

1953843

Tesis
ED 2012
MG



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

**LA AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DEL
PROGRAMA ESPECIAL DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN (PRESLIED
UCAB)**

Presentado por
Roraima Mora Graterol
Para optar al título de
Magíster en Educación

Tutora
Dra. Moraima Torres Rangel

Caracas, Septiembre 2012

DEDICATORIA

A Alejandra, mi hija,

*Quién de alguna manera ha sido fuente de inspiración, y
a mis estudiantes, desde preescolar hasta la universidad, que han servido
de maestros en mi trayectoria como docente y como psicóloga.*

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a Dios, presencia permanente en mi vida,

*A mi madre **Omaira** por ser ejemplo vivo a seguir; a mi familia, por su paciencia, comprensión y apoyo incondicional.*

*A **Morela Osorio**, amiga incondicional, quien con su presencia permanente, sus sugerencias oportunas, hicieron posible que alcanzara de manera exitosa mi objetivo.*

*A **Lisette Poggioli**, quien con su sabiduría y observaciones me sugirió el giro perfecto para darle el mejor sentido a esta investigación.*

*A **Moraima Torres**, por darme la confianza y el impulso necesario para culminar exitosamente esta investigación.*

*A **Ivonn Cruz**, quien con su meticulosidad le dieron la forma precisa al documento final.*

Y a mi larga lista de amigos y compañeros de vida, quienes con su apoyo, empuje y tolerancia lograron que yo cerrara este ciclo.

Y a quienes de una u otra manera participaron en este trabajo haciendo posible el documento que hoy presento.

Índice de Contenidos

Capítulo I. El Problema	
Planteamiento del Problema	1
Programa Especial de Licenciatura en Educación.	9
Interrogante de la Investigación	15
Justificación y Propósito	15
Objetivos	
Objetivo General	17
Objetivos Específicos	17
Capítulo II. Revisión de la Literatura	
Estrategias de aprendizaje	20
Estrategias Cognitivas	20
Estrategias Metacognitivas	22
Autorregulación Académica	24
Estrategias de Autorregulación Académica	24
Dimensiones de la Autorregulación Académica	28
Fases y Subprocesos de la Autorregulación Académica	29
Previsión	30
Rendimiento o Autocontrol Voluntario	30
Autorreflexión	31
Tecnologías de la Información y Comunicación	33
Entornos Virtuales de Aprendizaje	36
Características de los aprendices "on line"	41
Capítulo III. Metodología	
Tipo de Investigación	45
Diseño de Investigación	45
Población y Muestra	46
Población	46
Muestra	46
Sistema de Variables	49
Definición Conceptual	49
Definición Operacional	50
Instrumento	59
Instrumento, Validez y Confiabilidad	59
Validez y Confiabilidad del Instrumento	60
Procedimiento	62
Procedimiento de la Investigación	62
Procedimiento para la recogida de datos	63

Técnicas de procesamiento de datos	64
Limitaciones de estudio	64
Capítulo IV. Análisis y Resultados	66
Análisis Global de resultados	67
Análisis global sobre los ítems	77
Análisis de los ítems por semestres	86
Análisis de las preguntas de redacción corta	115
Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones	132
Conclusiones	132
Recomendaciones	134
Referencias	137
Anexos	
A: Comunicación escrita dirigida a los expertos	
Instrumento: Autorregulación Académico Planilla de Validación del Instrumento	
B: Instrumento Estrategias de Autorregulación Académica	
Tablas	
1 Dimensiones de la Autorregulación Académica	25
2 Fases de la Autorregulación cíclica	27
3 Distribución Proporcional de la Muestra.	47
4 Distribución de Estudiantes de cada semestre, de acuerdo con la Distribución Proporcional de la Muestra.	48
5 Fases, Dimensiones y Procesos de la Autorregulación Académica	51
6 Dimensiones e Indicadores de la Variable Uso de estrategias de Autorregulación Académica con los ítems correspondientes	55
7 Criterios para Determinar la Validez del Instrumento	61
8 Interpretación de un coeficiente de fiabilidad.	62
9 Categorías de la Dimensión Motivación por Semestres.	116
10 Categorías de la Dimensión Método por Semestres	119
11 Categorías de la Dimensión Comportamiento por Semestres	123
12 Categorías de la Dimensión Aspecto Social por Semestres	127
13 Categorías de la Dimensión Tiempo por Semestres	129

Figuras, Cuadros y Gráficos

Figuras

- | | | |
|---|---|----|
| 1 | Auto Cumplimiento: Fases del Ciclo de Autorregulación Académica | 29 |
|---|---|----|

Cuadros

- | | | |
|---|---|----|
| 1 | Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Motivación. | 67 |
| 2 | Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Método. | 68 |
| 3 | Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Tiempo. | 70 |
| 4 | Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Comportamiento. | 71 |
| 5 | Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Ambiente Físico. | 74 |
| 6 | Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Aspecto Social. | 76 |

Gráficos

- | | | |
|----|--|----|
| 1 | Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Motivación | 68 |
| 2 | Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Método. | 69 |
| 3 | Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Tiempo. | 71 |
| 4 | Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Comportamiento. | 73 |
| 5 | Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Ambiente Físico. | 75 |
| 6 | Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Aspecto Social. | 76 |
| 7 | Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Motivación. | 77 |
| 8 | Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Método. | 79 |
| 9 | Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Tiempo. | 80 |
| 10 | Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Comportamiento. | 82 |
| 11 | Uso de Estrategias de Autorregulación Académica Dimensión Ambiente Físico. | 84 |
| 12 | Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Aspecto Social. | 85 |
| 13 | Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Motivación. Primer Semestre | 86 |
| 14 | Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Método. Primer Semestre | 87 |

15	Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Tiempo. Primer Semestre	89
16	Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Comportamiento. Primer Semestre	90
17	Uso de Estrategias de Autorregulación Académica Dimensión Ambiente Físico. Primer Semestre	92
18	Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Aspecto Social. Primer Semestre	93
19	Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Aspecto Social.	95
20	Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Método. Segundo Semestre	96
21	Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Tiempo. Segundo Semestre	97
22	Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Comportamiento. Segundo Semestre	98
23	Uso de Estrategias de Autorregulación Académica Dimensión Ambiente Físico. Segundo Semestre	100
24	Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Aspecto Social. Segundo Semestre	101
25	Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Motivación. Tercer Semestre	102
26	Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Método. Tercer Semestre	103
27	Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Tiempo. Tercer Semestre	105
28	Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Comportamiento. Tercer Semestre	106
29	Uso de Estrategias de Autorregulación Académica Dimensión Ambiente Físico. Tercer Semestre	107
30	Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Aspecto Social. Tercer Semestre	108
31	Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Motivación. Cuarto Semestre	109
32	Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Método. Cuarto Semestre	110
33	Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Tiempo. Cuarto Semestre	111
34	Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Comportamiento. Cuarto Semestre	112
35	Uso de Estrategias de Autorregulación Académica Dimensión Ambiente Físico. Cuarto Semestre	113
36	Uso de Estrategias de Autorregulación Académica. Dimensión Aspecto Social. Cuarto Semestre	114
37	Categorías de la Dimensión Motivación por semestres.	118
38	Categorías de la Dimensión Método por semestres	119
39	Categorías de la Dimensión Comportamiento por semestres.	126

40	Categorías de la Dimensión Aspecto Social por semestres.	128
41	Categorías de la Dimensión Tiempo por semestres.	130

ESTUDIOS DE POSTGRADO
AREA DE HUMANIDADES Y EDUCACION
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACION
MENCION: PROCESOS DE APRENDIZAJE

ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA QUE UTILIZAN LOS
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN EL PROGRAMA ESPECIAL DE
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN (PRESLIED UCAB)

Autora: Roraima Mora Graterol

Tutor: Dra. Moraima Torres

Fecha: Marzo 2012

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 multimodal con apoyo de las Tecnologías de la Información y Comunicación como es el Programa Especial de Licenciatura en Educación (PRESLIED) de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Es por ello que el objetivo general de este trabajo es determinar la autorregulación académica que emplean los estudiantes del programa de formación docente multimodal de la Universidad Católica Andrés Bello (PRESLIED), en el periodo 2004 - 2006. Este estudio se abordó bajo un enfoque cuantitativo no experimental, con un diseño ex post facto. La variable de estudio, fue el uso de las estrategias de autorregulación académica por parte de los estudiantes del Preslied, de acuerdo al modelo de desempeño sistémico de Zimmerman (2008). La población estuvo constituida por 80 estudiantes, profesionales en distintas áreas, que actualmente se desempeñan como docentes. La muestra se conformó por 48 personas, representando el 61,25% de la población. El instrumento para recolectar la data se basó en un cuestionario mixto, el cual fue validado en prueba piloto y por juicio de expertos para determinar la fiabilidad y la validez. La fiabilidad fue alfa de Cronbach de 0,97. Se utilizó la estadística descriptiva y el programa SPSS para el análisis de los datos cuyos resultados indicaron que los estudiantes utilizan estrategias de autorregulación académica, indistintamente del semestre que cursan, varían en la frecuencia de su uso, y características de las mismas. De las estrategias estudiadas, la Motivación alude a razones de por qué el estudiante decide estudiar, obteniéndose como respuesta que su inscripción en el Preslied es para obtener mejores competencias como docentes, característica evidenciada en el 70% de las respuestas computadas en todos los semestres. Los hallazgos son relevantes por cuanto permitirán diseñar sesiones de trabajo y talleres que contribuyan a desarrollar estrategias de autorregulación de manera deliberada en los estudiantes, desde el momento de iniciar sus estudios. Se sugiere realizar investigaciones donde se relacionen las estrategias de autoregulación con rendimiento académico.

Descriptores: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, modalidad multimodal autorregulación académica, estudiantes universitarios.

Capítulo I. El Problema

Planteamiento del Problema

Las investigaciones acerca de cómo abordar el aprendizaje, de promoverlo y mantenerlo, se remontan a principios del S XX con los estudios de Pavlov, Watson, Skinner, Thorndike (1913 cp Woolfolk, 2006), siendo estos autores los precursores del enfoque conductista, disciplina empleada en los diseños curriculares desde entonces. (integrar estos dos párrafos)

Según Flores (2004), los nuevos tiempos exigen que la reflexión pedagógica sea flexible, transdisciplinaria y multimetodológica, permeable a la dimensión humana, pues su misión esencial es generar humanidad, que permitan que la persona se forme a la altura de su cultura, su época y que le dé sentido a su vida.

La reflexión pedagógica, surge en el ámbito de la Psicología como ciencia, la revolución cognitiva, cuyos inicios se observan en los estudios acerca del "procesamiento de la información" en Estados Unidos desde finales de los años 50's para explicar la Memoria y la Atención entre otros procesos cognitivos.

Siendo el desarrollo tecnológico de la postguerra, especialmente los provenientes del campo de la comunicación e informática, lo que contribuyó a que se utilizarán estos modelos para explicar los procesos cognitivos.

Los enfoques explicativos del desarrollo cognitivo, según la perspectiva sicogenética de Piaget (1971) y la perspectiva sociocultural de Vigostky (1981), en adición a la aparición de la gramática generativa de Chomsky

(1957), en el campo de la Lingüística, conforman una propuesta que permite explicar un proceso cognitivo complejo (lenguaje) mediante un sistema de reglas internas, cuyos elementos son fundamentales en la estructuración del nuevo paradigma cognitivista que tiene claras implicaciones en la pedagogía actual.

De acuerdo con Flores (2004), en la perspectiva pedagógica cognitiva se destacan cuatro corrientes diferenciadas. La primera, que pudiera denominarse psicogenética, establece que la meta educativa es que el aprendiz acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior del desarrollo intelectual de acuerdo con las condiciones y necesidades particulares; es decir, que lo fundamental del proceso educativo es el desarrollo intelectual de la persona más que el aprendizaje de contenidos específicos. De acuerdo con el referido autor, en esta corriente se destacan teóricos como Dewey, Piaget y Kohlberg.

La segunda corriente de este modelo se ocupa de los contenidos de la enseñanza y del aprendizaje, generando oportunidades para promover en el aprendiz sus habilidades como científico, gracias a que contribuye con el desarrollo de la capacidad intelectual del estudiante. Esta corriente se conoce como aprendizaje significativo, promovido por autores reconocidos como Bruner (1973), Ausubel (1978) y Novak y Gowin (1988).

La tercera corriente impulsa y orienta al currículo hacia el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas y del pensamiento, por encima de los contenidos de aprendizaje. Entre los autores se destacan, De Bono (1970),

Eisner (1998) y Resnick y Klopfer (1989).

Por último, la cuarta corriente enfatiza en las interacciones y la comunicación entre los estudiantes, como la vía para alcanzar resultados cognitivos y éticos colectivos, solucionando problemas comunitarios reales y evidenciando con ello la estrecha relación entre el trabajo productivo y la educación. Esta corriente, social cognitiva, cuenta con precursores como Freinet, Makarenko, Paulo Freire y Vigostky (citados por Flores, 2004).

Estas corrientes abordan el aprendizaje desde cuatro ángulos, considerando tanto al aprendiz, su desarrollo intelectual, los contenidos necesarios para entender de manera progresiva el entorno global, las habilidades cognitivas, el pensamiento y por último, las interacciones sociales como elementos que están siempre presentes en todo acto educativo, precisamente lo que dará flexibilidad a la práctica pedagógica propuesta en párrafos anteriores.

Además de las anteriores, surge una corriente de pensamiento y su influencia en la acción pedagógica, más reciente, que está tomando auge en los últimos años, es la que promueve el aprendizaje autónomo gracias al empleo deliberado de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas, con el fin de suscitar la autonomía en el aprendiz para que sea flexible, eficaz y autónomo en su proceso de aprendizaje. En esta corriente se incluyen autores como Monereo y Castelló (1997), Pozo y Monereo (1999), Puente, Poggioli y Navarro (1989), Ríos (2004), Vermunt (1995), Zimmerman (2002), entre otros.

El aprendizaje autónomo es un concepto o perspectiva que engloba las corrientes descritas anteriormente que conforman el enfoque cognitivo del aprendizaje y por ende, la pedagogía cognitiva. Se caracteriza precisamente por destacar las habilidades cognitivas de la persona, la volición o conciencia de los recursos intelectuales propios, lo cual le da autonomía intelectual al aprendiz, evidenciado en un pensamiento crítico y creativo. Este tipo de pensamiento no es el que se observa en el estudiante actual ya que sigue formándose dentro del paradigma conductista.

Además de los planteamientos previos, la educación recibe otras tensiones hacia el cambio por la vía de las transformaciones que actualmente está experimentando el contexto cultural. La actual tendencia mundial de la globalización, que difumina fronteras físicas, el avasallante adelanto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), los cambios en los marcos jurídicos y políticos, como también los cambios en las distintas disciplinas científicas, obligan a una revisión del currículo y a la actualización de la formación docente (Requena, 2004).

Estos grandes fenómenos retan al docente a abrirse a nuevas experiencias que actualicen su repertorio pedagógico, para llevar al espacio educativo hechos que proporcionen al estudiante la capacidad para insertarse eficientemente a su entorno social, global y local, permitiéndole que desarrolle herramientas que le den visión de futuro, creatividad y voluntad para aprender y generar nuevos cambios en su entorno (Calzadilla, 2004).

No obstante lo anterior, la experiencia de la autora y la literatura consultada evidencian que la función docente, dado su énfasis en contenidos y en una visión local del mundo, se ha centrado en la formación de individuos pasivos, con una visión atomista de la realidad, tendencia a la memorización, uso de procedimientos estandarizados para la resolución de problemas y pasividad frente a los problemas del entorno, en detrimento del empleo de procedimientos heurísticos relacionados con el acrítico manejo del conocimiento por parte del estudiante, esto es, al uso del pensar creativo y crítico. Este tipo de formación conlleva a un conocimiento sin conexión con el entorno y con un pobre o escaso cuestionamiento de las fuentes (Flores, 2004; Pozo y Monereo, 1999; Requena, 2004).

Esta situación, aunque conocida, tiene cierto nivel de complejidad para su abordaje, pues involucra a una serie de actores y decisiones a distintos niveles que hacen de esta inquietud todo un reto para emprenderla, desde el docente en su aula de clases hasta a quienes administran las políticas y principios educativos con los consiguientes recursos financieros para alcanzarlo. (Pozo & Monereo, 1999).

Desde esta perspectiva, se asume que los sistemas educativos deben orientarse a la creación de nuevos formatos de procesos y estructuras más flexibles, que promuevan el desarrollo de competencias y habilidades transferibles. Para ello habría que diseñarlos con apoyo en la tecnología, haciendo uso de las TIC's, sin olvidar la esencia de la educación; en el caso

de la educación a nivel superior, sería ofrecer una universidad “real” detrás de una “virtual” (Rubio, 2002).

Parafraseando a este autor la “virtualidad” ofrece una amplia gama de beneficios adicionales a los principios generales de la educación a distancia, tales como personalización, libertad, creatividad, sociabilidad y potencia otros valores como la interacción, el aprendizaje colaborativo, la flexibilidad, la capacidad crítica, capacidad de autorreflexión, y la inmediatez.

En términos de Manrique (2004) las TIC´s han abierto nuevas posibilidades para el aprendizaje y la enseñanza, dado que su potencial se evidencia en la amplia gama de posibilidades de comunicación, interacción y acceso a información, es decir, se convierten en un medio activo e interactivo. Estas tecnologías integradas en un ambiente de aprendizaje con diferentes niveles de virtualidad, ofrecen al docente y al aprendiz un mundo de oportunidades para generar múltiples estrategias de enseñanza y aprendizaje. No es solamente esta posibilidad de operar la información y de transformarla, sino, en palabras de Cesar Coll (2004-2005), son las actividades desarrolladas por los profesores y los estudiantes, que gracias a la versatilidad implícita en las TIC´s las que promueven el procesamiento de la información lo cual incidirá en los resultados del aprendizaje, de tal manera que se cumple con uno de los propósitos de la educación, formar ciudadanos activos, con un pensamiento crítico y creativo, autónomos, capaces de tomar decisiones por sí mismos, de acuerdo al concepto de autonomía de Kamil Constance (cp Manrique, 2004).

Estos beneficios traen consigo nuevos desafíos, referidos a la promoción del pensamiento creativo, la autoreflexión y la metacognición, tanto en los docentes como en los participantes de esta modalidad de estudio; así como también en la toma de consciencia de lo que esto significa para quienes participan en estos programas evaluando sus habilidades cognitivas.

En este sentido se observa que quienes acceden de manera natural a las tecnologías de comunicación e información, (ipods, ipads, juegos interactivos, entre otros) son “los nativos de las tecnologías” mientras que quienes participan en estos programas de formación en línea usualmente son los “inmigrantes tecnológicos”, con mucho interés y pocas destrezas tecnológicas, lo que implica que el reto para el aprendizaje es mayor.

(Dabbagh, 2007)

La virtualidad de la educación exige el uso de la tecnología, dado que permite crear comunidades virtuales, entendidas como los espacios de interacción humana, en los que el tiempo y el espacio no son limitantes, pues esa comunicación se da de manera asíncrona o síncrona, permitiendo que sus miembros interactúen de manera libre constituyendo un verdadero “entorno virtual”, compartiendo saberes y vivencias desde cualquier parte del mundo.

La educación como proceso de transformación de las sociedades, no puede ser ajena a las potencialidades de estos espacios, se debe manifestar de manera clara considerando a la tecnología como el medio eficaz para la

interacción, la información, y lo más importante, la educación (Duarte & Sangrá, 2005).

Los fines de la educación de hoy están dirigidos a promover en el estudiante un conjunto de habilidades cognoscitivas, metacognitivas y actitudinales que le permitan desarrollar una visión holística de la realidad; habilidades que se constituyen en la base del aprendizaje estratégico (Hernández, G, 1998), una actitud crítica ante el volumen y calidad de información generada (Alvarez, 2003) y la promoción de una actitud democrática para la participación activa y la resolución de los problemas en su entorno local con sentido global.

Para cumplir con estos propósitos, se hace necesario que los programas de formación docente se adecuen, reorienten o modifiquen para promover en los educadores competencias relacionadas con la planificación y conducción de experiencias de aprendizaje como proyecto, manejo profundo de los contenidos, versatilidad en el diseño de estrategias de enseñanza y de sus espacios de aprendizaje con el apoyo de las tecnologías de la comunicación e información, para crear comunidades virtuales de aprendizaje y el desarrollo de habilidades de asesoría virtual, de esta manera se conformará el perfil del docente para un entorno virtual. (Gimeno & Pérez, 2002).

Las investigaciones realizadas por Zimmerman (1998; 2008) y otros investigadores (Azevedo, R. 2005; Dabbagh, 2007) acerca de las acciones cognitivas efectuadas por los aprendices para tener éxito académico,

habilidades que se requieren para el éxito de los estudios en línea, y qué puede ser aprendido, estudios realizados con estudiantes universitarios, adultos y en programas de educación en línea, conducen a pensar que esta modalidad en entornos virtuales sí contribuyen con este desarrollo, de allí que surge la pregunta, qué hacen los estudiantes del Programa Especial de Licenciatura en Educación (PRESLIED) de la Universidad Católica "Andrés Bello" (UCAB) para aprender, cómo promover el desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas de los aprendices en un programa de formación docente en línea.

Programa Especial de Licenciatura en Educación (PRESLIED)

La UCAB desarrolla un programa de formación docente multimodal, que cumple con los requisitos previamente expuestos, el cual se describe a continuación.

El PRESLIED 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. Además, el programa considera el movimiento planetario ambientalista, el cual muestra un creciente interés en preservar el planeta haciendo uso racional de los recursos no renovables (Universidad Católica "Andrés Bello" (Ucab) 2003).

El Diseño tiene una base curricular heptagonal, al fundamentarse en: a) los principios pedagógicos de la Compañía de Jesús (aplicables a cualquier diseño, exige nuevos modos de impartir las clases); b) la epistemología

constructivista, dándole al aprendiz un rol activo y al docente el rol de mediador - asesor; c) un enfoque sistémico, al considerar que ningún fenómeno se da aislado; d) una concepción antropológica cristiana, al concebir al ser humano con capacidad para discernir y decidir en función del bien común; e) una concepción de la educación como un sistema de transformación de la realidad, desarrollando competencias que le permitan al aprendiz utilizar herramientas que contribuyan a transformar la realidad de su entorno social; f) los principios de la pedagogía andragógica, dado que sus estudiantes son profesionales en ejercicio, adultos cuyo desarrollo cognitivo les permite procesar y razonar información abstracta y el desarrollo de su personalidad apunta a una autonomía creciente orientada a una mejor dirección y control de sus comportamientos; g) la Resolución N° 1 del Ministerio de Educación, de fecha 15 de Enero de 1996, Años 185° y 136°, en la cual se exige que los programas de formación docente, promuevan el desarrollo de competencias asociadas al ejercicio docente, a la investigación y a la extensión educativa.

El Modelo de Formación del PRESLIED 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 información y comunicación (chats, emails, foros de discusión,

entre otros) y sesiones presenciales; la Gestión del conocimiento es tarea de la universidad, de tal manera que el peso de los aprendizajes recae en los actores principales, el estudiante y el docente.

El referido Modelo de Formación está basado en la práctica reflexiva como modelo didáctico; ello implica la manera en la que se va a proceder y el contexto en el que se produce el aprendizaje. Se procura promover las competencias personales del aprendiz para que se desenvuelva exitosamente en un entorno cambiante y emplee su experiencia para reconstruir conocimientos y enriqueciendo dicha práctica. Se desarrolla bajo una modalidad mixta o combinada, o en términos de Guadalupe (2007) es una modalidad híbrida, pues combina las sesiones virtuales con sesiones presenciales, asesorías y tutorías.

En el PRESIED pueden inscribirse los egresados (o estudiantes con 60% o más de la carga horaria) de carreras cuyo Plan de Estudios sea afín al componente especializado de alguna de las siguientes menciones de la carrera de Educación de la Ucab: Física y Matemática, Ciencias Sociales, Filosofía, Biología y Química. A los aceptados se les da reconocimientos de estudio en las materias de ámbito especializado en la mención correspondiente, debiendo entonces cursar solamente las materias pedagógicas previstas en el Plan de estudios del Preslied, más en caso de ser necesario, las materias del ámbito especializado que no recibieron reconocimiento de estudio, se gestionan bajo la modalidad de tutorías.

El Plan de estudios está estructurado en tres componentes: a) el cuerpo

de Asignaturas, las cuales ofrecen la formación disciplinar que debe experimentar el estudiante en los ámbitos de Formación General y de Formación Pedagógica; b) los Ejes Transversales, los cuales proveen al estudiante la formación requerida para el desarrollo de las competencias establecidas en el perfil de egreso: eje ético, estético, comunicacional, pedagógico y académico; c) un Eje Integrador, que enlaza la práctica pedagógica y la investigación, brindándole al participante oportunidades, espacios y momentos suficientes para materializar la práctica reflexiva. Una característica importante y singular de este programa, es que los contenidos están estrechamente relacionados en cada período o semestre, lo cual incide en la integración de los docentes, exigiéndoles una comunicación permanente entre ellos, ubicando puntos o temas de coincidencia entre las materias.

Todo el programa se desarrolla en cuatro semestres, de 16 semanas cada uno. Con base en la modalidad mixta, la mayoría de las actividades se desarrollan a través de una plataforma tecnológica Blackboard, (Academic Suite™), en la que se encuentran los materiales(cronogramas, planes de estudio, planes de evaluación, actividades y recursos de cada una de las asignaturas), espacios para la interacción docente – estudiantes; estudiantes entre sí (espacios para el trabajo colaborativo, foros, chats, correos electrónicos y todo lo necesario para mantenerse en comunicación tanto síncrona como asíncrona); espacios y mecanismos para el intercambio de archivos entre docente y estudiantes, y entre ellos.

Las actividades desarrolladas en las sesiones presenciales fungen de complemento a las desarrolladas en línea. Las primeras sesiones presenciales, sobre todo en el primer semestre, sirven particularmente para la expresión de las inquietudes surgidas a raíz de la participación en el programa multimodal. Estas sesiones presenciales son sabatinas, durante cinco encuentros distribuidos a lo largo del semestre, a excepción de las referidas a los Seminarios ofertados en el IV semestre, para los cuales se tienen estipulados cuatro encuentros presenciales durante el mismo período. En el último semestre, el participante debe elaborar una "memoria escrita", integradora de las experiencias vividas y desarrolladas específicamente en el eje integrador de las prácticas profesionales, a lo largo de su proceso de formación. Esta memoria se constituye en un requisito de grado para obtener el título de Licenciado de Educación en las menciones que ofrece la Institución.

El PRES LIED es un programa que comenzó en Octubre del 2004, con una población de 40 participantes, quienes han venido avanzando de manera satisfactoria con bajo índice de deserción. Para el momento de la investigación, se consideró el período 2004-2006 por abarcar a las primeras cohortes y así conocer el comportamiento académico de los participantes y el desempeño de los docentes, en este novedoso programa. Dado que los estudiantes indistintamente de los períodos de las diferentes cohortes 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 a la autora a indagar acerca de los procesos de autorregulación que los mismos exhiben.

Las diferentes maneras de abordar las exigencias de las actividades de estudio que inciden en la permanencia de los alumnos en el PRESIED, es requerida para promover en ellos de manera consciente y deliberada, los procesos de autorregulación académica asociadas con el logro de sus metas u objetivos de aprendizaje en el tiempo y condiciones establecidas.

Dada esta panorámica del PRESIED, se observa que el principal requisito que debe exhibir el estudiante, es su capacidad para motivarse, organizarse e integrarse a equipos de trabajo, dado que otra función del estudiante es trabajar en equipo, integrarse con sus compañeros, en línea, para generar productos o conocimientos, en síntesis, ser autónomos; características que describen otros investigadores como (M. S. Kerr; Rynearson & M. C. Kerr , en Dabbagh, 2007), cuyos resultados de sus estudios indican que los predictores de éxito académico en estudiantes en línea son: “alfabetización en informática, uso de la tecnología, habilidades de comunicación, persistencia, autoeficacia y estilo de aprendizaje”; sin embargo, el mejor predictor identificado es la competencia lingüística o comprensión lectora, es decir, el estudiante debe tener o generar estrategias autorreguladoras para alcanzar exitosamente los objetivos previstos en este programa.

La experiencia de la investigadora en su rol de administradora de algunas asignaturas bajo esta modalidad virtual, ha detectado que los

estudiantes experimentan cierta dificultad para abordar los estudios en línea, expresado en los comentarios y solicitud de ayuda para manejar las exigencias propias de los cursos, especialmente las referidas a las lecturas, tareas, asignaciones y participaciones en foros virtuales, sin dejar de lado sus actividades cotidianas. En concordancia con lo anterior, se propone esta investigación para dar respuesta a estas inquietudes. Ello conduce a la autora a plantearse las siguientes interrogantes.

Interrogante de la Investigación

¿Qué estrategias emplea el estudiante para abordar las exigencias propias de los estudios en línea?

Justificación y Propósito

Dentro del enfoque cognitivo se proponen las estrategias auto instruccionales las cuales hacen hincapié en que los estudiantes logren supervisar, manejar y regular su propia conducta referida, no sólo a sus aprendizajes, sino a su comportamiento en general. (Santrock, 2006). El aprendizaje así obtenido se le conoce como Aprendizaje Autorregulado, en donde el aprendiz es quien desarrolla estrategias propias para autogenerar y auto monitorear pensamientos, sentimientos y comportamientos orientados a una meta Winne (citado por Santrock, 2006). Este aprendizaje autorregulado es producto de los procesos autorregulatorios que se "ponen en marcha" durante el abordaje de un evento de estudio, que además se evidencian cuando se pretende adquirir destrezas físicas requeridas para un deporte en particular o como cuando una persona se compromete en proyectos

creativos a largo plazo como una obra de arte, escribir un libro o ciertas invenciones (Zimmerman, 2003)

Estudios sobre la calidad y cantidad de procesos involucrados en la autorregulación académica, revelan alta correlación entre ese uso y los resultados en rendimiento escolar (Zimmerman & Martínez-Pons, 1988). De igual forma, las investigaciones evidencian que los procesos autorregulatorios, de establecimiento de metas y de autocontrol, se ejecutan de manera encubierta por parte del aprendiz, sin embargo, cuando el docente indaga con el estudiante acerca de su manera de aprender, pueden concientizarse estos procesos (Schunk & Zimmerman, 2007).

La presente investigación está dirigida a determinar la Autorregulación Académica que evidencian los participantes del PRESIED, apoyado en las TIC's, para ello se indagarán los componentes cognitivos, metacognitivos y conductuales exhibidos por los estudiantes cursantes de los diferentes semestres durante el período 2004-2006. Es importante señalar que estos participantes son profesionales de otras áreas diferentes a la docencia, que obtuvieron sus títulos académicos en programas formales presenciales, que actualmente se desempeñan como docentes en los distintos niveles educativos y optan por el título de Licenciados en Educación.

De tal forma que la relevancia de esta investigación está en dos sentidos, apoyar en la comprensión de los procesos de aprendizaje y en segundo término, obtener información práctica que permita el diseño de mejores entornos educativos que promuevan los procesos regulatorios en los

estudiantes universitarios, 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 de la autora en los participantes del PRESIED, es un desconocimiento de los procesos de autorregulación académica que les permitiría abordar de manera eficiente sus responsabilidades como estudiantes.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General.

Determinar la autorregulación académica que emplean los estudiantes del programa de formación docente multimodal de la Universidad Católica Andrés Bello denominado Programa Especial de Licenciatura de Educación, en el período 2004 - 2006.

Objetivos Específicos

- 1.- Identificar las estrategias de Autorregulación Académica que utilizan los estudiantes del PRESIED.
- 2.- Determinar el uso las estrategias de Autorregulación Académica, por los estudiantes del PRESIED de los distintos semestres.
- 3.- Comparar la autorregulación académica que exhiben los estudiantes en el Preslied en los distintos semestres.

Capítulo II. Revisión de la Literatura

En la década de los años 60 y 70 surgió y se fortaleció en el campo de la psicología del aprendizaje, la llamada corriente cognitivista. Esta corriente hace énfasis en los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje (Flores, 2004).

Fundamentados en la referida corriente y atendiendo particularmente el aprendizaje dado en contexto escolar, varios teóricos como Brunner, 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 por éste 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 es Piaget (1971), dado que su teoría precisamente describe el proceso de construcción del aprendizaje. De acuerdo a la interpretación de Mayor (1985) del 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, contexto, en suma, el 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 Vigostky (1981), los procesos cognitivos superiores, que distinguen los seres humanos de cualquier otro animal, se desarrollan en éstos gracias a su interacción con la cultura en la que están inmersos. La propuesta de este autor 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 ese objetivo (Lira, 1997) Altamente afín con los enfoques cognoscitivo y sociocultural se encuentra el enfoque 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 involucrados en la tarea. (Poggioli, 2005a; Pozo & Monereo, 1999; Puente, Poggioli & Navarro, 1989).

Particularmente en situaciones de aprendizaje, los autores precitados 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

Estrategias Cognitivas. Relacionado con las propuestas asociadas con el aprendizaje estratégico y autónomo, hay un acuerdo entre los actuales investigadores del tema del aprendizaje, en considerarlo como el proceso potencialmente consciente e intencional 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, quienes en términos generales asumen 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. (Beltrán, 1993, 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 Danserau (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, Activas de estudio y de Apoyo; además incluye las estrategias meta cognitivas. 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 tales como 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 estudios al momento de abordar una

tarea. En este sentido, si el estudiante o aprendiz logra definir la exigencia y complejidad de la tarea contrastándolo 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, distingue dos aspectos ligados a la metacognición: el conocimiento sobre los procesos cognitivos (aquellos referidos a la propia actividad cognitiva) y la regulación de dichos procesos (qué debe hacer la persona para garantizar que logrará el conocimiento, son 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 & Barbera, 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 este tipo de conocimiento, es decir, sobre 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. Prosiguiendo con Flavell (citado por Martí, 1999) precitado con respecto a las categorizaciones, éste propone tres categorías de conocimiento metacognitivo: a) conocimientos 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 esas 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's se ha observado 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 centran en indagar las razones de por qué unos aprendices obtienen éxitos en los estudios, qué hacen para lograrlo. En esta línea de pensamiento se encuentran los estudios de Zimmerman (1995) quien concluye que una de las causas de bajo rendimiento académico se debe a la incapacidad de controlar la propia conducta (Dembo y Eaton, 2000). Los resultados obtenidos en diversos estudios les condujo a investigar acerca de qué necesitan saber los estudiantes de sí mismos a fin de gestionar sus limitaciones durante sus esfuerzos para aprender, de tal manera que si un aprendiz es capaz de controlar o "regular" su proceso de aprendizaje, considerando tanto sus limitaciones y fortalezas, como las condiciones del entorno, será 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:

Tabla 1. *Dimensiones de la 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 auto eficacia
¿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.

Fuente: Zimmerman (1998)

El mencionado autor expone 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. Dicho de otro modo, estos procesos auto directivos y auto creencias permiten al aprendiz (estudiante) transformar sus habilidades, tales como 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, automonitorear 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 es si el estudiante desarrolla una iniciativa personal, 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 autosuficiencia, 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, 2000).

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 siguiente Tabla 2.

Tabla 2. *Fases y sub procesos de la Autorregulación cíclica.*

Fases de Auto regulación Cíclica		
Previsión	Rendimiento/Control Voluntario	Auto reflexión
<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de metas • Planificación estratégica • Creencias en la auto eficacia • Orientación a la meta • Interés intrínseco en la tarea 	<ul style="list-style-type: none"> • Atención focalizada • Auto instrucciones/ imaginaria • Auto monitoreo 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación • Atribuciones causales • Auto reacciones • Adaptabilidad

Fuente: Zimmerman, (1998)

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

Dimensiones de la Autorregulación Académica

Estas 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 como 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 sub procesos, que se elicitan o 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 ilustrada se expone el comportamiento constante según se evidencia en la Figura 1.

Figura 1: Fases y subprocesos de la Autorregulación Académica.

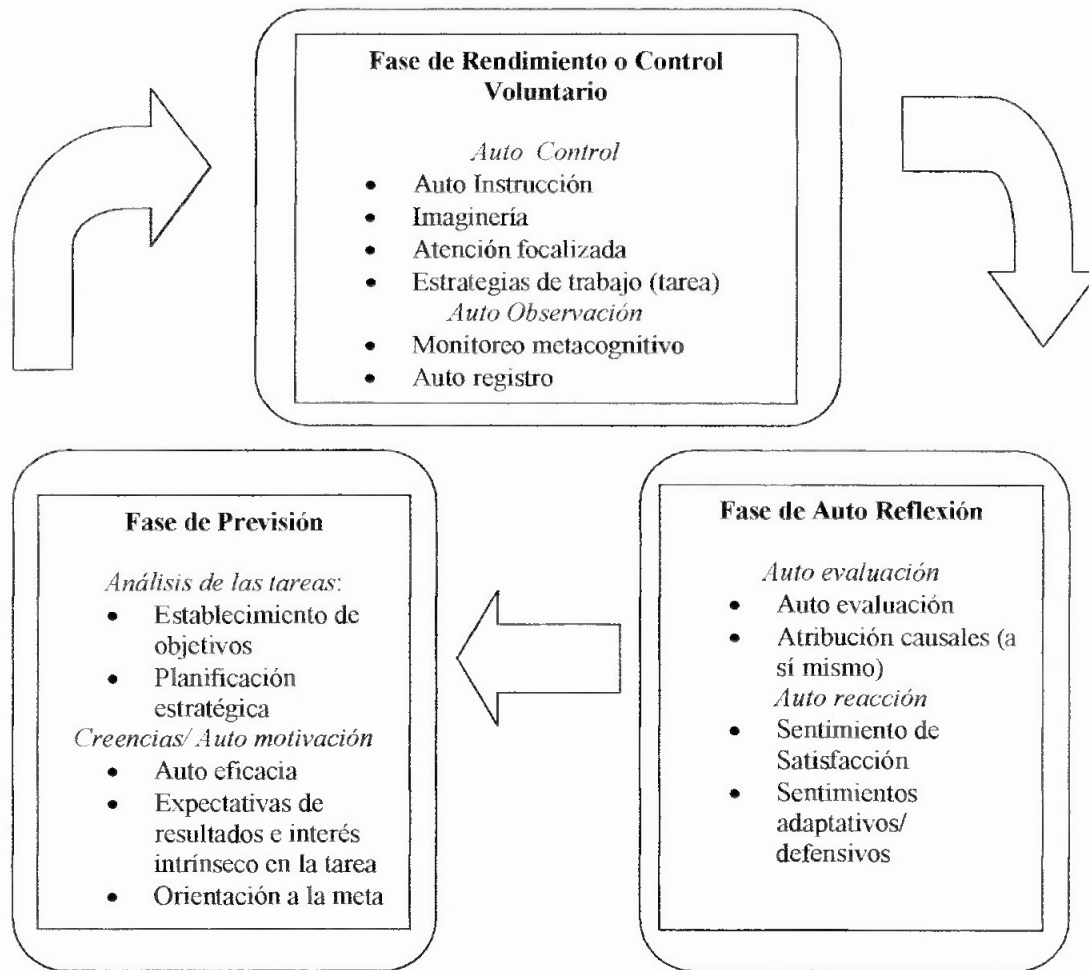


Figura 1: Fases y subprocesos de la Autorregulación Académica, From "Motivating self regulated problema solvers" by Zimmerman and Campillo 2003.

Fases y procesos 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.

Previsión: Alude a lo que hace el aprendiz antes de estudiar, involucra la motivación y se nutre de las creencias en la auto eficacia, expectativas de los resultados, interés o valoración de la tarea, y orientación a la meta. Se observan dos procesos clave de 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 sus 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, el 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 sub procesos 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 son: 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 consciencia del tiempo que usa para una actividad particular.

Autorreflexión: 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 autoevaluación es el proceso de comparar su actuación presente contra algún estándar, bien sea con 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 conduce al establecimiento de metas realistas y selección de estrategias de aprendizaje que permitan obtener un mejor desempeño académico (Zimmerman &

Bandura, 1994 cp 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 estas 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, 2000). 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, 1997; en Zimmerman 2002).

Una vez revisado el modelo de Zimmerman, la búsqueda de información conduce a la revisión de la literatura referida a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) como soporte técnico de los entornos de aprendizaje que mejor favorezcan la autorregulación del aprendizaje.

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), e 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 Alarcón, D., Carrasco Pradas, A., Alves Pais, J., 2006).

Estas tecnologías (herramientas informáticas y medios audiovisuales) demuestran estar preparadas para dar respuesta a las necesidades de formación, tanto presencial como a distancia, puesto que disminuyen la distancia espaciotemporal como la psicosocial además de facilitar un aprendizaje significativo y constructivo. Se asume que estas tecnologías 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, provean oportunidades casi ilimitadas y personalizadas para ejecutar un procedimiento, aprender una técnica, corregir errores, y sobre todo, contar con un ambiente de aprendizaje motivante o más entretenido (Duffy y Cunnigham, 2001).

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

Las tecnologías son más que dispositivos físicos eficientes en el manejo de la información, son ejemplos de instrumentos mediadores que comparten tanto aspectos de herramientas físicas como de instrumento semiótico, 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, ofrezca condiciones inéditas para operar la información y transformarla. Parafraseando a César Coll (2004), son las actividades desarrolladas por los docentes y estudiantes gracias a las posibilidades de las TIC's, 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 que los estudiantes autorregulados obtienen éxito académico indistintamente del medio o entorno educativo, (Aisha S. Al-Harthi, 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 (1996 cp Aisha, 2010) provee evidencia de que los estudiantes con baja auto-regulación 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 auto-regulación 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, características de los aprendices cómo éstas pudieran ser promovidas desde afuera mediante orientaciones instruccionales específicas diseñadas con ese fin.

Entornos virtuales de aprendizaje

El desarrollo de las TIC's y su relación con la educación, permiten 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's es ofrecer nuevas representaciones y perspectivas de distintos fenómenos de interés científico o cotidiano que de otra manera no sería posible desarrollar, y de este modo, contribuir tanto a la transformación de nuestra comprensión y nuevas prácticas como de la cultura en general.

Es importante precisar, en este momento, que 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). Si 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, Roger Azevedo en su artículo presentado en la revista *Educational Psychologist* (2005) *Entornos Computarizados como Herramientas Metacognitivas para el enriquecimiento y Optimización del aprendizaje* recoge una serie de estudios referidos al interés creciente de los investigadores a 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, requieren implementar por parte del aprendiz, los procesos metacognitivos y autorregulatorios. Usando estos entornos para aprender conceptos de diversos tópicos de 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, y en ellas se concluye 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, hipermedia, multimedia, simulaciones de micro mundos y ser un entorno amigable para el aprendizaje. De acuerdo a Lajoie y otros investigadores (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 alumno 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), d. permiten a los estudiantes generar y probar hipótesis en el contexto de la resolución de problemas.

En adición a las anteriores, 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 intruccionales 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 suerte 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, más poco se 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, son 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 (obtener altas calificaciones) y perseveren (completar un telecurso) en un curso por TV o a distancia, que aquellos estudiantes con un locus de control externo (aquellos 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 terminación 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 poseen 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, tuvieron 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, Allen y Seaman (2006, cp Dabbagh, 2007) informaron que estudiantes de pregrado representó el 82% de la población

total de estudiantes de educación superior, que tomó al menos un curso en línea.

La investigación sugiere que la juventud actual, que crecen con Internet y las Tecnologías basada en internet, en donde participan en todo tipo de juegos, simuladores, crean comunidades de aprendizaje, redes de intercambio asíncronos y portales de conocimiento, indican que esta población 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.

Finalmente se observa que a pesar que la Generación X (nacidos 1960-1980) sigue representando la mayoría de los estudiantes de educación a distancia en línea, la generación Nexters (nacidos 1980-2000) pronto representará una parte importante de esta población, trayendo consigo las habilidades de comunicación y las tecnológicas.

Capítulo III. Metodología

Tipo de Investigación

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo no experimental, por cuanto se dirige a recabar información objetivamente medible, con el propósito de probar una teoría o modelo; es no experimental, ya que las variables de estudio fueron analizadas y observadas tal y como se presentan en su ambiente natural. Para ello se diseña un instrumento con ese fin y se interpretan los datos apoyándose en la estadística (Hernández, Fernández & 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 en este programa Preslief (Bernardo, J. & Caldero, J.F., 2000).

Estos autores precitados, 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.

Utilizando la clasificación realizada por Montero y León (2007), se considera, además, de corte transversal, pues la descripción se hace en un único momento temporal, en este caso, se realizó al finalizar el semestre. En la presente investigación se indaga cómo aprende el estudiante, identificando

los procesos de autorregulación académica (de acuerdo al modelo de Zimmerman) de los estudiantes inscritos en el PRESIED, para adaptarse a las exigencias propias de dicho programa, una vez culminado un período académico.

Población y Muestra

Población. La población objeto de esta investigación estuvo constituida por los estudiantes inscritos en el PRESIED, que cursaron estudios en el período académico 2006-01 (Octubre 2005 a Marzo 2006) Estos estudiantes son adultos, hombres y mujeres profesionales egresados en carreras tales como Ingeniería, Biología, Matemáticas, Filosofía, en ejercicio docente, en la segunda etapa del nivel de Educación Básica y primeros años de Educación Superior. Esta población estuvo constituida por 80 estudiantes.

Muestra. Para este estudio se trabajó con una muestra de 49 personas, lo cual representa un 61,25 % de la población. La determinación del tamaño muestral 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.

Al aplicar esta ecuación, se tiene que:

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

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

$$n = \frac{80}{(.09)^2(80-1)+1} = 48,78 = 49 \text{ personas.}$$

Dado que los estudiantes están ya agrupados en los distintos semestres, se consideró el muestreo estratificado, asignándose el número de sujetos por el método de afijación proporcional. Para determinar la proporción a ser considerada en los segmentos, 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, F & Lee, H. 2002)

Al aplicar la referida fórmula en este estudio, quedó:

$$FM = 49/80 = 61,25\%$$

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*

Semestre	Población	Muestra	61,25 % por estrato
Primero	20	49	12
Segundo	10	49	6
Tercero	28	49	17
Cuarto	22	49	14
Total	80	49	49

En cada semestre, la proporción de la muestra se determinó de acuerdo al porcentaje obtenido, sin embargo, también la muestra quedó establecida por la disposición y disponibilidad de los estudiantes, quienes gustosamente aceptaron responder al instrumento y entregarlos en la fecha establecida. De allí que la muestra del estudio quedó establecida según como se expresa en la siguiente Tabla 4.

Tabla 4. *Distribución de estudiantes de cada semestre, de acuerdo con la Distribución Proporcional de la Muestra.*

Semestre	61,25 % por estrato	Estudiantes encuestados
Primero	12	14
Segundo	6	12
Tercero	18	14
Cuarto	14	8
Total	50	48

Como puede observarse, el número de la muestra correspondiente a los dos primeros semestres en la Tabla 4, los sujetos superan a la muestra inicial, ello se permitió con el fin de obtener la mayor cantidad posible de información, aprovechando la disponibilidad de los participantes. Con respecto a los siguientes semestres, tercero y cuarto, la muestra final fue inferior a lo pautado, ello debido quizás a las múltiples ocupaciones de los

estudiantes para el momento de la investigación, la cual coincidió con el período de finalización de las clases del PRESIED y de sus estudiantes en las distintas instituciones educativas. La muestra total, entonces, debió cambiar de 49 a 48 estudiantes.

Sistema de Variables

Para Bautista (2004), "Una variable es en principio una característica, un rasgo o dimensión de un objeto, un atributo que puede cambiar de una o más maneras" (p. 32). Interpretando a Bautista "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 la variable de estudio es el uso de las estrategias de Autorregulación Académica, por parte de los estudiantes inscritos en el PRESIED, de acuerdo al modelo de desempeño sistémico de Zimmerman (2008).

Autorregulación Académica

Definición Conceptual.

La definición conceptual de la variable se puede entender como la expresión que la autora distingue como *Autorregulación Académica*, el significado que le atribuye y sentido tendrá durante todo el trabajo.

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.

A los efectos de esta investigación se consideró la autorregulación académica como los procesos 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); 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.

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 denominada *Fases, Dimensiones y Procesos de la Autorregulación*

Académica, la cual está identificada con el N° 5 y fue modificada para los efectos de este trabajo. La misma se ilustra a continuación, exponiendo dimensiones como la Motivación, el Método, Tiempo, Comportamiento, Ambiente Físico y Aspecto Social.

Tabla 5. *Fases, Dimensiones y Procesos de la Autorregulación Académica*

Fases de la Autorregulación Académica			
Fases Dimensiones	Previsión	Rendimiento o Control Voluntario	Autorreflexión
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de Metas 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto instrucciones 	
Método	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación Estratégica • Auto eficacia 	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginería 	
Tiempo Comportamiento		<ul style="list-style-type: none"> • Gerencia del Tiempo • Auto monitoreo 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto evaluación • Auto ajuste
Ambiente Físico	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura su ambiente 		<ul style="list-style-type: none"> • Adaptabilidad
Aspecto Social	<ul style="list-style-type: none"> • Busca ayuda selectiva 		<ul style="list-style-type: none"> • Adaptabilidad

Dimensiones de la Autorregulación Académica

Definición Conceptual.

Motivación: Se entiende como la razón única del estudiante de por qué estudia, le da la libertad de decidir si 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).

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 estudios, como: subrayar, resumir y las auto instrucciones. En suma, se refiere a las rutinas que realiza el estudiante para organizar mentalmente la información para aprenderla, 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, obtención de recursos didácticos y estructuración de las actividades de aprendizaje.

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 recurso mnemotécnico, 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 subprocesos de auto monitoreo, auto imagen, auto evaluación y auto instrucciones.

Automonitoreo: Involucra la auto observación durante toda la ejecución de la 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.

Auto imagen: 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 excelencia.

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

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

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.

Adicionalmente implica el estudio con sus pares o la escogencia de un grupo de apoyo con el objetivo de alcanzar la meta de estudio propuesta, tanto a nivel presencial como de manera colaborativa.

La relación entre estas dimensiones e indicadores de la variable se presenta a continuación en Tabla 6 cuyo título se identifica como Dimensiones e Indicadores de la Variable Autorregulación Académica con los ítemes correspondientes.

Tabla 6. Dimensiones e Indicadores de la Variable de Autorregulación Académica con los ítems correspondientes

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,
		El estudiante conoce cuál es la percepción que tienen sus profesores y familiares de él como estudiante.	35
		El estudiante tiene presente los objetivos que le condujeron a la escogencia de esta carrera y bajo esta modalidad.	50 13
		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 esta carrera.	48
	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.	51, 52,

Tabla 6 (Cont.)

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
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.	21
		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.	22, 47
		El estudiante sabe si dispone de tiempo suficiente o no, necesario o no, para cumplir con las asignaciones del programa.	49
		El estudiante está claro acerca de los aspectos a considerar para decidir el tiempo que le va a dedicar a una actividad en particular.	55
	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. Auto imagen: es la percepción que tiene de sí mismo como estudiante, relacionado con autoeficacia.	El estudiante revisa su récord de entrega de asignaciones para predecir cuáles serían sus resultados al finalizar el semestre.	14
		Al inicio del semestre, el estudiante predice los logros que alcanzará en cada materia y en cada actividad, al término del mismo.	15, 16
		El estudiante está atento observando tanto las estrategias como el esquema de tiempo para los estudios para saber cómo le funcionan.	23, 24
		El estudiante observa las complejidades de las actividades para tomar acciones.	25
		El estudiante está atento acerca de cuál es el momento más efectivo para participar en el foro.	26
		El estudiante toma acciones correctivas si el apoyo o recursos tecnológicos fallan.	36, 37
El estudiante realiza cambios en sus horarios de estudio o en sus estrategias en función de los resultados alcanzados.	38, 39, 40		
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. En el caso de requerirlo, considera la búsqueda de ayuda como una opción.	27, 28, 29, 30, 53		

Tabla 6 (Cont.)

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Estrategias de Autorregulación Académica	<p>Auto evaluación: refiere al conjunto de normas y su uso para auto evaluarse, las cuales las establece la propia persona, definiendo un nivel de excelencia.</p>	<p>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.</p>	<p>31, 32, 33, 34</p>
	<p>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. Santrock define Métodos Autoinstruccionales como las Técnicas cognoscitivas conductuales encaminadas a enseñar a los individuos a modificar su comportamiento.</p>	<p>En este proceso de estudio, el estudiante se dice a si 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..."</p>	<p>17, 18, 19</p>
	<p>Ambiente Físico Espacio libre de distractores, acceso a recursos técnicos. Incluye recursos tecnológicos.</p>	<p>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"?</p>	<p>20</p>
	<p>Ambiente Físico Espacio libre de distractores, acceso a recursos técnicos. Incluye recursos tecnológicos.</p>	<p>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.</p>	<p>41, 44 42</p>

Tabla 6 (Cont.)

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, incluyendo a familiares.	43, 45, 54
		Si lo considera pertinente, el estudiante busca a un tutor para que lo apoye en una asignatura específica.	46

Instrumento, Validez y Confiabilidad.

El instrumento definitivo consistió en un Cuestionario mixto, con preguntas cerradas y abiertas, elaborado por la autora para este fin. Es un instrumento se aplicó de manera presencial, requiriendo sólo lápiz y papel y en un solo momento, de acuerdo a la disponibilidad (asistencia a la universidad) del estudiante.

Los participantes invirtieron de 15 a 30 minutos para responderlo. Una vez efectuada la validación por expertos, el instrumento quedó estructurado en dos partes.

El instrumento original contenía 61 ítems, 47 preguntas de alternativas múltiples, y 14 preguntas abiertas, más un espacio adicional para las observaciones o comentarios que quisiera colocar el estudiante (Anexo A). Las observaciones de los expertos estuvieron dirigidas tanto a las Instrucciones iniciales, como a la redacción y eliminación de algunas preguntas, lo cual permitió adaptar el instrumento a las exigencias de la investigación.

La primera parte se ajustó a las observaciones de los expertos, quedando 49 preguntas de alternativas múltiples, cuyas respuestas de distribuyen en términos de frecuencia utilizando para ello una escala de Lickert de cinco puntos, que va desde "*siempre lo hago*" a "*nunca lo hago*", referido las estrategias de autorregulación académica en el abordaje de las exigencias académicas del programa, donde el estudiante debe escoger una sola opción. La segunda parte estuvo

conformada por cinco preguntas abiertas, con la finalidad de que el estudiante aportara información que enriqueciera, ampliara, y profundizara el objeto de estudio, con sus propias palabras. Se dejó el espacio para las observaciones adicionales que quisiera agregar el participante (Anexo B).

Validez y Confiabilidad del Instrumento.

La validez se define como “el grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir” (Hernández, et al., 2006). La validez a determinar es la de contenido, la cual se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide

Para validar el instrumento se utilizó el Juicio de Expertos. Para ello se seleccionaron a seis expertos en el área, de diferentes departamentos y universidades, se les invitó a evaluar el instrumento mediante una comunicación escrita y a esa comunicación, se adjuntó tanto el instrumento inicial, la planilla de validación como también, la tabla de especificaciones del mismo (Anexo A).

Se les dio un tiempo prudencial de una semana para que lo respondieran y emitieran su opinión. Luego se recabaron los documentos de manera presencial. Los resultados de sus apreciaciones sirvieron para realizar los ajustes al instrumento definitivo (Anexo B).

Los criterios a utilizar para la validez fueron la pertinencia, la redacción y la adecuación, información que será resumida en la Tabla 7 titulada Criterios para Determinar la Validez del Instrumento como se expresa a continuación

Tabla 7. *Criterios para Determinar la Validez del Instrumento*

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

Fuente: Arias, F (2004) *El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas. 4ta. Ed. Espíteme

Una vez realizada la validación, los expertos señalaron, en términos generales que el instrumento se adecuaba a la investigación. Cada experto identificó en el cuestionario las modificaciones que debían realizarse para comprender la pregunta, para que tuviese validez en relación con la variable estudiada, desde las instrucciones preliminares, hasta ítem por ítem.

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

Confiabilidad. Se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados (Hernández, et al., 2006). También se refiere a la consistencia de las puntuaciones obtenidas por las mismas personas examinadas con conjuntos equivalentes de reactivos. (Anastasi, 1998). Para el cálculo de la confiabilidad se realizó una prueba piloto, la cual se inició con la selección de un grupo de participantes del PRESIED 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, o el método de mitades partidas. Cronbach 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.

$$\alpha = \frac{k}{k-1} * \left(1 - \frac{\sum S^2_i}{\sum S^2_t} \right)$$

Una vez realizado el cálculo, el resultado se comparó con la escala interpretativa según la Tabla 8

Tabla 8. *Interpretación de un coeficiente de fiabilidad.*

Valores entre 0,00 y 0.64	poca confiabilidad
Valores entre 0.65 y 0.74	moderada confiabilidad
Valores entre 0.75 y 1	alta confiabilidad

Fuente: *Flames, A (2003) Como elaborar un trabajo de grado de enfoque cuantitativo. Fondo editorial Ipasme.*

El resultado de la prueba piloto es de .97, lo que equivale a un instrumento altamente confiable según la Tabla 8 Interpretación de un coeficiente de fiabilidad, indicando que se mide la variable estudiada a lo largo del instrumento.

Procedimiento

Procedimiento de la Investigación

La búsqueda de la información se realizó mediante la visita a diferentes centros de documentación, bibliotecas; haciéndose una minuciosa revisión de la literatura existente (libros de distintos autores, trabajos y tesis de grado, material obtenido a través de Internet, publicaciones periódicas, revistas y similares), que sirvieron de base a la sustentación teórica y al

planteamiento del objetivo general; además de determinar los objetivos específicos que sirvieran de base para la preparación de la investigación.

Procedimiento para la recogida de datos

Se realizó la 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 de forma verbal (es importante recordar en este momento, que la autora de esta investigación administra dos asignaturas en este programa) a un grupo de participantes del PRESIED, de diferentes semestres, que luego no fueron incluidos en la muestra definitiva. Se invitó a este grupo de estudiantes a que se quedaran luego de una sesión de clases, de manera presencial para que respondieran al instrumento; en ese momento se les informó el propósito de la investigación y se procedió a la aplicación. Los participantes tardaron entre 15 a 30 minutos en responder el instrumento de papel y lápiz, esta aplicación se efectuó en un único momento. Se les agradeció por su participación, dado que la misma contribuiría a ajustar dicho instrumento con fines netamente investigativos.

En esta investigación se utilizó la técnica de la encuesta, entendida ésta 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)

Una vez modificado el instrumento de Estrategias de Autorregulación Académica, luego de haber realizado la prueba piloto a una muestra seleccionada al azar, se procedió a la aplicación del Cuestionario a la

muestra objeto de la investigación. Para ello se les invitó mediante correo electrónico a que participaran en esta investigación, la misma consistía en responder al cuestionario luego de la sesión de clases presenciales. Dado que asistirían a la universidad dos fines de semana, la investigadora se apersonó durante dos sábados consecutivos para aplicar el instrumento a los estudiantes seleccionados de manera aleatoria, de los diferentes semestres, de esa manera se aseguró cumplir con las características de la muestra. De esta forma también se garantizó la entrega del cuestionario respondido en un solo momento, dicho de otro modo, la recogida de la información.

Técnicas de procesamiento de datos

Al tener los instrumentos ya contestados, se procedió a vaciar los datos correspondientes a las preguntas cerradas, en el software estadístico SPSS versión 19.0, herramienta útil e indispensable en las ciencias sociales que permitió el análisis de las dimensiones de la variable. Del mismo modo se utilizó el software Microsoft Excel 2007 para mejorar la presentación de tablas y gráficos.

Con respecto a las preguntas abiertas, para procesar la información se realizó un Análisis de las respuestas, estableciendo categorías acerca de la manera de abordar las exigencias académicas por parte de los estudiantes del Preslief, las que se describen en el siguiente capítulo IV.

Limitaciones del Estudio

La investigación se refiere a un concepto novedoso e innovador, al principio se hizo complejo la búsqueda de información con respecto a la

conceptualización y sobre todo, la operacionalización de la variable en estudio y posteriormente, a la elaboración del instrumento para medir ese fenómeno o evento natural. En un primer momento, la autora de la investigación, envió una carta al propio Zimmerman, la cual nunca respondió. En vista de la negativa, procedió a la elaboración del un instrumento con ese fin.

Otra limitación del estudio, fue la aplicación del instrumento, si bien es cierto se podía enviar electrónicamente, la autora para garantizar la recogida de la información en un tiempo finito, se decidió por la aplicación presencial.

Una limitación importante en el estudio, es que siendo los participantes integrantes de las Primeras Cohortes, en donde estaban comenzando a adaptarse a este nuevo sistema de estudio en la UCAB, les costaba atender a las diferencias exigencias lo cual iba en detrimento de su participación en la investigación.

Capítulo IV. Resultados

Es en este nivel investigativo que se presenta el análisis de la información obtenida del instrumento de recolección de datos, tanto de las preguntas de alternativa simple como de las preguntas de redacción corta, tomando en cuenta el objetivo general expuesto en la investigación, “Determinar la autorregulación académica que emplean los estudiantes del programa de formación docente multimodal de la Universidad Católica Andrés Bello denominado Programa Especial de Licenciatura de Educación en el período 2004 – 2006”.

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

Los estudiantes emplean estrategias de autorregulación académica, indistintamente del semestre 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 todas las estrategias estudiadas según se observa en los cuadros y gráficos que aparecen a continuación, en donde se resumen los datos, presentados en términos

de frecuencia, y graficados en términos de porcentajes.

Análisis Global de los resultados

Cuadro N° 1

Uso de estrategias de autorregulación académica: Dimensión Motivación

	Fr	%
Siempre	92	24,34
Con frecuencia	161	42,59
Algunas veces	88	23,28
Esporádicamente	29	7,67
Nunca	8	2,12

Observando los porcentajes de respuesta en términos de frecuencia, el 42.59% de los estudiantes de los diferentes semestres del Preslied, *Con Frecuencia* predicen sus resultados, evalúan sus competencias y las exigencias de las tareas, revisan los objetivos previstos para cada actividad, como también evalúan las razones que los llevó a escoger esta carrera bajo esta modalidad. Mientras que el 24.34% *Siempre* revisa su Motivación al enfrentar cada evento de aprendizaje.

Esta 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. Los datos se presentan en el siguiente gráfico N° 1,

Uso de estrategias de autorregulación académica: Dimensión Motivación.

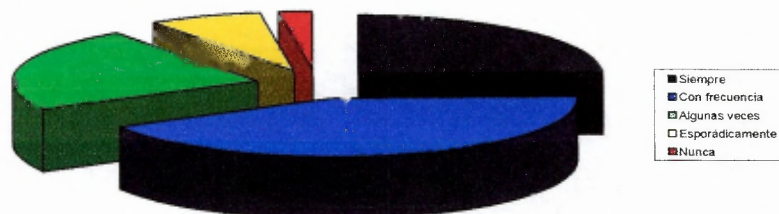


Gráfico N° 1. *Uso de estrategias de autorregulación académica: Motivación.*

Prosiguiendo 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.

Cuadro N° 2

Uso de estrategias de autorregulación académica: Dimensión Método

	Fr	%
Siempre	232	27,01
Con frecuencia	335	39
Algunas veces	209	24,33
Esporádicamente	61	7,1
Nunca	22	2,56

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 cuadro N° 2, las respuestas se distribuyen entre las categorías *Con Frecuencia* (39%) y *Siempre* (27.01%), indicando que todos los estudiantes del Preslied 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, lecturas, subrayado, resúmenes entre otras.

Esta información se observa en el gráfico N° 2, Uso de estrategia de autorregulación académica: Dimensión Método.



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

Con respecto a la Gerencia o manejo de la Dimensión Tiempo, de acuerdo a las respuestas dadas se observa que los estudiantes *Con Frecuencia (35%) y Algunas Veces (28.35%)*, 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 formación. Los datos se presentan en el siguiente cuadro N° 3

Uso de la estrategia de autorregulación: Dimensión Tiempo.

Cuadro N° 3.

Uso de estrategias de autorregulación académica: Dimensión Tiempo

	Fr	%
Siempre	80	21
Con frecuencia	135	35,43
Algunas veces	108	28,35
Esporádicamente	37	9,71
Nunca	21	5,51

En el gráfico N° 3: Uso de la estrategia de autorregulación: Dimensión Tiempo, se muestran los resultados del instrumento, de tal manera que se aprecia el mayor porcentaje de respuestas referidas a las categorías de uso *Con Frecuencia y Alguna Veces*. Esta información es de vital importancia, pues de acuerdo a las observaciones empíricas de la investigadora, existe

una tendencia a creer que se dispone de muchísimo 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 momento exige una apropiada distribución del tiempo.



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

A continuación observaremos los resultados de la dimensión denominada Comportamiento, presentados en el cuadro N° 4.

Cuadro N° 4

Uso de estrategias de autorregulación académica: Dimensión Comportamiento

	Fr	%
Siempre	248	27,31
Con frecuencia	382	42,07
Algunas veces	176	19,38
Esporadicamente	54	5,95
Nunca	48	5,29

La Dimensión denominada Comportamiento involucra los procesos que se suceden durante el 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 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. Esta inferencia es realizada por la autora, producto de las observaciones empíricas durante las sesiones presenciales, especialmente en las primeras sesiones del semestre.

Observando los resultados mostrados en el cuadro N° 4, datos englobados tanto porque incluyen las respuestas dadas por todos los estudiantes como también, no se discriminan los procesos involucrados, sólo se puede indicar con ellos que el 42.07% *Con Frecuencia* ejecuta alguno de los procesos descritos anteriormente, mientras que el 27,31% *Siempre* los ejecuta. La relevancia de esta información radica en el hecho de promover la toma de conciencia por parte de los estudiantes para que ejecuten estos procesos en sí mismos y los modelen a sus alumnos, dado que los participantes del Preslied son docentes de los diferentes niveles y

modalidades del sistema educativo venezolano.

Los resultados se presentan en el gráfico N° 4: Uso de estrategias de autorregulación académica: Dimensión Comportamiento.

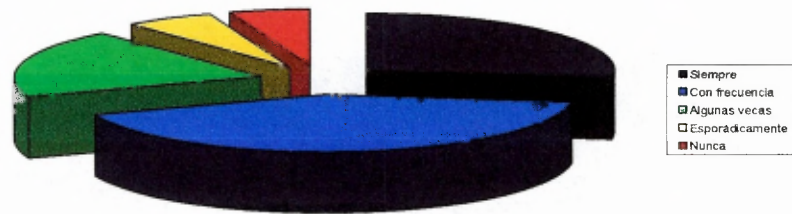


Gráfico N° 4. *Uso de estrategias de autorregulación académica: Dimensión Comportamiento.*

Hasta este momento se han descrito las estrategias que elicitán los procesos autorregulatorios en los estudiantes en sus maneras de abordar los eventos de aprendizaje. A continuación se describirá otra estrategia, que pareciera obvia y sin embargo, muy pocos estudiantes lo toman en cuenta. 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”.

Cuadro N° 5

Uso de estrategias de autorregulación académica: Dimensión Ambiente Físico

	Fr	%
Siempre	68	35,42
Con frecuencia	72	37,5
Algunas veces	41	21,35
Esporádicamente	5	2,6
Nunca	6	3,13

Con respecto al Ambiente Físico, los estudiantes *Con Frecuencia* (37.5%) y *Siempre* (35,42%) 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. La autora 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.

Los resultados se observan en el Gráfico N° 5, el cual se muestra a continuación.

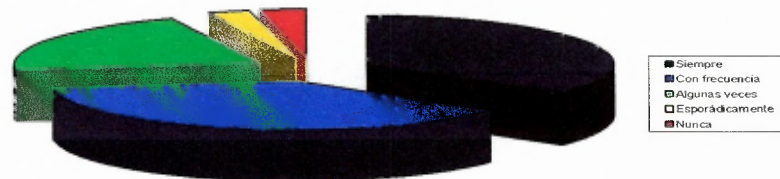


Gráfico N° 5. *Uso de estrategias de autorregulación académica: Dimensión Ambiente Físico.*

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. En adición, 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.

Cuadro N° 6.

Uso de estrategias de autorregulación académica: Dimensión Aspecto Social

	Fr	%
Siempre	103	35,76
Con frecuencia	77	26,74
Algunas veces	56	19,44
Esporádicamente	29	10,07
Nunca	33	7,99

En el cuadro N° 6, se destaca que *Siempre* (35%) y *Con Frecuencia* (26.74%) 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. Esta información se muestra en el Gráfico N° 6,



Gráfico N° 6. *Uso de estrategia de autorregulación: Dimensión Aspecto Social.*

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 hacen los estudiantes, respondiendo al primer objetivo de la investigación: Identificar las estrategias de autorregulación académica que emplean los estudiantes del Preslied. 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. A continuación se presentan los resultados, de manera gráfica, realizando un análisis global de los ítems, en el que se describen las estrategias de autorregulación académica empleadas por los estudiantes para abordar los compromisos propios del programa, se responde así al segundo objetivo de la investigación: Determinar el uso las estrategias de Autorregulación Académica, por los estudiantes del PRESLIED de los distintos semestres.

Análisis Global sobre los Ítems

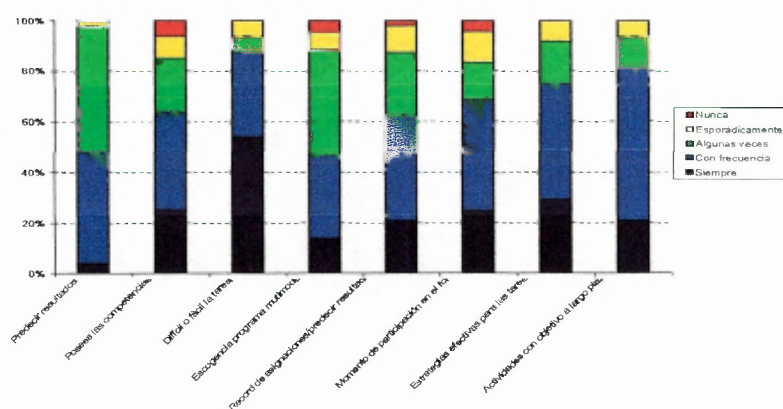


Gráfico N° 7. *Uso de estrategias de autorregulación académica: Dimensión Motivación*

La información presentada permite mostrar los procesos involucrados en la dimensión Motivación, observándose en esta gráfica, la alta frecuencia con que los estudiantes realizan aquellas actividades que están relacionadas con los objetivos personales a largo plazo, tal y como se observa en la última columna, con porcentajes de 20 % y 60 % para las alternativas *Siempre* y *Con Frecuencia*.

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, *Con Frecuencia*, contrastan las actividades de estudio con los objetivos propuestos a largo plazo (60%); mientras que el 55% evalúa *Siempre* la 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 en la primera fase del modelo de Zimmerman (2008), las respuestas se ubican entre *Siempre* y *Con Frecuencia*.

Con respecto a la Dimensión Método, se puede expresar en el siguiente gráfico el cual incluye estrategias y técnicas de estudio, como se observa en la gráfica N° 8.

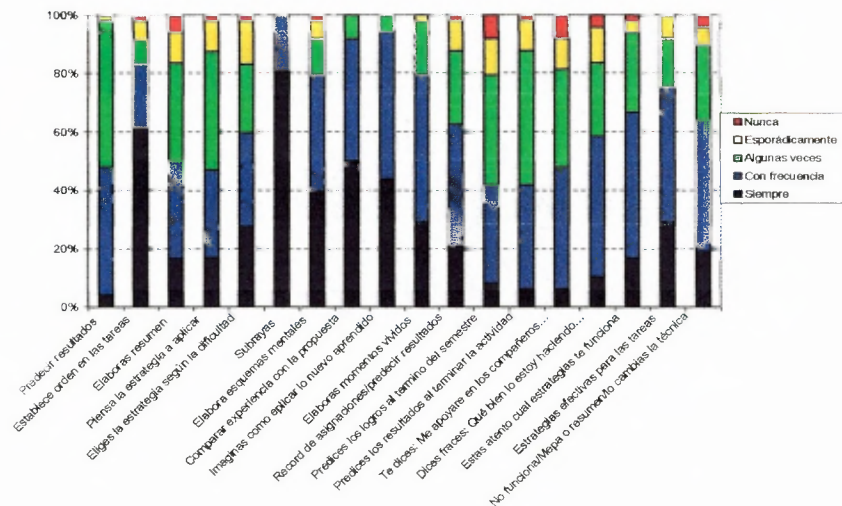


Gráfico N° 8. *Uso de estrategias de autorregulación académica: Dimensión Método*

Esta Dimensión, como se mencionó previamente, involucra técnicas de estudios y procesos cognitivos que se manifiestan precisamente en la Fase de Rendimiento. De acuerdo a la gráfica, llama la atención, la alta frecuencia (80% *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).

El proceso cognitivo de utilizar imágenes para procesar la información es empleado cada vez que el estudiante aborda sus tareas (40% *Siempre* y 40% *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”. Estas 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).

Con respecto a la predicción de resultados de las tareas y los resultados al final del semestre, son aspectos que *Algunas Veces* toman en consideración al abordar sus tareas de aprendizaje (40% respectivamente). 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.

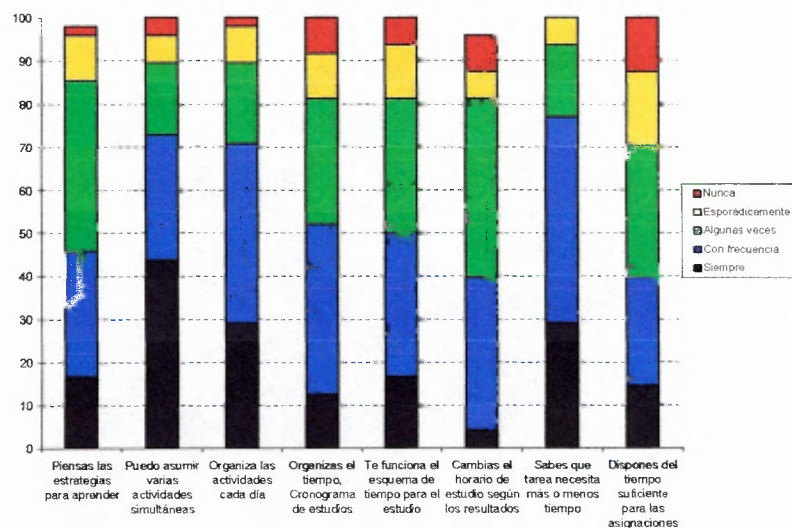


Gráfico N° 9. Uso de estrategias de autorregulación académica: Dimensión Tiempo

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 semestres indicaron que "saben que tarea necesita más o menos tiempo", pues en sus respuestas expresan que lo consideran *Siempre* (29%) y *Con Frecuencia* (48%), esto les permite organizarse para asumir todas las responsabilidades académicas previstas en un momento dado. Ello se corresponde con las respuestas que indican "Puedo asumir actividades simultáneas" (*Siempre*, 45% y *Con Frecuencia* 35%) y "Organizo las actividades cada día" (*Siempre* 30% y *Con Frecuencia* 40%). Aún cuando el estudiante sabe cómo organizar su tiempo, *Algunas Veces* (40%) "realiza cambios en el horario según los resultados", y con respecto al ítem "dispones del tiempo suficiente para las asignaciones", las respuestas se distribuyen de manera pareja, entre 30% y 35% en las cuatro alternativas de frecuencia. Ello se debe quizás a que es una de las primeras cohortes y están comenzando a adaptarse a esta nueva modalidad de estudio formal, que como se indicó antes, tiene una duración de dos años, y el estudiante debe abordar las 4 asignaturas ofertadas al mismo tiempo, en cada semestre.

En el gráfico N° 10, *Uso de estrategia 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 Automonitoreo, 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 porcentajes obtenidos en el ítem “comparar experiencia previa con la propuesta” (*Siempre* 50% y *Con Frecuencia*, 40%) en este caso se refiere al récord de asignaciones entregadas para predecir sus resultados al final del semestre, 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.

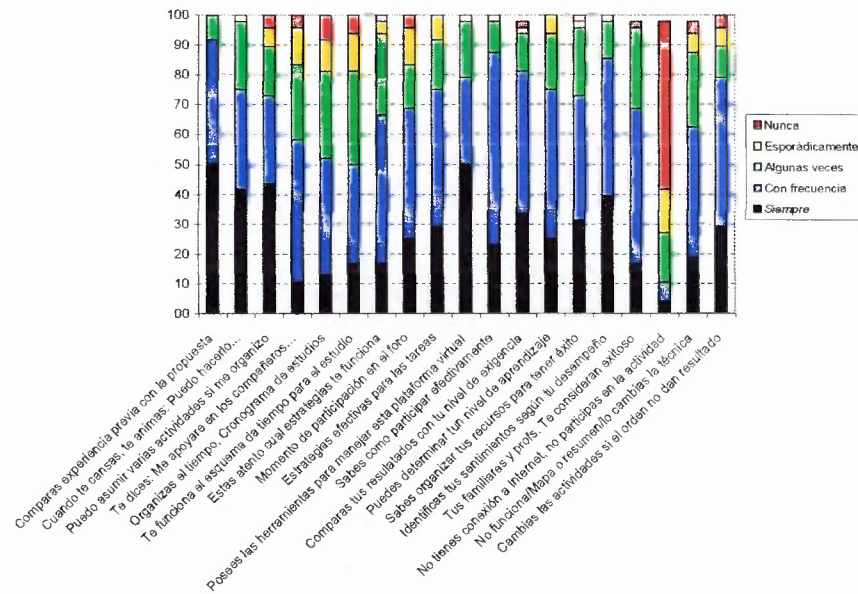


Gráfico N° 10. *Uso de estrategias de autorregulación académica: Dimensión Comportamiento*

Con respecto a la Auto Imagen, las respuestas que más se destacan y que miden este aspecto señalan que “posees las herramientas para manejarte en un entorno virtual” y “sabes cómo intervenir efectivamente en el foro” ambas alcanzan unos porcentajes de *Siempre* y *Con Frecuencia* de 80% y 90% respectivamente.

Con respecto a la Auto evaluación, vale la pena destacar el ítem “puedes determinar tu nivel de aprendizaje” con porcentajes de *Siempre* (25%) y *Con Frecuencia* (45%) indica que el estudiante de esta cohorte continuamente está comparando su nivel de eficiencia con algún parámetro, muy probablemente producto de su experiencia previa como estudiante, pues como se recordará, ya estos participantes del Preslied son profesionales de áreas distintas a la docencia, lo que les indica cuál debería ser el puntaje a obtener en cada asignatura 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 ítems “cuando te cansas te animas diciéndote continúa, puedes hacerlo” (*Siempre* 42% y *Con Frecuencia*, 33%); o “No tienes conexión a internet, no participas” (*Nunca*, 50%) lo cual indica que el estudiante busca la manera de participar, solucionando el problema de acceso a internet, ya sea en un lugar público o en su lugar de trabajo, aspecto conocido por las verbalizaciones hechas a la investigadora en las

sesiones presenciales aunque no fueron registradas.

El ítem “cambias las actividades si el orden no te da resultado” (Siempre, 30% y Con Frecuencia, 50%), 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.

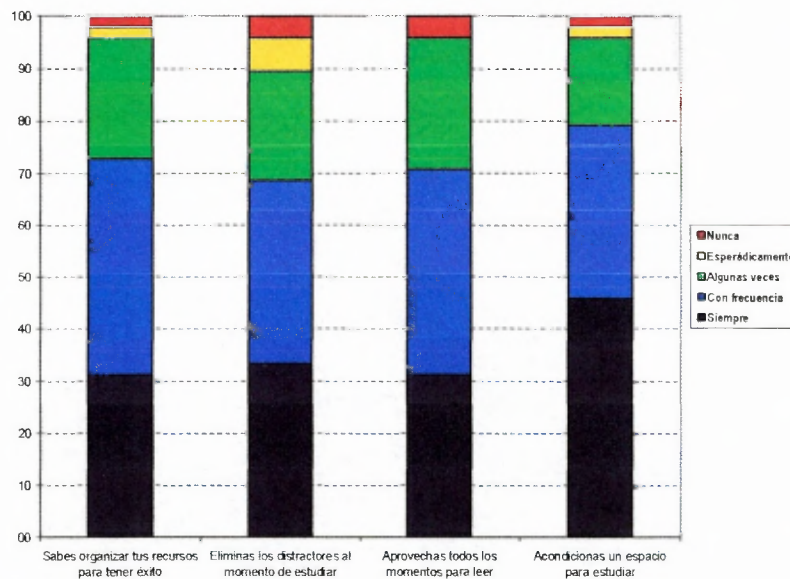


Gráfico N° 11. *Uso de estrategias de autorregulación académica: Dimensión Ambiente físico*

De acuerdo a la gráfica N° 11, se observa que las acciones involucradas en esta dimensión, tales como “organizas los recursos para tener éxito”, “eliminar las distracciones al momento de estudiar”, “aprovechar todos los momentos para estudiar” y “acondicionar los espacios para

estudiar” todas fueron escogidas *Siempre* con porcentajes por encima del 30%. En este sentido, la última columna indica que los estudiantes “acondicionan los espacios para estudiar, con los recursos tecnológicos incluidos” en un 79%, lo cual evidencia que los estudiantes de los cuatro semestres le dan importancia al ambiente físico y toman acciones en consecuencia, al momento de abordar sus actividades de estudio.

La dimensión Aspecto Social, se involucra la búsqueda de ayuda, escogencia de modelos específicos, escogencia del grupo de pares para conformar grupos de estudios, dimensión que se ubica en la fase de Previsión, los resultados se aprecian en el gráfico N° 12, que se muestra a continuación.

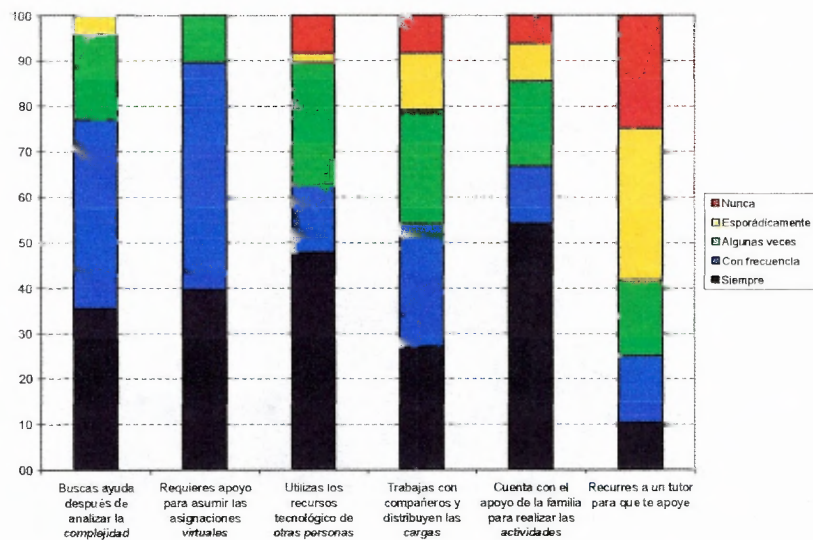


Gráfico N° 12. *Uso de estrategias de autorregulación académica: Dimensión Aspecto Social*

Al observar las puntuaciones a los ítems, las acciones que más efectúan los estudiantes de esta cohorte del Preslied, es “contar con el apoyo

los estudiantes esporádicamente (60%) revisan sus objetivos a largo plazo. 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 el que se destaca el no establecimiento de metas. En este caso, quizás se deba a que es el primer semestre y los estudiantes están adaptándose a esta modalidad de estudio.

Los resultados referidos a la Dimensión Método, de los estudiantes del **primer semestre**, se presentan a continuación.

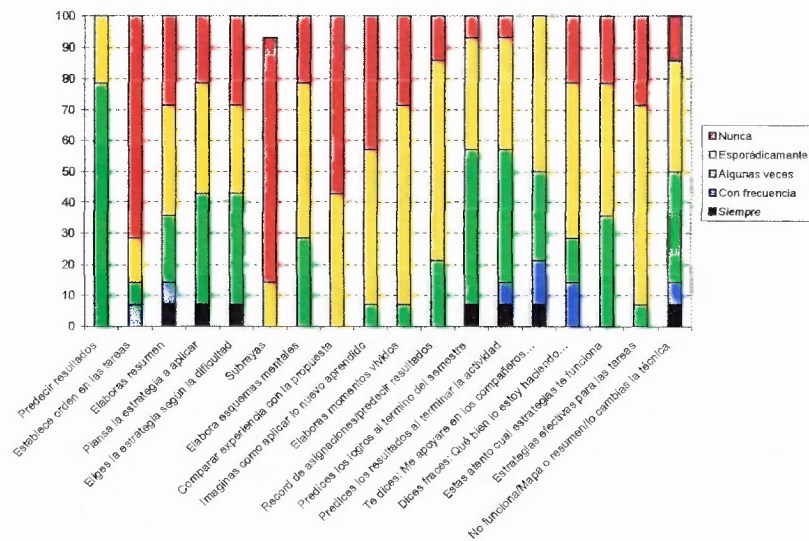


Gráfico N° 14. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del 1er Semestre: Dimensión Método*

Observando la distribución de las respuestas en el gráfico anterior, se evidencia que los estudiantes del primer semestre en términos generales *Esporádicamente* y *Nunca* utilizan las estrategias involucradas en la Dimensión, Método, pues los porcentajes van del 60% al 70% en todos los

de la familia para realizar las actividades” (*Siempre* 55%) y “utilizar los recursos tecnológicos de otras personas” (*Siempre*, 48%) y la que menos utilizan es “recurre a un tutor para que te apoye” (*Esporádicamente*, 35% y *Nunca* 25%); ello se debe quizás a que están comenzando a estudiar bajo esta modalidad y no se ha capitalizado un aprendizaje en este sentido.

Análisis de Ítems por semestre

El análisis de los ítems por semestre responde al tercer objetivo de la investigación, “Comparar la autorregulación académica que exhiben los estudiantes en el Preslied en los distintos semestres”, se destacan las acciones especificadas en los ítems y los aspectos significativos en cada caso.

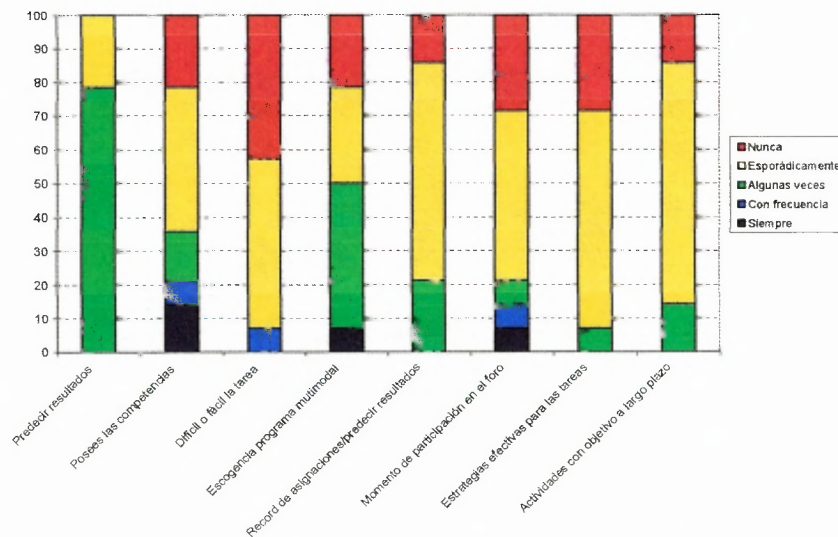


Gráfico N° 13. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del 1er Semestre: Dimensión Motivación*

Al observar las columnas de la gráfica N° 13, se destaca la última referida a “actividades con objetivo a largo plazo”, las respuestas indican que

ítems. Ejemplo de ello se observa en una de las actividades de estudio de práctica común en el resto de los estudiantes, *Nunca* (80%) y *Esporádicamente* (20%) “subrayan” sus textos al estudiar, lo cual contrasta notoriamente con los resultados globales descritos en párrafos anteriores, eso indica la escasa contribución de este aspecto a los resultados globales. Otro hallazgo que llama la atención, es que los estudiantes del primer semestre, *Esporádicamente* (80%) “predicen sus resultados” y “establecen orden en sus tareas” (*Nunca*, 70%) 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 ítems “elaboras esquemas mentales” e “imaginas como aplicar lo nuevo aprendido”, en ambos casos las alternativas escogidas son *Algunas Veces*, *Esporádicamente* y *Nunca*, totalizando el 100%. Ello sugiere que los estudiantes del primer semestre muy pocas veces utilizan estrategias para organizar mentalmente la información y así facilitar el aprendizaje. A pesar de lo anterior, los estudiantes de este primer semestre consideran apoyarse en sus compañeros, según se observa en el ítem “te dices: me apoyaré en mis compañeros” en donde los porcentajes se distribuyen entre todas las categorías (100%), indicando que al menos han considerado la búsqueda de ayuda para abordar las exigencias del programa.

Las descripciones anteriores denotan diferencias significativas en el

uso de las estrategias de autorregulación académica por parte de los alumnos del primer semestre; a continuación los resultados obtenidos por este grupo con respecto al manejo del Tiempo.

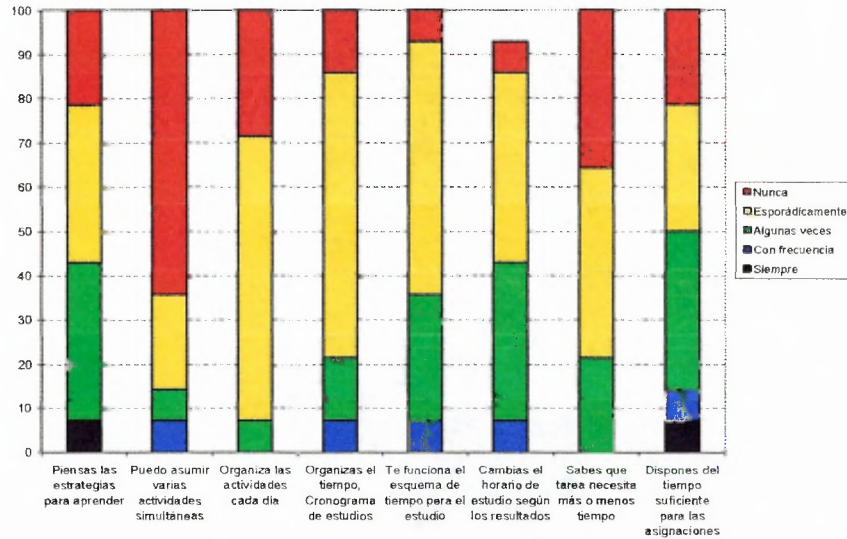


Gráfico N° 15. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del 1er Semestre. Dimensión: Tiempo*

Analizando los resultados, se observa que en los ítems “dispones del tiempo para las asignaciones” las respuestas que destacan se ubican entre *Esporádicamente* (25%) y *Nunca* (23%); “organizas las actividades cada día” *Esporádicamente* (60%) y *Nunca* (30%); “puedes asumir varias actividades de manera simultánea (*Nunca*, 65% y *Esporádicamente*, 20%) se complementan y evidencian la ausencia de estrategias de este grupo de estudiantes para abordar de manera eficiente las exigencias propias de este programa. Estos resultados apoyan las observaciones y comentarios verbales que han hecho los estudiantes en las primeras sesiones presenciales a la investigadora.

Los resultados referidos a la estrategia Dimensión Comportamiento se presentan en el gráfico N° 16 Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del 1er Semestre. Dimensión: Comportamiento.

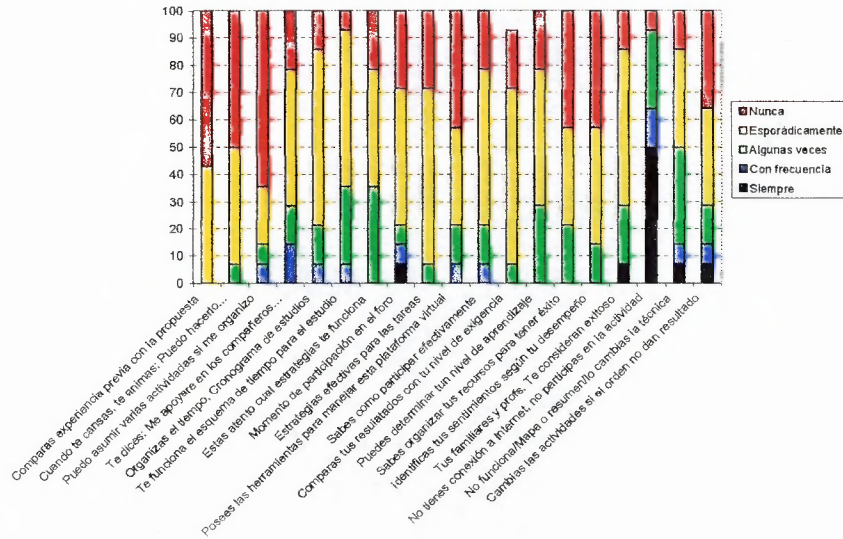


Gráfico N° 16. Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del 1er Semestre. Dimensión: Comportamiento

La Dimensión Comportamiento involucra, como se mencionó en párrafos anteriores, los procesos de Auto monitoreo, Auto imagen, Auto Evaluación y Atribuciones, los cuales se evidencia 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° 15, los estudiantes del primer semestre *Esporádicamente* (43%) y *Nunca* (57%) “comparas tu experiencia previa con la propuesta”, demostrando que muy pocas veces registran sus actuaciones de aprendizaje actuales para compararlas con las experiencias previas, proceso involucrado en el

Automonitoreo.

Con respecto a la Autoimagen, las respuestas dadas al ítem "posees herramientas para manejar esta plataforma virtual", las respuestas se distribuyen en todas las categorías, sin embargo resaltan *Nunca* (43%) y *Esporádicamente* (37%), evidenciando una deficiencia importante de estos estudiantes para abordar de manera eficiente las actividades de estudio en este programa.

En la fase de Autorreflexión se observan los procesos de autoevaluación y atribuciones; las respuestas dadas al ítem "puedes determinar tu nivel de aprendizaje", se ubicaron en las alternativas: *Algunas Veces* (30%) *Esporádicamente* (47%) y *Nunca* (23%) revelan que los estudiantes prácticamente no hacen reflexión acerca de sus maneras de estudiar ni de sus aprendizajes, y en consecuencia, no evalúan sus éxitos o fallas.

Con respecto a las Atribuciones de estos estudiantes, se observa que se dan poco ánimos (ítem "cuando te cansas te animas diciéndote: puedes hacerlo" *Nunca*, 50% y el otro 50%, *Esporádicamente*) probablemente abandonan sus estudios o participación en las actividades propuestas en la plataforma, como lo demuestran las respuestas al ítem "no tienes conexión a internet, no participas" *Siempre* (50%) y *Con Frecuencia* (15%) lo cual es preocupante, dado que son los alumnos del primer semestre, la no participación en las actividades en la plataforma virtual, es como si no asistieran a clases y en consecuencia, abandono del programa. También

puede indicar que los estudiantes aún no han concientizado la relevancia de estos recursos para su permanencia en el programa.

Estos resultados se comparan con la siguiente dimensión, Ambiente Físico, la cual hace referencia a la búsqueda de un espacio libre de distracciones y el acceso a los recursos técnicos y tecnológicos (acceso a internet), los cuales se presentan en el gráfico N° 17: Uso de la estrategia de autorregulación por parte de los alumnos del primer semestre: Dimensión Ambiente Físico.

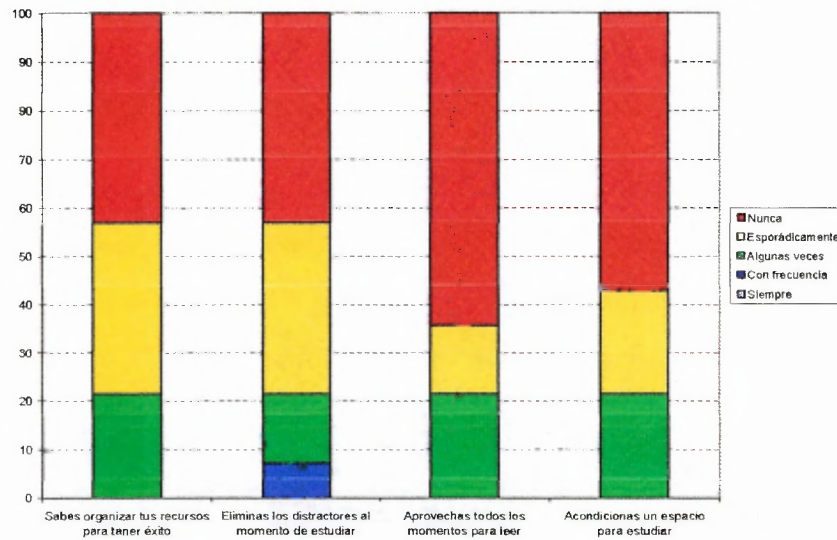


Gráfico N° 17. *Uso de la estrategia de autorregulación por parte de los alumnos del primer semestre: Dimensión Ambiente Físico.*

La gráfica anterior denota que los estudiantes del primer semestre consideran muy poco las condiciones del ambiente para estudiar, sólo el (8%) respondió *Siempre* al ítem “eliminas los distractores al momento de estudiar”; como tampoco consideran otros momentos para estudiar, como se observa en las respuestas al ítem “aprovechas todos los momentos para

leer” *Nunca* (63%) ni se preparan para ese momento, como se observa en las respuestas al ítem “acondionas un espacio para estudiar”(*Nunca*, 57%). Estos resultados sugieren que los estudiantes del primer semestre todavía no están conscientes ni preparados para abordar los estudios en la modalidad virtual, lo cual pondría en riesgo su permanencia en el programa.

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

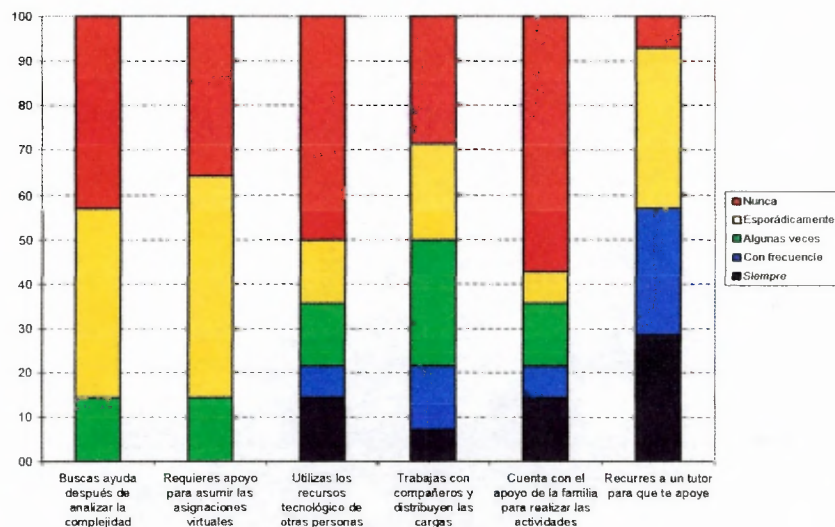


Gráfico N° 18. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del 1er Semestre. Dimensión: Aspecto Social*

En esta dimensión, se observa un contraste con respecto a los resultados observados en el análisis global y el referido al primer semestre, específicamente con relación al ítem “recurras a un tutor para que te apoye”, en este caso los estudiantes buscan esta ayuda (*Siempre*, 38% y *Con Frecuencia*, 25%), lo que quizás compensa las deficiencias en el uso de estrategias observadas en los párrafos anteriores, porque además estas

acciones corresponden a la fase de Previsión del modelo de Zimmerman.

Con respecto a los ítems “cuentas con el apoyo de tu familia para realizar las actividades” es significativo el porcentaje obtenido en la alternativa *Nunca* (57%), y “utilizas los recursos tecnológicos de otras personas” *Nunca* (50%) sugieren que los estudiantes del primer semestre están adaptándose a los estudios bajo esta modalidad con mucho esfuerzo, lo cual pudiera incidir en su permanencia en el programa. 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 primer semestre adolecen de las 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 alumnos del **segundo semestre**, siguiendo el mismo esquema utilizado anterior. En este sentido se presentan los resultados obtenidos en la Dimensión Motivación, en el gráfico N° 19. Uso de estrategia de autorregulación académica por estudiantes del 2do. Semestre: Dimensión Motivación.

Es importante señalar que, en algunas columnas las barras no alcanzan el 100% de las respuestas, ello se debe a que algunos participantes dejaron ítems sin responder.

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

ítem “actividades con objetivos a largo plazo”, las respuestas se distribuyen en *Nunca* (41%) y *esporádicamente* (48%); denotan que los estudiantes del segundo semestre todavía no han concientizado 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.

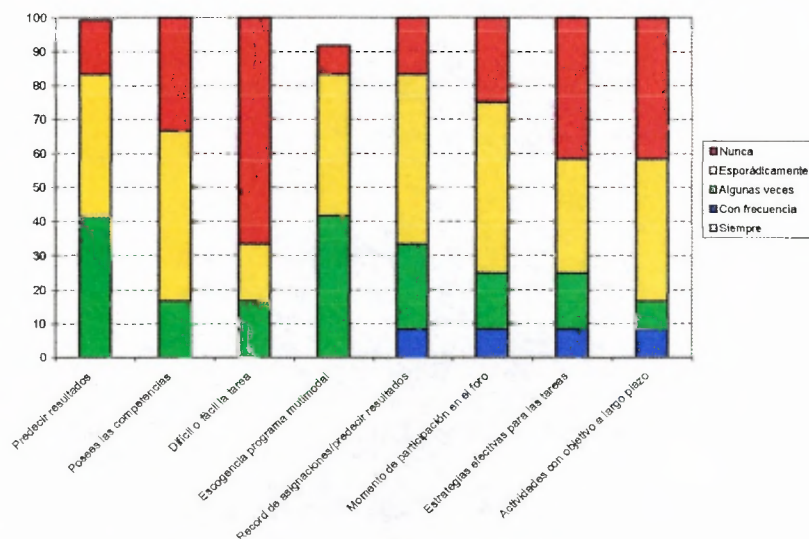


Gráfico N° 19. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del 2do Semestre. Dimensión: Motivación*

Con respecto a la “decisión de estudiar bajo esta modalidad”, los estudiantes del segundo semestre, *Algunas Veces* (41%), *Esporádicamente* (43%) revisan esta decisión, probablemente porque ya han avanzado un semestre en su carrera.

En términos generales, todavía los estudiantes en este nivel de la carrera, denotan poco uso de las estrategias de autorregulación (**Motivación**), evidenciado por la escogencia de la alternativa *Nunca* en todos los ítems, y

de manera significativa en el ítem “difícil o fácil la tarea” (Nunca, 67%) lo cual puede afectar el estado anímico del estudiante y en consecuencia, su rendimiento académico, como lo demuestran las investigaciones de Zimmerman & Bandura (1994, en 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 2do Semestre. Dimensión: Método.

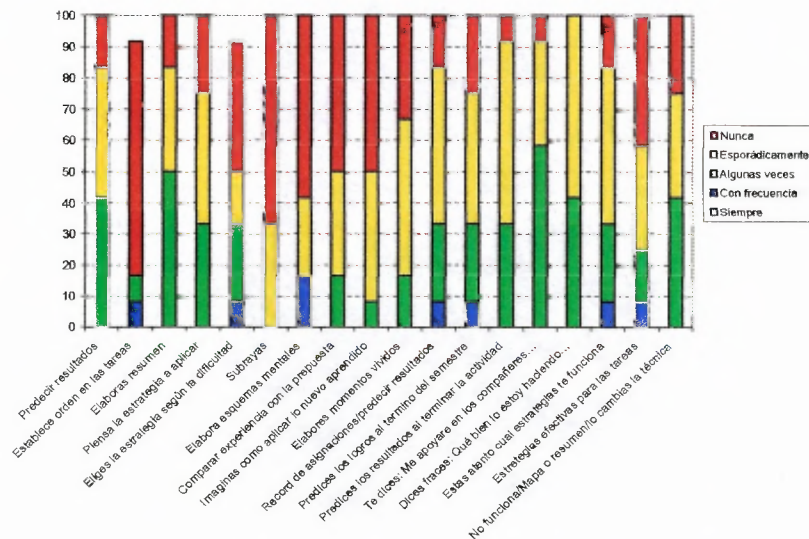


Gráfico N° 20. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del 2do Semestre. Dimensión: Método*

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 “subrayas” denotan un comportamiento similar al mostrado por los

estudiantes del primer semestre, *Nunca* (67%) y *Esporádicamente* (33%), es decir, no subrayan los textos al estudiar. Igual tendencia se observa en las respuestas dadas al ítem "estableces un orden en las tareas" *Nunca* (73%), sugiere que los estudiantes pudieran presentar dificultades para abordar las tareas propias del programa. Muy pocas veces recurren a sus compañeros para facilitar sus aprendizajes, de acuerdo a las respuestas dadas la ítem "Te dices: me apoyaré en mis compañeros" *Esporádicamente* (67%). Con relación al uso de imágenes al estudiar, las respuestas indican que *Esporádicamente* (18%) "elabora esquemas mentales" mientras que *Algunas Veces* (9%) "imaginas como aplicar lo nuevo aprendido", revelan que estos estudiantes no construyen imágenes para aprender, lo cual pudiera incidir en la comprensión de la información, y por ende, en su rendimiento académico.

El empleo de las estrategias incluidas en la Dimensión Tiempo se presenta en el gráfico N°21 Uso de las estrategias de autorregulación Académica por parte de los estudiantes del 2do. Semestre.

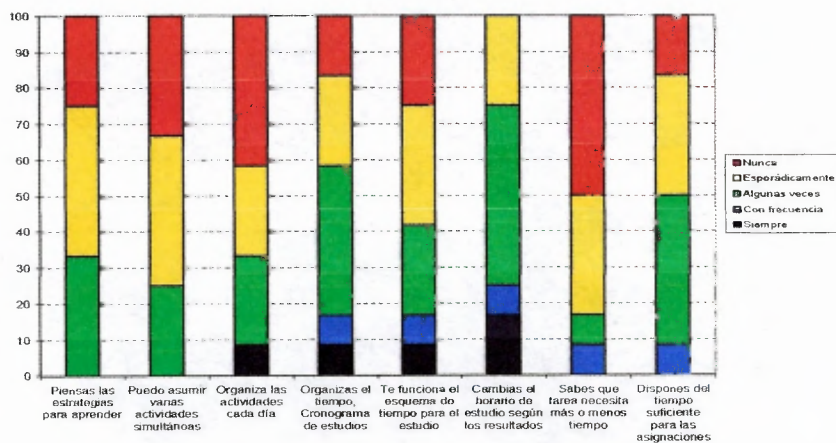


Gráfico N° 21. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del 2do Semestre. Dimensión: Tiempo*

Los estudiantes del segundo semestre requieren apoyo para el mejor manejo del tiempo, ello se deduce de los resultados dados a los ítems “cambian el horario según los resultados” dado que las respuestas se distribuyen en *Siempre* y *Con Frecuencia* (25%); “sabes que tarea necesita más tiempo”, *Nunca* (50%) y “organizas las actividades cada día”, *Con Frecuencia* (8%) y *Algunas Veces* (24%).

Con respecto a la Dimensión Comportamiento los resultados se presentan en el gráfico N° 22, Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del 2do. Semestre. Dimensión: Comportamiento.

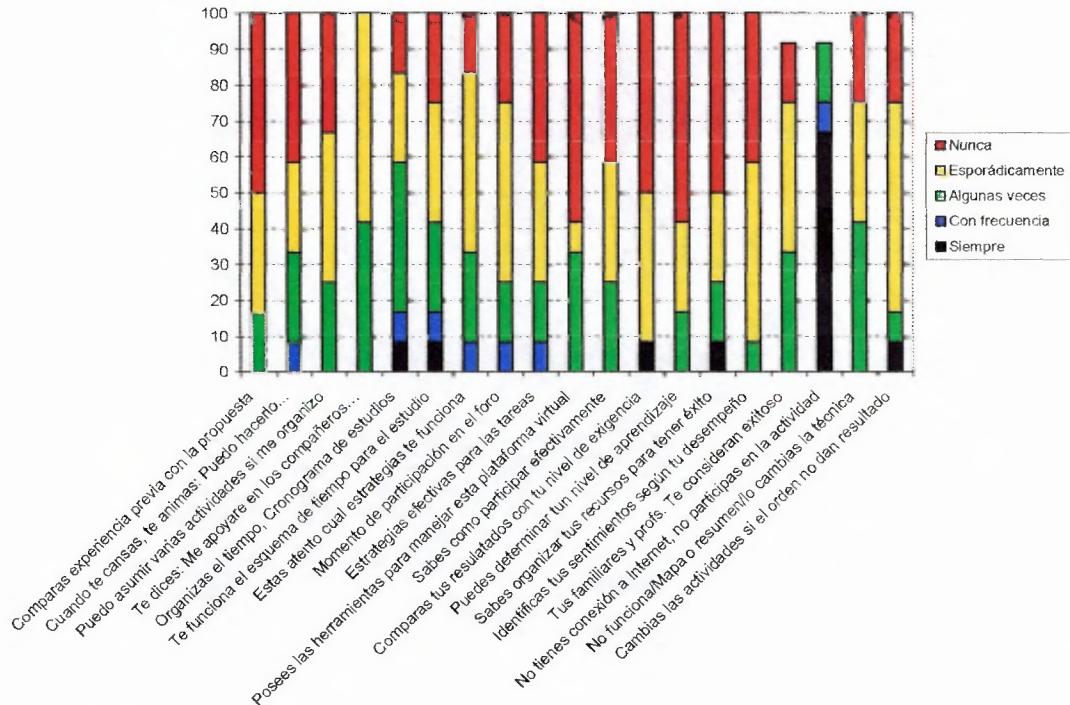


Gráfico N° 22. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del 2do. Semestre. Dimensión: Comportamiento.*

Las respuestas dadas al cuestionario evidencian que los estudiantes del segundo semestre, están en proceso de monitorear sus aprendizajes, dado que las respuestas se distribuyen en el ítem "Comparas la experiencia previa con la propuesta" como sigue *Nunca* (50%) y *Esporádicamente* (30%). Del mismo modo probablemente no están conscientes o desconocen sus competencias, dadas las respuestas al ítem "posees las herramientas para manejar esta forma virtual" *Nunca* (58%). La misma tendencia se observa en el ítem referido a la autoevaluación, "puedes determinar tu nivel de aprendizaje" *Nunca* (58%), aspectos que afectan negativamente el desempeño académico, de acuerdo a la literatura revisada, cuando el estudiante no se autoevalúa, probablemente no aplicará los ajustes necesarios para obtener éxitos en alcanzar los objetivos académicos.

Es significativo el resultado al ítem "no tienes internet no participas", *Siempre* (67%) revela que estos alumnos descuidan las actividades centrales del programa como es, la participación en foros, intercambio de archivos, búsqueda de información en el aula virtual, situación que pone en riesgo su permanencia en el programa.

Sin embargo, estos estudiantes se dan ánimo cuando abordan los eventos de aprendizaje, de acuerdo a las respuestas dadas al ítem "cuando te cansas te animas diciendo: puedes hacerlo" (59%) contabilizado en las categorías *Con Frecuencia*, *Algunas Veces* y *Esporádicamente*, aspecto de vital interés dado que contribuye a la motivación del estudiante, por ende, a su desempeño académico.

A continuación se exponen los resultados referidos a la Dimensión Ambiente Físico, en el gráfico N° 23. Uso de las estrategias de autorregulación académica por parte de los estudiantes del 2do. Semestre. 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 los recursos técnicos y tecnológicos necesarios. Así se cierra el ciclo de la autorregulación académica.

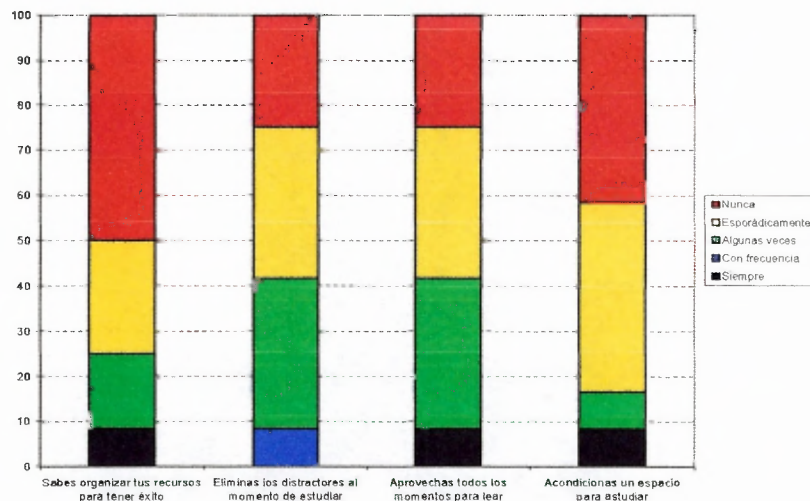


Gráfico N° 23. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del 2do Semestre. Dimensión: Ambiente Físico*

Los resultados indican que los estudiantes del 2do. Semestre muy pocas veces (menos del 10%) aprovechan todos los momentos para estudiar o buscan los recursos tecnológicos o acondicionan un espacio para estudiar, de acuerdo a las alternativas escogidas en todos los ítems correspondientes

a esta dimensión. La estrategia que más utilizan, sin embargo, es “eliminar distractores al momento de estudiar” *Con Frecuencia y Algunas Veces* (41%), 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:

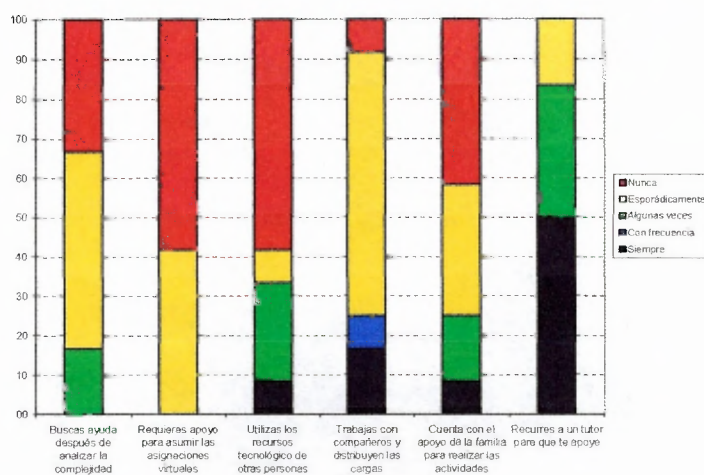


Gráfico N° 24. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del 2do Semestre. Dimensión: Aspecto Social*

Dado que la interpretación de los resultados permiten determinar el uso de las estrategias de autorregulación académica, se destacarán las que más utilizan y las que menos. En este sentido se observa que la más utilizada, al igual que los del primer semestre, es “recurras a un tutor para que te ayude” *Siempre* (50%); mientras que pareciera que tienen poca conciencia de otras ayudas que pudieran utilizar, de acuerdo a las respuestas a los ítems “utilizas

los recursos tecnológicos de otras personas” y “requieres apoyo para asumir las tareas”, *Nunca* (60%) en ambos.

En síntesis, los estudiantes del primer y segundo semestres exhiben un comportamiento similar en cuanto al uso de las estrategias, los resultados sugieren que no realizan metacognición de sus procesos de aprendizaje.

Los estudiantes del **tercer semestre** ya han estado un año en el programa, indica que de alguna manera han desarrollado estrategias de aprendizaje que les ha permitido avanzar a este nivel. Se presentan a continuación los resultados referidos a la Dimensión Motivación.

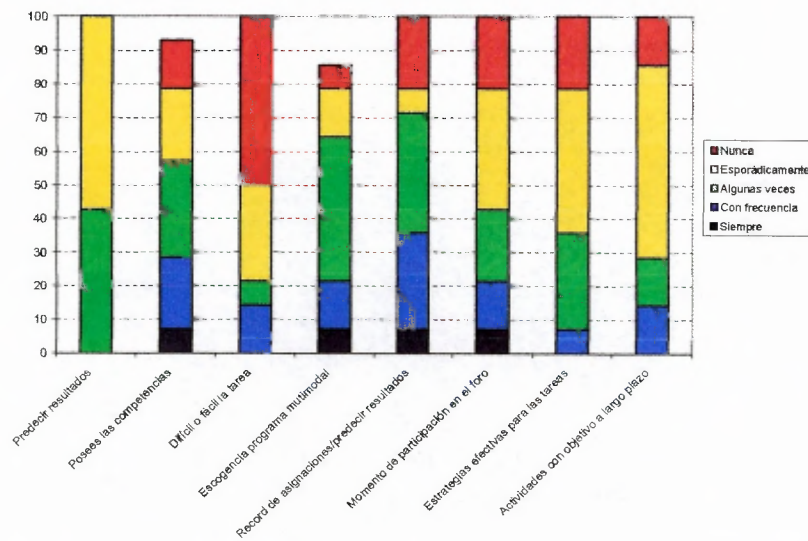


Gráfico N° 25. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del 3er Semestre. Dimensión: Motivación*

En principio se observa que los estudiantes dejaron algunas preguntas sin responder, de allí que algunas columnas no alcanzan el 100%, demostrando aquí un comportamiento diferente en comparación con los estudiantes de los semestres anteriores.

La estrategia que emplean con mayor frecuencia es predecir sus resultados, asociado con el establecimiento de objetivos correspondiente a la fase Previsión (*Siempre y Con Frecuencia*, 37%). La que menos utilizan es considerar la dificultad de la tarea al momento de abordar un evento de aprendizaje (*Nunca*, 50%); ello se debe probablemente a que ya han capitalizado sus destrezas para manejarse en este programa apoyado en un entorno virtual y hacen un uso consciente de las estrategias.

Con respecto a la Dimensión Método, los resultados se muestran en el siguiente gráfico N° 26.

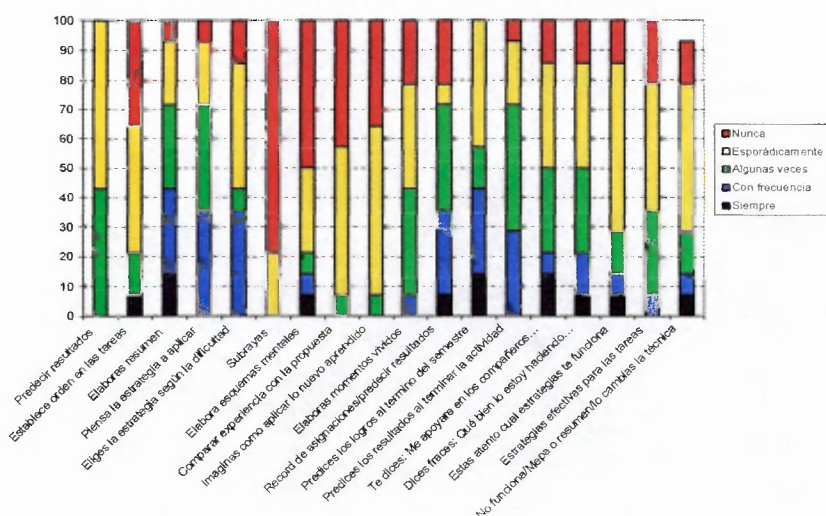


Gráfico N° 26. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del 3er Semestre. Dimensión: Método*

Según los datos mostrados en el gráfico, las estrategias que más utilizan los estudiantes del tercer semestre, son “elaborar resúmenes” (*Siempre*, 40%) y “predecir los logros al término del semestre” (*Siempre*, 43%).

Con respecto al uso de imágenes, observado en los ítems “utilizas esquemas mentales”, *Esporádicamente* (25%) e “imaginas aplicar lo aprendido” *Esporádicamente* (60%), indican que todavía los estudiantes del 3er semestre utilizan muy poco la imaginación, estrategia que facilita el manejo de los contenidos de las asignaturas y en consecuencia, la adquisición del conocimiento.

Las respuestas dadas al ítem “te dices: me apoyaré en mis compañeros” se ubican en las alternativas *Siempre y Con Frecuencia* (22%) indican que los estudiantes del 3er semestre, usualmente trabajan solos, comportamiento que no favorece el trabajo colaborativo.

El manejo que exhiben los estudiantes del 3er semestre 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 las estrategias de autorregulación por parte de los estudiantes del tercer semestre. Dimensión Tiempo.

Observando el gráfico a grosso modo se destaca un mayor uso de las estrategias de autorregulación por parte de estos alumnos en comparación con el comportamiento exhibido por los estudiantes de los semestres anteriores. El resultado más significativo es el referido a la creencia acerca de la cantidad de tiempo disponible para los estudios, evidenciado en las respuestas al ítem “dispones del tiempo suficiente para las asignaciones” *Siempre y Con Frecuencia* (58%).

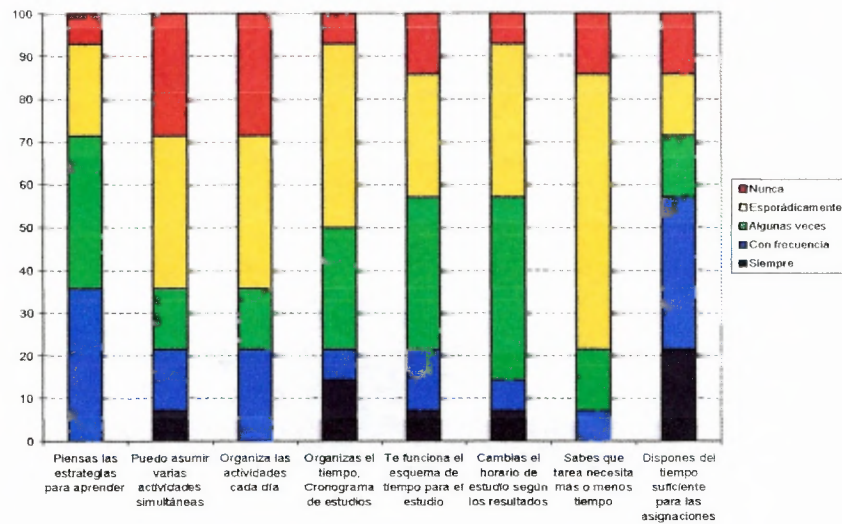


Gráfico N° 27. *Uso de las estrategias de autorregulación por parte de los estudiantes del tercer semestre. Dimensión Tiempo.*

Se observa una aparente contradicción con respecto a los resultados a los ítems “Organizas el tiempo” y “te funciona el esquema de tiempo para el estudio”, en ambos las respuestas se ubican en las categorías *Siempre* y *Con Frecuencia* (22%), probablemente debido a que los alumnos consideran que tienen suficiente tiempo para abordar las tareas de estudio, que el cronograma que han utilizado les ha funcionado y no reajustan ese cronograma en función del nivel de exigencia de las tareas, lo cual sugiere que todavía los estudiantes del tercer semestre utilizan muy poco las estrategias necesarias para desempeñarse exitosamente en este programa.

Se espera que a medida que los estudiantes avanzan en el programa de formación docente, Preslied, vayan adquiriendo habilidades y destrezas como consecuencia de las actividades desarrolladas en el mismo. A continuación se presentan los resultados con respecto a la dimensión Comportamiento.

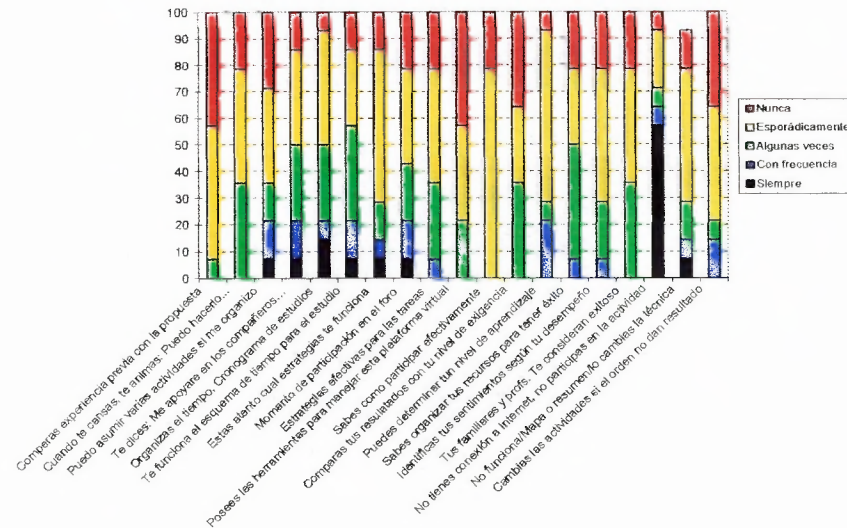


Gráfico N° 28. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del 3er Semestre. Dimensión: Comportamiento*

Los estudiantes pocas veces monitorean su desempeño, de acuerdo a las respuestas dadas al ítem “comparas tus resultados con tu nivel de excelencia” *Alguna Veces y Esporádicamente* (62%). Similar porcentaje se observa en el ítem “posees las herramientas para manejar esta plataforma virtual” *Alguna Veces y Esporádicamente* (62%), indica que el estudiante poco reflexiona acerca de sus competencias para abordar las exigencias del programa.

Del mismo modo, durante su aprendizaje, en momentos de flaqueza, pocas veces se da ánimo, de acuerdo a las respuestas dadas al ítem “cuando te cansas te dices: puedo hacerlo”, *Algunas Veces y Esporádicamente* (70%), quizás porque no ha tomado conciencia de sus pensamientos en esos momentos.

Los resultados referidos a la dimensión Ambiente Físico, se presentan

en el gráfico N° 29. Uso de las estrategias de autorregulación académica por parte de los estudiantes del 3er semestre. Dimensión Ambiente Físico.

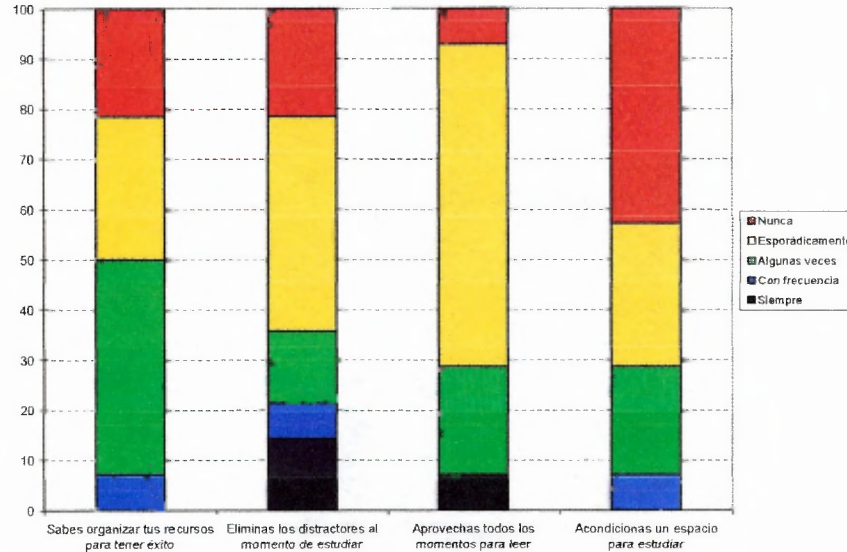


Gráfico N° 29. *Uso de las estrategias de autorregulación académica por parte de los estudiantes del 3er semestre. Dimensión Ambiente Físico.*

La organización del espacio antes de estudiar es primordial para abordar las tareas de estudio. Los estudiantes del tercer semestre, “eliminas los distractores al momento de estudiar” *Siempre y Con Frecuencia* (21%) indica que no consideran ese aspecto como importante. Sin embargo, si aprovechan “todos los momentos para estudiar” (*Siempre y Algunas Veces*, 28%) indican que indistintamente del lugar, aprovechan los espacios y momentos libres para estudiar.

El desempeño social de estos estudiantes se presenta en el siguiente gráfico N° 30 Uso de las estrategias de autorregulación académica por parte de los estudiantes del 3er semestre. Dimensión Aspecto Social.

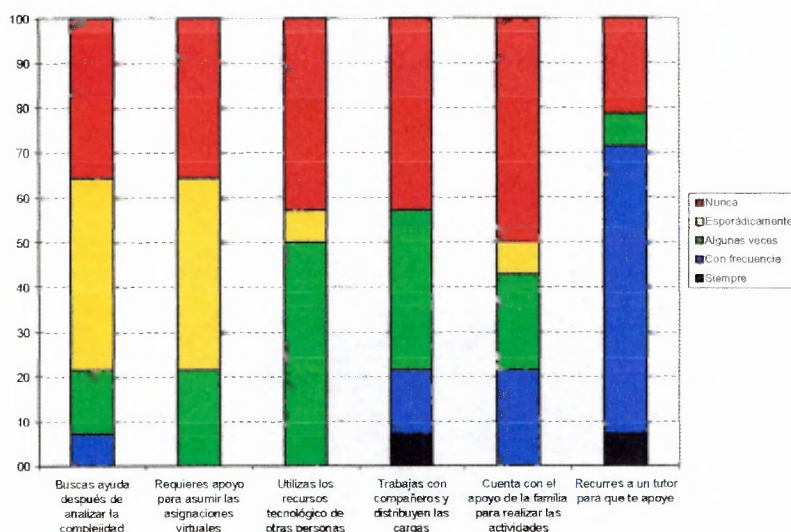


Gráfico Nº 30. *Uso de las estrategias de autorregulación académica por parte de los estudiantes del 3er semestre. Dimensión Aspecto Social.*

Nuevamente se observa el uso marcado, por parte de los estudiantes del 3er semestre, de la búsqueda de tutores para que los ayuden en sus esfuerzos por estudiar, (*Siempre*, 70%).

En este grupo de estudiantes se observa además, el trabajo cooperativo, bien por la ayuda de su grupo familiar (*Siempre*, 23%) y por el trabajo en equipo para distribuirse las cargas académicas (*Siempre*, 25%); estrategias que apoyan considerablemente el rendimiento académico y la permanencia en el programa.

En resumen, los estudiantes del 3er semestre, aunque manifiestan utilizar estrategias de autorregulación académica, la frecuencia es baja, menos del 30%; debido quizás a la poca conciencia que tienen los estudiantes de cómo estudian.

Continuando con la descripción y comparación de las estrategias de

Autorregulación Académica empleadas por los estudiantes del Preslied, se presentan los resultados obtenidos del **cuarto semestre**, referidos a la dimensión **Motivación**.

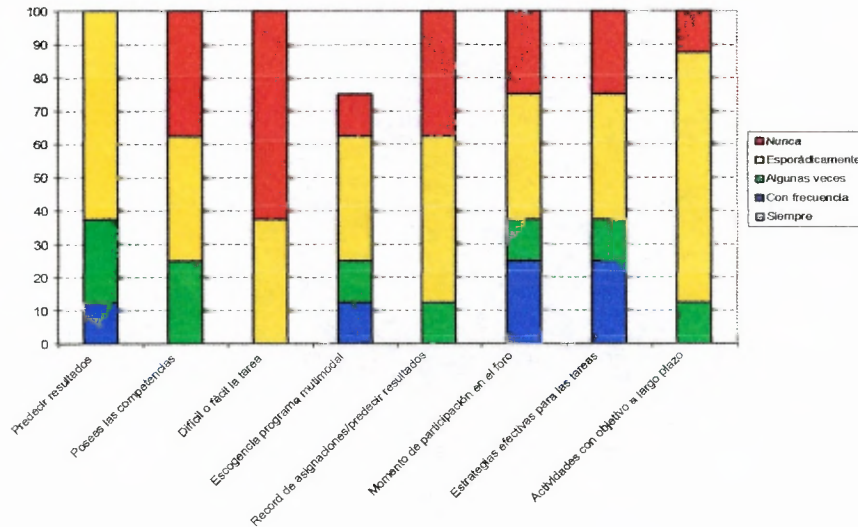


Gráfico N° 31. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del 4to Semestre. Dimensión: Motivación*

La Motivación es una estrategia que se presenta al inicio del evento de aprendizaje, refiere al establecimiento de metas a corto (en cada tarea) y a largo plazo. Las respuestas dadas al ítem “actividades con objetivo a largo plazo” *Algunas Veces y Esporádicamente* (80%) indican que los estudiantes del 4to. Semestre no revisan sus objetivos de estudios, debido quizás que están muy próximos a culminar el programa y asumen que ya lo lograron. En este momento es importante recordar que la investigación se realizó precisamente al término del semestre.

Los datos referidos a la dimensión método se observan en el gráfico N° 32. Uso de estrategias de autorregulación académica por parte de los

estudiantes del 4to semestre. Dimensión Método.

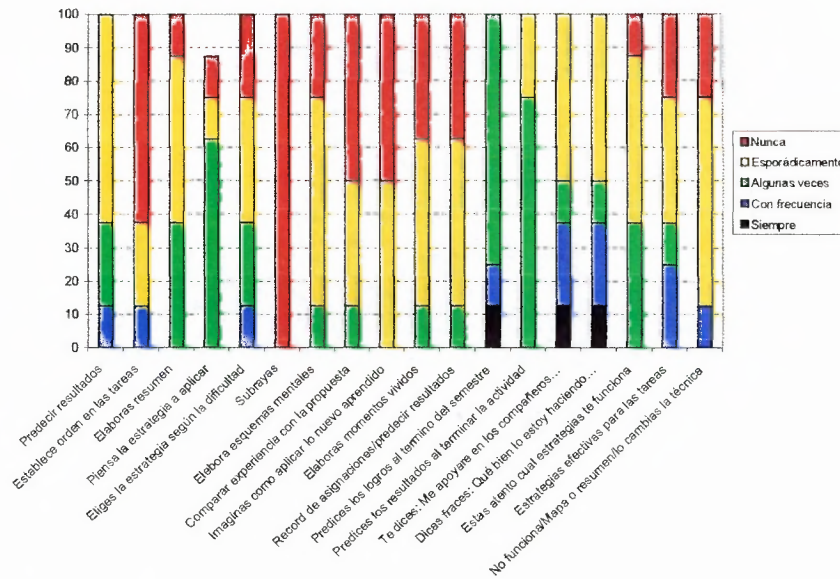


Gráfico N° 32. Uso de estrategias de autorregulación académica por parte de los estudiantes del 4to semestre. Dimensión Método.

De acuerdo a los resultados presentados en el gráfico N° 31, los estudiantes del 4to. Semestre *Nunca* (100%) subrayan los textos cuando estudian, *Esporádicamente* (39%) “establecen orden en las tareas” y *Con Frecuencia* y *Algunas Veces* (40%) “predices los resultados de las tareas”.

Con respecto al uso de construcción de imágenes, se observa que “elaboras esquemas mentales” *Esporádicamente* (70%) e “imaginas como aplicas lo aprendido” *Esporádicamente* (50%) indican que prácticamente no emplean esa estrategia cognitiva que les permite modificar la información y en consecuencia, adquirir conocimientos. Sin embargo, si buscan ayuda cuando lo necesitan, de acuerdo a las respuestas al ítem “te dices: me apoyaré en mis compañeros” *Siempre* y *Con Frecuencia* (39%)

El uso de las estrategias involucradas en la dimensión Tiempo se presentan en el siguiente gráfico N° 33.

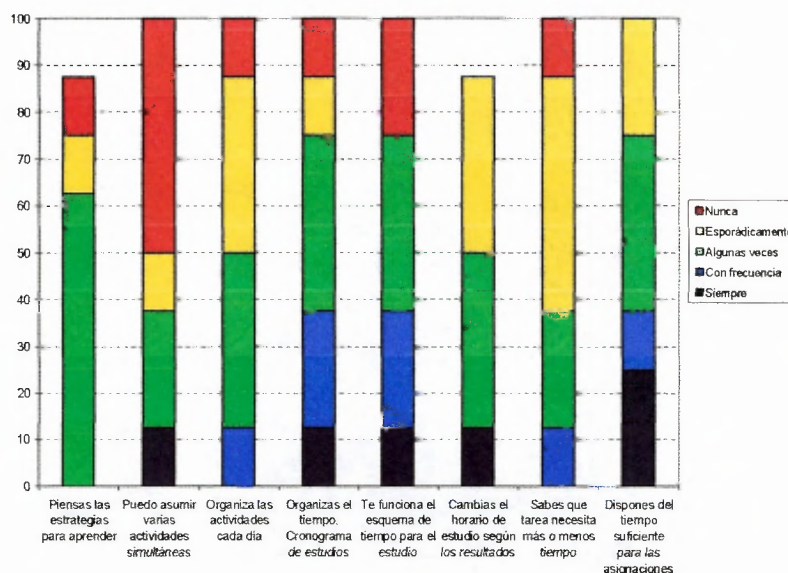


Gráfico N° 33. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del 4to Semestre. Dimensión: Tiempo*

De acuerdo a los resultados presentados en el gráfico N° 31, los estudiantes del 4to. Semestre utilizan *Siempre* y *Con Frecuencia* (40%) las estrategias referidas a la “disposición de suficiente tiempo para estudiar”, “organizas el tiempo para estudiar”, “te funciona el tiempo para los estudios”, 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.

Este uso de las estrategias se contrasta con las referidas a la dimensión Comportamiento, en función de los resultados presentados en el gráfico N° 34. *Uso de estrategias de autorregulación académica por parte de los estudiantes del 4to semestre. Dimensión: Comportamiento.*

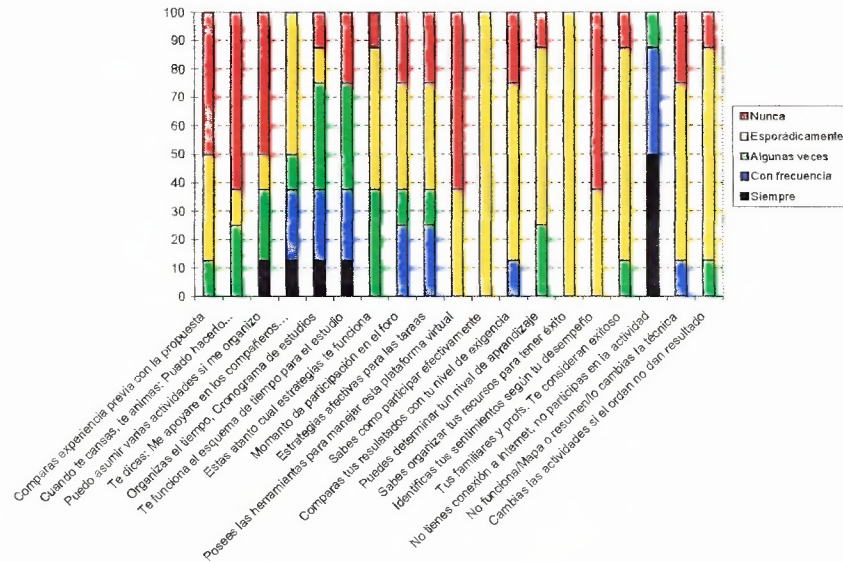


Gráfico N° 34 *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del 4to Semestre. Dimensión: Comportamiento*

Los alumnos del 4to. Semestre monitorean poco su esfuerzo durante el aprendizaje, de acuerdo a los resultados del ítem “comparas tu experiencia previa con la propuesta” *Esporádicamente* (50%); demuestran poca consciencia de sus competencias como estudiante y prácticamente no se autoevalúan, como se observa en las respuestas a los ítems “posees las herramientas para manejar esta plataforma” *Nunca* (50%) y “puedes determinar tu nivel de aprendizaje”, *Esporádicamente* (70%). Del mismo modo, *Nunca* (62%) consideran darse ánimo en momentos de flaqueza, dadas las respuesta a “cuando te cansas te dices: puedes hacerlo”.

Las respuestas dadas al ítem “cuando no tienes conexión a internet no te conectas” *Siempre* (88%), expresa las dificultades técnicas que presentan los alumnos de este programa que pudieran incidir en su desempeño académico.

Aunque el instrumento no indaga expresamente si el estudiante soluciona este problema de tal manera que pueda participar en las actividades previstas en el aula virtual, el instrumento indaga acerca de los ajustes previos con respecto al ambiente propicio para estudiar.

Los resultados descritos anteriormente apoyan los comentarios que realizan los estudiantes del Preslied en las sesiones presenciales, con respecto a las dificultades que enfrentan al momento de abordar los eventos de aprendizaje, lo cual les genera ansiedad incidiendo en su desempeño.

Los datos referidos a la dimensión Ambiente Físico se describen en el gráfico N° 35. Uso de las estrategias de autorregulación académica por parte de los estudiantes del 4to semestre.

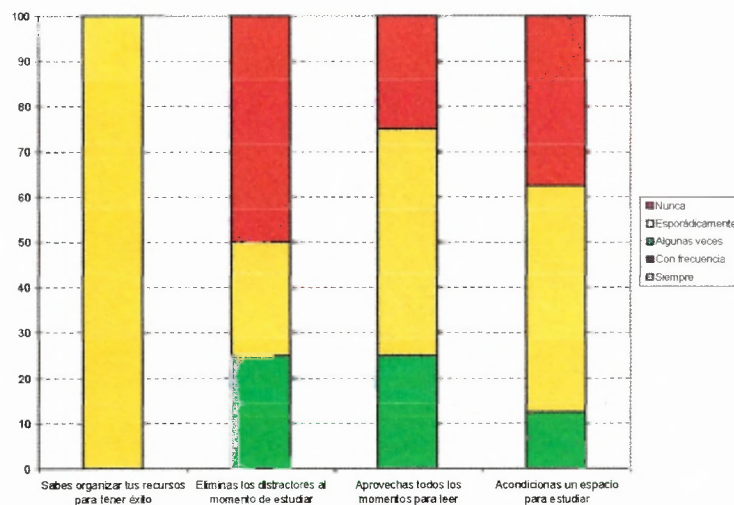


Gráfico N° 35. *Uso de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes del 4to Semestre. Dimensión: Ambiente Físico.*

Las respuestas presentadas en el gráfico anterior denotan que los estudiantes del 4to semestre utilizan muy poco las estrategias referidas al acondicionamiento del espacio físico para estudiar. Según se observan en

los ítems “sabes organizar tus recursos para obtener éxito” *Esporádicamente* (100%), y “acondionas el espacio para estudiar” *Esporádicamente* (61%).

Esta situación se debe quizás al momento en el que se realizó la investigación, realizada al finalizar el período académico.

Para finalizar esta descripción de las estrategias, se presentan los resultados referidos a la dimensión Aspecto Social, en el gráfico N° 36. Uso de las estrategias de autorregulación académica por parte de los estudiantes del 4to. Semestre.

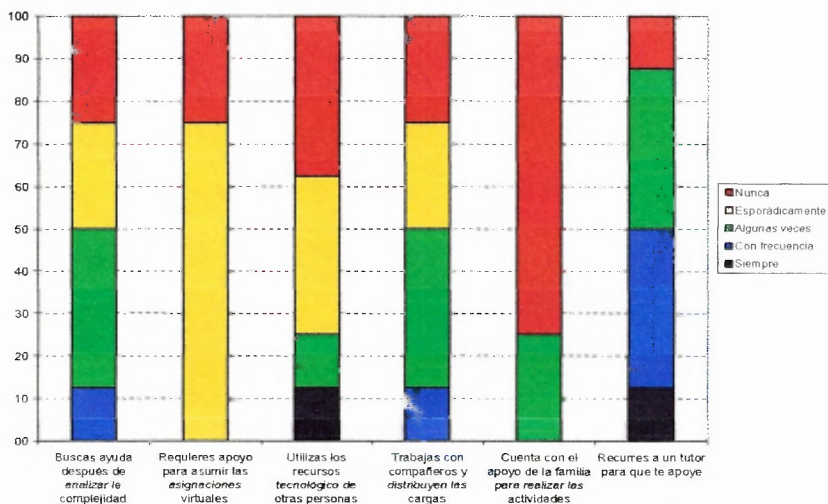


Gráfico N° 36. *Uso de las estrategias de autorregulación académica por parte de los estudiantes del 4to. Semestre. Dimensión: Aspecto Social.*

Los resultados de los alumnos del 4to. Semestre denotan que utilizan con la misma frecuencia que los estudiantes del primer semestre, el apoyo de un tutor, *Siempre y Con Frecuencia* (50%).

Con respecto al apoyo de los pares, manifiestan que “buscan ayuda después de analizar la complejidad” *Algunas Veces* (50%) y “trabajas con compañeros para distribuir la carga” *Algunas Veces* (50%), estos datos

sugieren que tienen una mayor tendencia a trabajar solos.

En síntesis los alumnos del 4to semestre presentan un perfil parecido a los estudiantes de los semestres anteriores; 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 ítems, en comparación los datos discriminados por semestres, debido a que al discriminarlos se pueden identificar con mayor precisión el aporte o la contribución de cada proceso a los datos globales. Un ejemplo de esta situación se observa en la Dimensión Método, en donde la técnica del “subrayado”, en el análisis global por ítem, se utiliza *Siempre* (100%), sin embargo en los análisis por semestre, esa alternativa se ubica en menos del 30% en todos los semestres. Esta situación se observa con relación a otras dimensiones, por ejemplo, en Motivación, con respecto a identificar las “actividades con objetivos a largo plazo” solo los estudiantes del segundo y tercer semestre seleccionaron la alternativa *Siempre* (8% y 15%) respectivamente. A los fines de ampliar esta diferenciación por semestres se presenta el análisis a las preguntas de redacción corta.

Análisis a las preguntas de redacción corta.

La inclusión de las preguntas de redacción corta en el instrumento, tienen el propósito de ampliar y ahondar en la identificación de las estrategias de autorregulación académica por semestres. El análisis de los datos condujo al establecimiento de categorías de respuestas referidas específicamente a las dimensiones: Motivación, Método, Comportamiento

(auto imagen o auto eficacia), Aspecto Social y Tiempo, cuya descripción permite diferenciar el uso que hacen de las mismas los estudiantes de los distintos semestres del Preslief. Con respecto al Ambiente Físico, se pudo determinar cómo es atendido este aspecto por los estudiantes.

A continuación se describen las categorías por dimensiones en cada semestre. En cuanto a Motivación, en el segundo semestre en la categoría "Económico", algunos estudiantes consideraron estudiar la carrera docente como un plan B, en caso de requerir un trabajo digno y remunerado. La segunda gran diferencia se observa en la distribución de estas categorías en los distintos semestres, las cuales se muestran en las tablas siguientes. La Tabla 9 presenta la dimensión Motivación y sus diferentes categorías y cómo se distribuyen, en términos de frecuencia, en cada semestre.

Tabla 9

Categorías de la Dimensión Motivación por semestres.

Dimensión	categorías	Semestres							
		I	%	II	%	III	%	IV	%
Motivación	Económico: Obtener mejores ganancias, reconocimiento del ME; Obtener el título académico	5	36	4	33	1	7	2	25
	Competencias: Desarrollo de competencias/ Crecimiento profesional y personal	8	57	10	83	12	86	8	100
	Lograr metas	1	7	1	8	2	14	0	0
	Satisfacción: Me gusta, me satisface dar clases	3	21	0	0	2	14	2	25
	Perspectiva: Ver la docencia desde otro punto de vista	1	7	1	8	0	0	0	0

A continuación se describe la Motivación o las razones que manifestaron los estudiantes para realizar este programa de formación docente.

Económico: referida a la necesidad de obtener más y mejores ingresos, obtener el grado o título académico, ser reconocido por el Ministerio del Poder Popular de la Educación como profesional de la docencia.

La siguiente categoría se denominó *Desarrollo de Competencias*, en la cual se observan respuestas referidas a la obtención de herramientas, estrategias de enseñanza para desempeñar mejor su rol docente. Incluye crecimiento personal y profesional.

Logras Metas, como categoría independiente, referida al estudio de la docencia por ser una Meta u objetivo de vida propuesto. *Agrado*, alude al hecho de estudiar la docencia porque “me gusta”, “me da satisfacción”, se considera como una categoría diferenciada de otras respuestas. Abordar la docencia con una perspectiva diferente, desde otro punto de vista y como una opción profesional, es una categoría diferente a las anteriores. La representación gráfica de estas respuestas puede observarse en el siguiente gráfico N° 37, en donde se muestra la distribución de las categorías por semestre. Es importante señalar que los porcentajes superan el 100% debido a que se contabilizaron más de una respuesta por participante o estudiante. Nótese además, que la Motivación *Desarrollo de Competencias* se ubicó por encima de la *Motivación Económica* en todos los semestres, indicando que quienes escogen realizar este programa es porque siente la necesidad de

ejerger con mayor eficiencia su actividad docente más que por una compensación económica.

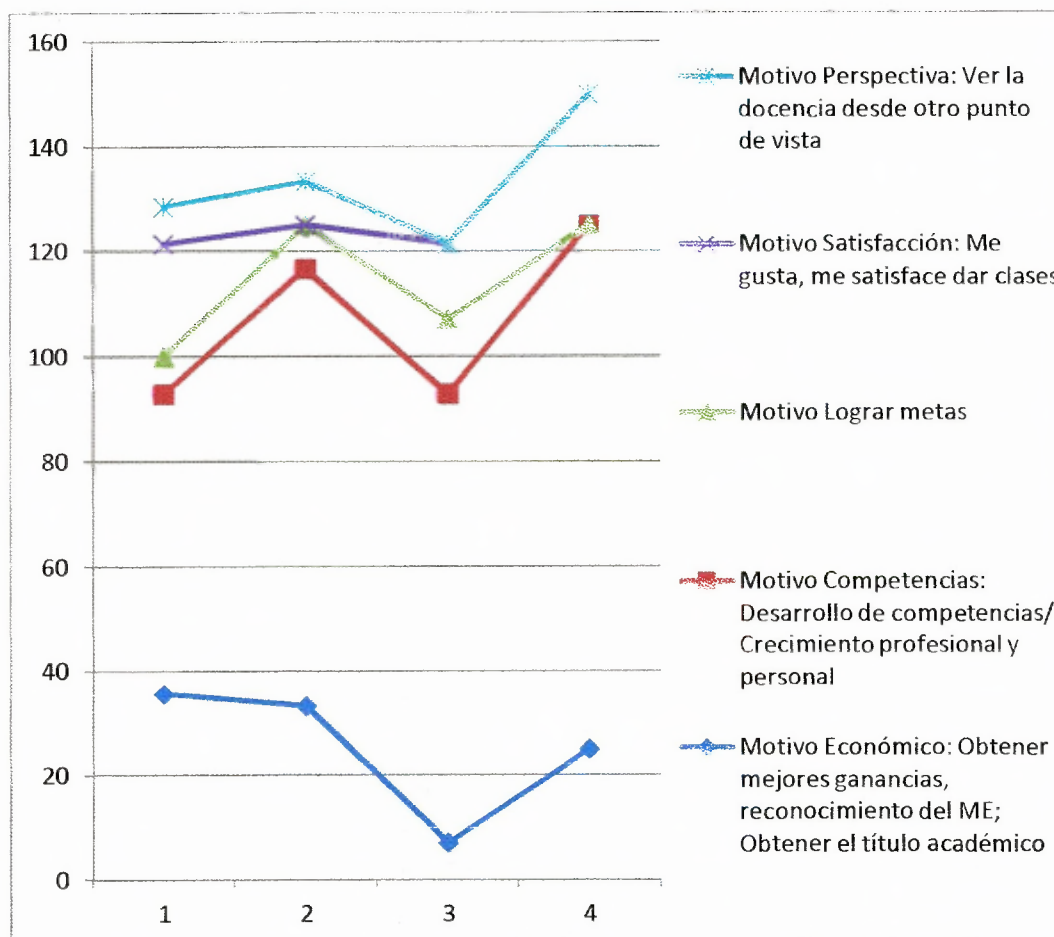


Gráfico N° 37. Categorías de la Dimensión Motivación por semestres.

Siguiendo con la misma metodología se presentan los resultados del análisis de la dimensión Método, encontrándose una respuesta interesante en un estudiante del segundo semestre quien realiza metacognición, es decir, considera cómo él aprende, por lo que manifiesta que antes de abordar sus asignaciones, se prepara relajándose y prepara a su entorno familiar para garantizar total disposición a los estudios.

Tabla 10

Categorías de la Dimensión Método por semestres

dimensiones	categorias	Semestres							
		I	%	II	%	III	%	IV	%
Método (Orden y Técnicas)	Jerarquía: hay que hacerlo	3	21	2	17	9	64	6	75
	Dificultad: Priorizar por dificultad/facilidad	6	43	6	50	3	21	1	13
	Prioridades: según prioridades personales	1	7	1	8	1	7	0	0
	Tiempo: Según horario de trabajo y tiempo libre	1	7	3	25	2	14	1	13
	Material: Disponibilidad del material	1	7	1	8	1	7	0	0
	Agrado: Por lo que me guste más	1	7	1	8	0	0	0	0
	Técnicas Individuales (A): Lectura, subraya, repaso, ejercita, compara	1	7	5	42	5	36	1	13
	Técnicas Individuales (B): además de lo anterior, realiza resúmenes o mapas conceptuales, fichas.	3	21	6	50	6	43	7	88
	Técnica Mixta (A): Además de las técnicas individuales, consulta a Expertos.	1	7	0	0	1	7	0	0
	Técnica Mixta (B): Además de las técnicas individuales, consulta a Compañeros.	4	29	1	8	2	14	0	0
	Aplica: Visualiza/Asocia	2	14	1	8	1	7	1	13

En relación a la dimensión Método, referida a las estrategias y técnicas de estudio, en el instrumento se destacan las razones o criterios que utilizan los estudiantes para jerarquizar las asignaciones exigidas en el Preslief, las cuales se agrupan en la categoría *Orden*, mientras que el siguiente grupo de respuestas se agrupan en la categoría *Técnicas*, referidas a las maneras utilizadas por los estudiantes a los fines de abordar exitosamente las actividades propias del programa.

Del mismo modo se identificaron sub categorías en *Orden*. La primera se identificó como *Jerarquía*, referida al hecho de establecer un orden de prioridades al momento de abordar las tareas, "siempre lo hago" o "si" sin especificar el criterio utilizado.

La siguiente sub categoría es *Dificultad*, referida a la jerarquización que se establece en función de la dificultad o complejidad de la tarea, o facilidad para realizarla relacionado además, con las habilidades del estudiante o con la profesión previa.

El *Tiempo*, es otra sub categoría referida al tiempo disponible luego del horario de trabajo, tiempo requerido para la ejecución de las asignaciones y otros mencionaron, la fecha de entrega de los trabajos asignados.

La sub categoría denominada *Prioridades*, se refiere a las prioridades personales, distintas a las académicas, relacionadas con las condiciones de vida, familiares o de trabajo. En esta sub categoría se observó que los estudiantes del cuarto semestre no indicaron considerar sus asuntos personales para establecer prioridades para el abordaje de sus estudios.

Material es una sub categoría que alude a la disponibilidad de los materiales o recursos necesarios para ejecutar las asignaciones propias del programa.

Agrado es una sub categoría novedosa, se refiere al orden o jerarquía que establece el estudiante en relación al gusto o agrado por la asignatura o tema a estudiar. En este caso, solo los estudiantes del primer y segundo semestre dieron esta respuesta, no así los de tercer y cuarto semestre.

Con respecto a las *Técnicas*, se agruparon las respuestas en cuatro sub categorías, designadas como *Técnicas Individuales A*: incluye Lectura, subrayado, repaso, ejercicios, comparaciones, todas las actividades de manera individual sin modificar el contenido.

Técnicas Individuales B: además de lo anterior, realiza resúmenes o mapas conceptuales, fichas.

Técnica Mixta (A): Además de las técnicas individuales, búsqueda en internet y en bibliografía adicional, consulta a Expertos.

Técnica Mixta (B): Además de las técnicas individuales, consulta a Compañeros. Se diferencia de la anterior porque no consulta a expertos. En esta sub categoría, algunos estudiantes del cuarto semestre indicaron que participan en discusiones en los foros, realizan analogías y cuestionarios.

Se identificó una sub categoría denominada *Aplica*, porque incluye respuestas en donde los estudiantes manifestaron que realizan visualizaciones, y asociaciones de los contenidos con su práctica docente. En términos generales se observa que todos los estudiantes y

especialmente los del cuarto semestre, suelen utilizar las distintas técnicas de estudio conocidas,

realizan mapas, conceptuales y mentales, tablas, gráficos, resúmenes y demás recursos para afianzar sus aprendizajes.

En cuanto a la manera de jerarquizar las asignaciones, los estudiantes de todos los semestres, especialmente los del cuarto semestre, utilizan como criterio, el grado de dificultad, comenzando por el más difícil.

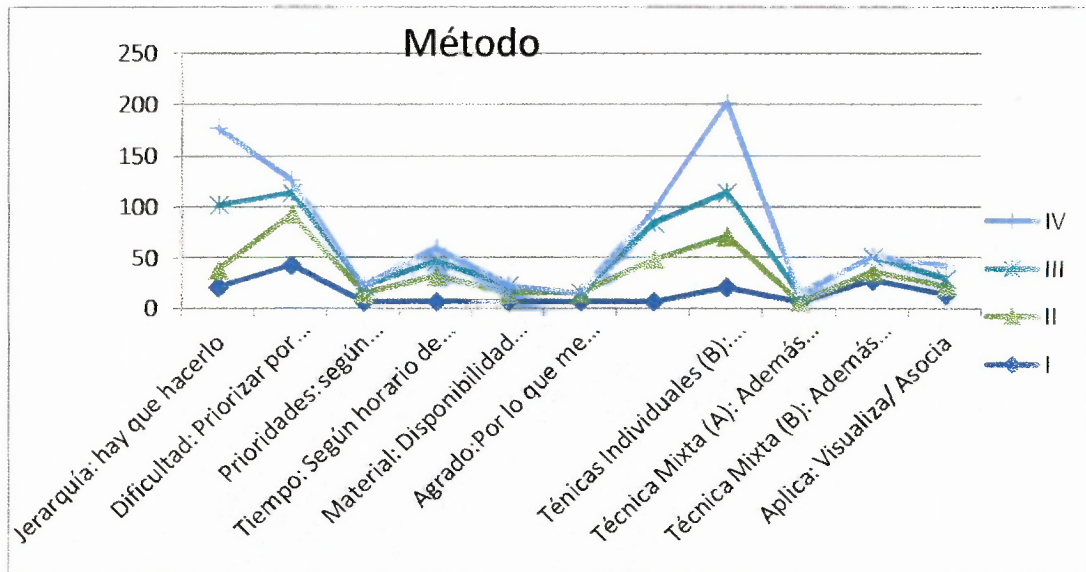


Gráfico N° 38. Categorías de la Dimensión Método por semestres

Con respecto a la estrategia Comportamiento, en la pregunta 53 del instrumento, se resalta el aspecto Auto imagen, el cual alude a la autoeficacia, en donde el estudiante identifica sus fortalezas y debilidades para abordar el programa de estudios. En la misma se señalan las condiciones personales, familiares y del entorno que pudieran contribuir o no en su desempeño académico.

La distribución de las respuestas se pueden observar en la Tabla 12

Tabla 11.

Categorías de la Dimensión Comportamiento por semestres.

dimensiones	categorias	Semestres							
		I	%	II	%	III	%	IV	%
Comportamiento: Autoimagen	Fortalezas personales referidas a valores como constancia, dedicación, responsabilidad, Voluntad.	11	79	5	42	13	93	3	38
	Fortalezas personales referidas a capacidades como aprender a aprender, búsqueda de información, facilidad con el computador, manejo de la plataforma.	3	21	8	67	4	29	7	88
	Me gusta estudiar	1	7	3	25	1	7	0	0
	Recurso Humano: apoyo familiar	1	7	0	0	0	0	1	13
	Recurso tecnológico: acceso a internet en casa	1	7	0	0	0	0	0	0
	Debilidades personales: Muchas obligaciones, agotamiento, dispersión, indisciplina, desorganización.	6	43	8	67	10	71	6	75
	Dificultades técnicas personales: Dificultades para redactar. No familiarizada con la plataforma.	3	21	1	8		0	0	0
	Tiempo: Disponibilidad de tiempo.	7	50	4	33	6	43	3	38
	Recursos técnicos y tecnológicos: Problemas de electricidad; no hay internet en casa. Lejanía de la universidad.	3	21	0	0	0	0	0	0

De acuerdo a las respuestas, se identificaron las siguientes categorías: Dos tipos de fortalezas personales, las primeras “referidas a **valores**” como constancia, dedicación, responsabilidad, voluntad, interés, entereza.

Las segundas fortalezas personales “referidas a **capacidades**” como aprender a aprender, búsqueda de información, facilidad con el computador, manejo de la plataforma.

Agrado o gusto por el estudio, con verbatums o verbalizaciones referidas a “me gusta estudiar”, “me satisface estudiar”.

Recurso Humano hace referencia al apoyo familiar o de amigos para un mejor desempeño en el programa.

Recurso tecnológico, alude a las condiciones tecnológicas tales como acceso a internet en casa, servicio eléctrico constante.

Debilidades personales, referidas a las múltiples obligaciones laborales, agotamiento, dispersión al momento de estudiar, indisciplina, desorganización.

Dificultades técnicas personales, referida fundamentalmente a dificultades para redactar o escribir. No estar familiarizado con la plataforma. Dificultad en el manejo de las computadoras.

Tiempo, en estas respuestas nuevamente los estudiantes manifestaron poca disponibilidad de tiempo para estudiar, dificultad para compaginarlo con el trabajo.

Recursos técnicos y tecnológicos, Problemas de electricidad; no hay internet en casa. Lejanía de la universidad al momento de asistir a las

sesiones presenciales.

En el siguiente gráfico N° 39 puede observarse que la categoría más características de todos los estudiantes y en especial, los del cuarto semestre, es la identificada como *Dificultades personales*, entendida como agotamiento, múltiples actividades, desorganización, indisciplina, aspecto paradójico, pues en la dimensión Método indicaron que realizan además de las lecturas, mapas, resúmenes, cuadros y tablas.

La autora deduce que esta aparente contradicción se debe a la consideración errada de creer tener mucho tiempo disponible para estudiar en este programa debido a que se soporta en internet, que además la docencia es fácil y por ello, asumen otros compromisos laborales; la consecuencia lógica es “agotamiento, desorganización e indisciplina”, según sus verbalizaciones dadas en el instrumento y en algunas sesiones presenciales no registradas en dicho instrumento. Del mismo modo, la categoría con mayor puntaje en todos los semestres y en especial en el cuarto, es la fortaleza personal asociada a Valores, tales como responsabilidad, entereza, constancia y dedicación, así como se puede en el gráfico N° 39, el cual ilustra las Categorías de la dimensión Comportamiento identificadas por semestre.

Las respuestas referidas al agotamiento se explican por el momento en el que se realizó la investigación, que además se compensan con los Valores personales, aspecto que permite a los estudiantes responder a las exigencias del programa.

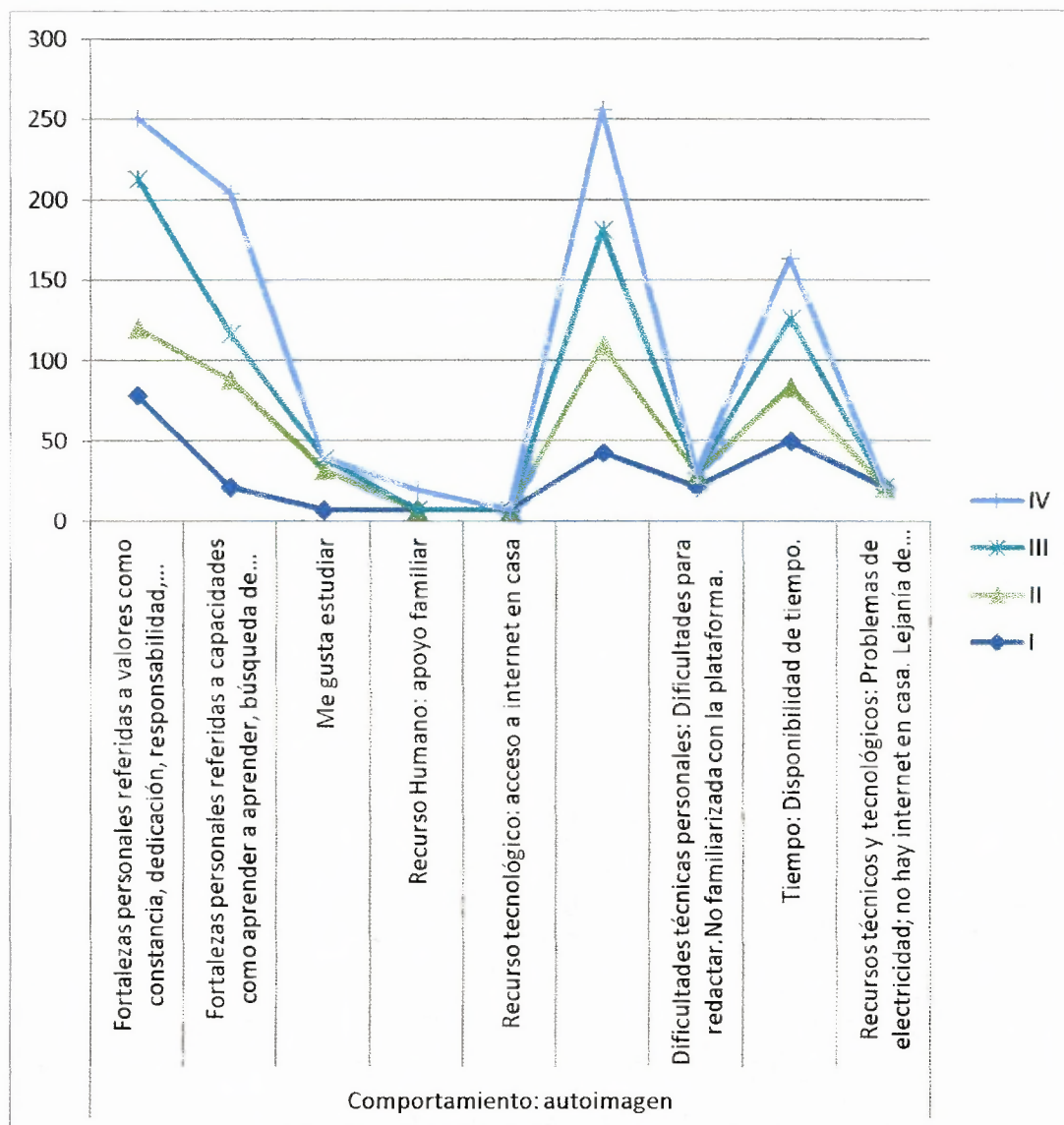


Gráfico N° 39. Categorías de la Dimensión Comportamiento por semestres.

El Aspecto Social, se refiere a la búsqueda de ayuda, escogencia de modelos específicos, de profesores, otros profesionales, libros para asistirse a sí mismos, para aprender. Adicionalmente implica el estudio con sus pares, escogencia de grupos de apoyo para alcanzar sus metas. Las respuestas se presentan en la Tabla 12.

Tabla 12.

Categorías de la Dimensión Aspecto Social por semestres.

Dimensión	categorías	Semestres							
		I	%	II	%	III	%	IV	%
Aspecto Social	En grupo: Discute con compañeros	1	7	1	8	7	50	6	75
	Información: Busca información adicional en libros e internet, en plataforma o material anterior.	6	43	5	42	7	50	3	38
	Transferencia: Relaciona los contenidos con su actividad docente.	3	21	1	8	0	0	2	25
	Expertos: busca el apoyo de expertos.	2	14	1	8	1	7	1	13

Las respuestas se agruparon en las siguientes categorías:

En grupo, referida a la acción de discutir con compañeros.

Información, referida a la búsqueda de información adicional en libros e internet, en plataforma o material anterior, de manera individual.

Transferencia, alude a la acción de relacionar los contenidos estudiados en cada asignatura con su desempeño docente.

Expertos, identificada como la acción de buscar el apoyo de expertos, bien sea profesores o compañeros de trabajo considerados como tal.

Observando el gráfico adjunto se destaca que todos los estudiantes y en especial los del cuarto semestre buscan la asesoría de expertos para abordar exitosamente sus estudios. Esta información ratifica lo encontrado en el análisis de los ítems. Las respuestas indican que relacionan los

contenidos estudiados con la actividad docente, buscan la aplicabilidad, aspecto asociado con una cualidad de los adultos cuando deciden estudiar, es decir, que los adultos estudian o deciden inscribirse en un programa formal de estudios siempre y cuando representen una utilidad práctica, que tenga un propósito, en este caso, les permita desempeñarse mejor como docentes, tal y como se observó en la dimensión Motivación descrita anteriormente.

Otro aspecto que llama la atención y que fue observado en el análisis de los ítems, está relacionado con el poco apoyo o poca consideración de los compañeros para la realización de las actividades propias del programa.

Nótese que es una categoría con menor puntaje en todos los semestres, en especial en los dos primeros semestres, cuyo puntaje está por debajo del 10%.

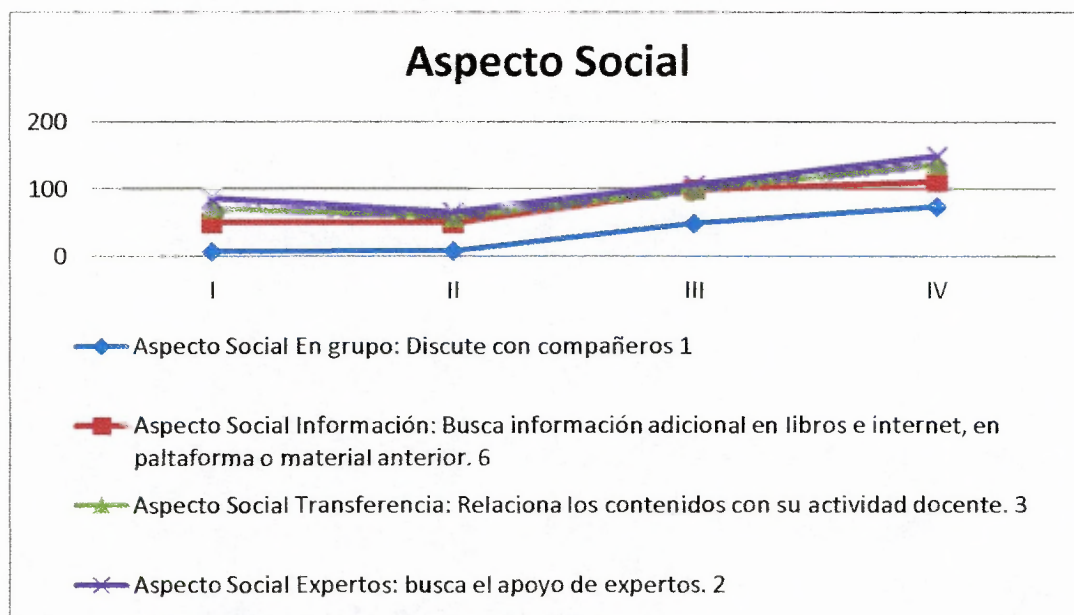


Gráfico N° 40. Categorías de la Dimensión Aspecto Social por semestres.

Por último, en la dimensión Tiempo, se identificaron las siguientes categorías: Planifica, Horario Docente, Recursos y Familia, los resultados se presentan en la tabla 1, Categorías de la dimensión Tiempo por semestres.

La primera categoría se denomina *Planifica*, describe la distribución del tiempo que realiza el estudiante en función de la complejidad de la tarea, el tiempo disponible y conocimiento o manejo del tema.

La siguiente categoría es *Horario Docente* señala el tiempo libre del que dispone el estudiante una vez culmine su actividad docente.

Recursos, alude al tiempo que requiere para acceder al material necesario y cumplir con las asignaciones.

Tabla 13

Categorías de la Dimensión Tiempo por semestres.

Dimensión	categorías	Semestres							
		I	%	II	%	III	%	IV	%
Tiempo	Planifica: en función de complejidad de la tarea, tiempo disponible y tema	10	71	11	92	14	100	10	125
	Horario docente: tiempo libre luego del trabajo.	3	21	1	8	4	29	1	13
	Recursos: acceso al material requerido.	3	21	2	17	0	0	1	13
	Familia: Primero la familia luego los estudios.	2	14	0	0	0	0	0	0

Familia, se refiere a la consideración personal de colocar primero a la familia luego los estudios, en función de ello jerarquizan las actividades.

De acuerdo a lo observado en el gráfico N° 41 Categorías de la Dimensión Tiempo por semestres, todos los estudiantes Planifican en función del tiempo disponible luego del trabajo; sin embargo, los estudiantes del cuarto y tercer semestres demuestran tener mayor conciencia de cómo distribuir su tiempo para desempeñarse exitosamente en el programa.

Sus respuestas indican que se focalizan en planificar en función de la complejidad de la tarea, tiempo disponible luego del trabajo y acceso a los recursos; lo cual además de coincidir con los resultados obtenido en el análisis global de los ítems explica mejor la administración del Tiempo por parte de los estudiantes del 4to. semestre.

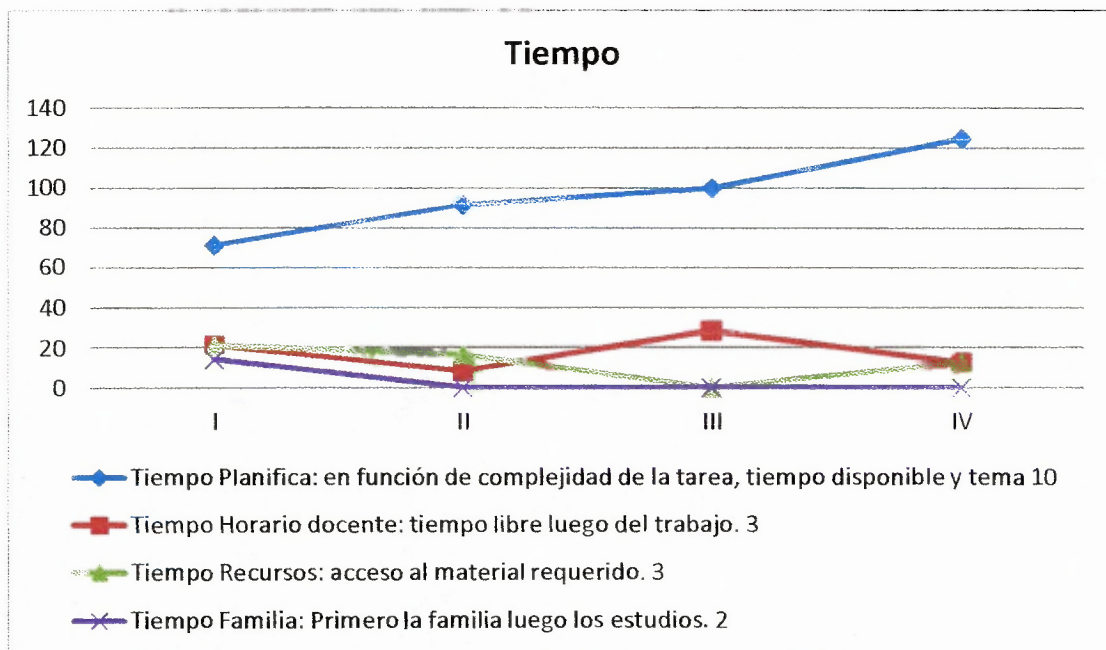


Gráfico N° 41. *Categorías de la Dimensión Tiempo por semestres.*

En los primeros semestres, las categorías se distribuyen de manera equitativa, según se observa en el gráfico N° 41 Categorías de la Dimensión Tiempo por semestres.

Estos resultados demuestran que los estudiantes del Preslied, emplean estrategias de autorregulación académica en los distintos semestres, de esta manera se responde a los objetivos específicos, planteados al principio.

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

Este capítulo contiene las conclusiones acerca de los aportes de cada etapa de la investigación y así como también las recomendaciones derivadas del estudio, dando relevancia y proyección a la investigación.

Conclusiones

En base a los objetivos planteados y en función de la revisión y análisis de la literatura consultada se concluye que:

Efectivamente los estudiantes inscritos en este programa emplean estrategias de Autorregulación Académica, aunque no están plenamente conscientes de ello.

Se logró determinar las estrategias utilizadas por los estudiantes, que de acuerdo a esta investigación, comienzan por identificar la complejidad de la tarea en función de su experticia y conocimientos; luego incluyen técnicas de estudio tales como leer, resumir, discutir con los compañeros, búsqueda de información por internet, ello implica el uso de las TIC's; ampliar la información con documentos adicionales a los sugeridos por los profesores, consultar con expertos y discutir los temas con sus compañeros de estudio y de labores, entre otros. Estas estrategias las emplean todos los estudiantes en alguna medida, indistintamente del semestre cursado, tal como se describió en el capítulo de análisis de resultados.

En cuanto a las estrategias de Autorregulación Académica agrupadas *Frecuencia*, *MÉTODO* y *TIEMPO*, especialmente en el tercer semestre (64% en dimensiones en esta investigación, se logró establecer que utilizan *Con*

en ambos casos) mientras que las dimensiones **MOTIVACIÓN**, **COMPORTAMIENTO Y ASPECTO SOCIAL**, son utilizadas de forma *Esporádica* en todos los semestres, estrategias que corresponden a la fase de Rendimiento, en el modelo de Zimmerman, según el análisis efectuado.

En cuanto a la fase de Previsión, específicamente en lo que se refiere al establecimiento de metas, se observa una gran debilidad, puesto que muy poco se plantean objetivos referidos a los resultados a corto plazo; sus objetivos son a largo plazo, están referidos principalmente a la escogencia de la carrera y a la adquisición de competencias docentes.

Con respecto al objetivo comparar las estrategias de Autorregulación Académica, por semestres en función del mayor porcentaje obtenido en la categoría *Algunas Veces*, la jerarquía sería así: en el primer y el segundo semestres, **MÉTODO** (93% y 67% respectivamente); en el tercer semestre encontramos dos estrategias con igual porcentaje de escogencia: *Con Frecuencia* (64%) **MÉTODO** y **TIEMPO**; mientras que en el cuarto se utiliza *Algunas Veces* **MÉTODO** y **TIEMPO** (63%).

En cuanto a la Caracterización de las estrategias de autorregulación, de acuerdo a esta investigación, específicamente lo registrado en las respuestas de redacción corta dadas en el instrumento "Estrategias de Autorregulación Académica" se definen de manera similar a como las concibió Zimmermam (1998- 2008).

La importancia que tienen el uso de la Autorregulación Académica, no sólo es para que los participantes, en su rol de estudiantes, puedan adquirir

conocimientos que vayan en beneficio de su ejercicio profesional, sino que además le permita al egresado en su función docente, tener una visión más amplia e integral de su desempeño; transferirlas a sus alumnos de manera explícita, y desarrollarlas de forma complementaria en las actividades académicas, gremiales, gerenciales, entre otras.

Asimismo, los entornos virtuales de aprendizaje basados en las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, cobran una mayor relevancia dentro del sistema educativo, pues además del gran potencial que tienen los recursos como el computador y el acceso a internet, se agregan nuevas posibilidades de aprendizaje para el estudiante y mejores herramientas de enseñanza para el docente.

Estos entornos deben estar al servicio de una pedagogía cognitiva, incorporando actividades que contribuyan al desarrollo de habilidades cognitivas y del aprendizaje autónomo.

Es imposible que la sociedad permanezca inerte a las implicaciones de la globalización, así como a los avances de la ciencia y la tecnología; ya que la industria ha desarrollado infinidad de estrategias que constituyen la plataforma tecnológica que permite recibir todos los beneficios de la época digital.

Recomendaciones

Considerando los resultados obtenidos por la aplicación del instrumento “Estrategias de Autorregulación Académica”, en lo que se refiere al uso de las mismas, llama la atención que los estudiantes de todos los semestres,

prácticamente no establecen objetivos ni demuestran tener expectativas de los resultados a alcanzar en cada tarea (Fase Previsión), ello pudiera afectar su desempeño académico, en consecuencia, se sugiere efectuar sesiones de trabajo que tengan este propósito y reflexionar (Fase Autorreflexión) acerca de los cambios que pudieran aplicar en función del éxito anterior, considerando que la autorregulación académica no es una habilidad mental sino una serie de procesos auto directivos a través de los cuales los aprendices transforman sus habilidades mentales en herramientas académicas.

La autora sugiere preparar a los estudiantes antes de iniciar el programa universitario multimodal, en lo referente al uso de los recursos tecnológicos, a la organización del tiempo y del espacio, del trabajo colaborativo y de las opciones a las que tendrá acceso en caso de que sus recursos técnicos le fallen; pues subyace la idea equivocada, que bajo esta modalidad tendrán mucho tiempo disponible para los estudios, cuando en realidad, muchas veces se consume más del tiempo previsto, fundamentalmente tiene que ver con la experticia del aprendiz en estas tecnologías, por la accesibilidad de los recursos tecnológicos y técnicos, dependiendo de la zona de residencia del estudiante y de su experiencia previa.

Se recomienda además, propiciar los encuentros presenciales de corte informal entre los cursantes de esta modalidad, con la finalidad de descubrir

sus potenciales y las de sus compañeros o tutores que pudieran facilitar el logro de los objetivos, gracias a la experticia y a conocimientos previos.

Los resultados apuntan a establecer como metas para programas similares, promover el uso deliberado de estrategias de Autorregulación Académica, mediante talleres que contribuyan al desarrollo de aprendices autónomos y auto regulado, con mayores probabilidades de éxito en sus objetivos académicos.

En virtud de que este estudio reporta el uso de estrategias académicas, sin relacionarlas con el rendimiento académico obtenido, es conveniente realizar próximas investigaciones referentes al tema.

En función de la literatura consultada y de los resultados obtenidos, se sugiere profundizar estudios como éste aplicando varios instrumentos, por ejemplo, escalas de motivación, registros diarios de estudios, de esta manera se obtendrían perfiles completos de los estudiantes y de esta forma, orientar la ayuda necesaria y pertinente en cada caso.

Referencias Biblioemerográficas y Electrónicas

- Aisha S. Al Harthi (2010) *Learner Self- Regulation in Distance Education: A cross a cultural study*, American Journal of Distance Education, 24:3, pp. 135-150. Download by [Nova Southeastern University] 7 diciembre 2011.
- Alvarez, A (2003) *Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿Ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Magisterio.
- Anastasi, A (1998) *Tests psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Arends, R (2004) *Learning to Teach*. Nueva York: McGrawHill.
- Arias, F (2004) *El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas. 4ta. Ed. Episteme.
- Ausubel, D (1978) *Psicología Educativa: Una visión Cognitiva*. México: Trillas.
- Azevedo, R (2005) *Computers environments as cognitive tolos for enhancing learning*. En Educational Psychologist, 40(4) pp. 193-197. Maryland: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
- Bautista, M. (2004). *Manual de Metodología de Investigación*. Venezuela: Talitip.
- Beltrán, J (1993) *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bernardo, J. y Caldero, J.F (2000) Investigación cuantitativa (4) Métodos no experimentales. En Bernardo, J y Caldero, J.F. *Aprendo a investigar en educación (77 -93)* Madrid: Rialpa, S.A.
- Bijou, S (1978). Lo que la psicología puede ofrecer a la educación, en Bijou, S. y Rayec, E (comps) *Análisis conductual aplicado a la educación*. México: Trillas.
- Bruner, J (1973) *El proceso educativo*. Buenos Aires: Paidós.
- Calzadilla, M (julio 2003 – marzo 2004) Incorporación a las tecnologías de información y comunicación al proceso de formación docente. *Candidus, La revista educativa para el debate y la transformación*. Año 4. N° 27- 29. pp. 23 – 27. Caracas: Enfoque

- Carabantes Alarcón, D., Carrasco Pradas, A., Alves Pais, J., (2006): La innovación a través de entornos virtuales de enseñanza y Aprendizaje. En actas de Virtual Educa. *VII Encuentro Internacional sobre Educación, Formación Profesional, Innovación y Cooperación. De la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento: la formación permanente, factor estratégico para el desarrollo social.* Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio. Puede consultarse en: <http://somi.cinstrum.unam.mx/virtualeduca2006/pdf/107-DCA.pdf>. La página del congreso: <http://www.virtualeduca.org>. Consultado: 13-8-07.
- Cerda, H. (1998). *Los elementos de la Investigación.* Bogotá: Buho.
- Christensen, L.B. (1980) *Experimental methodology.* (2da. Ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Chomsky, N (1957) *Syntactic structures,* The Hogue Mouton
- 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 (2004-2005) Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las Tecnologías de la información y comunicación. *Una mirada constructivista.* **Sinéctica**, 25, Sección Separata, 1-24.
- Dabbagh, N (2007) *The on line learner: Characteristic and pedagogical implications contemporary issues in technology and teacher education,* 7(3), pp 217-226.
- Dabbagh, N. & Bannan-Ritland, B. (2005) *Online Learning: Concepts, strategies and application.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- De Bono, E (1970) *Lateral thinking, a text book of creativity.* London: Ward Lock Educational.
- Del Mastro, C (2003) *El aprendizaje estratégico en la educación a distancia.* Lima: Fondo Editorial PUCP. Serie: Cuadernos de Educación.
- Dembo, M & Eaton, M (2000) "Self- regulation of academic learning in middle level school, in *The Elementary School of Journal.* Vol. 100. N° 5, pp. 475.
- Derry, S & Murphy, D (1986) *Designing systems that train learning ability.* Review of Educational Research, 56, 1-39.

- Dille, B. y Mezack, M. (1991) Identifying predictors of high risk among community college telecourse students. *The American Journal of Distance Education*, 2 (1), 25-37.
- Duarte, J. M. y Sangrá, A (2005) *Aprender en la virtualidad*, Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Duffy, T.M & Cunningham, D.J. (2001) *Constructivism: Implications for the designs and delivery of instructions*. The handbook of Research for Educational Communications and Technology.
<http://www.aect.org/intranet/publications/edtech/07/index.html>.
 Recuperado el 12 de noviembre de 2011.
- Eisner, E (1998) *El ojo ilustrado*. Barcelona, España: Paidós.
- Flames, A (2003) *Como elaborar un trabajo de grado de enfoque cuantitativo*. Caracas. Fondo editorial IPASME.
- Flawel, J (1971) *First's discussant comments Whats is memory development the development of Human development*, 14, pp 272 – 278.
- Flores, R (2004) *Evaluación, pedagogía y cognición*. Mc Graw Hill. Colombia.
- Gimeno y Pérez (2002) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Guadalupe (2007) Hacia un aprendizaje flexible, sin fronteras y limitaciones tradicionales. En Lozano & Burgos editores (Eds) *Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp. 21-52). México: Lumusa.
- 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, G (1998) *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.
- Hernández, R; Fernández, y C; Baptista, P (2006) *Metodología de la Investigación*. 4ª ed. México, Mc Graw Hill.
- Kerlinger, F., y Lee, H., (2002) *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. 4ta. Ed. México, McGrawHill.

- 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
- Lira, M (1997) *La integración en educación especial desde la perspectiva teórica de Vigostky. Lev Vigostky, sus aportes para el S XXI. Educación. Cuadernos UCAB. N° 1 p. 58*
- 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. Disponible en http://www.ateneonline.net/datos/55_03_Manrique_Lileya.pdf, diciembre 2005.
- Martí, E (1999) *Metacognición y estrategias de aprendizaje*. En Pozo, J y Monereo, C (coord) *El aprendizaje estratégico*. Madrid. España, Aula XXI. Santillana. Pp. 111 – 121.
- Mayor, J (1985) *Actividad humana y procesos cognitivos. (Homenaje a J.L.Pinillos)* Madrid. España, Alambra. Universidad.
- Mayer, R (2003) *Learning environments: The case for evidence-based practice and issue - driven research*. *Educational Psychology Review*, 15, 359 – 373.
- Monereo, C (jul. 2003 – mar. 2004) *La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía*. *Candidus Año 4 N° 27, 28*. Enfoque.
- Monereo, C y Castelló, M (1997) *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona. España, Edebé.
- Monereo, C y 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 investigación 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.G. & Kearsley, G. (2005) *Distance Education: A systems views*. 2nd.ed. Belmont, CA: Wadsworth.
- Novak, J; Gowin, B (1988) *Aprendiendo a Aprender*. México: Ed F.C.E.
- 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. Venezuela: Fundación Polar.
- _____ (2005, b) *Estrategias de apoyo y motivacionales*. Serie: *Enseñando a aprender*. Caracas. Venezuela: Fundación Polar.
- Pozo, J. Monereo, C (1999) *El aprendizaje estratégico*. Madrid, España: Aula XXI Santillana.
- Puente, A; Poggioli, L., Navarro, A (1989) *Psicología Cognoscitiva. Desarrollo y perspectivas*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Ramírez, T (1999) *Cómo hacer un proyecto de investigación*. 2da. Ed. Caracas, Venezuela: Carhel, C.A.
- Requena, M (julio 2003 – marzo 2004) Reflexiones en torno a la educación necesaria para los retos de las sociedades contemporáneas. *Candidus La revista educativa para el debate y la transformación*. Año 4 N° 27 - 29, pp 23 - 27. Enfoque.
- Resnick, L; and Klopfer, L (1989) *Toward the thinking currículo*. Year book of the Association for supervisión and currículo. Alexandria. V
- Ríos, P (1997) *La mediación del aprendizaje. Lev Vigostky, sus aportes para el S XXI*. Educación Cuadernos UCAB. N°1 p. 34.
- _____ (2001) *La aventura de aprender*. Caracas. Venezuela: Cognitus, C.A.
- _____ (jul. 2003 – mar 2004) Esbozo del enfoque estratégico del aprendizaje. *Candidus La revista educativa para el debate y la transformación*. Año 4 N° 27 - 29, p 28. Enfoque.
- Rohwer, W (1984) An invitation to an educational psychological of studying. *Educational Psychologist*. N° 9 pp. 1-14.
- Rubio, M. (2002) *Universidad bimodal. Modalidad de Educación abierta y a distancia y su variante virtual*. Ponencia presentada por la Dra. Rubio María, decana de la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.

Disponible en [http:// www.utpl.edu.ec/unibim/2002/art.pdf](http://www.utpl.edu.ec/unibim/2002/art.pdf) Diciembre, 2005.

- Sacristán, F (2006) *Plataformas de aprendizaje sustentadas en las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación*. Revista Lectura y Vida, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Salas, R. (1998) Enfoques de aprendizaje entre estudiantes universitarios. *Estudios pedagógicos*, 1998, no.24, p.59-78. ISSN 0718-0705. Disponible en <http://www.unne.edu.ar/cyt/2002/09-Educacion/D-003.pdf>. Diciembre, 2005.
- Santrock, J (2006) *Psicología de la educación*. 2da.Ed México, Mc Graw Hill.
- Snowman, M (1986) Learning tactics and strategies. *En. Phye G.D and Andre J. Cognitive Educational Psychology*. New York. Academic Press
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B.J., (Eds), (2007) *Motivation and self regulated learning: Theory, research and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vermunt, J.D. (1995) *European Journal of Psychology of Education*. Vol. X n°4 pp. 325 – 349 . Leiden University: The Netherlands.
- _____ (1996) *Higher Education* **Vol.31** pp:25-50. Netherlands. Kluwer Academic Publishers.
- Vigostky, L (1981) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. Argentina, La Pléyade.
- Weinstein, C and Danserau, V (1985) *Learning strategies: The how of learning* . En Seagal, J and others: Thinking and learning strategies. Hillsdale. Earlbaum
- Winne, P.H (2001) Self-regulated learning viewed from models information processing. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Selg-regulated learning and academic achievement*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B (1994) *Self –Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Aplications*, D.H Schunk and B.J. Zimmerman (Eds.), 1994. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Copyright 1994 by Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Adapted with permission.

- _____ (1998) *Educational Psychologist, Academic studying and development of personal skill: a Self-Regulatory perspective*. 33(2/3), 73-86. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- _____ (2000) *Logro de la autorregulación: una perspectiva cognitive social*. En M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds), *Manual autorregulación* (págs.. 13-39. San Diego, CA: Academic Press.
- _____ (2002) *Theory into practice. Becoming a Self-Regulated Learner: an Overview*. Volume 41, Number 2, Spring 2002. College of Education. The Ohio State University.
- _____ (2008) *Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical background, Methodological Developments and Future prospects*. American Educational Research Journal Manth 2008, Vol. 45, N° 1, pp, 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 & Martínez-Pons, M (1988) Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal Educational Psychology*, 80, pp. 284-290.
- Zimmerman, B. and Schunk, D.; Zimmerman, B.(Eds) (1998) *Self regulated learning: From teaching to self – refletive practice* (pp 1 –19) New York: Guilford.

Anexo A

Comunicación a expertos, Instrumento inicial "Estrategias de Autorregulación Académica",
Tabla de especificaciones y Planilla de Validación del Instrumento.

Caracas, 26 de febrero de 2007.

Profesora Yanira Hernández

Estimada profesora.

Soy cursante del Postgrado en Educación, Procesos Cognitivos, de la Universidad Católica Andrés Bello. Como Tesis de Maestría, desarrollaré un proyecto de investigación titulado *Estrategias de Autorregulación Académica que utilizan los estudiantes universitarios en la modalidad multimodal*. El Objetivo General del mismo consiste en comparar las estrategias de autorregulación académica empleadas por los estudiantes exitosos de un programa universitario multimodal con las empleadas por los estudiantes no exitosos de ese mismo programa. Todo ello con el propósito de promoverlas en sus alumnos. Para ello, los estudiantes deben revisar o hacer consciente 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**, 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; como 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 anexado 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,



Roraima Mora G

Maestría en Educación – Universidad Católica Andrés Bello

Telf: Hab. 9442313 / 0416-629 19 52

[Mailto:romora@ucab.edu.ve](mailto:romora@ucab.edu.ve)
roramora@gmail.com



UNIVERSIDAD CATOLICA ANDRES BELLO
Urb. Montalbán - La Vega - Apartado 29068
Teléfono: 407-42-68 y 407-42-69 Fax: 407-43-52
Dirección General de los Estudios de PostGrado

ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA QUE UTILIZAN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN LA MODALIDAD MULTIMODAL.

Tabla de especificación del Instrumento de Autorregulación Académica.

Autor: Roraima Mora
Tutor: Marcos Requena

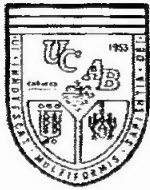
Objetivo General: Comparar las estrategias de autorregulación académica empleadas por los estudiantes exitosos de un programa universitario multimodal y las empleadas por los estudiantes no exitosos de dicho programa.

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
	Motivo 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 alumno 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, 13
		El estudiante conoce cuál es la percepción que tienen sus profesores y familiares de él como estudiante.	35
		El estudiante tiene presente los objetivos que le condujeron a la escogencia de esta carrera y bajo esta modalidad.	48, 49

		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 esta carrera.	50, 51
	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.	52, 53, 54, 55
	Tiempo Referido al Cuándo estudiar,	El estudiante tiene el hábito de organizar sus actividades cada día.	21
	planificación del uso del tiempo de manera efectiva.	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.	22, 47, 56
	Subprocesos asociados: planificación del tiempo,	El estudiante sabe si dispone de tiempo suficiente o no, necesario o no, para cumplir con las asignaciones del programa.	57
	gerencia del tiempo y auto creencias.	El estudiante está claro acerca de los aspectos a considerar para decidir el tiempo que le va a dedicar a una actividad en particular.	58
	Comportamiento	El estudiante revisa su récord de entrega de asignaciones para predecir cuáles serían sus resultados al finalizar el semestre.	14
	Auto monitoreo: involucra la auto observación durante toda la ejecución de una tarea o actividad, si está encaminado o no el propio rendimiento.	Al inicio del semestre, el estudiante predice los logros que alcanzará en cada materia y en cada actividad, al término del mismo.	15, 16
		El estudiante está atento observando tanto las estrategias como el esquema de tiempo para los estudios para saber cómo le funcionan.	23, 24
		El estudiante observa las complejidades de las actividades para tomar acciones.	25

	Los estudiantes escogen, modifican o adaptan su manera particular de responder a una actividad	El estudiante está atento acerca de cuál es el momento más efectivo para participar en el foro.	26
	en función de la retroalimentación que eso les produce.	El estudiante toma acciones correctivas si el apoyo o recursos tecnológicos fallan.	36, 37
		El estudiante realiza cambios en sus horarios de estudio o en sus estrategias en función de los resultados alcanzados.	38, 39, 40
	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 recientes para proseguir en un programa como éste. En el caso de requerirlo, considera la búsqueda de ayuda como una opción.	27, 28, 29, 30, 59
	Auto evaluación: 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.	31, 32, 33, 34
	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. Santrock define Métodos Autoinstruccionales como las Técnicas cognoscitivas conductuales encaminadas a enseñar a los individuos a	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..."	17, 18, 19
		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";	20

	modificar su comportamiento.	"Creo que mejor descanso un rato y luego sigo" "eres excelente, eres bueno para esto"?	
	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.	41, 44, 60
		El estudiante aprovecha cualquier momento para estudiar, indistintamente del espacio físico.	42
	Aspecto Social Referido a la búsqueda de ayuda, escogencia de modelos específicos, profesores o libros para asistirse a sí mismo para aprender.	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, incluyendo a familiares.	43, 45, 61
	Adicionalmente, implica el estudio con sus pares o la escogencia de grupo de apoyo con el objeto de alcanzar la meta de estudio propuesta.	Si lo considera pertinente, el estudiante busca a un tutor para que lo apoye en una asignatura específica.	46



UNIVERSIDAD CATOLICA ANDRES BELLO
Urb. Montalbán - La Vega - Apartado 29068
Teléfono: 407-42-68 y 407-42-69 Fax: 407-43-52
Dirección General de los Estudios de PostGrado

Estimado discente

Respetuosamente me dirijo a usted a los fines de solicitar su colaboración en la ejecución del trabajo de investigación, "Estrategias de Autorregulación Académica que utilizan los estudiantes universitarios en la modalidad multimodal", respondiendo a una serie de ítemes relacionados con la manera de cómo usted estudia.

El objetivo de la presente investigación es comparar las estrategias de autorregulación académica empleadas por los estudiantes más exitosos de un programa universitario multimodal con las empleadas por los estudiantes menos exitosos de dicho programa.

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 presentan diferentes tipos de ítemes, en algunos casos usted escribe su respuesta brevemente; en otros casos, marcará o escogerá aquella opción que más se ajuste a su manera de actuar o pensar, según la siguiente escala:

Siempre	Con frecuencia	Alguna Veces	Esporádicamente	Nunca
(S)	(CF)	(AV)	(E)	(N)

Si los planteamientos presentados no se ajustan a su manera de abordar los estudios, usted puede emplear el espacio denominado Observaciones para colocar su respuesta.

Es importante resaltar que las respuestas serán utilizadas sólo a los fines de la investigación, por ello para facilitar el análisis de las afirmaciones, se agradece indicar el número de cédula de identidad y el semestre que cursa en el apartado: "Datos de Identificación".

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

Profesora: Roraima Mora G.

INSTRUMENTO: Autorregulación Académica

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

N° de cédula de Identidad: _____

Semestre que cursa: _____

Fecha de entrevista / aplicación de 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	Alguna Veces	Esporádicamente	Nunca
(S)	(CF)	(AV)	(E)	(N)

N°	Preguntas	S	CF	AV	E	N
1	Al momento de abordar una asignación, ¿puedes predecir los resultados?					
2	Al abordar una asignación ¿piensas si tienes o no las competencias para resolverla exitosamente, según la exigencia de la misma?					
3	Cuando estás realizando una tarea, ¿te das cuenta de lo fácil o difícil que te resulta la misma?					
4	¿Haces una revisión general de las tareas y estableces un orden para abordarlas, según consideras su complejidad para ti?					
5	Cuando estudias un tema, ¿elaboras un resumen del mismo?					
6	Cuando te dispones a estudiar un tema, ¿dedicas un tiempo a pensar en la estrategia que puedes aplicar para aprender el tema?					
7	Al momento de estudiar un tópico, ¿eliges la estrategia que vas a utilizar, dependiendo del nivel de dificultad de dicho tema?					
8	¿Al abordar un tema, subrayas los aspectos importantes, luego lo vuelves a leer?					
9	Al abordar un tema, en la medida que lees, ¿vienen a tu mente imágenes representando lo que se describe en palabras?					
10	Cuando, por algún medio, se te presenta una propuesta para tu práctica profesional, ¿comparas mentalmente tu experiencia previa con dicha propuesta?					
11	En la medida que vas adquiriendo nueva información, ¿te imaginas como llevarla a tu práctica profesional?					
12	Cuando lees, ¿vienen a tu mente momentos vividos en tu aula de clases, que ejemplifican los contenidos de la lectura?					

13	En otros programas o cursos en los que has participado, ¿has culminado con éxito?					
14	¿Revisas tu récord de entrega de asignaciones para predecir cuáles serían tus resultados al finalizar el semestre?					
15	Al inicio del semestre, ¿predices los logros que alcanzarás en cada materia, al término del mismo?					
16	Al iniciar una actividad, ¿predices los resultados que obtendrás al término de la misma?					
17	¿Al momento de iniciar una actividad, te dices a ti mismo algo como "aquí me apoyaré en mis compañeros y en mis criterios para obtener los mejores resultados"?					
18	¿Cuando te cansas te dices algo como: "sólo me falta un poco", "Continúa", "mejor lo hago de esta manera", "sé que lo puedo lograr"?					
19	¿Al abordar varias tareas de manera simultánea te dices algo como "Puedo asumir varias actividades si me organizo así..."?					
20	¿Mientras realizas una actividad, te dices 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"?					
21	¿Organizas tus actividades cada día?					
22	¿Haces distintas pruebas para saber con cuál esquema de tiempo de estudio te quedas porque te funciona mejor?					
23	Una vez establecido un esquema de tiempo para los estudios, ¿estás atento para saber si éste te funciona?					
24	¿Estás atento observando cual estrategia de estudio te funciona mejor?					
25	¿Observas las complejidades de las actividades para buscar ayuda?					
26	¿Te das cuenta de cuál es tu momento más efectivo para participar en el foro?					
27	¿Tienes claridad acerca de la calidad que quieres evidenciar en los trabajos que presentes?					
28	¿Te consideras con suficiente dominio para desempeñarte eficientemente en esta plataforma o aula virtual?					
29	Después de haber participado en una actividad anterior, ¿te das cuenta de cuál es tu mejor manera para participar efectivamente?					
30	¿Te das cuenta si requieres o no apoyo para asumir las asignaciones en el aula virtual?					
31	¿Comparas tus resultados o respuestas con tu nivel de exigencia ?					
32	Luego de realizar las asignaciones propuestas en las materias, ¿determinas tu nivel de aprendizaje?					
33	¿Consideras que sabes cómo organizar tu tiempo y recursos para tener éxito en este programa?					
34	¿Te das cuenta de tus sentimientos en torno a tu propio desempeño dentro del programa?					
35	¿Crees que tus profesores y familiares te consideran un					

	estudiante exitoso?					
36	Si la conexión a internet desde tu casa no funciona en un momento dado, ¿decides no participar de la actividad?					
37	En caso de requerirlo, ¿utilizas los recursos tecnológicos de otra persona, un vecino o de un familiar?					
38	Cambias tus horarios de estudio según los resultados alcanzados?					
39	Si el resumen o el mapa conceptual no te funciona, ¿cambias la estrategia?					
40	Si la jerarquía establecida para abordar las distintas actividades no está dando los resultados esperados, ¿cambias el orden? ¿estableces una nueva jerarquía?					
41	¿Te importa el nivel de distractores al momento de estudiar?					
42	Para leer, ¿llevas el material siempre contigo, aprovechando todos los momentos?					
43	¿Ubicas o seleccionas a un grupo de compañeros con los que trabajar y distribuir las cargas propias del programa?					
44	¿Acondicionas un espacio específico para estudiar?					
45	¿Cuentas con el apoyo de tu familia para estudiar y enviar las asignaciones?					
46	¿Recurres a un tutor para que te apoye en una asignatura específica?					
47	Al abordar una tarea, ¿sabes a qué le dedicarás más tiempo y a qué menos tiempo?. Explica. _____ _____ _____					

Preguntas de redacción corta:

48. ¿Qué te motiva estudiar esta carrera?

49. ¿Qué te llevó a decidirte estudiar esta carrera bajo esta modalidad?

50. Piensa en una actividad cualquiera que hayas realizado en el programa, señala los objetivos que te propusiste con respecto a esa actividad.

51. Cuando vas a realizar una actividad propuesta por el programa, ¿piensas en cómo contribuye el cumplimiento de dicha actividad con el objetivo a largo plazo que te planteaste para cursar el programa?

52. Cuando consideras que una tarea es muy compleja, ¿qué haces?

53. Cuando tienes simultáneamente varias actividades por realizar, ¿estableces un orden entre ellas para decidir cuál abordar primero y cuáles dejar para después?

54. Si consideras que manejas suficiente información acerca de un tema, ¿qué haces?

55. Explica brevemente las cinco (5) estrategias que utilizas con más frecuencia cuando estudias un tema.

56. ¿Cómo te organizas para estudiar?

57. ¿Crees que dispones de tiempo suficiente y necesario para cumplir con las asignaciones del programa? Argumenta tu respuesta.

58. ¿Qué elementos tomas en cuenta para decidir el tiempo que le vas a dedicar a una actividad en particular?

59. Escribe brevemente cuáles son tus fortalezas y debilidades como estudiante.

60. ¿Cuáles espacios o ambiente sueles utilizar para estudiar?

61. Describe otras estrategias o ayudas que utilizas con frecuencia para estudiar.

OBSERVACIONES:

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
 REGIMEN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
 PROCESOS COGNITIVOS

**ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA QUE UTILIZAN LOS
 ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN LA MODALIDAD MULTIMODAL.**
 (Proyecto de Tesis Maestría))

Autor: Roraima Mora G
 Tutor: Moraima Torres

Planilla de Validación del Instrumento de Estrategias de Autorregulación Académica

Item	Pertinencia		Redacción		Adecuación		Observaciones
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1							
2							
3							
4							
5							
6							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							

Planilla de Validación del Instrumento de Estrategias de Autorregulación Académica.

(Continuación)

Item	Pertinencia		Redacción		Adecuación		Observaciones
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
30							
31							
32							
33							
34							
35							
36							
37							
38							
39							
40							
41							
42							
43							
44							
45							
46							
47							
48							
49							
50							
51							
52							
53							
54							
55							
56							
57							
58							
59							
60							
61							

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 "Estrategias de Autorregulación Académica"



UNIVERSIDAD CATOLICA ANDRES BELLO
Urb. Montalbán - La Vega - Apartado 29068
Teléfono: 407-42-68 y 407-42-69 Fax: 407-43-52
Dirección General de los Estudios de PostGrado

Estimado alumno

Respetuosamente me dirijo a usted a los fines de solicitar su colaboración en la ejecución del trabajo de investigación, "Estrategias de Autorregulación Académica que utilizan los estudiantes universitarios en la modalidad multimodal", respondiendo a una serie de ítemes relacionados con la manera de cómo usted estudia.

El objetivo de la presente investigación es describir las estrategias de autorregulación académica empleadas por los estudiantes de un programa universitario multimodal.

INSTRUCCIONES

Lea cuidadosamente cada una de las preguntas o afirmaciones que a continuación se exponen y responda según su manera de pensar o actuar. Se presentan diferentes tipos de ítemes, en algunos casos usted escribe su respuesta brevemente; en otros casos, marcará o escogerá aquella opción que más se ajuste a su manera de actuar o pensar, según la siguiente escala:

Siempre	Con frecuencia	Alguna Veces	Esporádicamente	Nunca
(S)	(CF)	(AV)	(E)	(N)

Si los planteamientos presentados no se ajustan a su manera de abordar los estudios, usted puede emplear el espacio denominado Observaciones para colocar su respuesta.

Es importante resaltar que las respuestas serán utilizadas sólo a los fines de la investigación. Por ello para facilitar el análisis de las afirmaciones, se agradece indicar el número de cédula de identidad y el semestre que cursa en el apartado: "Datos de Identificación".

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

Profesora: Roraima Mora G.

INSTRUMENTO: Estrategias de Autorregulación Académica

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

N° de cédula de Identidad: _____

Semestre que cursa: _____

Fecha de entrevista / aplicación de 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	Alguna Veces	Esporádicamente	Nunca
(S)	(CF)	(AV)	(E)	(N)

N°	Preguntas	S	CF	AV	E	N
1	Al momento de abordar una tarea ¿puedes predecir los resultados?					
2	Al abordar una tarea ¿piensas si tienes o no las competencias para resolverla exitosamente, según la exigencia de la misma?					
3	Cuando estás realizando una tarea, ¿te das cuenta de lo fácil o difícil que te resulta la misma?					
4	¿Haces una revisión general de las tareas y estableces un orden para abordarlas, según consideras su complejidad para ti?					
5	Cuando estudias un tema, ¿elaboras un resumen del mismo?					
6	Cuando te dispones a estudiar un tema, ¿Dedicas un tiempo a pensar en la estrategia que puedes aplicar para aprender el tema?					
7	Al momento de estudiar una tema, ¿eliges la estrategia que vas a utilizar, dependiendo del nivel de dificultad de dicho tema?					
8	¿Al abordar un tema, subrayas los aspectos importantes, o lo vuelves a leer?					
9	Al abordar un tema, en la medida que lees, ¿elaboras en tu mente imágenes representando lo que se describe en palabras?					
10	Cuando, por algún medio, se te presenta una propuesta para tu práctica profesional, ¿comparas mentalmente tu experiencia previa con dicha propuesta?					
11	En la medida que vas adquiriendo nueva información, ¿te imaginas como llevarla a tu práctica profesional?					
12	Cuando lees, ¿elaboras en tu mente momentos vividos en tu					

	aula de clases, que ejemplifican los contenidos de la lectura?					
13	Al decidirte estudiar una carrera, ¿escoges estudiar en un programa multimodal?					
14	¿Revisas tu récord de entrega de asignaciones para predecir cuáles serían tus resultados al finalizar el semestre?					
15	Al conocer los contenidos de una asignatura en particular, ¿predices los logros que alcanzarás en la misma, al término del semestre?					
16	Al iniciar una actividad, ¿predices los resultados que obtendrás al término de la misma?					
17	¿Al momento de iniciar una actividad, te dices a ti mismo algo como "aquí me apoyaré en mis compañeros y en mis criterios para obtener los mejores resultados"?					
18	¿Cuando te cansas te dices algo como: "sólo me falta un poco", "Continúa", "mejor lo hago de esta manera", "sé que lo puedo lograr"?					
19	¿Al abordar varias tareas de manera simultánea te dices algo como "Puedo asumir varias actividades si me organizo así..."?					
20	¿Mientras realizas una actividad, te dices 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"?					
21	¿Organizas tus actividades cada día?					
22	¿Haces distintas pruebas para organizar tu tiempo o cronograma de estudio y así aprovecharlo mejor?					
23	Una vez establecido un esquema de tiempo para los estudios, ¿estás atento para saber si ése te funciona?					
24	¿Estás atento observando cual estrategia de estudio te funciona mejor?					
25	¿Analizas la complejidad de las actividades para buscar ayuda cuando sea necesario?					
26	¿Te das cuenta de cuál es tu momento más efectivo para participar en el foro?					
27	¿Utilizas distintas estrategias para resolver eficientemente las tareas que se te presentan?					
28	¿Consideras que tienes las herramientas para manejarte en esta plataforma virtual?					
29	Después de haber participado en una actividad anterior ¿te das cuenta de cuál es tu mejor manera para participar efectivamente?					
30	¿Te das cuenta si requieres o no apoyo para asumir las asignaciones en el aula virtual?					
31	¿Comparas tus resultados o respuestas con tu nivel de exigencia?					
32	Luego de realizar las asignaciones propuestas en las materias, ¿determinas tu nivel de aprendizaje?					
33	¿Consideras que sabes cómo organizar tus recursos para tener éxito en este programa?					
34	¿Te das cuenta de tus sentimientos en torno a tu propio desempeño dentro del programa?					

35	¿Crees que tus profesores y familiares te consideran un estudiante exitoso?					
36	Si la conexión a internet desde tu casa no funciona en un momento dado, ¿decides no participar de la actividad?					
37	En caso de requerirlo, ¿utilizas los recursos tecnológicos de otra persona, un vecino o de un familiar?					
38	Cambias tus horarios de estudio según los resultados alcanzados?					
39	Si el resumen o el mapa conceptual no te funciona, ¿cambias la técnica?					
40	Si el orden para abordar las distintas actividades no está dando los resultados esperados, ¿lo cambias?					
41	¿Eliminas los distractores al momento de estudiar?					
42	Para leer ¿llevas el material de estudio siempre contigo, aprovechando todos los momentos?					
43	¿Seleccionas a un grupo de compañeros para estudiar y distribuir las cargas propias del programa?					
44	¿Acondicionas un espacio específico para estudiar?					
45	¿Cuentas con el apoyo de tu familia para estudiar y enviar las asignaciones?					
46	¿Recurres a un tutor para que te apoye en una asignatura específica?					
47	Al abordar una tarea, ¿sabes a qué le dedicarás más tiempo y a qué menos tiempo?					
48	Cuando vas a realizar una actividad propuesta por el programa, ¿piensas en cómo contribuye el cumplimiento de dicha actividad con el objetivo a largo plazo que te planteaste para cursar el programa?					
49	¿Crees que dispones de tiempo suficiente y necesario para cumplir con las asignaciones del programa?					

Preguntas de redacción corta:

50. ¿Qué te motiva estudiar esta carrera?

51. Cuando tienes simultáneamente varias actividades por realizar, ¿estableces un orden entre ellas para decidir cuál abordar primero y cuáles dejar para después?

52. Explica brevemente las cinco (5) estrategias que utilizas con más frecuencia cuando estudias un tema.

53. Escribe brevemente cuáles son tus fortalezas y debilidades como estudiante.

54. Describe otras estrategias o ayudas que utilizas con frecuencia para estudiar.

55. ¿Qué elementos tomas en cuenta para decidir el tiempo que le vas a dedicar a una actividad en particular?

OBSERVACIONES:
