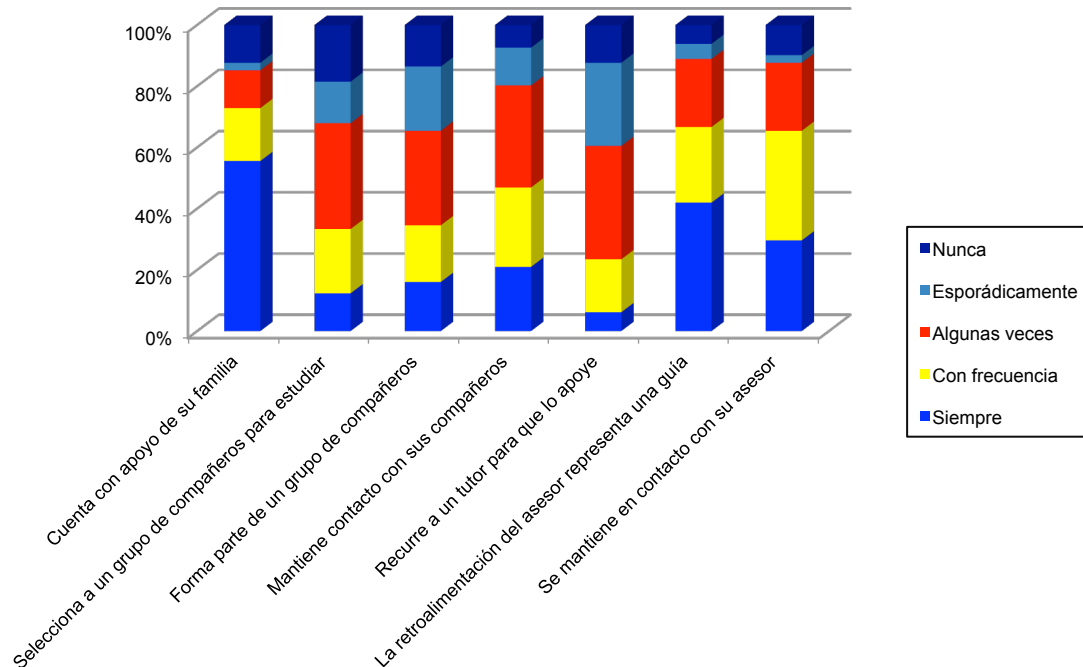


Gráfico N° 12. *Uso de estrategias de autorregulación académica: Aspecto Social.*

Análisis de ítemes por grupos

El análisis de los ítemes por grupos responde al segundo objetivo de la investigación, “Describir las estrategias de Autorregulación Académica que usan los estudiantes de la ENM en los distintos grupos del PREA en Derecho Constitucional en el período 2013-2015”, en donde se destacan las acciones especificadas en los ítemes y los aspectos significativos en cada caso.

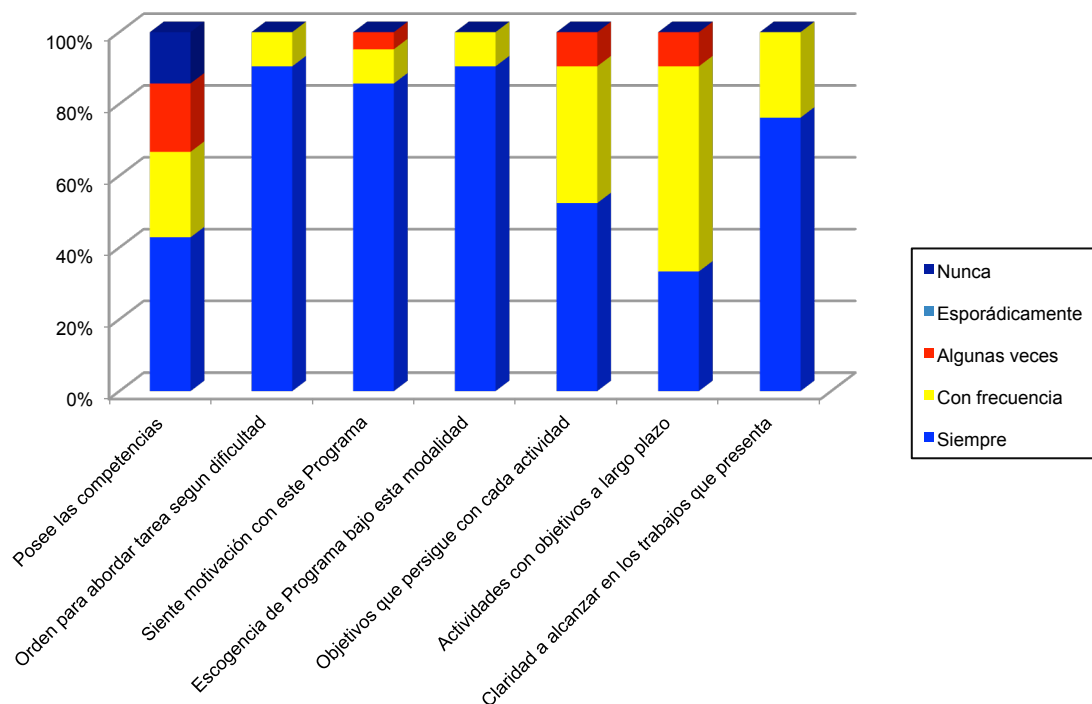


Gráfico N° 13. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Aragua-Guárico: Dimensión Motivación.*

Al observar las columnas del Gráfico N° 13 , destacan el sentimiento de motivación de los estudiantes con este Programa (*Siempre*, 86%) y la escogencia del mismo bajo esta modalidad (*Siempre*, 90%), mientras que estos altos porcentajes resaltan con el ítem “posee las competencias”, donde las respuestas indican que los estudiantes al abordar una tarea, *Algunas veces* (19%) y *Esporádicamente* (14%) piensan sí tienen o no las competencias para abordarla exitosamente, según la exigencia de la misma. Estos resultados son parecidos a los obtenidos en las investigaciones referidas por Zimmerman (2002) en las que muestran los perfiles de estudiantes novatos con respecto a los estudiantes expertos. En este caso,

quizás se deba a que los estudiantes están adaptándose a esta modalidad de estudio.

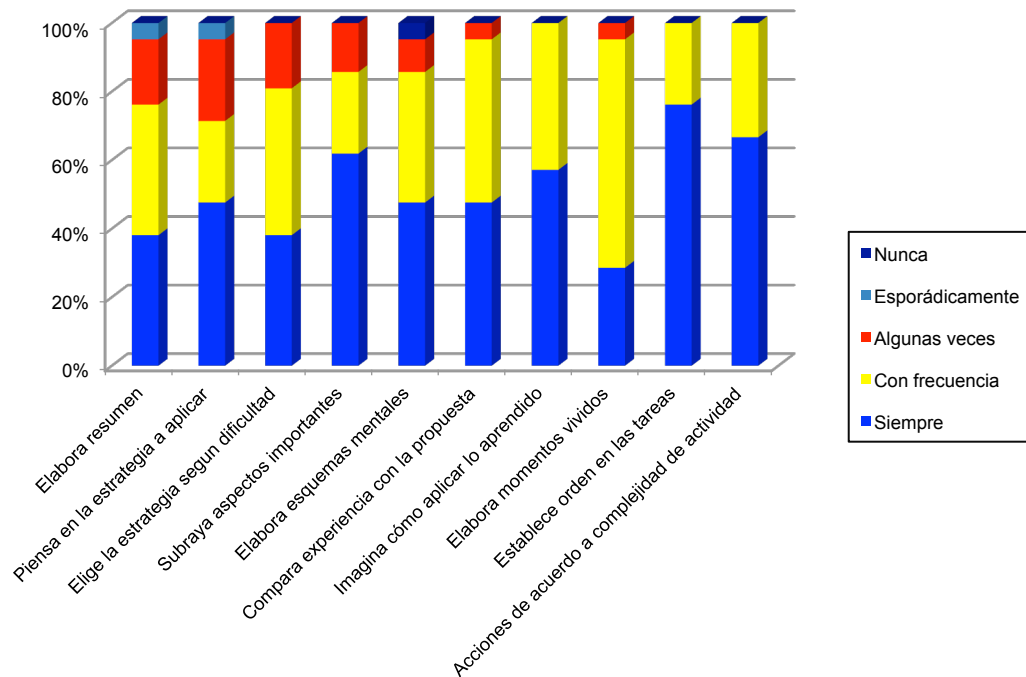


Gráfico N° 14. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Aragua-Guárico: Dimensión Método.*

Observando la distribución de las respuestas en el gráfico anterior, referidos a la Dimensión Método, de los estudiantes del grupo Aragua-Guárico, se observa en una de las actividades de estudio de práctica común en el resto de los estudiantes, *Siempre* (62%) y *Con frecuencia* (24%) “subrayan aspectos importantes” en sus materiales de estudio al leer, lo cual coincide con los resultados globales descritos en párrafos anteriores.

Otro hallazgo importante es que los estudiantes del grupo Aragua-Guárico, *Siempre* “establecen orden en las tareas” y “toman acciones de acuerdo a la dificultad de la actividad” (76% y 67%, respectivamente),

aspectos que se dan en la Fase de Previsión y son importantes para garantizar el éxito académico, ya que, gracias a esos procesos, hay una disposición positiva del estudiante para estudiar.

En cuanto al uso de imágenes observado en los porcentajes dados a los ítemes “elabora esquemas mentales” e “imagina cómo aplicar lo aprendido”, en ambos casos las alternativas *Siempre* y *Con frecuencia* alcanzan un 86% y 100%, respectivamente. Ello sugiere que la mayoría de los estudiantes de este grupo, utilizan estrategias para organizar mentalmente la información y así facilitar el aprendizaje.

Por otra parte, los resultados obtenidos por este grupo con respecto a la Dimensión Tiempo, se muestran a continuación en el Gráfico N° 15.

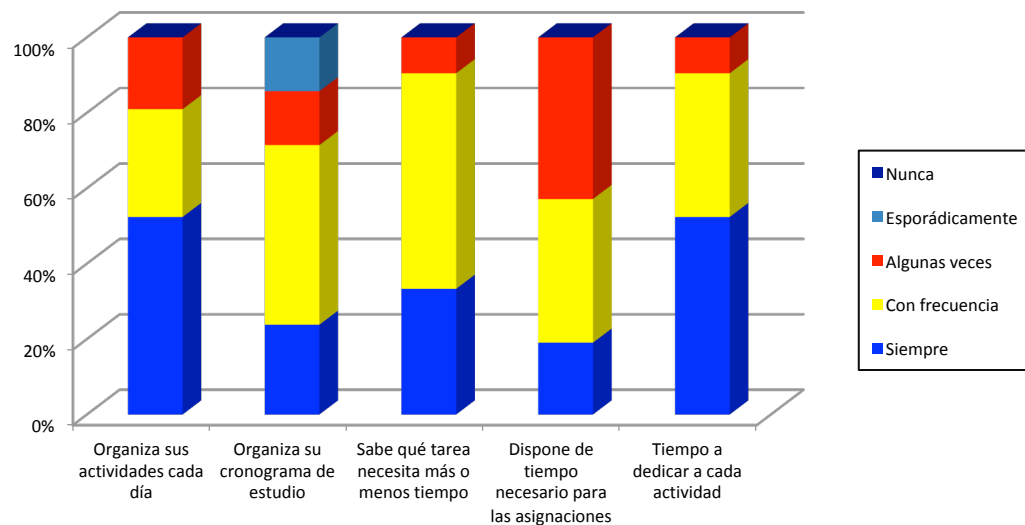


Gráfico N° 15. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Aragua-Guárico: Dimensión Tiempo.*

Se observa que los ítemes “dispone de tiempo necesario para las asignaciones”, la respuesta que destaca se ubica en *Algunas veces* (43%); “organiza su cronograma de estudio” *Esporádicamente* y *Algunas veces*

(14% c/u), se complementan y evidencian una debilidad en las estrategias de este grupo de estudiantes para abordar de manera eficiente las exigencias propias de este programa. Estos resultados apoyan las observaciones y comentarios que han hecho los estudiantes al investigador durante y al final de cada módulo.

Los resultados referidos a la Dimensión Comportamiento se presentan en el gráfico N° 16 Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Aragua-Guárico: Dimensión Comportamiento.

La Dimensión Comportamiento involucra, como se mencionó en párrafos anteriores, los procesos de Auto monitoreo, Auto imagen, Auto evaluación y Atribuciones, los cuales se evidencian durante y después del evento de aprendizaje, de acuerdo al modelo de Zimmerman, en las Fases de Rendimiento y Autorreflexión. Como se observa en el Gráfico N° 16, los estudiantes del grupo Aragua-Guárico *Siempre* “revisan su récord de asignaciones para predecir sus resultados al final de cada Módulo” (48%) y “están atentos observando cuál estrategia de estudio les funciona mejor” (62%), demostrando que registran sus actuaciones de aprendizaje al observar si están encaminados o no el propio rendimiento, proceso involucrado en el Auto monitoreo.

Con respecto a la Auto imagen, las respuestas dadas al ítem “reconoce cuál es su mejor manera para participar efectivamente en una actividad” las respuestas se distribuyen principalmente en *Siempre* (48%) y *Con frecuencia* (38%), evidenciando una importante disposición para abordar

de manera eficiente las actividades de estudio en este programa.

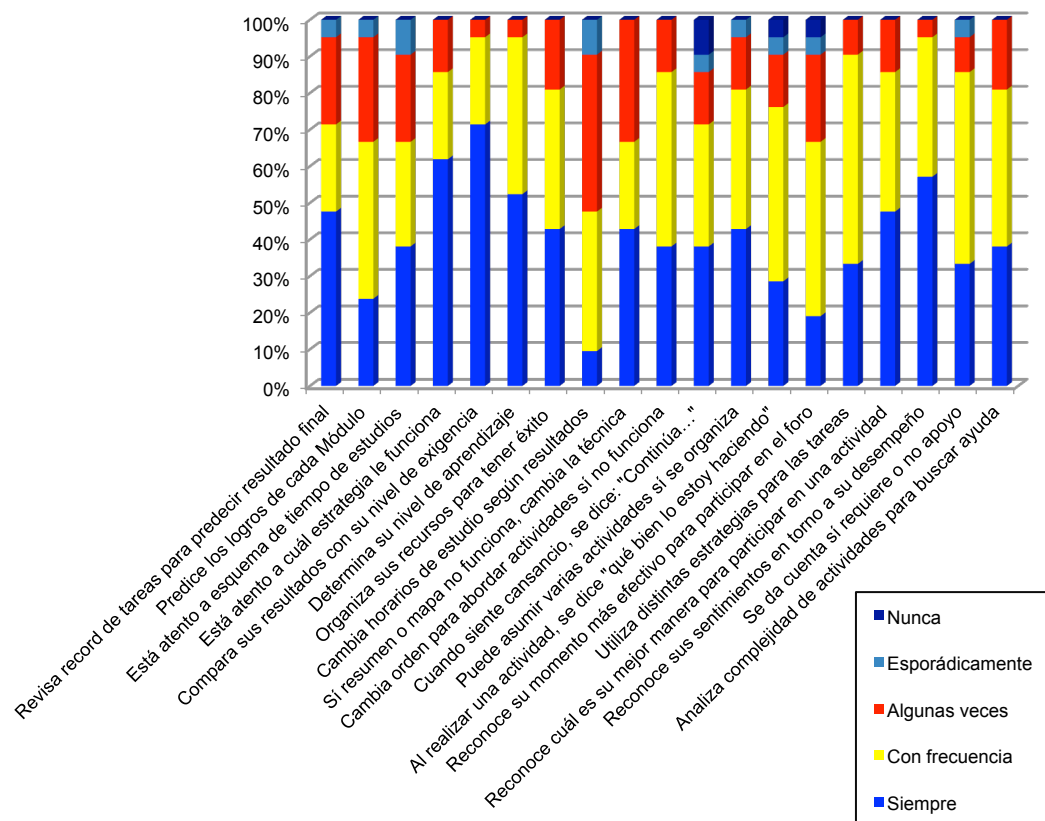


Gráfico N° 16. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Aragua-Guárico: Dimensión Comportamiento.*

En la fase de Autorreflexión se observan los procesos de autoevaluación y atribuciones; las respuestas dadas al ítem “determina su nivel de aprendizaje”, se ubicaron en las alternativas *Siempre* (52%) y *Con frecuencia* (43%), así como al ítem “reconoce sus sentimientos en torno a su desempeño” (*Siempre*, 57% y *Con frecuencia*, 38%), revelan que los estudiantes continuamente hacen reflexión acerca de sus maneras de estudiar y de sus aprendizajes, y en consecuencia, evalúan sus éxitos o fallas.

A continuación, se presenta el Gráfico N° 17 Uso de estrategias de

autorregulación académica por los estudiantes del grupo Aragua-Guárico:

Dimensión Ambiente Físico.

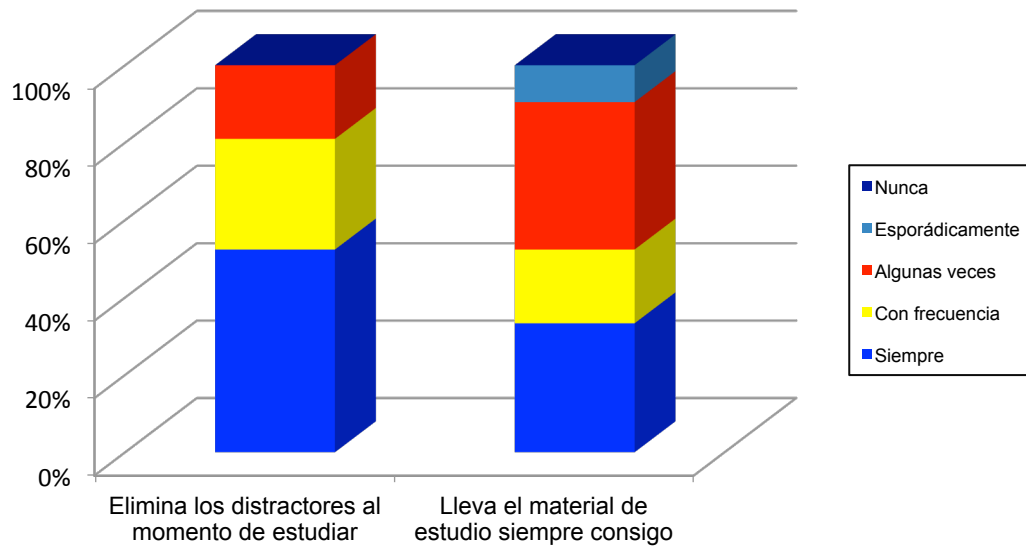


Gráfico N° 17. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Aragua-Guárico: Dimensión Ambiente Físico.*

Los resultados denotan que los estudiantes de este grupo consideran regularmente las condiciones del ambiente para estudiar, el 52% respondió *Siempre* al ítem “elimina los distractores al momento de estudiar”, mientras que en menor medida consideran otros momentos para estudiar, como se observa en las respuestas al ítem “lleva el material de estudio siempre consigo” (*Siempre* 33% y *Algunas veces* 38%). Estos resultados sugieren que los estudiantes del grupo Aragua-Guárico toman conciencia del espacio físico que requieren para abordar las actividades de estudio propias del programa.

En el siguiente apartado se presentan los resultados referidos a la dimensión Aspecto Social observados en el Gráfico N° 18.

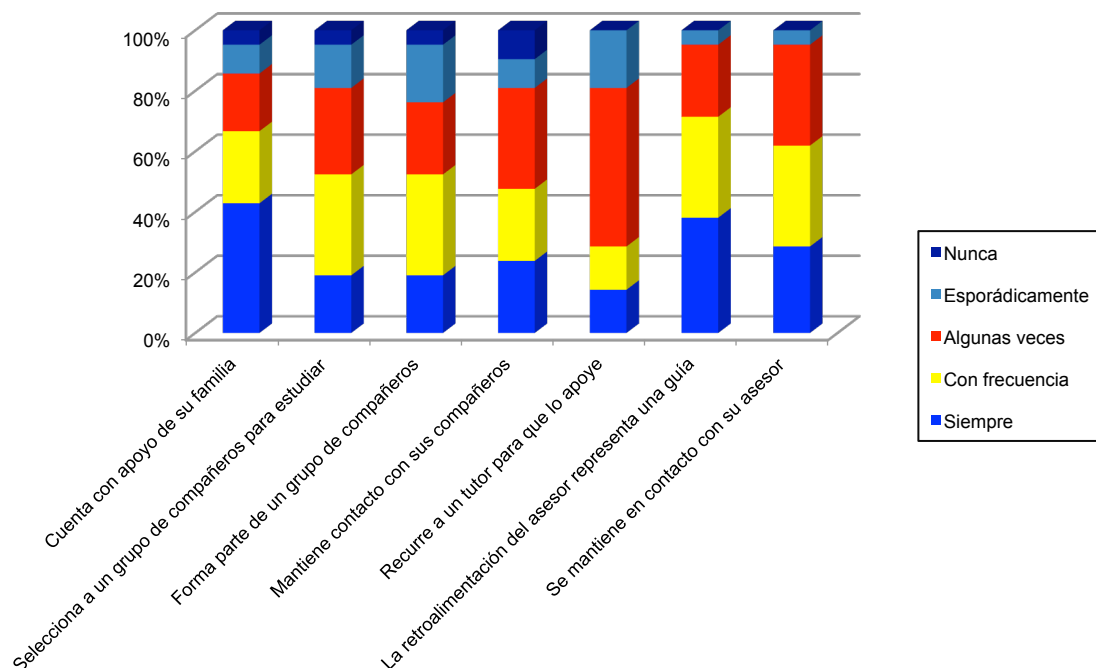


Gráfico N° 18. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Aragua-Guárico: Dimensión Aspecto Social.*

En esta dimensión se observa una relación con respecto a los resultados observados en el análisis global y el referido al grupo Aragua-Guárico, específicamente con relación al ítem “recurre a un tutor para que lo apoye”, en este caso los estudiantes buscan esta ayuda (*Algunas veces*, 52% y *Esporádicamente*, 19%), lo que contrasta con el uso de estrategias observada en párrafos anteriores, tomando en cuenta además que estas acciones corresponden a la fase de Previsión del modelo de Zimmerman.

Con respecto al ítem “cuenta con el apoyo de su familia”, es significativo el porcentaje obtenido en la alternativa *Siempre* (43%), así como en los ítemes “la retroalimentación del asesor representa una guía en el aprendizaje” y “se mantiene en contacto con su asesor”, donde esta

alternativa obtuvo 38% y 29% respectivamente. En contraste, se observa que la búsqueda de acompañamiento en relación a sus pares muestra menor frecuencia, como se observa en las respuestas a los ítemes “selecciona a un grupo de compañeros para estudiar” (*Algunas veces*, 29% y *Esporádicamente*, 14%) y “forma parte de un grupo de compañeros” (*Algunas veces*, 24% y *Esporádicamente*, 19%). Esto sugiere, al igual que en el análisis global de esta dimensión, que por tratarse de jueces que no tienen un horario fijo de salida de sus lugares de trabajo, resulta complicado formar grupos de trabajo con sus compañeros.

La relevancia de estos resultados está en verificar si estos estudiantes realizan los ajustes pertinentes para adaptarse y mantenerse en el programa (fase de autorreflexión).

En resumen, los resultados indican que los estudiantes del grupo Aragua-Guárico desarrollan estrategias de autorregulación académica que les permita tener éxito en sus estudios bajo esta modalidad virtual.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos por los estudiantes del grupo Cojedes, siguiendo el mismo esquema utilizado anteriormente. En este sentido, se presentan los resultados obtenidos en la dimensión Motivación, en el Gráfico N° 19 Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Cojedes: Dimensión Motivación.

Como ya se ha descrito antes, la Motivación se evidencia desde la fase de Previsión, relacionada con el establecimiento de metas. En este caso,

en el ítem “actividades con objetivos a largo plazo”, las respuestas se distribuyen en *Siempre* (40%) y *Con frecuencia* (40%); denotan que los estudiantes del grupo Cojedes concientizan la utilidad de establecer objetivos tanto a largo plazo, como también con respecto a las actividades de estudio en cada oportunidad, de tal manera que puedan buscar los recursos necesarios para abordar las exigencias propias del programa.

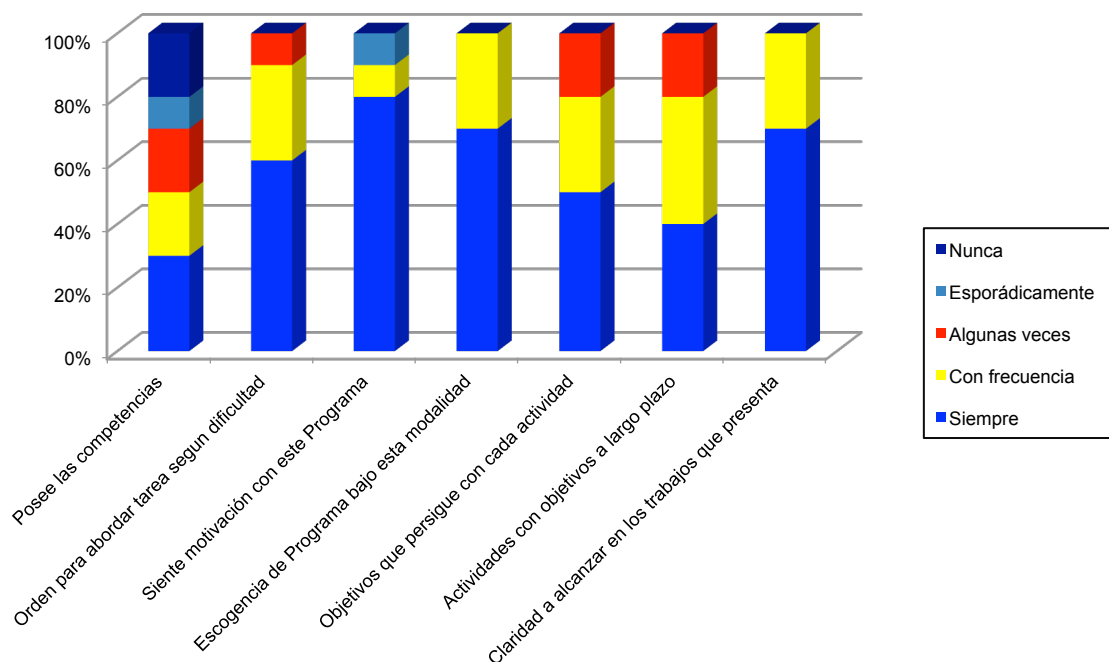


Gráfico N° 19. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Cojedes: Dimensión Motivación.*

Con respecto a la “escogencia del programa bajo esta modalidad”, los estudiantes del grupo Cojedes, *Siempre* (70%) y *Con frecuencia* (30%) son conscientes de las razones que los motivaron a estudiar este programa bajo la modalidad virtual.

En términos generales, los estudiantes de este grupo denotan un gran

uso de las estrategias de autorregulación (Motivación), evidenciado por la escogencia de la alternativa *Siempre* en la mayoría de los ítemes, y de manera significativa en el ítem “siente motivación con este programa” (*Siempre*, 80%), lo cual se relaciona con el estado anímico del estudiante y en consecuencia, su rendimiento académico, como lo demuestran las investigaciones de Zimmerman (2002).

Los resultados con respecto a la dimensión Método se presentan en el Gráfico N° 20 Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Cojedes: Dimensión Método.

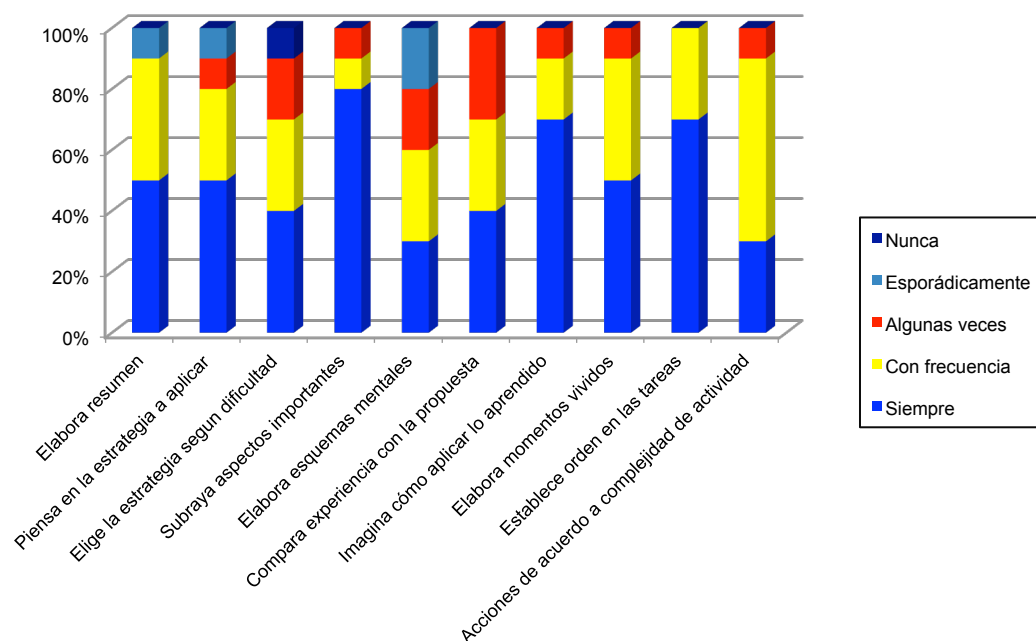


Gráfico N° 20. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Cojedes: Dimensión Método.*

Esta dimensión involucra estrategias y técnicas de aprendizaje dependiendo de la exigencia de la tarea. Como se recordará, esta dimensión

se evidencia tanto en la fase de Previsión como de Rendimiento, pues antes de abordar la tarea, el estudiante diseña su planificación estratégica, y durante la ejecución del aprendizaje, realiza las auto instrucciones y uso de imágenes para manejar la información.

Las respuestas dadas al ítem “subraya aspectos importantes” denotan un comportamiento similar al mostrado por los estudiantes del grupo Aragua-Guárico, *Siempre* (80%), es decir, en su gran mayoría subrayan los textos o guías al estudiar. Igual tendencia se observa en las respuestas dadas al ítem “establece un orden en las tareas” *Siempre* (70%); esto sugiere que los estudiantes de este grupo no presentan dificultad para abordar las tareas propias del programa.

Con relación al uso de imágenes al estudiar, las respuestas indican que *Siempre* y *Con frecuencia* (ambas con un 30%) “elaboran esquemas mentales”, mientras que *Siempre* (70%) “imagina cómo aplicar lo aprendido”, revelan que estos estudiantes construyen imágenes para aprender, lo cual incide en la comprensión de la información y por ende, en su rendimiento académico.

El empleo de las estrategias incluidas en la dimensión Tiempo se presentan en el Gráfico N° 21 Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Cojedes: Dimensión Tiempo.

Los estudiantes del grupo Cojedes requieren apoyo para el mejor manejo del tiempo, ello se deduce de los resultados dados a los ítemes “discrimina entre los elementos a tomar en cuenta para decidir el tiempo que

le va a dedicar a una actividad en particular”, dado que las respuestas se concentran en *Nunca* (40%); “dispone de tiempo necesario para las asignaciones”, *Algunas veces* (40%) y “organiza su cronograma de estudio” *Algunas veces* (30%). Estos resultados contrastan con la intención inicial de los estudiantes en relación a esta dimensión, donde *Siempre* (60%) “organiza sus actividades cada día”.

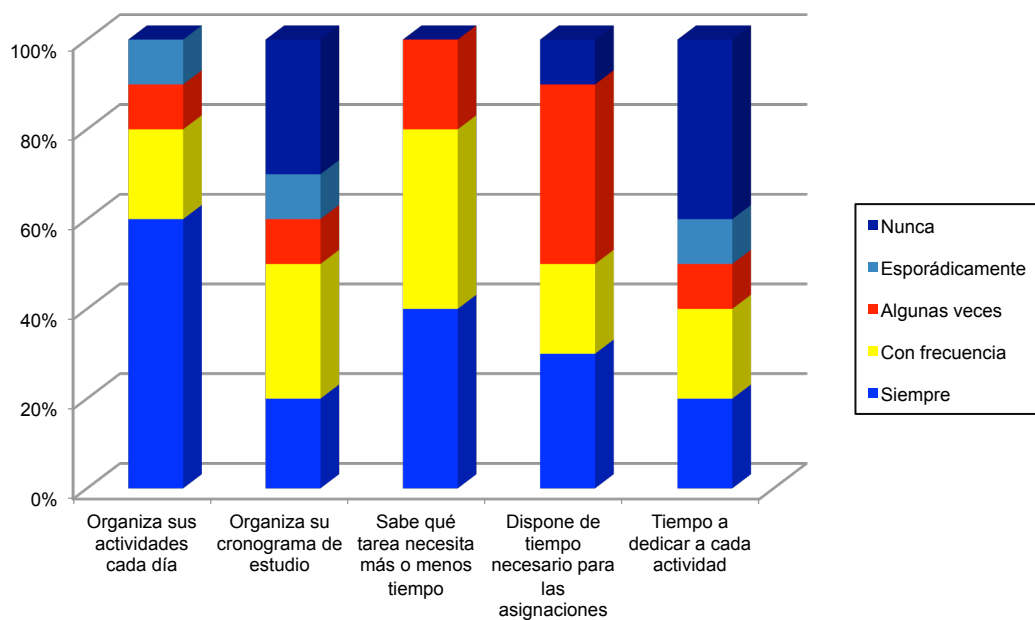


Gráfico N° 21. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Cojedes: Dimensión Tiempo.*

A continuación, se presenta el Gráfico N° 22 Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Cojedes: Dimensión Comportamiento.

Las respuestas dadas al cuestionario evidencian que los estudiantes del grupo Cojedes, están en proceso de monitorear sus aprendizajes, dado que las respuestas a los ítemes “determina su nivel de aprendizaje”, se

distribuyen en *Siempre* (50%) y *Con frecuencia* (50%), “compara sus resultados con su nivel de exigencia” (*Siempre*, 40% y *Con frecuencia*, 30%), “está atento a cuál estrategia le funciona” (*Siempre*, 40% y *Con frecuencia*, 30%), aspectos que influyen positivamente en el rendimiento académico. De acuerdo a la literatura revisada, cuando el estudiante se autoevalúa, aplicará los ajustes necesarios para obtener éxito en alcanzar los objetivos académicos.

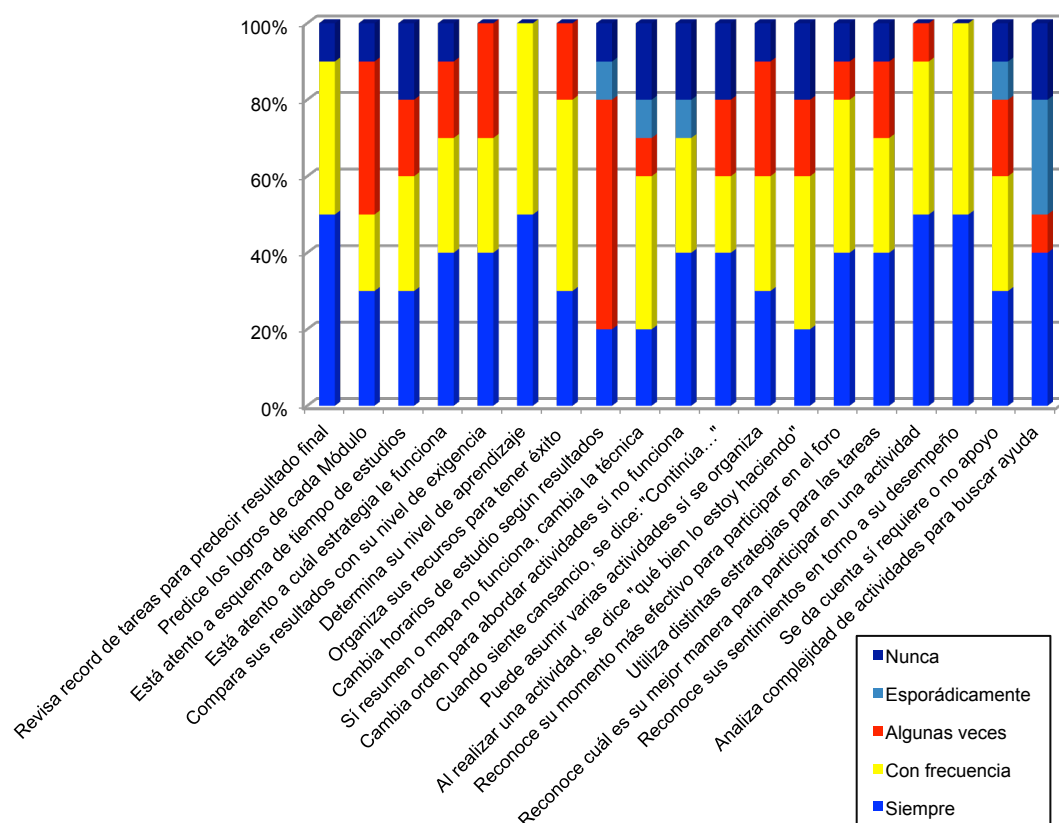


Gráfico N° 22. Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Cojedes: Dimensión Comportamiento.

A su vez, estos estudiantes se dan ánimo cuando abordan los eventos de aprendizaje, de acuerdo a las respuestas dadas al ítem “cuando siente

cansancio se dice: Continúa...” (*Siempre*, 40%), “reconoce cuál es su mejor manera para participar en una actividad” (*Siempre*, 50% y *Con frecuencia*, 40%), y “reconoce sus sentimientos en torno a su desempeño” (*Siempre*, 50% y *Con frecuencia*, 50%), aspectos de vital interés dado que contribuye a la motivación del estudiante, por ende, a su desempeño académico.

Es significativo el resultado a los ítemes “analiza la complejidad de las actividades para buscar ayuda”, (*Esporádicamente*, 30% y *Nunca*, 20%) y “cambia horarios de estudio según resultados”, (*Algunas veces*, 60%), aspectos que forman parte del Auto monitoreo que deben fortalecer los estudiantes en el desarrollo de sus eventos de aprendizaje.

A continuación se exponen los resultados referidos a la dimensión Ambiente Físico, en el Gráfico N° 23 Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Cojedes: Dimensión Ambiente Físico.

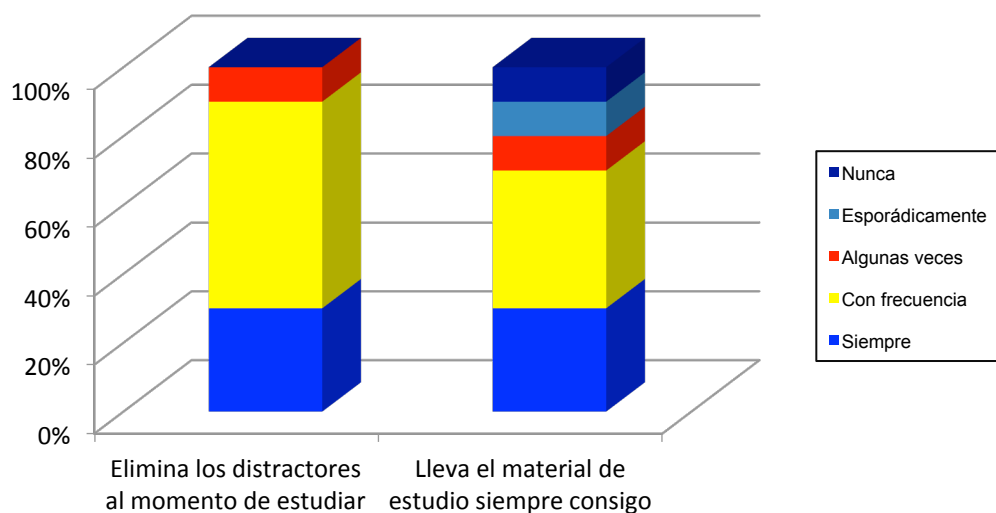


Gráfico N° 23. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Cojedes: Dimensión Ambiente Físico.*

Esta dimensión se evidencia en las Fases de Previsión y en la de Autorreflexión, momento en que el estudiante, luego de evaluar su desempeño, tomará las acciones necesarias para asegurar el éxito en el siguiente evento de aprendizaje, aplicando cambios o buscando recursos técnicos y tecnológicos. Así se cierra el ciclo de la autorregulación académica.

Los resultados indican que los estudiantes del grupo Cojedes *Siempre* (30%) y *Con frecuencia* (60%) “eliminan los distractores al momento de estudiar”, estrategia que más utilizan, en comparación con “lleva el material de estudio siempre consigo” (*Siempre*, 30% y *Con frecuencia*, 40%), debido quizás a que es una estrategia que siempre ha estado presente en las recomendaciones para focalizar la atención. Estas estrategias se combinan y se aplican de manera selectiva dependiendo de las exigencias de las tareas de estudio.

A continuación, se muestran los resultados referidos a la dimensión Aspecto Social en el gráfico N° 24 Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Cojedes: Dimensión Aspecto Social.

Dado que la interpretación de los resultados permite determinar el uso de las estrategias de autorregulación académica, se destacarán las que más se utilizan y las que menos. En este sentido, se observa que la más utilizada es “la retroalimentación del asesor representa una guía en el aprendizaje” *Siempre* (50%), mientras que contrasta, al igual que ocurrió con el grupo de estudiantes de Aragua-Guárico, el apoyo con sus compañeros o tutores y la

formación de grupos de trabajo, como se evidencia en los ítemes “selecciona a un grupo de compañeros para estudiar” (*Nunca*, 50%), “forma parte de un grupo de compañeros” (*Nunca*, 30% y *Esporádicamente*, 30%) y “recurre a un tutor para que lo apoye” (*Nunca*, 20% y *Esporádicamente*, 50%).

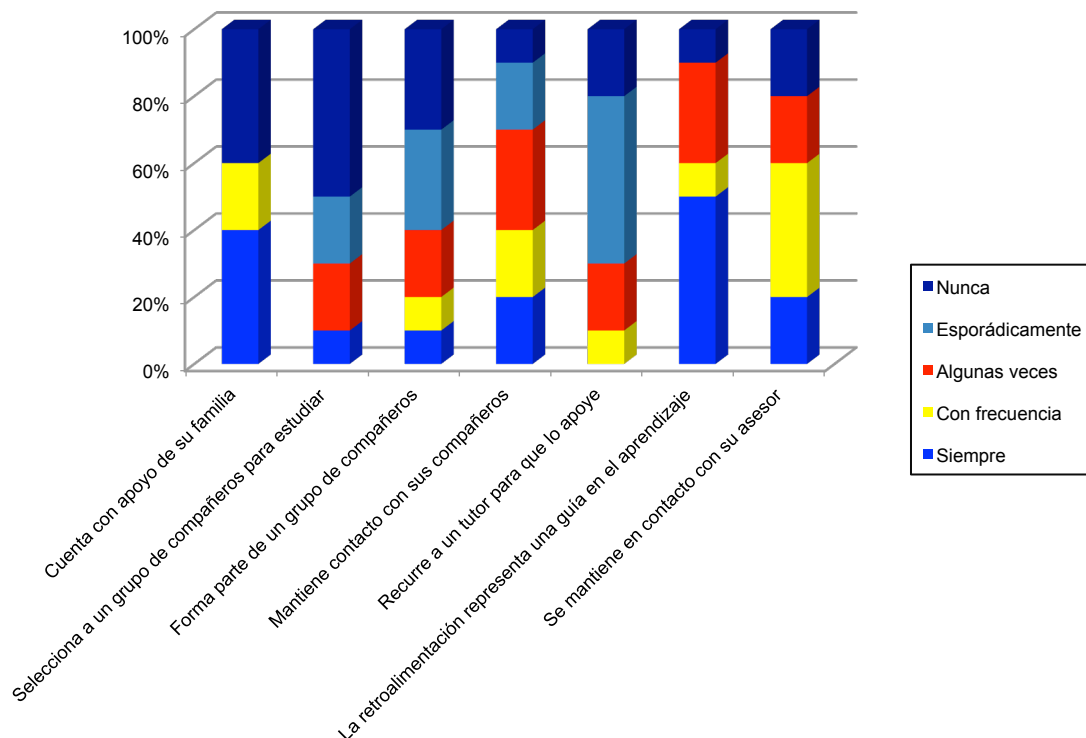


Gráfico N° 24. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Cojedes: Dimensión Aspecto Social.*

En síntesis, los estudiantes del grupo Aragua-Guárico y del grupo Cojedes, exhiben un comportamiento similar en cuanto al uso de las estrategias, donde reflejan fortalezas en el uso de metacognición en sus procesos de aprendizaje, siendo la dimensión Aspecto Social la que representa una mayor debilidad en ambos grupos de estudiantes.

A continuación, se presentan los resultados para los estudiantes del

grupo Lara-Yaracuy, comenzando con la dimensión Motivación, tal como se observa en el Gráfico N° 25 Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Lara-Yaracuy: Dimensión Motivación.

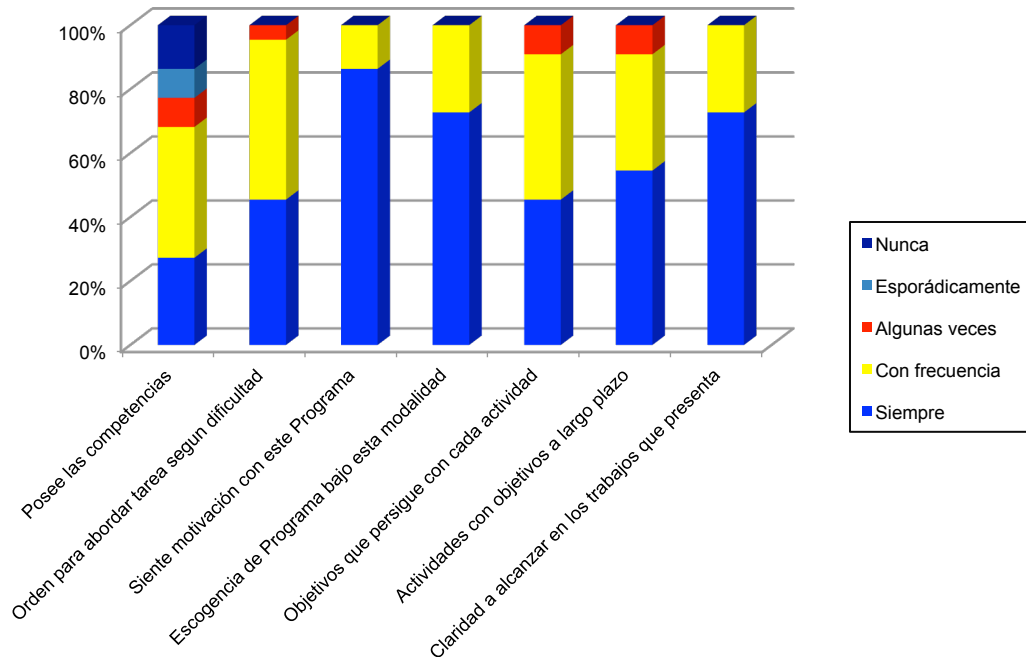


Gráfico N° 25. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Lara-Yaracuy: Dimensión Motivación.*

Los ítemes que mostraron mayor frecuencia son “siente motivación con este Programa” (*Siempre*, 86%) y “escogencia de Programa bajo esta modalidad” (*Siempre*, 73%), lo que representa una claridad en la motivación que tienen al estudiar este Programa y bajo esta modalidad virtual; también es importante resaltar que los estudiantes del grupo Lara-Yaracuy *Siempre* (73%) “tienen claridad acerca de la claridad a alcanzar en los trabajos que presentan”. Todos estos aspectos coinciden en su alta frecuencia de

respuesta con los observados en los estudiantes de los grupos Aragua-Guárico y Cojedes.

Con respecto a la dimensión Método, los resultados se muestran en el Gráfico N° 26 Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Lara-Yaracuy: Dimensión Método.

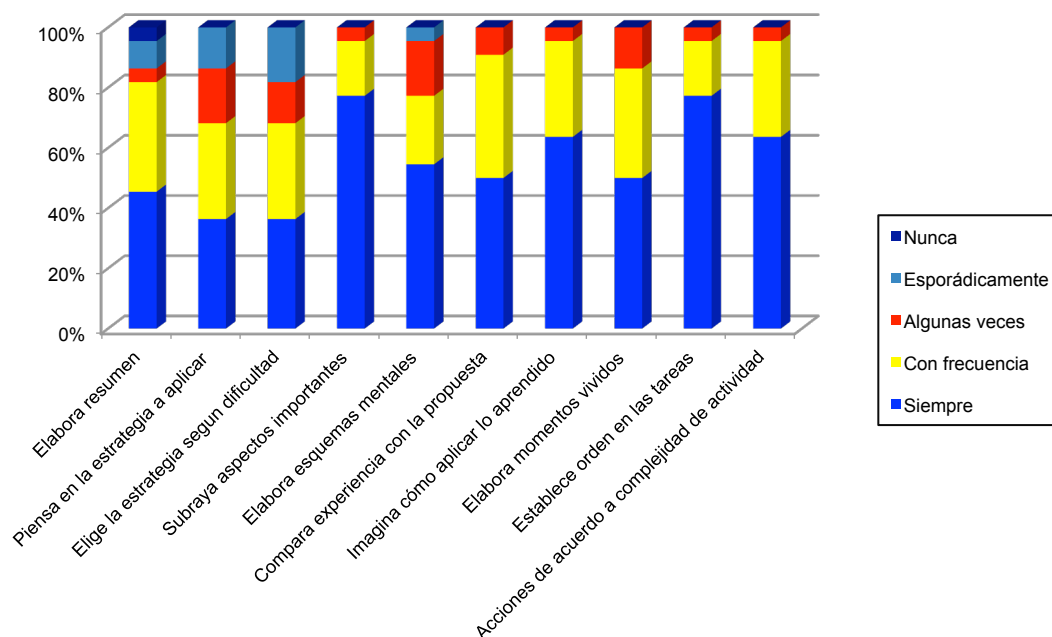


Gráfico N° 26. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Lara-Yaracuy: Dimensión Método.*

Según los datos mostrados en el gráfico, las estrategias que más utilizan los estudiantes del grupo Lara-Yaracuy, son “subraya aspectos importantes” y “establece orden en las tareas” (*Siempre*, 77%), las cuales coinciden en su alta frecuencia con las obtenidas en los estudiantes de los grupos Aragua-Guárico y Cojedes.

Con respecto al uso de imágenes, observado en los ítemes “elabora esquemas mentales” (*Siempre*, 55%) e “imagina cómo aplicar lo aprendido”

(*Siempre*, 64%), indican que los estudiantes del grupo Lara-Yaracuy utilizan frecuentemente la imaginación, estrategia que facilita el manejo de los contenidos de las asignaturas y en consecuencia, la adquisición del conocimiento.

El manejo que exhiben los estudiantes del grupo Lara-Yaracuy con respecto a la organización de las actividades en función del tiempo disponible, procesos involucrados en la dimensión Tiempo, se muestran en el Gráfico N° 27 Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Lara-Yaracuy: Dimensión Tiempo.

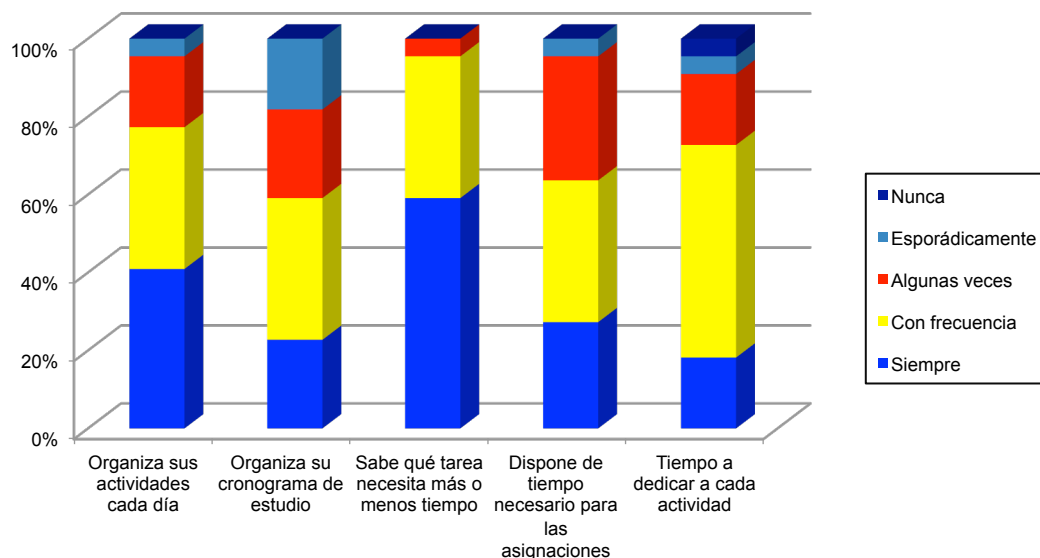


Gráfico N° 27. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Lara-Yaracuy: Dimensión Tiempo.*

Observando el gráfico, el resultado más significativo es el referido a la creencia del tiempo necesario para las tareas, evidenciado en las respuestas al ítem “sabe qué tarea necesita más o menos tiempo”, *Siempre* (59%). Al igual que las respuestas dadas por los estudiantes de los grupos Aragua-

Guárico y Cojedes, los ítemes “dispone de tiempo necesario para las asignaciones” y “organiza su cronograma de estudios”, se observa una distribución en las respuestas que refleja la falta de tiempo que evidencian los estudiantes a la hora de su dedicación a las actividades propias del Programa, debido a su ocupación laboral: funcionarios del Poder Judicial que no tienen un horario fijo de salida de sus despachos.

Los resultados de la dimensión Comportamiento, se muestran en el Gráfico N° 28 Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Lara-Yaracuy: Dimensión Comportamiento.

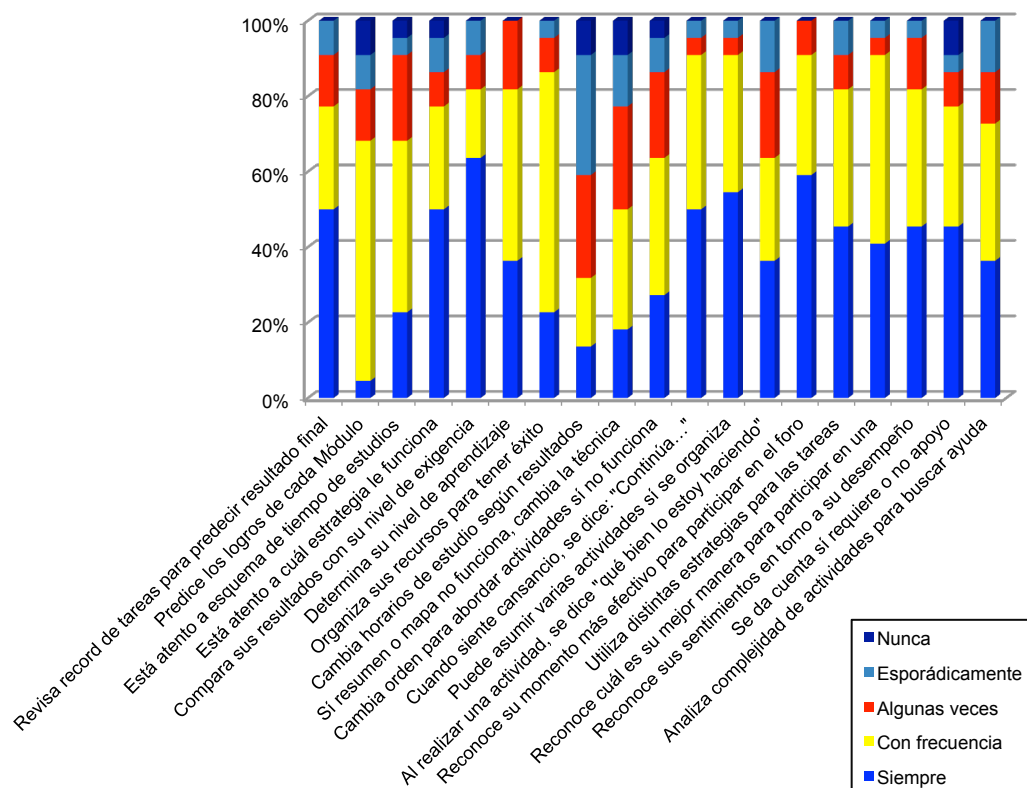


Gráfico N° 28. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Lara-Yaracuy: Dimensión Comportamiento.*

Los estudiantes, en su mayoría, monitorean su desempeño, de

acuerdo a las respuestas dadas al ítem “compara sus resultados con su nivel de exigencia” *Siempre* (64%). Similar porcentaje se observa en el ítem “reconoce su momento más efectivo para participar en el foro” *Siempre* (59%), así como en el ítem “predice los logros de cada Módulo” *Con frecuencia* (64%), indicando que el estudiante reflexiona acerca de sus competencias para abordar las exigencias del Programa.

Del mismo modo, durante su aprendizaje, en momentos de flaqueza, muchas veces se da ánimo, de acuerdo a las respuestas dadas al ítem “cuando siente cansancio se dice: Continúa...”, *Siempre* (50%) y *Con frecuencia* (41%), tomando conciencia de sus pensamientos en esos momentos.

Con menor frecuencia se observan las respuestas dadas al ítem “cambia horarios de estudio según resultado”, *Esporádicamente* (32%), lo que concuerda con los resultados analizados en la dimensión Tiempo, donde los estudiantes del grupo Lara-Yaracuy presentan cierta dificultad en disponer de tiempo necesario para desarrollar las actividades propias del Programa, resultados que coinciden con los observados en los estudiantes de los grupos Aragua-Guárico y Cojedes.

Los resultados referidos a la dimensión Ambiente Físico, se presentan en el gráfico N° 29 Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Lara-Yaracuy: Dimensión Ambiente Físico.

La organización del espacio antes de estudiar es primordial para abordar las tareas de estudio. Los estudiantes del grupo Lara-Yaracuy

Siempre (55%) y *Con frecuencia* (36%) “elimina los distractores al momento de estudiar”, lo que indican la importancia que le dan a este aspecto al momento de estudiar. Así mismo, “lleva el material siempre consigo”, *Siempre* (36%) y *Con frecuencia* (32%), indica que indistintamente del lugar, aprovechan los espacios y momentos libres para estudiar. Ambos resultados coinciden con los observados en los estudiantes de los grupos Aragua-Guárico y Cojedes.

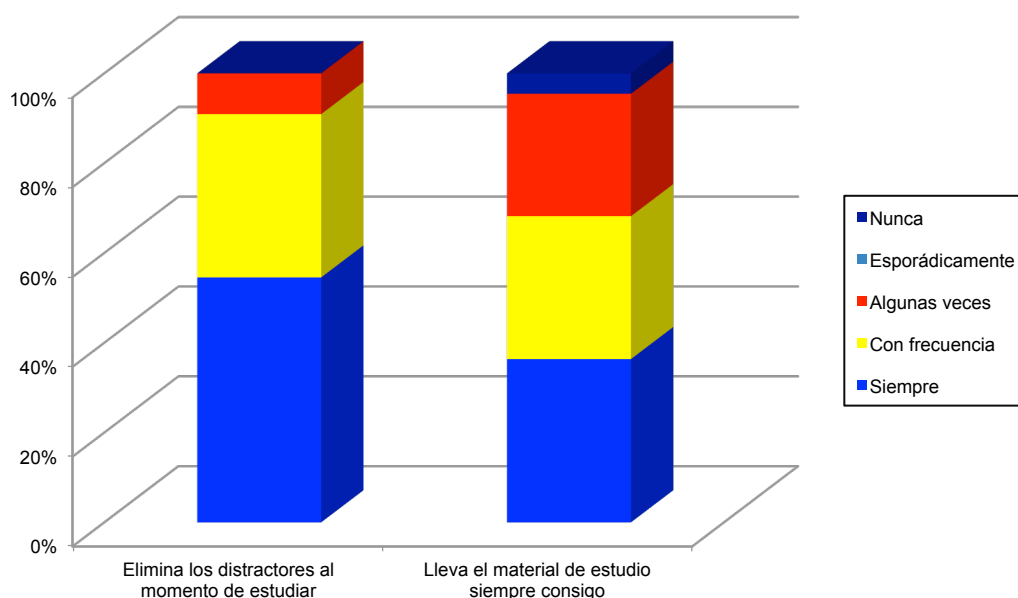


Gráfico N° 29. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Lara-Yaracuy: Dimensión Ambiente Físico.*

El desempeño social de estos estudiantes se presenta en el Gráfico N° 30: Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Lara-Yaracuy: Dimensión Aspecto Social.

Nuevamente se observa el comportamiento marcado, en esta oportunidad por parte de los estudiantes del grupo Lara-Yaracuy, de la falta

en la búsqueda de tutores para que los apoyen en sus esfuerzos por estudiar, reflejados en las respuestas al ítem “recurre a un tutor para que lo apoye”, *Esporádicamente* (45%).

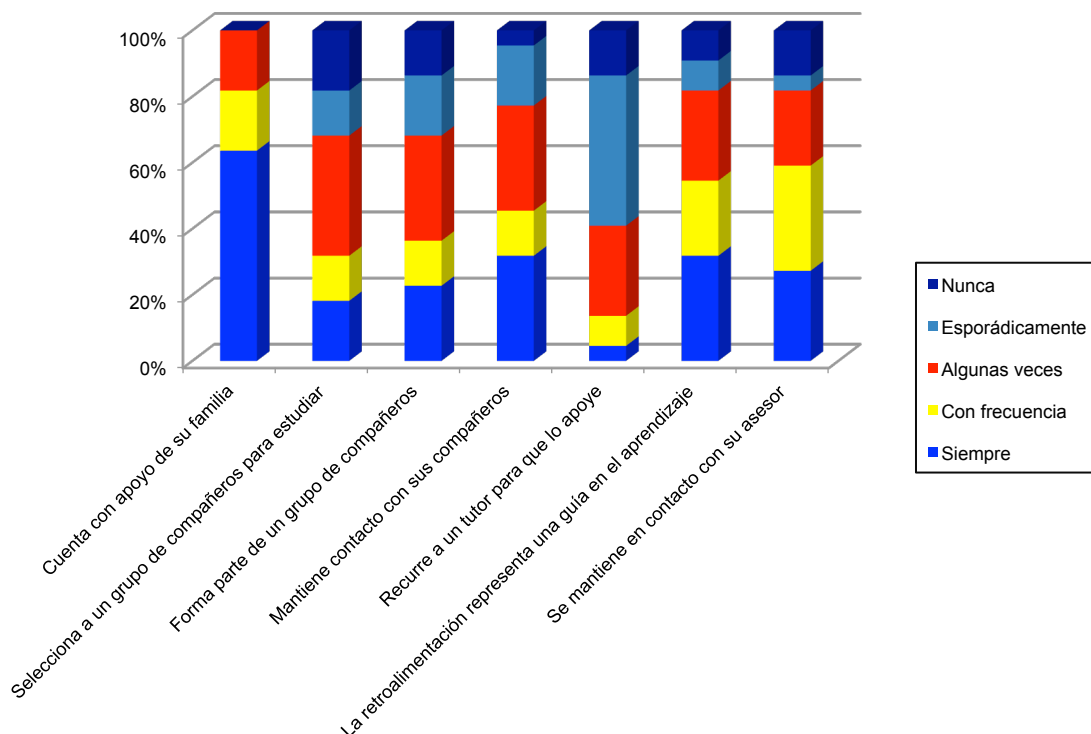


Gráfico N° 30. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Lara-Yaracuy: Dimensión Aspecto Social.*

En este grupo de estudiantes se observa además, la falta de trabajo cooperativo, cuando “selecciona a un grupo de compañeros para estudiar” (*Algunas veces*, 36%) y “forma parte de un grupo de compañeros para estudiar” (*Algunas veces*, 32%), comportamiento que se ha observado en los estudiantes de los grupos Aragua-Guárico y Cojedes, estrategias que apoyan el rendimiento académico y la permanencia en el Programa.

En resumen, los estudiantes del grupo Lara-Yaracuy, aunque

manifiestan utilizar estrategias de autorregulación académica, la frecuencia es baja en la dimensión Aspecto Social, aspectos que podrían deberse a la ocupación laboral de los participantes.

Continuando con la descripción y comparación de las Estrategias de Autorregulación Académica empleadas por los estudiantes del PREA en Derecho Constitucional, se presentan los resultados obtenidos del grupo Barinas-Portuguesa, referidos a la dimensión Motivación.

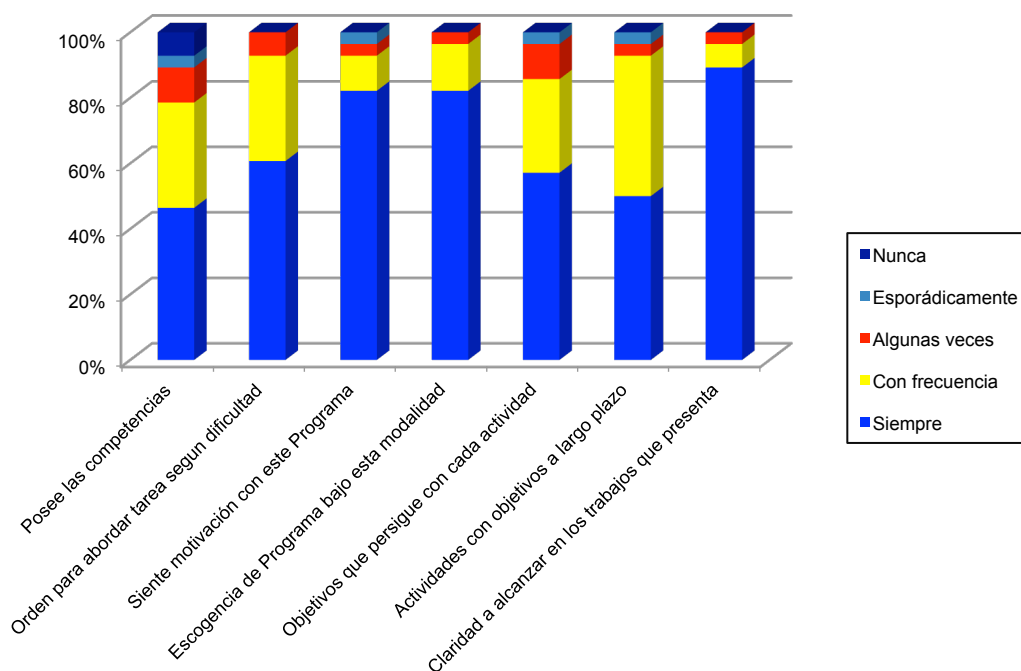


Gráfico N° 31. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Barinas-Portuguesa: Dimensión Motivación.*

La Motivación es una estrategia que se presenta al inicio del evento de aprendizaje, refiere el establecimiento de metas a corto (en cada tarea) y a largo plazo. Las respuestas dadas al ítem “actividades con objetivos a largo plazo” *Siempre* (50%) y *Con frecuencia* (43%) indican que los estudiantes del

grupo Barinas-Portuguesa revisan sus objetivos de estudio, aspecto reforzado en las respuestas dadas al ítem “objetivos que persigue con cada actividad” *Siempre* (57%), y en el ítem “claridad a alcanzar en los trabajos que presenta” *Siempre* (89%), lo que denota la búsqueda de los recursos necesarios para abordar las exigencias propias del programa, aspectos contenidos en la Fase de Previsión del modelo de Zimmerman (2002).

Cabe destacar la alta frecuencia en las respuestas ofrecidas a los ítems “siente motivación con este Programa” y “escogencia de Programa bajo esta modalidad” *Siempre* (82%), coincidiendo con la motivación que han mostrado los estudiantes en los grupos anteriores: Aragua-Guárico, Cojedes y Lara-Yaracuy, lo cual representa un punto de partida importante a la hora de abordar cualquier programa de estudios y su incidencia positiva en el rendimiento académico.

Los datos referidos a la dimensión Método se observan en el Gráfico N° 32 Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Barinas-Portuguesa: Dimensión Método.

De acuerdo a los resultados presentados en el Gráfico N° 32, los estudiantes del grupo Barinas-Portuguesa *Siempre* “subraya aspectos importantes” (68%), “establece orden en las tareas” (61%) y “toma acciones de acuerdo a la complejidad de la actividad” (57%), aspectos que se dan en la Fase de Previsión del modelo de Zimmerman (2002) y son importantes para garantizar el éxito en el desempeño académico.

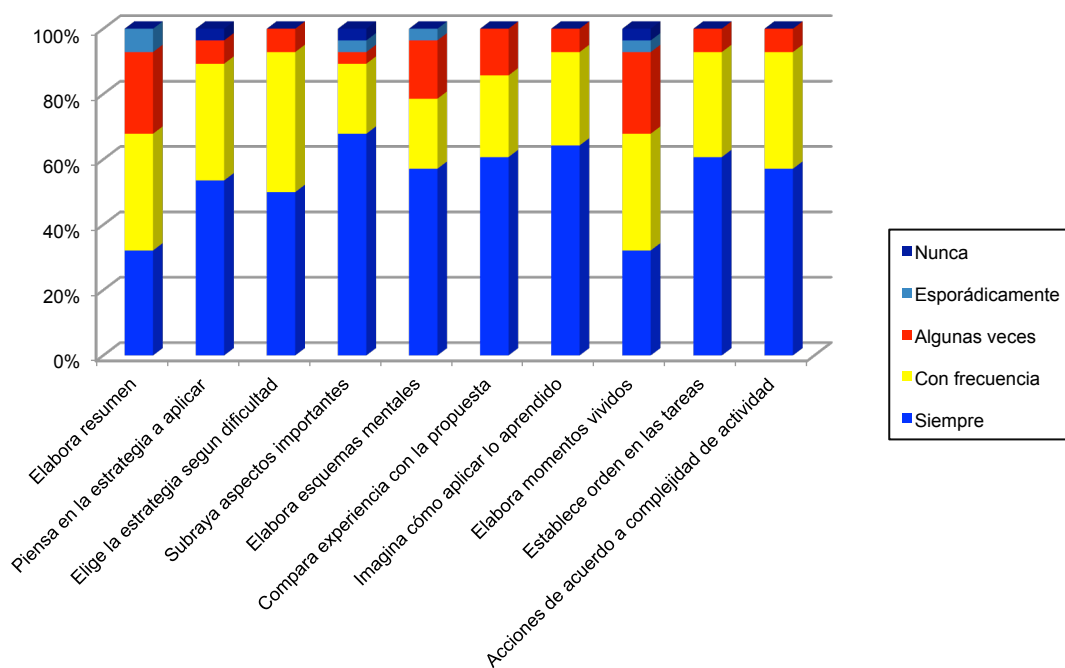


Gráfico N° 32. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Barinas-Portuguesa: Dimensión Método.*

El uso de las estrategias involucradas en la dimensión Tiempo, se presentan en el Gráfico N° 33 Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Barinas-Portuguesa: Dimensión Tiempo.

De acuerdo a los resultados presentados en el Gráfico N° 33, los estudiantes del grupo Barinas-Portuguesa utilizan *Siempre* las estrategias referidas a “sabe qué tarea necesita más o menos tiempo” (46%) y “organiza sus actividades cada día” (43%), lo cual indica que estos estudiantes consideran tener la experticia suficiente para manejar de manera eficiente el tiempo para abordar las exigencias propias del programa.

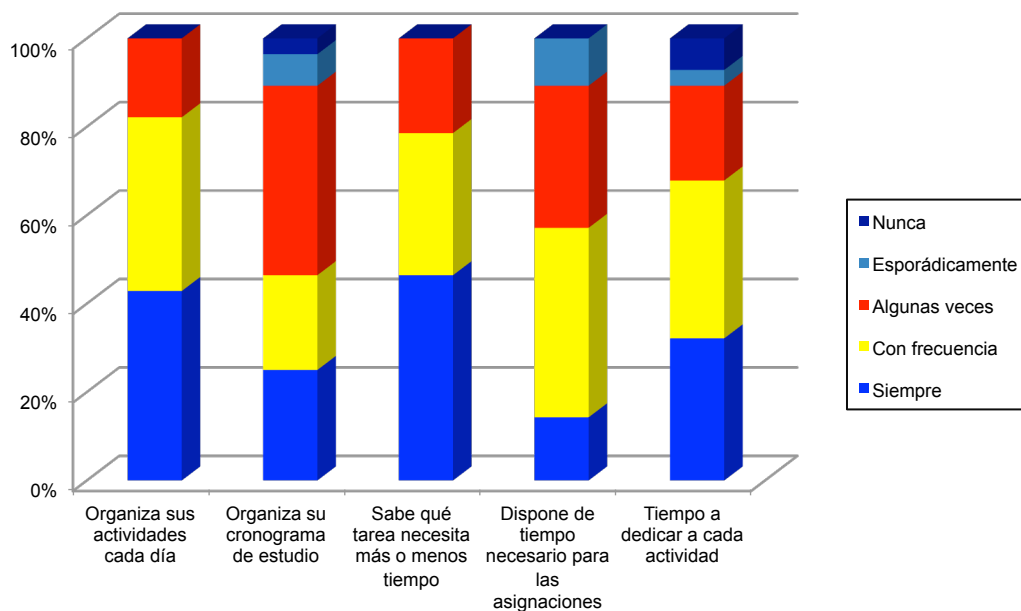


Gráfico N° 33. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Barinas-Portuguesa: Dimensión Tiempo.*

El uso de estrategias referidas a la dimensión Comportamiento, se observan en función de los resultados presentados en el Gráfico N° 34 Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Barinas-Portuguesa: Dimensión Comportamiento.

Los estudiantes del grupo Barinas-Portuguesa monitorean su esfuerzo durante el aprendizaje, de acuerdo a los resultados del ítem “está atento a cuál estrategia le funciona” *Siempre* (54%), demuestran conciencia de sus competencias como estudiantes y se autoevalúan, como se observa en las respuestas a los ítemes “determina su nivel de aprendizaje” *Siempre* (54%) y “predice los logros en cada Módulo” *Siempre* y *Con frecuencia* (36%). Del mismo modo, *Siempre* (46%) consideran darse ánimo en momentos de

flaqueza, dadas las respuestas al ítem “cuando siente cansancio se dice: Continúa...”.

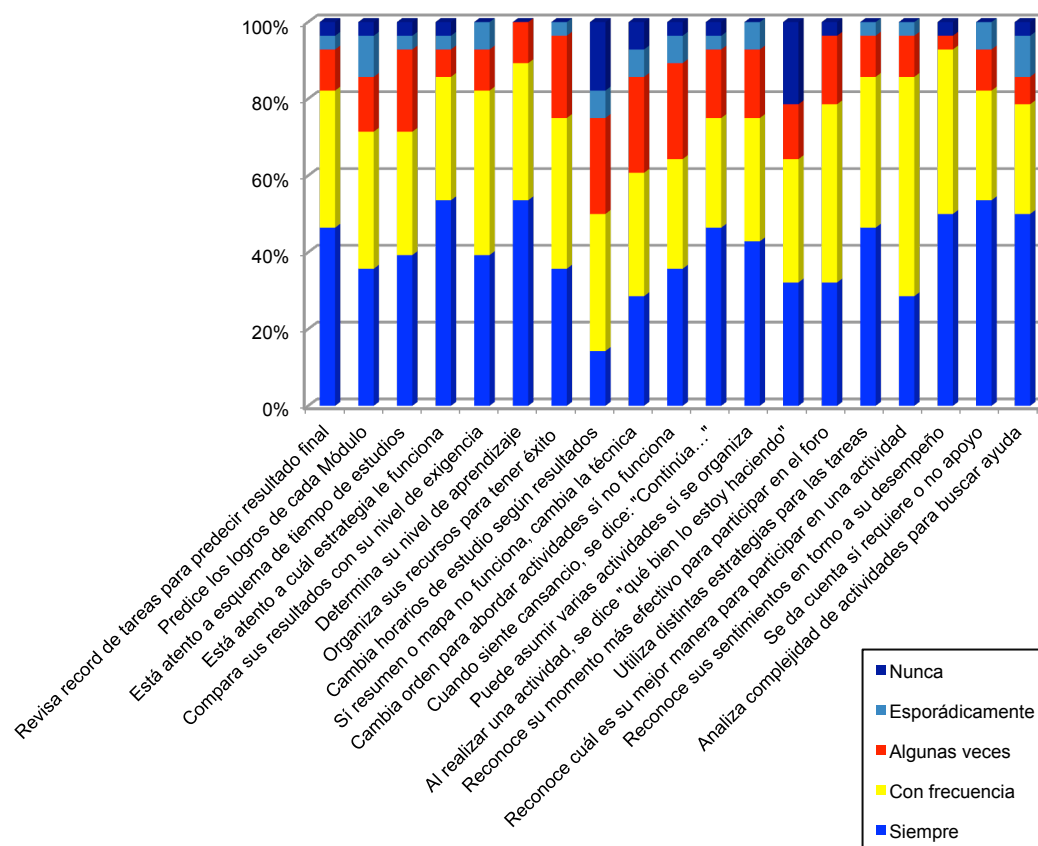


Gráfico N° 34. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Barinas-Portuguesa: Dimensión Comportamiento.*

En relación a las estrategias relacionadas con la Auto imagen, los estudiantes *Con frecuencia* (57%) “reconoce cuál es su mejor manera de participar en una actividad” y *Siempre* (46%) “utiliza distintas estrategias para las tareas”, lo que demuestra la percepción que tienen de sí mismo como estudiantes, aspecto relacionado con autoeficacia y su incidencia en el desempeño académico.

Por otra parte, los estudiantes del grupo Barinas-Portuguesa son

conscientes de los momentos en que demandan ayuda de sus pares o tutores, tal como se evidencia en las respuestas a los ítems “se da cuenta si requiere o no apoyo” *Siempre* (54%) y “analiza la complejidad de las actividades para buscar apoyo” *Siempre* (50%), aspectos que coinciden con los reflejados en los estudiantes de los tres grupos anteriores.

Es importante destacar la relación que hay en el ítem “cambia horarios de estudio según resultados” *Algunas veces* (25%) y *Nunca* (18%), con los resultados obtenidos en la dimensión Tiempo, donde los estudiantes, a pesar de conocer qué actividad requiere de más o menos tiempo, se les dificulta llevar a cabo un cambio en sus cronogramas de estudio debido al factor tiempo.

Los datos referidos a la dimensión Ambiente Físico se describen en el Gráfico N° 35 Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Barinas-Portuguesa: Dimensión Ambiente Físico.

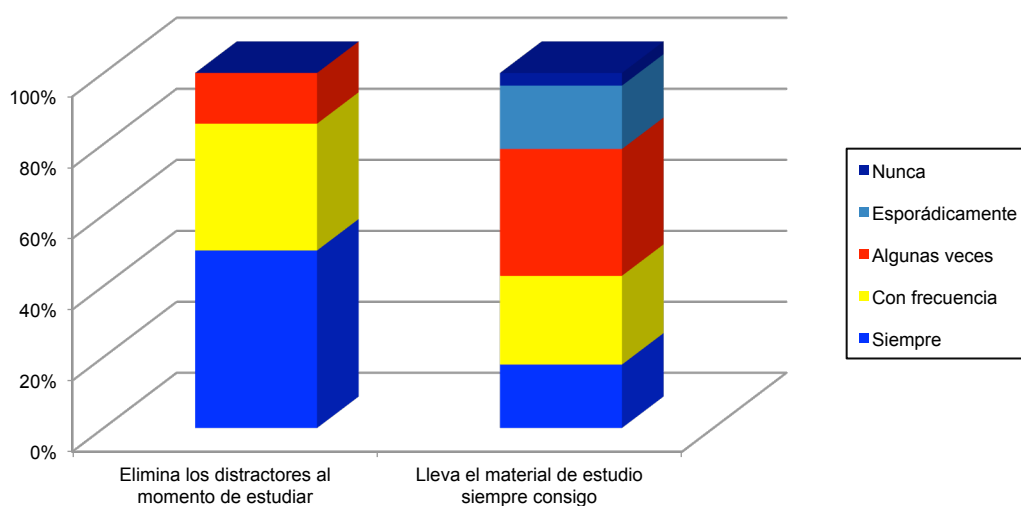


Gráfico N° 35. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Barinas-Portuguesa: Dimensión Ambiente Físico.*

Las respuestas presentadas en el gráfico anterior denotan que los estudiantes del grupo Barinas-Portuguesa utilizan las estrategias referidas al acondicionamiento del espacio físico para estudiar, donde *Siempre* (50%) y *Con frecuencia* (36%) “elimina los distractores al momento de estudiar”.

Por otra parte, este grupo de estudiantes *Algunas veces* (36%) “lleva el material de estudio siempre consigo”, lo que denota que los estudiantes no aprovechan todos los momentos libres para estudiar.

Para finalizar esta descripción de las estrategias, se presentan los resultados referidos a la dimensión Aspecto Social, en el Gráfico N° 36 Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Barinas-Portuguesa: Dimensión Aspecto Social.

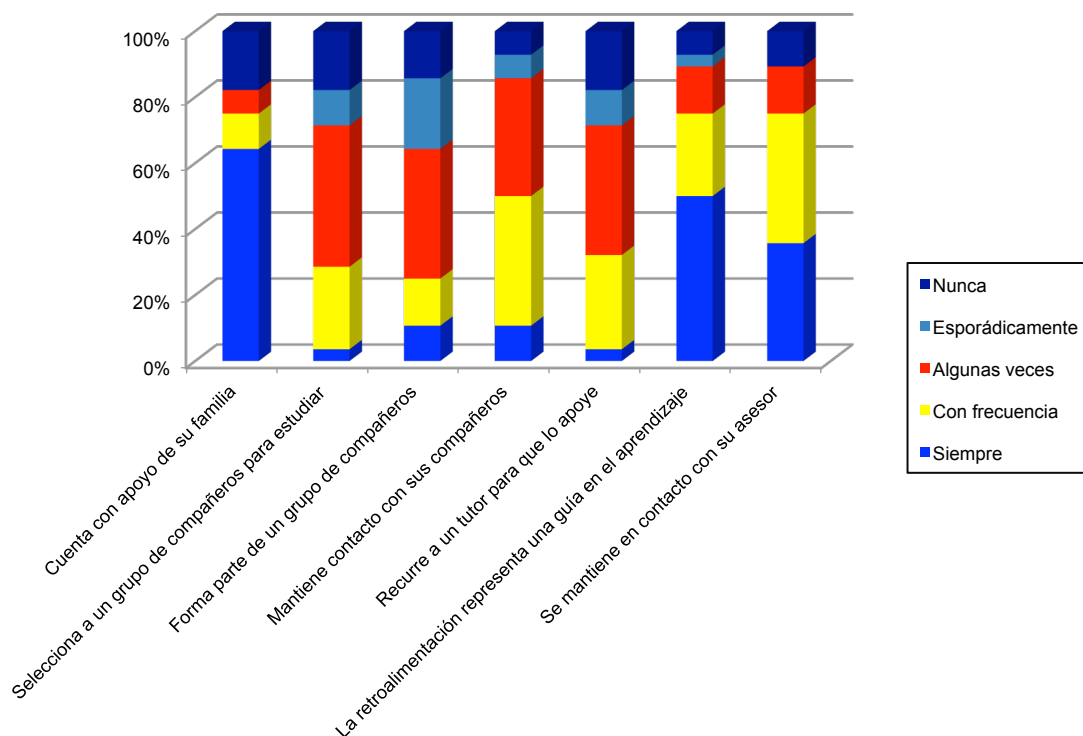


Gráfico N° 36. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del grupo Barinas-Portuguesa: Dimensión Aspecto Social.*

Para los estudiantes del grupo Barinas-Portuguesa, al igual que lo observado en los estudiantes de los tres grupos anteriores, consideran que “la retroalimentación del tutor representa una guía en el aprendizaje” *Siempre* (50%). Así mismo, los estudiantes de este grupo, *Siempre* (36%) y *Con frecuencia* (39%) “se mantiene en contacto con su asesor”, aspectos que proporcionan seguridad y, en consecuencia, inciden positivamente en su desempeño académico.

Con respecto al apoyo de los pares, manifiestan que *Algunas veces* (43%) y *Nunca* (18%) “selecciona a un grupo de compañeros para estudiar”, y *Algunas veces* (39%) y *Esporádicamente* (21%) “forma parte de un grupo de compañeros”. Estos datos sugieren, en este y en los tres grupos analizados anteriormente, que tienen una mayor tendencia a trabajar solos.

En síntesis, los estudiantes del grupo Barinas-Portuguesa presentan un perfil parecido a los estudiantes de los grupos Aragua-Guárico, Cojedes y Lara-Yaracuy; las diferencias en cuanto a los procesos involucrados están señaladas en el análisis de cada dimensión.

Las diferencias significativas se observaron en los resultados globales por dimensión y por ítemes, en comparación a los datos discriminados por grupos, debido que al discriminarlos se pueden identificar con mayor precisión el aporte o la contribución de cada proceso a los datos globales.

Análisis de las variables

Con la finalidad de conocer el nivel de aprendizaje autorregulado que poseen los estudiantes del PREA en Derecho Constitucional de la muestra,

se procedió a calcular los estadísticos de tendencia central, como la media aritmética, la desviación estándar y los puntajes mínimos y máximos, para cada uno de los grupos. Es menester mencionar que, de acuerdo a la siguiente distribución de la escala de Likert utilizada: a) Siempre (5 puntos), b) Con frecuencia (4 puntos), c) Algunas veces (3 puntos), d) Esporádicamente (2 puntos) y e) Nunca (1 punto); la mínima puntuación del instrumento es de 50 puntos (en el caso que el estudiante responda *Nunca* en todas las opciones), siendo la máxima de 250 puntos (al responder *Siempre* en todas las opciones).

Como se observa en la Tabla 6, la media de la mayoría de los grupos, superó los 200 puntos, lo cual se puede interpretar como que la mayoría de los estudiantes de la muestra tiende a autorregular su aprendizaje de acuerdo a los criterios establecidos por Zimmerman. Por su parte, los grupos de Cojedes y Barinas-Portuguesa, presentan una dispersión mayor en sus datos, en comparación con los grupos de Aragua-Guárico y Lara-Yaracuy, lo que representa una diferencia en la homegeneidad de los datos entre estos pares de grupos.

Tabla 6.
Estadísticos descriptivos del Aprendizaje Autorregulado

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Aragua-Guárico	21	182	233	211,33	13,738
Cojedes	10	163	225	189,20	23,389
Lara-Yaracuy	22	191	243	216,18	13,577
Barinas-Portuguesa	28	154	239	200,82	19,767

Del mismo modo que para el Aprendizaje autorregulado, con el fin de

identificar el nivel predominante en el rendimiento académico de los estudiantes de la muestra investigada, se procedió a obtener los estadísticos descriptivos para esta variable. Cabe destacar que la Escuela Nacional de la Magistratura, plantea en su Reglamento Interno, los siguientes niveles de rendimiento de acuerdo a las calificaciones obtenidas: Deficiente (0 – 9,99 puntos), Regular (10 – 12,99 puntos), Bueno (13 - 15,99 puntos), Muy bueno (16 - 18,99 puntos) y Excelente (19 – 20 puntos).

De acuerdo a la Tabla 7, la calificación promedio en cada uno de los grupos es mayor a los 16 puntos, lo que se considera un promedio *Muy bueno* en la escala antes señalada. Asimismo, se observa que, de acuerdo a los valores mínimo y máximo de las calificaciones, los cuatro grupos de estudiantes, se encuentran entre niveles *Bueno* y *Muy bueno*, correspondientes a la escala de calificaciones de la ENM.

Tabla 7.
Estadísticos descriptivos del Rendimiento Académico

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Aragua-Guárico	21	14,00	18,50	16,36	1,55
Cojedes	10	13,67	18,67	16,08	1,86
Lara-Yaracuy	22	14,17	18,33	16,40	1,24
Barinas-Portuguesa	28	13,67	17,50	16,23	1,05

Relación entre Autorregulación académica y Rendimiento académico.

Para el análisis de esta relación se tuvo en cuenta el empleo de la correlación de Pearson como prueba estadística paramétrica, cuyo coeficiente permita determinar el grado de relación entre las variables de

estudio: Estrategias de autorregulación académica y Rendimiento académico.

Se utilizaron los promedios obtenidos de la escala de autorregulación académica de cada uno de los cuatro grupos de la muestra, así como los promedios de calificaciones de los mismos.

Tabla 8.

Correlaciones entre Estrategias de autorregulación académica y Rendimiento académico de los diferentes grupos

Grupos	N	Correlación de Pearson	Nivel de significación
Aragua-Guárico	21	0,958	p < 0,000 **
Cojedes	10	0,978	p < 0,000 **
Lara-Yaracuy	22	0,961	p < 0,000 **
Barinas-Portuguesa	28	0,942	p < 0,000 **

**p< 0,01

Como se observa en la Tabla 8, el coeficiente de correlación entre las variables Estrategias de autorregulación académica y Rendimiento académico alcanza un valor estadístico significativo ($p < 0,01$). Por otro lado, el valor del coeficiente de correlación de Pearson (r), tiene valores que van desde 0,942 para el grupo Barinas-Portuguesa, hasta su nivel más alto de 0,978 para el grupo Cojedes. Estos valores son indicativos de una correlación alta (Martínez-Garrido y Murillo, 2013) entre ambas variables; en consecuencia, puede decirse que existe en la muestra de estudiantes del PREA en Derecho Constitucional, una tendencia a que a un mayor nivel de estrategias de autorregulación académica se incremente el nivel del rendimiento académico.

Discusión de resultados

Con relación al nivel predominante en las estrategias de

autorregulación académica de los estudiantes del PREA en Derecho Constitucional de la ENM, se encontró que la mayoría presentan un nivel entre medio y alto en esta variable. Esto significa que se está dando un desarrollo adecuado de las dimensiones Motivación, Método, Tiempo, Comportamiento, Ambiente Físico y Aspecto Social.

Lo mismo ocurre con el rendimiento académico que, al ser analizado con estadística descriptiva, se encuentra que predomina en esta variable un nivel *Muy Bueno*. Parece ser que existe una correspondencia de este nivel *muy bueno* de rendimiento académico con los niveles medios y altos obtenidos en las estrategias de aprendizaje autorregulado, y en cada una de sus dimensiones.

Con referencia a la dimensión Motivación, la cual se evidencia desde la fase de Previsión y está relacionada con el establecimiento de metas, destacan el sentimiento de motivación de los estudiantes con este Programa y la escogencia del mismo bajo esta modalidad, lo cual se relaciona con el estado anímico del estudiante y, en consecuencia, su rendimiento académico, como lo demuestran las investigaciones de Zimmerman (2002). Muchos autores han reportado hallazgos acerca de esta dimensión, la cual parece jugar un papel importante en los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Entre ellos están Andrew y Vialle (1998), Aliaga et al. (2001), y Herrera (2003).

La Dimensión Método involucra técnicas de estudio y procesos cognitivos que se manifiestan tanto en la fase de Previsión como de

Rendimiento, pues antes de abordar la tarea, el estudiante diseña su planificación estratégica, y durante la ejecución del aprendizaje, realiza las auto instrucciones y uso de imágenes para manejar la información. Se observó la alta frecuencia con que los estudiantes subrayan las lecturas cuando están estudiando, establecen orden en las tareas y toman acciones de acuerdo a la dificultad de la actividad, aspectos importantes para garantizar el éxito académico, ya que, gracias a esos procesos, hay una disposición positiva del estudiante para estudiar. Estos resultados coinciden con lo hallado por Roces et al. (1999), en cuyo estudio encontró que las estrategias cognitivas de aprendizaje se correlacionaron significativamente con el rendimiento académico.

La dimensión Tiempo del aprendizaje autorregulado hace referencia al uso de estrategias dirigidas a la realización de la tarea, donde el estudiante debe reflexionar sobre el tiempo y el esfuerzo dedicado a la misma y, solo tras esta reflexión, podrá hacer juicios sobre su conducta. La reacción que de ellos se derive supondrá tomar decisiones sobre la necesidad o no de realizar cambios en el futuro (González-Pienda et al., 2002). Esta dimensión involucra procesos cognitivos y acciones, todas referidas a la gestión del tiempo y a sus creencias con respecto a su manejo; esto permite a los estudiantes organizarse para asumir todas las responsabilidades académicas previstas en un momento dado. Se observó una distribución en las respuestas que refleja la falta de tiempo que evidencian los estudiantes a la hora de su dedicación a las actividades propias del Programa, debido a su

ocupación laboral: funcionarios del Poder Judicial que no tienen un horario fijo de salida de sus despachos.

La dimensión Comportamiento, la cual involucra procesos que se manifiestan tanto en la fase de Rendimiento como en la Autorreflexión, involucra varios aspectos, referidos al Auto monitoreo, Auto imagen, Auto evaluación y Atribuciones. Los resultados por grupos y de la muestra total, demostraron que los estudiantes registran sus actuaciones de aprendizaje al observar si están encaminados o no el propio rendimiento, proceso involucrado en el Auto monitoreo. Asimismo, continuamente hacen reflexión acerca de sus maneras de estudiar y de sus aprendizajes y, en consecuencia, evalúan sus éxitos o fallas. Con respecto a la Auto imagen, las respuestas evidenciaron una importante disposición para abordar de manera eficiente las actividades de estudio en este programa. En la fase de Autorreflexión, donde se observan los procesos de autoevaluación y atribuciones, los resultados revelaron que los estudiantes continuamente hacen reflexión acerca de sus maneras de estudiar y de sus aprendizajes, y en consecuencia, evalúan sus éxitos o fallas. Todos estos procesos, confirman la relación encontrada entre las estrategias autorregulatorias y el rendimiento académico.

La organización del espacio antes de estudiar, presente en la dimensión Ambiente Físico, es primordial para abordar las tareas de estudio. Los resultados reflejaron que los estudiantes, indistintamente del lugar, aprovechan los espacios y momentos libres para estudiar.

En la dimensión Aspecto Social, se observó que mantenerse en contacto con su tutor, así como la retroalimentación que reciben del mismo, representa una guía en el aprendizaje, aspectos que proporcionan seguridad y, en consecuencia, inciden positivamente en su rendimiento académico. En contraste, se observó la falta de trabajo cooperativo, reflejado al momento de seleccionar y formar parte de un grupo de compañeros para estudiar, comportamiento observado en los estudiantes de todos los grupos, y que podría deberse a la ocupación laboral de los participantes, y que representan estrategias que apoyan el rendimiento académico y la permanencia en el Programa.

Finalmente, respecto a la hipótesis de trabajo, los resultados demuestran la relación significativa que existe entre el uso de estrategias de autorregulación académica y el rendimiento académico de los estudiantes del PREA en Derecho Constitucional de la ENM. Algunos autores que han estudiado tales variables han obtenido similares resultados. Tal es el caso de Aliaga et al. (2003), quienes investigaron acerca del aprendizaje autorregulado y el rendimiento en matemática, encontrando correlaciones significativas en las mencionadas variables. Los resultados que obtuvieron indican que los estudiantes de mejor promedio de calificaciones son los más autorregulados. Más recientemente, también Camacho (2007) encontró correlaciones significativas en las mencionadas variables.

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

La evaluación de la dimensionalidad de la Escala *Estrategias de Autorregulación Académica en Entornos Virtuales de Aprendizaje* refleja estrategias de autorregulación de los tres componentes propuestos por Zimmerman (2002): personal, conductual y contextual; así como procesos de preparación, realización y monitoreo. El primer factor que refiere a estrategias de planeación y control representa, al interior de la dimensión, estrategias de planeación y control del tiempo, horarios, materiales y establecimiento de metas. Estas estrategias de autorregulación son importantes para el aprendizaje virtual (Palloff & Pratt, 1999; Roblyer, 1999). La segunda dimensión sobre atribuciones motivacionales se refiere al interés, entusiasmo y gusto por el aprendizaje en línea. Zimmerman y Martínez-Pons (1990) indican que estas características de comportamiento describen estudiantes que persisten en su esfuerzo en las tareas de aprendizaje.

Los resultados sugieren que las estrategias de autorregulación académica toman un papel de mediador potencial con el logro académico (Castañeda, 2004; Valle et al., 2008; Miraño & Castejón, 2008 y Schunk & Zimmerman, 1998). También refuerza los resultados de Barnard, Lan y Patón (2010), quienes identificaron diferencias significativas entre los desempeños académicos altos y bajos en habilidades autorregulatorias de aprendizaje: Estructuración del ambiente, Establecimiento de metas, Manejo del tiempo, Búsqueda de ayuda, Estrategias de trabajo y Autoevaluación.

Las dimensiones de las estrategias de autorregulación académica: Motivación y Comportamiento, que muestran una relación con el logro académico, incluyen estrategias sobre manejo del tiempo, establecimiento de metas y estrategias de trabajo en contextos académicos virtuales. Existen señalamientos particulares acerca del manejo del tiempo como un indicador de autorregulación del aprendizaje en línea y está asociado al éxito de los estudiantes en cursos a distancia (Palloff & Pratt, 1999; Roblyer, 1999). Estos resultados contribuyen a identificar procesos de aprendizaje asociados con el éxito de programas en línea, lo que algunos teóricos señalan como una necesidad para promover habilidades específicas que mejoren la educación a distancia (Barnard, Lan & Patón, 2010; Barnard, Patón & Lan, 2008; Lynch & Dembo, 2004; Winne, 2001).

Por los resultados obtenidos se puede afirmar que la motivación intrínseca y el valor de la tarea, son creencias motivacionales personales, que en determinados momentos pueden actuar como factores que facilitan o dificultan la forma en que los estudiantes se implican, regulan y comprometen cognitivamente con su propio proceso de aprendizaje, por lo que la promoción para la utilización de estas estrategias cognitivas y autorreguladoras, conducirá a la mejora del rendimiento académico de los estudiantes.

En síntesis, todo parece indicar que la motivación académica de los estudiantes, juega un papel primordial en la iniciación y mantenimiento del aprendizaje autorregulado, y por lo tanto, se relaciona con el rendimiento no

solo directamente sino también de manera indirecta, a través de su relación con la implicación cognitiva del estudiante (Pintrich y García, 1991).

Por otra parte, en un estudio citado por Pintrich (1989), se muestra también que los efectos directos del uso de estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico están mediados por el esfuerzo, y que el control del esfuerzo es una función de los componentes cognitivos y motivacionales del aprendizaje. Tanto la constancia y perseverancia como el aprovechamiento del tiempo en las tareas académicas son aspectos que tienen que ver con el esfuerzo y la voluntad del estudiante en la realización del trabajo.

Los resultados reportados en el estudio también tienen implicaciones con lo que otros autores como Barberà, Badia y Monimó (2002) pusieron en la mesa de discusión: ¿es posible o no enseñar y aprender a distancia? y señalan que para determinar la calidad de la educación a distancia se necesitan criterios y modelos de calidad derivados de la psicología de la educación. Estos autores ponen énfasis en que dichos modelos debían basarse en la evaluación de la dinámica de las principales formas de interacción en un ambiente virtual: las interacciones dinámicas e interdependientes entre materiales y estudiantes-profesores, entre estudiantes y profesor, y entre los propios estudiantes.

Por su parte, Onrubia (2005) destaca que el conocimiento del proceso de aprendizaje tiene múltiples e importantes implicaciones en una comprensión más afinada de cómo se aprende en entornos virtuales. Dos implicaciones relevantes se refieren a la “estructura lógica del contenido” y la

“estructura psicológica del contenido”, ambas dependientes de la estructura de los materiales educativos, y del papel del profesor durante el proceso de aprendizaje. En este sentido, los resultados de la presente investigación identifican la interacción que establecen los estudiantes y determinan de manera importante su desempeño, que es la comunicación con el tutor/asesor, que describe una presencia pedagógica que guía y apoya el proceso de aprendizaje del estudiante.

La contribución de este tipo de estudios es apoyar con evidencia la identificación de factores que inciden en el aprendizaje en contextos virtuales, y su evaluación de manera válida y confiable, a fin de contribuir a determinar la calidad de la educación en los programas educativos apoyados en la tecnología.

Recomendaciones

La evidencia aportada en este estudio sobre el papel del tutor-asesor en los ambientes virtuales de aprendizaje, y en múltiples señalamientos de la literatura, debería ser considerada para desarrollar o fomentar estrategias en los estudiantes para lograr un mejor desempeño. La relación analizada entre procesos de autorregulación del aprendizaje y mejores desempeños en ambientes a distancia, conlleva la recomendación a los tutores de fomentar dichas estrategias en sus estudiantes.

De lo anterior, surge entonces la recomendación de capacitar a los tutores para la enseñanza de los componentes del aprendizaje autorregulado a los estudiantes antes de iniciar los distintos programas que se imparten en

la ENM, a fin de que éstos adopten desde un inicio una mayor conciencia de su propio proceso de aprendizaje y de lo que se espera de ellos, asumiendo un mayor control de sus logros académicos. Promover en los estudiantes el desarrollo del mecanismo operativo de la autorregulación del aprendizaje: la planificación, ejecución, evaluación y control del mismo; con el fin de dotar a los estudiantes de competencias necesarias para seleccionar, organizar, reelaborar, jerarquizar, reflexionar y valorar críticamente la información, con el fin de transformarla en conocimiento genuino.

Otro elemento importante en el desempeño de los estudiantes es la interacción con los materiales educativos del contexto virtual; en este sentido Onrubia (2005) destaca como clave en la evaluación de programas educativos a distancia el diseño de los materiales. Este autor enfatiza que el diseño del material de aprendizaje se dirige a la significatividad psicológica que sólo puede asegurarse mediante formas de ayuda que permitan la adaptación cuidadosa y continuada, en el propio proceso de aprendizaje; señala la insuficiencia, desde esta perspectiva, de una visión del diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje virtual, centrado únicamente en el diseño de materiales, al margen de las características de los estudiantes a los que se dirige y de la dinámica de cambio y evolución de esas características en un contexto particular de aprendizaje.

Los resultados encontrados en el análisis de los datos muestran la complejidad de las variables que intervienen en situaciones de aprendizaje en línea, y la necesidad de seguir explorando otras variables presentes en

estos escenarios que pueden estar mediando la relación entre las variables estudiadas. Además, se vislumbra la necesidad de explorar otras variables que podrían estar actuando como covariables en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y en el logro del aprendizaje. Algunos de los factores que podrían considerarse son: características sociodemográficas, experiencia previa en programas educativos en línea, facilidades de acceso a Internet, nivel académico del programa, entre otros aspectos que convendría analizar en futuros estudios.

Se considera necesario en futuras investigaciones incorporar las mediciones de autoeficacia en el uso de la tecnología, además de considerar la posibilidad de contar con muestras representativas de las poblaciones de estudio, con el fin de confirmar con mayor certeza las implicaciones de las variables relevantes en el manejo de la tecnología y su efecto en el desempeño académico de estudiantes en programas de educación a distancia.

Desde una perspectiva de análisis macro se sugiere visualizar el entorno educativo virtual como un sistema de relaciones entre sus componentes. Esta perspectiva es un punto central en la Teoría de la Actividad. Los supuestos de la Teoría de la Actividad se basan en la idea vygotskyana de mediación cultural. Esta perspectiva teórica permitirá un análisis macro de la actividad de un entorno virtual de aprendizaje, con sus agentes (estudiante, tutor, materiales y las herramientas tecnológicas), sus interacciones y transformaciones.

Es importante la divulgación en la comunidad educativa de la ENM, las bondades del dominio de las estrategias del aprendizaje autorregulado, con el propósito de crear una cultura de innovación y mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la divulgación de los resultados de la presente investigación.

Finalmente, el modelo de aprendizaje en contextos virtuales analizado en este estudio identificó un patrón de relación con base en las estrategias autorregulatorias de los estudiantes. Los estudiantes son un componente del triángulo interactivo de aprendizaje, pero se sugiere que debe plantearse un estudio complementario con otros agentes del entorno virtual: tutores y material educativo. Es importante también, no olvidar que en el aprendizaje virtual, además de requerir habilidades de autorregulación, comprende diferentes elementos de la estructura cognitiva del aprendiz: capacidades cognitivas, conocimientos específicos, estrategias de aprendizaje, otras capacidades metacognitivas y de autorregulación, factores afectivos, motivaciones, establecimiento de metas, representaciones mutuas y expectativas (Onrubia, 2005).

Referencias

- Aisha S. Al Harthi (2010). Learner Self- Regulation in Distance Education: A cross a cultural study. *American Journal of Distance Education*, 24, 135-150.
- Aliaga, J.; Giove, A.; Dergan, J.; Ponce, C.; Neira, C.; Cáceres, M. y Cahuana, M. (2003). *Diferencias en el MSLQ y el LASSI entre alumnos del quinto año de secundaria con autoevaluación alta y baja del rendimiento académico en matemática*. Revista de la Facultad de Psicología, UNMSM, Año VI, N° 2.
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. En T. Anderson (Ed.) *The theory and practice of online learning* (pp. 15-44). Edmonton, CA: Athabasca University Press.
- Anastasi, A. (1998). Tests psicológicos. México: Prentice Hall.
- Anderson, T. (2003). Modes of Interaction in Distance Education: Recent Decelopments and Researches Questions. En M. Moore & W. Anderson (Eds.) *Handbook of Distance Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Andrew, S. y Vialle, W. (1998). Nursing Students' self-efficacy, Self-regulated learning and academia performance in science. Recuperado el 11 de enero de 2017, de: https://www.researchgate.net/publication/267203546_Nursing_students'_self-efficacy_self-regulated_learning_and_academic_performance_in_science_98_Abstracts.
- Arends, R. (2004). *Learning to Teach*. Nueva York, USA: McGraw-Hill.
- Arias, F. (2004). El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. Caracas. Episteme.
- Artunduaga, M. (2008). Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad. Recuperado el 10 de enero de 2017, de: <http://es.slideshare.net/1234509876/variables-del-rendimiento-academico-universidad>.
- Azevedo, R. (2005a). Computers environments as cognitive tools for enhancing learning. *Educational Psychologist*, 40, 193-197.
- Azevedo, R. (2005b). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 40(4), 199-209.

- Barberà, E., Badia, A. & Monimó, J. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Horsori. Barcelona.
- Barberà, E., Badia, A. & Monimó, J. (2002). *Enseñar y aprender a distancia: ¿es posible?* UOC. Recuperado el 31 de enero de 2017, de: <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0105018/ensapren.html>
- Barnard, L.; Patón, V. & Lan, W. (2008). Online Self-Regulatory Learning Behaviors as a Mediator in the Relationship between Online Course Preceptions with Achievement. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2), 1-10.
- Barnard, L.; Lan, W. & Patón, V. (2010). Profiles Regulatory Learning in the Online Learning Environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1), 61-79.
- Bautista, M. (2004). *Manual de Metodología de Investigación*. Caracas: Talitip.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bernardo, J. & Caldero, J. (2000). Investigación Cuantitativa (4); Métodos no experimentales. En Bernardo, J. y Caldero, J. *Aprendo a investigar en Educación* (77-93) Madrid: Rialpa.
- Camacho, M. (2007). La autorregulación para el aprendizaje y el género. Recuperado el 10 de enero de 2017, de: <http://www.uaemex.mx/faapauaem/docs/edesp/caminos%20hacia%20a%20equidad%202007/aprendizaje.html>.
- Carabantes Alarcón, D., Carrasco Pradas, A., Alves Pais, J., (2006). La innovación a través de entornos virtuales de enseñanza y Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 8, 105-126.
- Castañeda, S. (2004). Educación, aprendizaje y cognición: teoría en la práctica. *Manual Moderno*, 49-74.
- Cerda, H. (1998). *Los elementos de la Investigación*. Bogotá: Buho.
- Cleary, T. & Zimmerman, B. (2001). Self-Regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 61-82.

- Coll, C. (2001). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las Tecnologías de la información y comunicación. Una mirada constructivista. *Sinéctica*, 25, 1-24.
- Coll, C.; Mauri, T & Onrubia, J. (2008). El Análisis de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje mediados por TIC: una perspectiva constructivista. En E. Barberà, T. Mauri & J. Onrubia (coord.) *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e Instrumentos*. Madrid: Grao.
- Dabbagh, N. (2007). The one line learner: Characteristics and pedagogical implications. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(3), 217-226.
- Dabbagh, N. & Bannan-Ritland, B. (2005). Online Learning: Concepts, strategies and application. Upper Saddle River. New Jersey: Prentice Hall.
- Del Mastro, C. (2003). *El aprendizaje estratégico en la educación a distancia*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Dembo, M. & Eaton, M. (2000). Self-regulation of academic learning in middle level school. *The Elementary School of Journal*, 100, 473-489.
- Dembo, M., Jungue, L. & Lynch, R. (2006). Becoming a self-regulated learner: Implications for Web-based education. En H. F. O'Neil y S. R. Pérez (Eds.), *Web-based learning: Theory, research, and practice* (pp. 185-202): Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Derry, S. & Murphy, D. (1986). Designing systems that train learning ability. *Review of Educational Research*, 56, 1-39.
- Diaz Barriga, F. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Dille, B. y Mezack, M. (1991). Identifying predictors of high risk among community college telecourse students. *The American Journal of Distance Education*, 5, 24-35.
- Duffy, T.M & Cunningham, D.J. (2001). *Constructivism: Implications for the designs and delivery of instructions*. In Jonassen, D. H. (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, New York: Simon and Schuster, 170-198.

- Figuerola, C. (2004). *Sistemas de evaluación académica*. El Salvador: Universitaria
- Flores, R. (2004). *Evaluación, pedagogía y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Flames, A. (2003). *Cómo elaborar un trabajo de grado de enfoque cuantitativo*. Caracas. Fondo editorial IPASME.
- Flavell, J. (1971). First Discussant's Comments: What is Memory Development the Development of? *Human Develop*, 14, 272-278.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. Universidad de Costa Rica.
- García, B., Márquez, L., Bustos, A., Miranda, G. & Espíndola, S. (2008). Análisis de los patrones de interacción y construcción del conocimiento en ambientes de aprendizaje en línea: una estrategia metodológica. *Revista electronica de investigación educativa*, 10(1), 1-19.
- Garrison, D. & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148.
- González-Pineda, J., Núñez, J., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Roces, C., González, P., Muñiz, R. & Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4), 853-860.
- Green, J. & Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *Review of Educational Research*, 77, 334-372.
- Gunawardena, C. & Zittle, F. (1997). Social Presence a Predictor of Satisfaction within a Computer-mediated Conferencing Environment. *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8-25.
- Hanson, D., Maushak, N.J., Schlosser, C.A., Anderson, M.L., Sorensen, C. & Simonson, M. (1997). *Distance Education: Review of Literature* (2nd. ed) Bloomington, Indiana: Association for Educational Technology Publications.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Batista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

- Herrera, F. (2003). *Cognición-metacognición, motivación y rendimiento académico en el contexto educativo pluricultural de Ceuta*. Ceuta, Instituto de Estudios Ceuties.
- Instituto Internacional para el Desarrollo Cognitivo (2013). Mediar para la autorregulación del aprendizaje: un desafío educativo para el siglo XXI. Universidad Central de Chile.
- Joo, Y., Bong, M. & Choi, H. (2000). Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy. And Internet self-efficacy in Web-based instruction. *Educational Technology Research and Development* 48(2), 5-17.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill.
- Lajoie, S. (1993). *Computer environments as cognitive tools for enhancing learning*. In S. Derry & S.P Lajoie (Eds.) *Computers as cognitive tools* (pp. 261-288). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lajoie, S. & Azevedo, R. (2006). Teaching and Learning in technology-rich environments. En P. A. Alexander & P. H. Wine (Eds.) *Handbook of Educational Psychology*, 2nd Ed. (pp. 803-821). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lira, M. (1997). La integración en educación especial desde la perspectiva teórica de Vigotsky. Lev Vigotsky, sus aportes para el S XXI. *Educación. Cuadernos UCAB*, 1, 58.
- Lynch, R. & Dembo, M. (2004). The Relationship Between Self-Regulation and Online Learning in a Blended Learning Context. Recuperado el 27 de noviembre de 2015, de: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/189/271>
- Manrique, L. (2004). *El aprendizaje autónomo en la Educación a Distancia*. Ponencia desarrollada en el Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia. Abril 2004. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Mariño, P. & Castejón, C. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*. XI(28). Recuperado el 21 de enero de 2017, de: <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article4/article4.pdf>

- Martí, E. (1999). *Metacognición y estrategias de aprendizaje*. En Pozo, J. Y Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI. Santillana. Pp. 111-121.
- Martínez-Garrido, C. y Murillo, J. (2013). El uso de los modelos multinivel en la investigación educativa. Estadísticas avanzadas para conocer y cambiar la educación en América Latina. En A. Salceido. *Estadística en la Investigación: competencia transversal en la formación universitaria* (47-71). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Mayer, R. (2003). Learning environments: The case for evidence-based practice and issue-driven research. *Educational Psychology Review*, 15, 359 – 373.
- Mayor, J. (1985). *Actividad Humana y procesos cognitivos. (Homenaje a J. L. Pinillos)*. Madrid: Alhambra, Universidad.
- Monereo, C. & Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. & Barbera, E. (2000). *Diseño Instruccional de las estrategias de aprendizaje en entornos educativos no-formales*. En Monereo et. al. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor/Ediciones de la Universidad Oberta de Catalunya.
- Montero, I. y León, O. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigaciones en psicología. Universidad Autónoma de Madrid. En *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2007, Vol. 7 N° 3, pp. 847-862. ISSN 1697-2600.
- Moore, M. & Kearsley, G. (2005). *Distance Education: A systems views*. California: Wadsworth.
- Onrubia, J. (2005). Aprender a enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*. Recuperado el 31 de enero de 2017, de: <http://www.um.es/ead/red/M2/>.
- Ortega, J. (2006). *Bajo rendimiento escolar*. Madrid: Incipit Editores.
- Palloff, R. & Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Peñalosa, E. (2007). Evaluación y Fomento de la Interactividad del Aprendizaje en Línea de Estudiantes de Psicología (Tesis Doctoral). UNAM, México.
- Peñalosa, E. & Castañeda, S. (2009). *El aprendizaje autorregulado en línea: algunas consideraciones desde la investigación*. En D. González y S. Castañeda (Eds.). Investigación e Innovación Educativa. Hermosillo: Unisón.
- Pérez, A. (2009). La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Apertura*. Año 9, No. 11: 36-47.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. México: Roca.
- Poggioli, L. (2005,a). *Estrategias de estudios y ayudas anexas. Serie: Enseñando a aprender*. Caracas: Fundación Polar.
- Poggioli, L. (2005,b). *Estrategias de apoyo y motivacionales. Serie: Enseñando a aprender*. Caracas: Fundación Polar.
- Pozo, J. & Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Pintrich, P. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. EN C. Ames y M. Maehr (Eds.) *Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environment* (pp. 117-160). Greenwich: Jai Press.
- Pintrich, P. y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the collage classroom. EN M. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.) *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulation processes* (pp. 371-402). Greenwich: Jai Press.
- Puente, A.; Poggioli, L. & Navarro, A. (1989). *Psicología Cognoscitiva. Desarrollo y perspectivas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Reyes, Y. (2003). *Relación entre rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad*. Recuperado el 10 de enero de 2017, de: <http://77sibbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdat/Tesis/Salud/Reyes>
- Ríos, P. (1997). *La mediación del aprendizaje. Lev Vigotsky, sus aportes para el S XXI*. Educación. Cuadernos UCAB. N° 1 p. 34.
- Ríos, P. (2001). *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus.

- Ríos, P. (2004). Esbozo del enfoque estratégico del aprendizaje. *Candidus La revista educativa para el debate y la transformación*, 27, 28.
- Roblyer, M. (1999). Is choice important in distance learning? A study of students motives for taking Internet-based courses at the high school and community college levels. *Journal of Research on Computing Education*, 32(1), 157-171.
- Roces, C., González-Pienda, J., Núñez, J., González-Pumariega, S., García, Ma. S. y Álvarez, L. (1999). Relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Mente y Conducta en Situación Educativa. Revista electrónica del Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid*, 1(1), 41-50.
- Rohwer, W. (1984). An invitation to an educational psychological of studying. *Educational Psychologist*, 9, 1-14.
- Sacristán, F. (2006). Plataformas de aprendizaje sustentadas en las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. *Revista Lectura y Vida*, Universidad Complutense de Madrid.
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la Educación*. México: Mc Graw Hill.
- Schrump, L. & Hong, S. (2002). Dimensions and strategies for online success: Voices from experienced educators. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 6(1), 57-57.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J., (Eds.), (2007). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Snowman, M. (1986). Learning tactics and strategies. En *Phye, G. D. and Andre, J. Cognitive Educational Psychology*. New York: Academic Press.
- Tonconi, J. (2013). Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-PUNO. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Recuperado el 10 de enero de 2017, de: <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jtq.htm>.
- Valle, A.; Núñez, J.; Cabanach, R.; González-Pineda, J.; Rodríguez, S.; Rosario, P.; Cerezo, R. & Muñoz-Cadavid, M. (2004). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psichothema*. 20(4), 724-731.

- Wang, A. & Newlin, M. (2002a). Predictors of Web-Student Performance: the role of self-efficacy and reasons for taking an on-line class. *Computers and Human Behavior* 18(2), 151-163.
- Wang, A. & Newlin, M. (2002b). Predictors of performance in the virtual classroom. *The Journal Online* 29(10). Recuperado de: <http://thejournal.com/articles/2002/05/01/predictors-of-performance-in-the-virtual-classroom.aspx>
- Weinstein, C. & Underwood, V. (1985). *Learning strategies: The how of learning*. En Seagal, J. and others: Thinking and learning strategies. Hillsdale. Erlbaum.
- Winne, P. (1995). Internet details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*. 30(4), 173-187.
- Winne, P. (2001). Self-regulated Learning Viewed from Models of Information Processing. En: B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.) Self-regulated Learning and Academic Achievements: Theoretical Perspectives. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 153-190.
- Winters, F., Greene, J. & Costich, C. (2008). Self-Regulation of Learning within Computer-bases Learning Environments: A Critical Analysis. *Educational Psychology Review*. 20(4), 429-444.
- Zimmerman, B. (1995). Self-Regulation Involves More Than Metacognition: A Social Cognitive Perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221.
- Zimmerman, B. (1998). Academic studying and the development of personal skill: a Self-Regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 73-86.
- Zimmerman, B. (2000). *Logro de la autorregulación: una perspectiva cognitiva social*. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), Manual de autorregulación (págs. 13-39) San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: an Overview. *Theory into practice*, 41, 64-70.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical background, Methodological Developments and Future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.

Zimmerman, B. & Campillo, M. (2003). In J. E. Davidson & R. J. Stenberg (Eds.), *The nature of problem solving*. New York: Cambridge University Press.

Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. (1990). *Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use*. Journal of Educational Psychology, 82, 51-59.

Anexo A

Comunicación a Expertos, Instrumento Inicial “Aprendizaje Autorregulado en Entornos Virtuales de Aprendizaje”, Tabla de Especificaciones y Planilla de Validación del Instrumento

Caracas, 29 de mayo de 2016

Lcda. Elizabeth Centeno Nieto

Estimada Licenciada:

Soy cursante del Postgrado en Educación, mención Procesos de Aprendizaje, de la Universidad Católica Andrés Bello. Como Tesis de Maestría, me encuentro desarrollando un proyecto de investigación titulado *Estrategias de Autorregulación Académica en estudiantes del Programa de Estudios Avanzados en Derecho Constitucional de la Escuela Nacional de la Magistratura, en entornos virtuales de aprendizaje*. El objetivo general del mismo consiste en determinar el uso de Estrategias de Autorregulación Académica que emplean los estudiantes del Programa de Estudios Avanzados en Derecho Constitucional de la Escuela Nacional de la Magistratura (ENM). Todo ello con el propósito de promoverlas en sus estudiantes. Para ello, los estudiantes deben revisar o ser conscientes de lo que hacen para estudiar y mantenerse en el programa. De allí que he diseñado un instrumento, una encuesta, que basado en la propuesta teórica de Zimmerman, busca explorar lo que el estudiante piensa, desea y hace en relación a sus objetivos académicos.

Esta encuesta **Estrategias de Autorregulación Académica en entornos virtuales de aprendizaje**, incluye la variable de estudio con sus respectivas dimensiones e indicadores. El *universo de contenido* del instrumento puede ser definido como sigue:

Preguntas referidas a la exploración del conjunto de objetivos personales de estudio; método y estrategias utilizadas para estudiar; cómo gerencia su tiempo; cómo se comporta antes, durante y después de estudiar; cómo organiza el espacio físico y qué tipo de apoyo solicita o ubica para estudiar.

Mucho estaría agradecido de usted, si puede dedicar parte de su valioso tiempo a la **validación de contenido** del referido instrumento. Con tal finalidad, le he adjuntado a la presente comunicación los siguientes instrumentos: (a) Encuesta de Autorregulación Académica; (b) Tabla de Especificaciones y (c) Planilla de Validación. Está contemplado seleccionar aquellos ítemes que mejor se ajustan al tema en estudio.

Sin más que referirle,

Pablo Piovosio Rangel
Maestría en Educación – Universidad Católica Andrés Bello
Telf.: 0424 912 9213
pablopiovosio@gmail.com



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
 Urb. Montalbán – La Vega – Apartado 29068
 Teléfono: 407-42-68 y 407-42-69 Fax: 407-43-52
 Dirección General de Estudios de Postgrado

ESTATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA QUE USAN LOS ESTUDIANTES DE POSTGRADO EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

**Tabla de Especificación del Instrumento de Estrategias de Autorregulación Académica
 en Entornos Virtuales de Aprendizaje**

Autor: Pablo Piovosio
 Tutor: Dr. Freddy Rojas

Objetivo General: Determinar el uso de Estrategias de Autorregulación Académica que emplean los estudiantes del Programa de Estudios Avanzados en Derecho Constitucional de la Escuela Nacional de la Magistratura (ENM).

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Estrategias de Autorregulación Académica	Motivación Metas u objetivos, a largo plazo y para cada actividad en particular. Incluye aspectos referidos a procesos cognitivos y a auto creencias.	Al momento de abordar una asignación, el estudiante predice sus resultados.	1
		Al abordar una asignación, el estudiante considera si tiene o no las competencias para resolverla satisfactoriamente, toma conciencia de lo fácil o difícil que le resulta.	2, 3
		Antes de realizar las asignaciones, las organiza según su complejidad, toma decisiones en función de experiencias anteriores similares a ésta.	4, 31
		El estudiante conoce cuál es la percepción que tienen sus profesores y familiares de él como estudiante.	44
		El estudiante siente motivación y tiene presente los objetivos que le condujeron a la escogencia de este programa y bajo esta modalidad.	46, 47
		Al abordar una actividad dentro del programa, tiene claro los objetivos que se propuso con respecto a esa actividad y cómo contribuye la misma con el objetivo inicial al decidir tomar este programa.	48, 49

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítemes
Estrategias de Autorregulación Académica	Método Estrategias y técnicas de estudio, dependiendo de la exigencia y características de las actividades de estudio (uso de imágenes o de palabras como recurso mnemotécnico, entre otras).	El estudiante, al abordar las asignaciones, establece las estrategias y técnicas de estudio requeridas para resolver cada tarea, dependiendo de la dificultad y características de la misma, tales como resúmenes, subrayado, volver a leer, entre otras.	5, 6, 7, 8
		En las estrategias y técnicas utilizadas por el estudiante están la imaginación, comparación con su actividad profesional y elaboraciones verbales.	9, 10, 11, 12
		Al momento de abordar una tarea, el estudiante piensa qué puede hacer, establece jerarquías en función de su complejidad, toma decisiones.	32, 33, 40
	Tiempo Referido al cuándo estudiar, planificación del uso del tiempo de manera efectiva. Subprocesos asociados: planificación del tiempo, gerencia del tiempo y auto creencias.	El estudiante tiene el hábito de organizar sus actividades cada día.	15
		El estudiante hace distintas pruebas para saber cuál esquema de tiempo de estudio le funciona mejor, y así definir a qué le dedicará más o menos tiempo.	16, 30
		El estudiante sabe si dispone de tiempo suficiente o no, necesario o no, para cumplir con las asignaciones del programa.	34
	Comportamiento Auto monitoreo: involucra la auto observación durante toda la ejecución de una tarea o actividad, si está encaminado o no el propio rendimiento. Los estudiantes escogen, modifican o adaptan su manera particular de responder a una actividad en función de la retroalimentación que eso les produce.	El estudiante está claro acerca de los aspectos a considerar para decidir el tiempo que le va a dedicar a una actividad en particular.	35
		El estudiante revisa su récord de entrega de asignaciones para predecir cuáles serían sus resultados al finalizar el semestre.	13
		Al inicio del módulo, el estudiante predice los logros que alcanzará en cada actividad, al término del mismo.	14
		El estudiante está atento observando tanto las estrategias como el esquema de tiempo para los estudios para saber cómo le funcionan.	17, 18
		El estudiante observa las complejidades de las actividades para tomar acciones.	56
		El estudiante está atento acerca de cuál es el momento más efectivo para participar en el foro.	39

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítemes
Estrategias de Autorregulación Académica	Auto imagen: es la percepción que tiene de sí mismo como estudiante, relacionado con autoeficacia.	El estudiante realiza cambios en sus horarios de estudio o en sus estrategias en función de los resultados alcanzados.	24, 25, 26
	Auto evaluación: Se refiere al conjunto de normas y su uso para auto evaluarse, las cuales las establece la propia persona, definiendo un nivel de excelencia.	El estudiante, ante las asignaciones, está claro acerca de su eficiencia, sus habilidades, fortalezas, áreas de oportunidad y sus aprendizajes para proseguir en un programa como éste.	41, 42, 50, 52
	Auto instrucciones (Ajuste de acciones): Se refiere a una verbalización subvocal que guía el rendimiento, se va dando instrucciones en la medida que ejecuta la acción.	El estudiante tiende a comparar sus resultados o respuestas con su nivel de exigencia, referido al aprendizaje esperado, a la organización de su tiempo y recursos. Adicional a ello, está atento a los sentimientos generados por su propio desempeño. En este proceso de estudio, el estudiante se dice a sí mismo algo como "aquí me apoyaré en mis compañeros y en mis criterios para obtener los mejores resultados"; en momentos de flaqueza se dice algo como "sólo me falta un poco", "continúa", "mejor lo hago de esta manera", "sé que lo puedo lograr", "puedo asumir varias actividades si me organizo así..."	19, 20, 21, 43
	Ambiente Físico Espacio libre de distractores, acceso a recursos técnicos. Incluye recursos tecnológicos.	El estudiante se apoya durante el desarrollo de una actividad, con frases como "qué bien lo estoy haciendo", "ahora inventaré esta forma de presentar la información"; "Creo que mejor descanso un rato y luego sigo" "eres excelente, eres bueno para esto".	36, 37, 51
		El estudiante prevé un espacio específico para el estudio considerando el nivel de distractores, condiciones físicas y tecnológicas. El estudiante aprovecha cualquier momento para estudiar, indistintamente del espacio físico.	38
			27, 29
			28

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítemes
Estrategias de Autorregulación Académica	Aspecto Social Referido a la búsqueda de ayuda, escogencia de modelos específicos, profesores o libros, para asistirse a sí mismo para aprender. Adicionalmente, implica el estudio con sus pares o la escogencia de grupo de apoyo con el objeto de alcanzar la meta de estudio propuesta.	De acuerdo a las características de la asignación, el estudiante selecciona a un grupo de compañeros con los que trabajar y distribuir las cargas propias del programa. Se apoya en ellos conformando grupos de estudio con los cuales mantiene contacto permanente para el desarrollo de sus actividades.	45, 53, 54, 55
		Si lo considera pertinente, el estudiante busca a un tutor para que lo apoye en una asignatura específica. Valora el apoyo que reciba de su tutor o asesor para seguir el ritmo de trabajo, así como fortalecer su aprendizaje y garantizar buenos resultados al final de cada módulo.	57, 58, 59, 60



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
Urb. Montalbán – La Vega – Apartado 29068
Teléfono: 407-42-68 y 407-42-69 Fax: 407-43-52
Dirección General de Estudios de Postgrado

Estimado participante

Respetuosamente me dirijo a usted a los fines de solicitar su colaboración en la ejecución del trabajo de investigación “Estrategias de autorregulación académica en estudiantes de la Escuela Nacional de la Magistratura, en entornos virtuales de aprendizaje”, respondiendo a una serie de ítemes relacionados con la manera de cómo usted estudia.

El objetivo de la presente investigación es analizar la relación que existe entre las estrategias de Autorregulación Académica que emplean los estudiantes de la Escuela Nacional de la Magistratura (ENM) bajo la modalidad virtual y su desempeño académico.

INSTRUCCIONES

Lea cuidadosamente cada una de las preguntas o afirmaciones que a continuación se exponen y responda según se corresponda con su manera de pensar o actuar. Se presenta una serie de ítemes, en los cuales usted debe marcar o escoger aquella opción que más se ajuste a su manera de actuar o pensar, según la escala propuesta.

Sí los planteamientos planteados no se ajustan a su manera de abordar los estudios, usted puede emplear el espacio denominado Observaciones, ubicado al final del instrumento, para colocar su respuesta. Es importante resaltar que las respuestas serán utilizadas solo a los fines de la investigación.

Reiterándole mi agradecimiento a su disposición y gentileza al responder todos los ítemes, me despido.

Lcdo. Pablo Piovoso



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
 Urb. Montalbán – La Vega – Apartado 29068
 Teléfono: 407-42-68 y 407-42-69 Fax: 407-43-52
 Dirección General de Estudios de Postgrado

Instrumento:
Estrategias de Autorregulación Académica en Entornos Virtuales de Aprendizaje

Datos de Identificación:

Nº de Cédula de Identidad: _____

Grupo o Sección al que pertenece: ____ Aragua-Guárico
 ____ Cojedes
 ____ Lara-Yaracuy
 ____ Barinas-Portuguesa

Fecha de respuesta al Instrumento: _____

Marque con una "x" según su respuesta corresponda con la frecuencia definida en la siguiente escala, de acuerdo a lo que habitualmente hace o piensa.

Siempre	Con frecuencia	Algunas veces	Esporádicamente	Nunca
(S)	(CF)	(AV)	(E)	(N)

Nº	Preguntas	S	CF	AV	E	N
I. Estrategias de planeación y control en contextos virtuales de aprendizaje						
1*	Al momento de abordar una tarea, ¿puede predecir los resultados?					
2	Al abordar una tarea, ¿piensa sí tiene o no las competencias para resolverla exitosamente, según la exigencia de la misma?					
3*	Cuando está realizando una tarea, ¿se da cuenta de los fácil o difícil que le resulta la misma?					
4	¿Realiza una revisión general de las tareas y establece un orden para abordarlas, según considera cuán compleja es para Usted?					
5	Cuando estudia un tema, ¿elabora un resumen del mismo?					
6	Cuando se dispone a estudiar un tema, ¿dedica un tiempo a pensar en la estrategia que puede aplicar para estudiar el tema?					
7	Al momento de estudiar un tema, ¿elige la estrategia que va a utilizar, dependiendo del nivel de dificultad de dicho tema?					
8	Al abordar un tema, ¿subraya los aspectos importantes, o					

	lo vuelves a leer?					
9	Al abordar un tema, en la medida que lee, elabora en su mente imágenes representando lo que se describe en palabras?					
10	¿Cuando, por algún medio, se le presenta una propuesta para su práctica profesional, compara mentalmente su experiencia previa con dicha propuesta?					
11	En la medida que va adquiriendo nueva información, se imagina cómo llevarla a su práctica profesional?					
12	Cuando lee, ¿elabora en su mente momentos vividos en su contexto laboral, que ejemplifican los contenidos de la lectura?					
13	¿Revisa su récord de entrega de asignaciones para predecir cuáles serían sus resultados al finalizar cada módulo?					
14	Al conocer los contenidos de una asignatura en particular, ¿predice los logros que alcanzará en la misma, al culminar el módulo?					
15	¿Organiza sus actividades cada día?					
16	¿Hace distintas pruebas para organizar su tiempo o cronograma de estudio y así aprovecharlo mejor?					
17	Una vez establecido un esquema de tiempo para los estudios, ¿está atento para saber si ése le funciona?					
18	¿Está atento observando cuál estrategia de estudio le funciona mejor?					
19	¿Compara sus resultados o respuestas con su nivel de exigencia?					
20	Luego de realizar las asignaciones propuestas en la materia, ¿determina su nivel de aprendizaje?					
21	¿Considera que conoce cómo organizar sus recursos para tener éxito en este programa?					
22*	Si la conexión a internet desde su casa no funciona en un momento dado, ¿decide no participar en la actividad?					
23*	En caso de requerirlo, ¿utiliza los recursos tecnológicos de otra persona, un vecino o un familiar?					
24	¿Cambia sus horarios de estudio según los resultados alcanzados?					
25	Si el resumen o mapa conceptual no le funciona, ¿cambia la técnica?					
26	Si el orden para abordar las distintas actividades no está dando los resultados esperados, ¿lo cambia?					
27	¿Elimina los distractores al momento de estudiar?					
28	Para leer, ¿lleva el material de estudio siempre consigo, aprovechando todos los momentos?					
29*	¿Acondiciona un espacio específico para estudiar?					
30	Al abordar una tarea, ¿sabe a qué le dedicará más tiempo y a qué menos tiempo?					
31*	En otros programas o cursos en los que ha participado, ¿ha culminado con éxito?					
32	Cuando tiene simultáneamente varias actividades por realizar, ¿establece un orden entre ellas para decidir cuál abordar primero y cuáles dejar para después?					

33	¿Toma decisiones en relación a las acciones que debe abordar de acuerdo a la complejidad de una actividad?					
34	¿Considera que dispone de tiempo suficiente y necesario para cumplir con las asignaciones del programa?					
35	¿Discrimina entre los elementos a tomar en cuenta para decidir el tiempo que le va a dedicar a una actividad en particular?					
II. Atribuciones motivacionales en contextos virtuales de aprendizaje						
36	Cuando siente cansancio en sus estudios, ¿se dice algo como "solo me falta un poco", "continúa", "mejor lo hago de esta manera", "sé que lo puedo lograr"?					
37	Al abordar varias tareas de manera simultánea, ¿se dice algo como "puedo asumir varias actividades si me organizo así...?"					
38	Mientras realiza una actividad, ¿se dice frases como "qué bien lo estoy haciendo", "ahora investigaré esta forma de presentar la información"; "Creo que mejor descanso un rato y luego sigo", "eres bueno para esto"?					
39	¿Se da cuenta de cuál es su momento más efectivo para participar en el foro?					
40	¿Utiliza distintas estrategias para resolver eficientemente las tareas que se le presentan?					
41*	¿Considera que tiene las herramientas para manejarse en esta plataforma virtual?					
42	Después de haber participado en una actividad, ¿se da cuenta de cuál es su mejor manera para participar efectivamente?					
43	¿Se da cuenta de sus sentimientos en torno a su propio desempeño dentro del programa?					
44*	¿Cree que sus profesores y familiares lo consideran un estudiante exitoso?					
45	¿Cuenta con el apoyo de su familia para estudiar y enviar las asignaciones?					
46	¿Siente motivación al estudiar este Programa de Estudios Avanzados?					
47	¿Conoce las razones que lo llevaron a elegir este programa bajo esta modalidad?					
48	Al iniciar una actividad dentro del programa, ¿se plantea los objetivos que pretende perseguir con respecto a esa actividad?					
49	Al realizar una actividad dentro del programa, ¿piensa cómo contribuye el cumplimiento de dicha actividad con el objetivo a largo plazo que se planteó para cursar el programa?					
50	¿Tiene claridad acerca de la calidad que quiere evidenciar en los trabajos que presenta?					
III. Trabajo colaborativo con los compañeros						
51*	Al momento de iniciar una actividad, ¿se dice a sí mismo algo como "aquí me apoyaré en mis compañeros y en mis criterios para obtener los mejores resultados?"					
52	¿Se da cuenta si requiere o no apoyo para asumir las asignaciones en el aula virtual?					
53	¿Selecciona a un grupo de compañeros para estudiar y					

	distribuir las cargas propias del programa?					
54	¿Forma parte de un grupo de compañeros para ayudarse con sus estudios?					
55	¿Mantenerse en contacto con sus compañeros, le ayuda a llevar a cabo sus estudios?					
IV. Apoyo del asesor en línea						
56	¿Analiza la complejidad de las actividades para buscar ayuda cuando sea necesario?					
57	¿Recurre a un tutor para que lo apoye en una materia en particular?					
58*	¿Los resultados en sus estudios se deben en gran parte a la supervisión de su tutor y asesores?					
59	¿La retroalimentación del asesor representa para Usted una guía en el aprendizaje?					
60	¿Mantenerse en contacto con su asesor le ayuda a seguir el ritmo de trabajo?					
* Ítemes descartados de acuerdo al cálculo de confiabilidad del instrumento.						

Observaciones:



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
 Urb. Montalbán – La Vega – Apartado 29068
 Teléfono: 407-42-68 y 407-42-69 Fax: 407-43-52
 Dirección General de Estudios de Postgrado

**Proyecto de Trabajo de Grado de Maestría
 AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA
 EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE**

Autor: Pablo José Piovosso Rangel
 Tutor: Dr. Freddy Rojas

**Planilla de Validación del Instrumento:
Estrategias de Autorregulación Académica
en Entornos Virtuales de Aprendizaje**

Ítem	Pertinencia		Redacción		Adecuación		Observaciones
	Si	No	Si	No	Si	No	
I. Estrategias de planeación y control en contextos virtuales de aprendizaje							
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							

25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							
33							
34							
35							
II. Atribuciones motivacionales en contextos virtuales de aprendizaje							
36							
37							
38							
39							
40							
41							
42							
43							
44							
45							
46							
47							
48							
49							
50							
III. Trabajo colaborativo con los compañeros							
51							
52							
53							
54							
55							
IV. Apoyo del asesor en línea							
56							
57							
58							
59							
60							

Observaciones adicionales:

Experto consultado: _____ **Fecha:** _____

Aspectos:

Pertinencia: Relación de la pregunta con los objetivos del estudio y el aspecto del instrumento que se encuentra desarrollado.

Redacción: Interpretación unívoca del enunciado de la pregunta, a través de la claridad y precisión del uso del vocabulario técnico.

Adecuación: Correspondencia del contenido de la pregunta con el nivel de preparación o de desempeño del entrevistado.

Anexo B

Instrumento “Aprendizaje Autorregulado
en Entornos Virtuales de Aprendizaje”



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
 Urb. Montalbán – La Vega – Apartado 29068
 Teléfono: 407-42-68 y 407-42-69 Fax: 407-43-52
 Dirección General de Estudios de Postgrado

Instrumento:
Estrategias de Autorregulación Académica en Entornos Virtuales de Aprendizaje

Datos de Identificación:

Nº de Cédula de Identidad: _____

Grupo o Sección al que pertenece: ____ Aragua-Guárico
 ____ Cojedes
 ____ Lara-Yaracuy
 ____ Barinas-Portuguesa

Fecha de respuesta al Instrumento: _____

Marque con una "x" según su respuesta corresponda con la frecuencia definida en la siguiente escala, de acuerdo a lo que habitualmente hace o piensa.

Siempre	Con frecuencia	Algunas veces	Esporádicamente	Nunca
(S)	(CF)	(AV)	(E)	(N)

Nº	Preguntas	S	CF	AV	E	N
I. Estrategias de planeación y control en contextos virtuales de aprendizaje						
1	Al abordar una tarea, ¿piensa sí tiene o no las competencias para resolverla exitosamente, según la exigencia de la misma?					
2	¿Realiza una revisión general de las tareas y establece un orden para abordarlas, según considera cuán compleja es para Usted?					
3	Cuando estudia un tema, ¿elabora un resumen del mismo?					
4	Cuando se dispone a estudiar un tema, ¿dedica un tiempo a pensar en la estrategia que puede aplicar para estudiar el tema?					
5	Al momento de estudiar un tema, ¿elige la estrategia que va a utilizar, dependiendo del nivel de dificultad de dicho tema?					
6	Al abordar un tema, ¿subraya los aspectos importantes?					
7	Al abordar un tema, en la medida que lee, elabora en su mente imágenes representando lo que se describe en palabras?					
8	¿Cuando, por algún medio, se le presenta una propuesta para su práctica profesional, compara mentalmente su experiencia previa con dicha propuesta?					
9	En la medida que va adquiriendo nueva información, se					

	imagina cómo llevarla a su práctica profesional?					
10	Cuando lee, ¿elabora en su mente momentos vividos en su contexto laboral, que ejemplifican los contenidos de la lectura?					
11	¿Revisa su récord de entrega de asignaciones para predecir cuáles serían sus resultados al finalizar cada módulo?					
12	Al conocer los contenidos de una asignatura en particular, ¿predice los logros que alcanzará en la misma, al culminar el módulo?					
13	¿Organiza sus actividades cada día?					
14	¿Hace distintas pruebas para organizar su tiempo o cronograma de estudio y así aprovecharlo mejor?					
15	Una vez establecido un esquema de tiempo para los estudios, ¿está atento para saber si ése le funciona?					
16	¿Está atento observando cuál estrategia de estudio le funciona mejor?					
17	¿Compara sus resultados o respuestas con su nivel de exigencia?					
18	Luego de realizar las asignaciones propuestas en la materia, ¿determina su nivel de aprendizaje?					
19	¿Considera que conoce cómo organizar sus recursos para tener éxito en este programa?					
20	¿Cambia sus horarios de estudio según los resultados alcanzados?					
21	Sí el resumen o mapa conceptual no le funciona, ¿cambia la técnica?					
22	Sí el orden para abordar las distintas actividades no está dando los resultados esperados, ¿lo cambia?					
23	¿Elimina los distractores al momento de estudiar?					
24	Para leer, ¿lleva el material de estudio siempre consigo, aprovechando todos los momentos?					
25	Al abordar una tarea, ¿sabe a qué le dedicará más tiempo y a qué menos tiempo?					
26	Cuando tiene simultáneamente varias actividades por realizar, ¿establece un orden entre ellas para decidir cuál abordar primero y cuáles dejar para después?					
27	¿Toma decisiones en relación a las acciones que debe abordar de acuerdo a la complejidad de una actividad?					
28	¿Considera que dispone de tiempo suficiente y necesario para cumplir con las asignaciones del programa?					
29	¿Discrimina entre los elementos a tomar en cuenta para decidir el tiempo que le va a dedicar a una actividad en particular?					
II. Atribuciones motivacionales en contextos virtuales de aprendizaje						
30	Cuando siente cansancio en sus estudios, ¿se dice algo como "solo me falta un poco", "continúa", "mejor lo hago de esta manera", "sé que lo puedo lograr"?					
31	Al abordar varias tareas de manera simultánea, ¿se dice algo como "puedo asumir varias actividades sí me organizo así...?"					
32	Mientras realiza una actividad, ¿se dice frases como "qué					

	bien lo estoy haciendo", "ahora investigaré esta forma de presentar la información"; "Creo que mejor descanso un rato y luego sigo", "eres bueno para esto"?					
33	¿Se da cuenta de cuál es su momento más efectivo para participar en el foro?					
34	¿Utiliza distintas estrategias para resolver eficientemente las tareas que se le presentan?					
35	Después de haber participado en una actividad, ¿se da cuenta de cuál es su mejor manera para participar efectivamente?					
36	¿Se da cuenta de sus sentimientos en torno a su propio desempeño dentro del programa?					
37	¿Cuenta con el apoyo de su familia para estudiar y enviar las asignaciones?					
38	¿Siente motivación al estudiar este Programa de Estudios Avanzados?					
39	¿Conoce las razones que lo llevaron a elegir este programa bajo esta modalidad?					
40	Al iniciar una actividad dentro del programa, ¿se plantea los objetivos que pretende perseguir con respecto a esa actividad?					
41	Al realizar una actividad dentro del programa, ¿piensa cómo contribuye el cumplimiento de dicha actividad con el objetivo a largo plazo que se planteó para cursar el programa?					
42	¿Tiene claridad acerca de la calidad que quiere evidenciar en los trabajos que presenta?					
III. Trabajo colaborativo con los compañeros						
43	¿Se da cuenta si requiere o no apoyo para asumir las asignaciones en el aula virtual?					
44	¿Selecciona a un grupo de compañeros para estudiar y distribuir las cargas propias del programa?					
45	¿Forma parte de un grupo de compañeros para ayudarse con sus estudios?					
46	¿Mantenerse en contacto con sus compañeros, le ayuda a llevar a cabo sus estudios?					
IV. Apoyo del asesor en línea						
47	¿Analiza la complejidad de las actividades para buscar ayuda cuando sea necesario?					
48	¿Recurre a un tutor para que lo apoye en una materia en particular?					
49	¿Los resultados en sus estudios se deben en gran parte a la supervisión de su tutor y asesores?					
50	¿Mantenerse en contacto con su asesor le ayuda a seguir el ritmo de trabajo?					

Observaciones adicionales:
