



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Psicología

Unidad de Posgrado

**Hábitos de estudio y nivel de autoeficacia en el
rendimiento escolar en estudiantes del nivel secundaria
pertenecientes al Programa de Bachillerato
Internacional**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Doctora en Psicología

AUTOR

Roxana CARDICH SAN JUAN

ASESOR

Luis VICUÑA PERI

Lima, Perú

2019

**Un agradecimiento y reconocimiento especial
al Dr. Luis Vicuña Peri, por su valiosa asesoría,
su consejo oportuno y su estímulo constante.**

A Slava con mucho amor

**Dedico este trabajo a mis padres, que
siempre me apoyaron y confiaron en mí**

A mi querido Moya

INDICE DE CONTENIDO

	Página
CAPITULO I: INTRODUCCIÓN	
1.1 Situación Problemática.	1
1.2 Formulación del Problema.	6
1.3 Justificación Teórica.	6
1.4 Justificación Práctica.	8
1.5 Objetivos.	9
1.5.1. Objetivo General.	9
1.5.2. Objetivos Específicos.	9
 CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1 Marco epistemológico de la investigación.	11
2.2 Antecedentes de la investigación.	13
2.3 Bases teóricas.	22
2.3.1. Hábitos de estudio.	25
2.3.1.1. Hábitos de estudio: formación.	29
2.3.1.2. Estrategias de aprendizaje.	31
2.3.1.3. Enfoques en relación con el concepto hábitos de estudio.	33
2.3.1.4. Hábitos de estudio y su influencia en el aprendizaje significativo.	37
2.3.2. Autoeficacia.	39
2.3.2.1. Teoría de la autoeficacia de Bandura.	42
2.3.2.2. Elementos de referencia de la autoeficacia.	44
2.3.2.3. Dimensiones de la autoeficacia.	45
2.3.2.4. Autoeficacia y contexto académico.	46
2.3.2.5. Autoeficacia y metacognición.	49
2.3.3. Génesis del Programa de Bachillerato Internacional.	54
2.3.4. Programa del Bachillerato Internacional.	56
2.3.4.1. Programa de la Escuela Primaria del Bachillerato Internacional.	61

2.3.4.2. Programa de los Años Intermedios del Bachillerato Internacional.	62
2.3.4.3. Programa del Diploma del Bachillerato Internacional.	63
2.3.4.4. El Programa de Orientación Profesional del Bachillerato Internacional.	65
2.3.4.5. El currículo en el Programa del Diploma.	65
2.3.4.6. La evaluación en el Programa del Diploma.	67
2.3.5. El Bachillerato Peruano.	69
2.4 Hipótesis.	70
2.4.1. Hipótesis general.	70
2.4.2. Hipótesis específicas.	70

CAPITULO III: METODOLOGÍA

3.1 Tipo, Método y Diseño de Investigación.	73
3.2 Población y Muestra.	74
3.3 Elección de la Muestra.	75
3.4 Identificación de Variables.	75
3.5 Operacionalización de Variables.	76
3.6 Técnicas e Instrumentos.	77

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Análisis, interpretación y discusión de resultados.	87
4.1.1. Hábitos de estudio y nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar en estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.	88
4.1.2. Análisis de las técnicas de estudio que utilizan los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma.	91
4.1.3. Análisis de la capacidad de organización para el estudio que utilizan los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma.	92
4.1.4. Análisis de la capacidad de preparación para los exámenes que utilizan los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma.	94

4.1.5. Análisis de las técnicas de estudio empleadas en clases de los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma.	96
4.1.6. Análisis del nivel de control de la distractibilidad de los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma.	98
4.1.7. Análisis comparativo entre los hábitos de estudio y el nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma y los estudiantes que cursaron el Programa de Secundaria Regular.	99
4.2 Prueba de Hipótesis.	108
4.3 Presentación de Resultados.	109
4.3.1. Hábitos de estudio y nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar en estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.	109
4.3.2. Resultados referidos a las técnicas de estudio que utilizan los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma.	115
4.3.3. Resultados referidos a la capacidad de organización para el estudio que utilizan los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma.	117
4.3.4. Resultados referidos a la capacidad de preparación para los exámenes que utilizan los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma.	120
4.3.5. Resultados referidos a las técnicas de estudio empleadas en clases por los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma.	122
4.3.6. Resultados referidos al nivel de control de la distractibilidad de los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma.	124
4.3.7. Comparación entre los hábitos de estudio y el nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar de los estudiantes que participaron en el Programa y los estudiantes que cursaron un Programa de Secundaria Regular.	127

4.4	Análisis Complementario.	136
	CONCLUSIONES	139
	RECOMENDACIONES	146
	REFERENCIAS	148
	ANEXOS	164
A.	Inventario de Hábitos de Estudio CASM – 85.	
B.	Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar.	
C.	Cuestionario Personal – IB.	

LISTA DE TABLAS

Tabla N°	Título	Página
Tabla 1	Análisis correlacional por áreas para el inventario Hábitos de Estudio CASM-85 R-98	81
Tabla 2	Análisis correlacional para la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar.	84
Tabla 3	Resultados obtenidos al aplicar la prueba de normalidad Smirnov- Kolmogorov en relación con los hábitos de estudio	108
Tabla 4	Resultados obtenidos al aplicar la prueba de normalidad Smirnov- Kolmogorov en relación con el nivel de autoeficacia.	109
Tabla 5	Resultados descriptivos de los hábitos de estudio de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma, durante tres momentos.	110
Tabla 6	Resultados descriptivos del nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma, durante tres momentos.	110
Tabla 7	Contrastes multivariados en relación con los hábitos de estudio de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma, durante tres momentos.	111
Tabla 8	Pruebas de efectos intra-sujetos en relación con los hábitos de estudio de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.	111
Tabla 9	Comparación de los hábitos de estudio de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma, en relación con tres momentos.	112
Tabla 10	Resultados comparativos de tres momentos en relación con el nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.	113

Tabla 11	Contrastes multivariados en relación con el nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.	114
Tabla 12	Pruebas de efectos intra – sujetos en relación con el nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.	114
Tabla 13	Comparación por momentos en relación con el nivel de autoeficacia de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.	115
Tabla 14	Resultados descriptivos de tres momentos en relación con las técnicas de estudio de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.	116
Tabla 15	Contrastes multivariados de tres momentos en relación con las técnicas de estudio de los estudiantes que participaron en Programa del Diploma.	116
Tabla 16	Pruebas de efectos intra – sujetos de tres momentos en relación con las técnicas de estudio de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.	116
Tabla 17	Comparación por momentos en relación con las técnicas de estudio de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.	117
Tabla 18	Resultados descriptivos de tres momentos en relación con la organización para el estudio de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.	118
Tabla 19	Contrastes multivariados de tres momentos en relación con la organización para el estudio de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.	118
Tabla 20	Pruebas de efectos intra – sujetos de tres momentos en relación con la organización para el estudio de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.	119
Tabla 21	Comparación por momentos en relación con la organización para el estudio de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.	119

Tabla 22	Resultados descriptivos de tres momentos en relación con la capacidad de preparación para los exámenes de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.	120
Tabla 23	Contrastes multivariados de tres momentos en relación con la preparación para los exámenes de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.	121
Tabla 24	Pruebas de efectos intra – sujetos de tres momentos en relación con la preparación para los exámenes de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.	121
Tabla 25	Comparación por momentos en relación con la preparación para los exámenes de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.	122
Tabla 26	Resultados descriptivos de tres momentos en relación con las técnicas de estudio empleadas en clases de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.	122
Tabla 27	Contrastes multivariados de tres momentos en relación con las técnicas de estudio empleadas en clases de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.	123
Tabla 28	Pruebas de efectos intra – sujetos de tres momentos en relación con las técnicas de estudio empleadas en clases de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.	123
Tabla 29	Comparación por momentos en relación con las técnicas de estudio empleadas en clases de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.	124
Tabla 30	Resultados descriptivos de tres momentos en relación con el nivel de distractibilidad de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.	125
Tabla 31	Contrastes multivariados de tres momentos en relación con el nivel de control de la distractibilidad de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.	125

Tabla 32	Pruebas de efectos intra – sujetos de tres momentos con relación al nivel de control de la distractibilidad de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.	126
Tabla 33	Pruebas de efectos inter – sujetos de tres momentos en relación con el nivel de control de la distractibilidad de los estudiantes que participaron en el Programa de Diploma.	126
Tabla 34	Comparación por momentos en relación con el nivel de control de la distractibilidad de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.	127
Tabla 35	Estadísticos descriptivos para las puntuaciones globales de hábitos de estudio por momentos.	128
Tabla 36	Resultados de la Prueba T de Student para grupos independientes para la variable hábitos de estudio.	128
Tabla 37	Estadísticos descriptivos por momentos para el factor técnicas de estudio.	129
Tabla 38	Resultados de la Prueba T de Student para grupos independientes en el factor técnicas de estudio.	130
Tabla 39	Estadísticos descriptivos por momentos para el factor organización para el estudio.	130
Tabla 40	Resultados de la Prueba T de Student para grupos independientes en el factor organización para el estudio.	131
Tabla 41	Estadísticos descriptivos por momentos para el factor preparación para los exámenes.	131
Tabla 42	Resultados de la Prueba T de Student para grupos independientes en el factor preparación para los exámenes.	132
Tabla 43	Estadísticos descriptivos por momentos para el factor técnicas de estudio durante las clases.	133
Tabla 44	Resultados de la Prueba T de Student para grupos independientes en el factor técnicas de estudio durante las clases.	134

Tabla 45	Estadísticos descriptivos por momentos para el factor distractibilidad.	134
Tabla 46	Resultados de la Prueba T de Student para grupos independientes en el factor nivel de control de la distractibilidad.	134
Tabla 47	Estadísticos descriptivos por momentos para el nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar.	136
Tabla 48	Resultados de la Prueba T de Student para grupos independientes en el nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar.	136

RESUMEN

La investigación, tiene como principal objetivo determinar la medida en que el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, modifica los hábitos de estudio y el nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar de los estudiantes que cursan los últimos años del nivel secundaria. Se analizan y comparan los hábitos de estudio considerando factores como: técnicas de estudio, capacidad de organización, técnicas para la preparación de exámenes, técnicas empleadas en clases, así como también el nivel de distractibilidad. El estudio se realiza a través de un diseño longitudinal de tres momentos con grupo de control. Se inició el estudio con una muestra de 73 estudiantes, sin embargo, por motivos de muerte experimental, se trabajó con 50 estudiantes de los cuales 29 conformaron el grupo de control y 21 grupo experimental. Los resultados expresan para el grupo experimental, cambios en el tiempo cuando se examinan las puntuaciones generales en relación con los hábitos de estudio, estas variaciones no fueron observadas para la variable autoeficacia. De manera específica para el grupo experimental, se aprecian cambios en las técnicas de estudio empleadas, en la organización, preparación de exámenes y distractibilidad. Las diferencias encontradas, tanto para los hábitos de estudio como para el nivel de autoeficacia entre ambos grupos, deben considerarse con precaución dado que estas se presentaron desde antes de iniciarse el programa, por lo que no son acreditables al Programa del Diploma. Los planteamientos invitan a la reflexión sobre el valor del desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales como de la posibilidad de implementar este tipo de programas desde los primeros años de educación básica.

Palabras clave: Autoeficacia, Hábitos de estudio, Bachillerato internacional.

ABSTRACT

The primary objective of the research was to determine the extent to which the International Baccalaureate Diploma Program changes the study habits and level of self-efficacy in the academic performance of students in the last years of secondary school. Study habits such as study techniques, organizational skills, exam-preparation techniques, and techniques used in class, as well as students' level of distractibility, were analyzed and compared. The study used a longitudinal design with three time points and a control group. The study started with a sample of 73 students; however, due to experimental mortality, the work was performed with 50 students, of which 29 made up the control group and 21 the experimental group. For the experimental group, when overall scores are examined in relation to study habits, the results show changes over time. These variations were not observed for the self-efficacy variable. Specifically for the experimental group, changes were observed in students' study techniques, organization, preparation for exams and distractibility. The differences found in study habits and the level of self-efficacy between the two groups should be considered cautiously, given that they were present before the program started, due to which they are not attributable to the Diploma Program. The assertions invite reflection on the value of developing cognitive and emotional skills, as well as the possibility of implementing this type of programs starting in the first years of basic education.

Key words: self-efficacy, study habits, International Baccalaureate Diploma Program.

Palabras Clave

Hábitos de Estudio:

Se plantea el término, para hacer referencia a la especial manera en que una persona se involucra y realiza actividades relacionadas con sus tareas o trabajos de tipo académicos, esta labor conlleva a una particular comprensión y forma de organizar su tiempo, sus condiciones de trabajo y métodos específicos para su aprendizaje (Belaúnde, 1994)

Autoeficacia:

Se emplea el término para señalar la forma en que las personas crean y desarrollan sus propias autopercepciones acerca de su capacidad, para a partir de ellas organizar y ejecutar su desempeño de tal suerte que le posibiliten obtener una actuación esperada (Bandura, 1986).

Programa del Diploma del Bachillerato Internacional:

Es un programa académico de dos años de duración, dirigido a los estudiantes de los últimos años de secundaria. Su implementación, se adapta al currículo escolar de manera flexible, y contempla en su desarrollo la necesidad que el participante estudie un curso, de cada uno de los bloques de los seis propuestos por el sistema. El programa, también propone, el estudio de un curso denominado Teoría del Conocimiento y la realización de actividades de responsabilidad social.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1.- Situación Problemática.

El creciente nivel competitivo al que se enfrentan los jóvenes al egresar de los centros de educación básica ha generado en sus promotores, personal directivo y docente durante las últimas décadas, diversas iniciativas formativas principalmente encaminadas a elevar las aptitudes y los recursos personales de sus estudiantes, con la mira a que éstas les permitan desenvolverse y adaptarse positivamente a las exigencias de la vida universitaria y a las demandas de una sociedad tecnológica y globalizada.

En el Perú, esta preocupación sumada a las habilidades que demandaban los centros superiores de sus ingresantes generó como una alternativa la creación de diversos centros de formación preuniversitaria los mismos que tuvieron una alta demanda sobre todo en los años ochenta y noventa del siglo pasado. Esta tendencia dirigida - en los mejores casos - a fortalecer y

desarrollar las habilidades cognitivas básicas de los estudiantes, fue asumida por diversas instituciones educativas, difundiendo y sobrevalorando lo que se conoce como formación preuniversitaria; constituyéndose así, en una parte inherente de sus programas institucionales, ofreciéndola como una ventaja competitiva y pasando a formar parte de sus objetivos curriculares y su propuesta metodológica.

Actualmente, la concepción de educación preuniversitaria ha sido cuestionada y rechazada por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2015) principalmente porque se considera que el modelo educativo de un centro de educación básica no debe concentrarse solo en aprobar un examen de admisión a la universidad y alcanzar una vacante, sino en impartir una formación integral que contemple el manejo de conocimientos académicos, aspectos de cultura general y el desarrollo de valores.

Sin duda, la globalización y las exigencias sociales y culturales actuales conllevan a nuevas necesidades, como la de desarrollar altas competencias académicas en los estudiantes, asimismo, introduce nuevos conceptos y demandas de calidad anteriormente desconocidos en las escuelas, tales como valorar las certificaciones y acreditaciones tanto a nivel nacional como internacional y proponer programas de estudio innovadores. Es importante resaltar, además, que las exigencias de calidad promueven un cambio en los enfoques del trabajo pedagógico, orientándolos hacia el desarrollo de competencias antes que en el manejo de contenidos curriculares únicamente.

La mirada de un trabajo basado en competencias ha permitido la incursión de interesantes iniciativas en la formación de los niños y adolescentes, no sólo destinadas a la preparación para ingresar a la universidad, sino dirigidas al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, habilidades metacognitivas, habilidades personales como sociales, en las que destacan prioritariamente las relaciones de responsabilidad y compromiso con el medio y las personas.

Una de estas iniciativas, la constituye el programa que ofrece la Organización del Bachillerato Internacional - OBI la cual representa una de las certificaciones para los estudiantes del nivel secundario más prestigiosas del mundo y que actualmente es reconocida por diferentes universidades tanto del Perú, como del extranjero. En este sentido, el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional - uno de los cuatro programas que ofrece la Organización - está dirigido a jóvenes de 16 a 19 años, y se concibe como un sistema educativo exigente y organizado de preparación para la universidad y la vida adulta. Dicho programa, destaca su orientación a la potenciación del desarrollo cognitivo, social y emocional de sus participantes procurando su bienestar. Así, uno de los principales objetivos que plantea este programa, es preparar a los estudiantes para participar y desenvolverse eficazmente en una sociedad cada vez más globalizada. En tal sentido, se destaca en la Declaración de Principios de la OBI (2013, p. 6) la orientación de “formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y del respeto intercultural”.

De acuerdo con lo planteado, la Organización del Bachillerato Internacional a través del Programa del Diploma, busca entre otros aspectos, promover en sus estudiantes altas habilidades cognitivas, como hábitos de trabajo estructurados y actitudes positivas con respecto al aprendizaje, para garantizar su óptima adaptación e inserción a la vida universitaria. El programa intenta así, incentivar en sus participantes recursos que les permitan hacer frente a las demandas de los estudios superiores y al mismo tiempo, se inclina a buscar favorecer en sus estudiantes el desarrollo de valores éticos a través de una mirada al futuro con actitud emprendedora y con alta vocación de servicio.

Se debe tener en cuenta, que la participación en el Programa de Diploma del Bachillerato Internacional, constituye una interesante opción para los adolescentes y sus familias, la cual es evaluada como una valiosa propuesta para acceder rápidamente a estudios de educación superior, convalidar

cursos en universidades y además desarrollar competencias propias a las exigidas en una sociedad tecnológica y globalizada, sobre todo considerando que las principales características de dicho currículo, conllevan al desarrollo de recursos para adaptarse en un mercado laboral que enfatiza y demanda la importancia de adquirir nuevas lenguas, acepta y favorece el multiculturalismo, el trabajo en equipo y fomenta la idea de ser consciente que el aprendizaje es una exigencia para toda la vida a partir de una actitud flexible, creativa e innovadora (Resnik, 2008).

Es en base a estos alcances, y con el propósito de generar una mayor aproximación a la verdadera efectividad del programa, surgen interesantes interrogantes que motivan el desarrollo de esta investigación y con seguridad dejan pendientes otras posibles variables meritorias de ser estudiadas. Entre ellas, se puede destacar el interés por descubrir comparativamente sus principales beneficios y dificultades en relación con el desempeño académico y nivel de adaptación a la vida universitaria de los jóvenes de diversos países de Latinoamérica o de los estudiantes de las diferentes regiones del Perú. Además, resulta valioso determinar sus efectos en aspectos básicos del aprendizaje como el manejo de hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje, habilidades cognitivas y por supuesto no se debe dejar de lado elementos como la autorregulación, las habilidades sociales, el nivel de liderazgo como la actitud emprendedora en sus jóvenes participantes.

Adicionalmente, quedan abiertos otros cuestionamientos en relación con el desarrollo de los diferentes programas que ofrece la Organización. Entre ellos, desatacar su importancia y la valoración o no al desarrollarlos de manera secuencial, es decir de manera integral. Y en este continuo, analizar la efectividad de los programas sólo si desarrolla e implementa uno de ellos, llámese Programa de la Escuela Primaria, Programa de años Intermedios, Programa de Diploma o el Programa de Orientación Profesional o si se realizan considerando dos o más combinaciones.

La variable edad de inicio de los programas, constituye otro aspecto relevante a considerar, sobre todo teniendo en cuenta la demanda del manejo de información y las altas exigencias cognitivas planteadas en el Programa de Diploma del Bachillerato Internacional, siendo este último el que les otorga beneficios para el ingreso al mundo universitario a los jóvenes, ya sea en relación con su incorporación a centros superiores como a la convalidación de hasta un ciclo académico en algunos casos.

Sin duda, además, otro aspecto fundamental a tener en cuenta es considerar el contexto en el que se desarrollan los programas. No se debe perder de vista que, en ellos, se interrelacionan los procesos culturales, económicos y sociales propios de una historia y una determinada realidad. Ellos ejercen una notoria influencia digna de analizar como, por ejemplo, los enfoques pedagógicos asumidos, la tradición educativa, los recursos humanos y materiales, como la calidad de los sistemas educativos en la que los estudiantes y sus profesores han desarrollado sus experiencias de aprendizaje, incluidas sus limitaciones, dificultades y carencias.

Este último aspecto, no deja de ser menos significativo que los anteriormente mencionados, sobre todo al considerar algunas propuestas gubernamentales planteadas en relación a fomentar la incorporación a los programas de Bachillerato internacional a diferentes colegios estatales del país, en una realidad estudiantil en la que sólo el 46,4% y el 34,1 % de niños de segundo grado evaluados durante el 2016 (evaluación censal realizada en el Perú), obtienen un resultado satisfactorio en las áreas de comprensión lectora y matemática respectivamente (MINEDU- UMC, 2016).

Cabe mencionar que, en el 2018, 64 colegios en el Perú cuentan con el Programa del Diploma que ofrece la Organización del Bachillerato Internacional, de ellos 25 pertenecen a los Colegios de Alto Rendimiento – COAR.

1.2. Formulación del Problema.

La presente investigación, analiza los efectos del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, considerando dos variables importantes en el desarrollo personal de los adolescentes: sus hábitos de estudio hacia el trabajo académico y el nivel de autoeficacia en el desempeño escolar.

Se han considerado estas dos variables a fin de determinar la eficacia del programa, toda vez que el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional busca promover el desarrollo de estrategias que favorezcan el aprendizaje autónomo y autorregulado en sus participantes. Para tal fin, se realizó un estudio longitudinal con dos grupos de estudiantes pertenecientes al mismo grado de escolaridad y al mismo centro educativo. El primero compuesto por adolescentes que participaron en el Programa del Diploma durante los dos últimos años de su escolaridad básica y el segundo grupo conformado por estudiantes pares quienes realizaron sus dos últimos años de secundaria bajo una modalidad tradicional. Cabe mencionar, que esta investigación requirió un análisis de datos para los dos grupos en tres momentos: antes que se inicie el Programa del Diploma, durante su ejecución y al finalizar dicho Programa.

La interrogante planteada para este estudio es la siguiente:

¿El Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, modifica los hábitos de estudio y el nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar de los estudiantes de los últimos años del nivel secundaria?

1.3. Justificación teórica.

En educación, es compartida la necesidad de impulsar el desempeño escolar, especialmente en las áreas básicas de aprendizaje. Esta reflexión es

corroborada y se torna una exigencia sobre todo cuando se analizan los resultados que obtienen los estudiantes peruanos en relación con algunas evaluaciones basadas en determinados estándares internacionales.

Adicionalmente, los especialistas, brindan cada vez más importancia al desarrollo de competencias metacognitivas en los estudiantes, mediante las cuales, como actores del proceso, puedan ser conscientes de su propio aprendizaje, logren estructurar estrategias y al mismo tiempo desarrollen un comportamiento cada vez más consiente, autónomo y autorregulado con altos niveles de motivación y autoeficacia hacia el aprendizaje.

Es por ello, que resulta valioso profundizar en una realidad como la peruana, los alcances y resultados de programas tales como los propuestos por el Bachillerato internacional quienes en su metodología no priorizan el aprendizaje de conocimientos aislados o por sí mismos, sino que apuestan por el logro de altas competencias en cada uno de sus participantes tanto a nivel cognitivo como en aspectos afectivos, sociales y valorativos.

Considerando la creciente incorporación de diversos colegios tanto privados como estatales de Lima al Programa de Bachillerato Internacional en los últimos años, especialmente al Programa del Diploma, se hace necesario profundizar sobre sus alcances, teniendo en cuenta el fortalecimiento de las estrategias conductuales, como también las de tipo cognoscitiva de sus participantes

Así, a partir de esta dinámica observable en las exigencias actuales de la práctica pedagógica, este estudio permite, analizar la conceptualización y el fortalecimiento de los hábitos de trabajo escolares - línea de trabajo estudiada muchas veces a partir de un enfoque conductista – en conjunto con otro constructo de carácter cognitivo como es el que corresponde a la autoeficacia, a la luz de un programa internacional a fin de conocer su posible influencia. Se busca entonces, explorar de qué manera las concepciones psicológicas actuales sobre hábitos de estudio, pueden ser explicadas a partir de un programa de carácter metacognitivo como es el que propone la Organización del Bachillerato Internacional.

El análisis de los resultados de esta investigación permite una mayor comprensión y valoración de dichas variables las cuales están inmersas en los procesos de aprendizaje. Para ello, se estudian comparativamente sus principales características, su capacidad de modificabilidad o su persistencia a fin de valorar una interesante propuesta pedagógica en una realidad como la peruana en el marco de un mundo globalizado e intercultural.

1.4. Justificación práctica.

Adicionalmente, teniendo en cuenta algunos criterios de practicidad, la presente investigación puede ser justificada en los aspectos que se presentan a continuación:

- Esta investigación permite analizar si para las variables estudiadas, tales como lo son los hábitos hacia el trabajo académico y la percepción de eficacia, resulta valioso solo participar en el Programa durante los últimos años del nivel secundaria. Además, permitirá desarrollar nuevas interrogantes para evaluar el impacto del programa propuesto cuando se desarrolla a lo largo de toda la escolaridad básica.
- El estudio permite también analizar los impactos del programa en la propia valoración de desempeño de sus participantes, como al mismo tiempo conlleva a reevaluar las condiciones y recursos personales, que ellos requieren para participar en él, sin que su incorporación genere dificultades adaptativas.
- Adicionalmente, la investigación propuesta busca generar nuevas problemáticas de estudio, teniendo en cuenta la complejidad y exigencia el Programa del Diploma, como por ejemplo analizar sobre sus efectos en el bienestar personal de sus participantes, así como

también la necesidad de desarrollar recursos en ellos como lo constituyen la preparación académica, personal y social.

1.5. Objetivos.

1.5.1. Objetivo general.

Determinar la medida en que el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, modifica los hábitos de estudio y el nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar de los estudiantes de los últimos años del nivel secundaria.

1.5.2. Objetivos específicos.

Determinar la medida en que el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, modifica las técnicas de estudio de los estudiantes de los últimos años del nivel secundaria.

Determinar la medida en que el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, modifica la capacidad de organización para el estudio de los estudiantes de los últimos años del nivel secundaria.

Determinar la medida en que el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, modifica las técnicas para la preparación de los exámenes de los estudiantes de los últimos años del nivel secundaria.

Determinar la medida en que el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, modifica el manejo de las técnicas empleadas en clases de los estudiantes de los últimos años del nivel secundaria.

Determinar la medida en que el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, modifica el nivel de control de la distractibilidad de los estudiantes de los últimos años del nivel secundaria.

Analizar los efectos del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, sobre los hábitos de estudio y un grupo de estudiantes de secundaria, respecto a otros que no asisten al programa.

Analizar los efectos del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional sobre las técnicas de estudio en un grupo de estudiantes de secundaria, respecto a otros que no asisten al Programa.

Analizar los efectos del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional sobre la capacidad de organización en los estudios en un grupo de estudiantes de secundaria, respecto a otros que no asisten al Programa.

Analizar los efectos del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional sobre el manejo de técnicas para la preparación de los exámenes en un grupo de estudiantes de secundaria, respecto a otros que no asisten al Programa.

Analizar los efectos del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional sobre el manejo de las técnicas empleadas en clases en un grupo de estudiantes de secundaria, respecto a otros que no asisten al Programa.

Analizar los efectos del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional sobre el nivel de control de la distractibilidad en un grupo de estudiantes de secundaria, respecto a otros que no asisten al Programa.

Analizar los efectos del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional sobre la autoeficacia en el rendimiento escolar en un grupo de estudiantes de secundaria, respecto a otros que no asisten al Programa.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Marco epistemológico de la investigación.

En este apartado, se detallan las bases epistemológicas del presente estudio, como también la línea psicológica asumida para el abordaje de las variables propuestas.

Siguiendo a De Berrios y Briceño (2009), se debe tener en cuenta que: “Mostrar la orientación o expresión epistemológica de un trabajo científico, expresa el compromiso de dilucidar entre los caminos del tratamiento de la teoría y de su relación con la práctica” (De Berrios y Briceño, 2009, p. 49).

En esta dirección, haciendo referencia a las características del conocimiento y sus orígenes y relacionándolas con el estudio que da origen a esta investigación, se debe tener en consideración que el mismo, busca determinar la medida en que un programa educativo modifica principalmente dos variables: los hábitos de estudio y el nivel de autoeficacia de un grupo de estudiantes, por lo que se destaca para su análisis en primera instancia una postura empirista.

Contemplando a las características ontológicas que abordan el tratamiento y la relación entre “sujeto que investiga y objeto investigado o realidad abordada” (De Berrios y Briceño, 2009, p. 49), se puede señalar, que los elementos fundamentales del estudio que se presenta, admiten ser planteados desde una postura realista, entendiendo que el desempeño y evaluación de las variables analizadas son concebidas independientemente al investigador.

Continuando con este enfoque y siguiendo a Padrón (2007), se destaca que, este estudio considera una línea de trabajo empírico – realista en la cual se prioriza la relación de causalidad entre variables, las cuales son manejadas a partir de un sistema de análisis principalmente cuantitativo. Esto quiere decir, que el problema planteado se aborda a través de la observación sistemática y el control de variables.

Profundizando este análisis, es interesante destacar la postura de Montiel (2012), para quien asumir un determinado paradigma epistemológico en un estudio científico, supone dar respuesta principalmente a tres aspectos: los orígenes que el conocimiento posee para el que investiga, el cuestionamiento sobre la creación del conocimiento y el criterio de validación del conocimiento. Es decir, se deben considerar los componentes descriptivos, explicativos y normativos que respaldan el estudio.

Para el autor, el investigador en ciencias sociales tiende a asumir una de las dos hipótesis (ontológica o fenomenológica) en relación con la naturaleza del conocimiento. Para fines de este estudio, se debe mencionar que, contemplando una postura empirista y realista, el trabajo se enmarca desde una hipótesis ontológica.

Asimismo, teniendo en cuenta que el estudio propuesto intenta determinar la manera como generan modificaciones en la conducta y las expectativas de un grupo de adolescentes las variables abordadas, se plantea una relación de causalidad entre ellas, buscando de esta forma generar explicaciones en relación al conocimiento.

Este estudio, además, asume los lineamientos del método hipotético – deductivo, y a través de él busca contrastar las hipótesis planteadas las cuales están relacionadas con las variables independiente y dependientes planteadas, asumiendo relaciones de causalidad.

En cuanto a los enfoques psicológicos considerados para esta investigación, se contemplan tanto el conductual como el cognitivista. En este sentido, el estudio de la variable hábitos de estudio, se realiza teniendo en cuenta la orientación psicológica principalmente conductual, dado que se concibe como un comportamiento aprendido a partir del establecimiento de rutinas específicas en relación al proceso de aprendizaje. Mientras que para la variable autoeficacia, se considera un enfoque de tipo cognitivo social, el cual hace referencia a una autovaloración personal, es decir a una toma de conciencia sobre la propia capacidad de desempeño en un determinado contexto. Es importante tener en cuenta además que, la orientación del Programa de Bachillerato Internacional también es compatible con este segundo enfoque: el cognitivista.

2.2. Antecedentes de investigación.

A continuación, se hace referencia a algunas investigaciones realizadas en relación con las variables estudiadas. Así, entre los estudios correspondiente al sistema de Bachillerato Internacional se destacan:

Piazzón, Boza, Palomino, Quijandría y Romero (2018) en una investigación cualitativa titulada: “Factores críticos de éxito para la incorporación y permanencia de las instituciones educativas públicas de Lima en el sistema de Bachillerato Internacional” (Piazzón, Boza, Palomino, Quijandría y Romero 2018, p. 1), destacaron la necesidad de gestionar los recursos y atender los requerimientos de los estudiantes talentosos para así brindar una mayor

cobertura de educación de calidad. Asimismo, resaltan el valor de los programas ofrecidos por la Organización, como un mecanismo de transferencia de experiencia y de esta manera mejorar el nivel de competitividad de las instituciones públicas y de otros actores. En relación con las variables consideradas exitosas para la ampliación del programa en centros educativos públicos de Lima, se hace necesario, contemplar una mayor inversión en capacitación docente así como también incentivar su valoración, contar con asignación presupuestal, sensibilizar a los actores involucrados, contar con las condiciones físicas requeridas, una eficiente gestión de recursos que conlleve al cambio de paradigmas y un currículo coherente con la filosofía del Bachillerato Internacional.

Boza, Palomino, Quijandría y Romero (2016), realizaron una investigación cualitativa en el Perú, a partir de la cual sostienen que la implementación del Programa del Bachillerato Internacional en los Colegios de Alto Rendimiento – COAR, brinda un sistema de calidad el cual considera en su concepción al estudiante. Para su ampliación, recomiendan tener en cuenta la calidad del personal docente, la asignación presupuestal, el involucramiento de la comunidad educativa, la gestión, las condiciones de infraestructura como el compromiso docente.

Asimismo, interesados en analizar la influencia del Bachillerato Internacional, a través del Programa del Diploma, en las habilidades comunicativas de los estudiantes que acceden y participan a él, Domínguez, Gómez y Parra (2016) en un estudio realizado en el Perú, encontraron diferencias entre las habilidades comunicativas escritas en relación a los comentarios de textos literarios de los estudiantes de quinto grado de secundaria pertenecientes al Programa del Diploma y los estudiantes de Básica Regular del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú.

Donayre (2016) en una investigación cualitativa analizó las percepciones de estrés laboral en el aula y fuera de ella del personal docente de educación básica regular en una institución educativa en la cual se aplican programas internacionales como el International General Certificate of Secondary

Education y el Diploma. Sus hallazgos evidenciaron indicadores de estrés laboral, el cual se ve reflejado en la motivación personal y laboral de los docentes.

Conley, Mac Gaudhy, Davis - Molin, Farkas y Fukuda (2014) exploraron los efectos del Programa de Diploma en el desenvolvimiento universitario, analizando la preparación académica y la no académica de los estudiantes que estudiaron el programa en los Estados Unidos. En este estudio se halló que los participantes del Programa de Diploma estaban mejor preparados para la universidad teniendo en cuenta variables académicas como las no académicas. Los investigadores examinaron el éxito en la universidad analizando las puntuaciones medias de los estudiantes del programa en mención, comparativamente con los estudiantes de otros sistemas, así también como la persistencia universitaria. Para los indicadores no académicos se utilizó una herramienta de encuesta en línea destinada a evaluar conductas y actitudes no académicas, cognitivas y de preparación para la universidad en relación con cuatro aspectos: estrategias cognitivas, conocimientos de contenidos, habilidades y técnicas de aprendizaje y conocimientos y habilidades de transición. Pese a que no se encontraron diferencias en función a los promedios académicos, los estudiantes del del Diploma que habían culminado cuatro o más cursos en el segundo ciclo de secundaria, demostraron mayores probabilidades de proseguir sus estudios universitarios. Los hallazgos cualitativos sugieren que los participantes que realizaron el Programa del Diploma durante el segundo año de secundaria contarían con mayores recursos para hacer frente a las exigencias como hacia las expectativas de la vida universitaria.

En tanto, Lee, Leung, Wright, Yue, Gan, Kon, y Li, (2014) analizaron la influencia del Programa de Diploma en sus participantes en lo que se relaciona a su ingreso en la universidad, su nivel de actuación académica y su rendimiento. Los profesores y el personal directivo mostraron actitudes positivas hacia el Programa de Diploma destacando su alta preparación para la universidad, su exigencia académica y las características de su currículo. A pesar de ello, se observó que los estudiantes participantes brindaron menos

importancia al curso de Creatividad, Acción y Servicio el cual conlleva acciones de sostenibilidad social.

Por su parte, Aulls, Lemay y Peláez (2013) realizaron un estudio denominado “Análisis de los beneficios y resultados de aprendizaje de la monografía del IB, en la preparación de alumnos para estudios universitarios en Canadá” (Aulls, Lemay y Peláez, 2013, p.1) en él sugieren que los estudiantes que se encuentran más familiarizados con la redacción un trabajo escrito, tienden a elevar la confianza en sí mismos, percibiéndose autoeficaces para desarrollar trabajos de investigación. Asimismo, mejoran su capacidad de recopilar y evaluar fuentes de información.

Bluhm (2011) en la Universidad de la Columbia Británica, encontró que los estudiantes participantes del Programa de Diploma calificaron entre los criterios “muy buenos o excelentes” cuando se evaluaron algunas áreas como su capacidad de leer, comprender materiales, preparar, hacer presentaciones, como también escribir con claridad y eficacia.

Culross y Tarver (2011) en un estudio sobre las actitudes relacionadas con el Programa de Diploma, concluyeron que el sistema educativo favorece un aprendizaje que amplía la visión de sus participantes, así como también que eleva la visión y el alcance del aprendizaje, mejora las habilidades de redacción escrita y perfecciona los hábitos de trabajo académicos y de estudio. Estos mismos autores, al evaluar las actitudes de los directores de admisión de universidades, valoraron la preparación rigurosa y la excelencia observada por el programa, la cual contribuiría positivamente a favorecer las estrategias de los jóvenes para el trabajo universitario.

Beltrán, La Serna y Hongrui Zhang (2011) en una investigación en la que se buscó determinar los factores que explican la evolución del rendimiento académico universitario a partir de un estudio de caso de la Universidad Pacífico de Lima, encontraron que los resultados académicos alcanzados son mejores si el estudiante logró desarrollar algunos aspectos como: aprobar algunas de las modalidades del bachillerato escolar, terminar la educación

secundaria en un colegio no pre universitario, obtener un mayor rendimiento promedio en matemática y lenguaje durante la secundaria, estudiar en un colegio privado y provenir de un colegio ubicado en las provincias de Lima o del Callao. Sin embargo, se propone que el impacto, sobre el rendimiento universitario disminuye con el paso del tiempo.

Conley y Ward (2009) analizaron la relación de los estándares propios del Programa del Diploma comparativamente con los estadounidenses en relación con los resultados satisfactorios a nivel universitario. Los hallazgos al respecto evidenciaron un grado de correspondencia elevado, concluyendo en tal sentido, que los estándares del programa guardan concordancia con los parámetros estadounidenses. Al respecto, se destacó que las habilidades cognitivas que busca desarrollar el sistema propuesto tales como el pensamiento y análisis crítico, el pensamiento indagativo y la comprensión interpretativa guardan relación directa con las expectativas de los docentes universitarios.

Brown, Castellanos y Acevedo (2009), en una investigación descriptiva exploratoria realizada en Colombia a fin de constatar el perfil educativo propuesto por la Organización de Bachillerato Internacional, encontraron algunos datos interesantes tales como que los “Programas de Años Intermedios y el Programa de Diploma favorecen unos atributos más que otros, específicamente de índole académica...” (Brown, Castellanos y Acevedo 2009, p. 152) además hallaron que los estudiantes de octavo grado de la muestra estudiada, evidenciaron una mejor apropiación de la propuesta educativa sobre todo porque su contacto con el programa se inició en los primeros años de primaria. Por otra parte, en este estudio de tipo cualitativo se observó que los estudiantes de undécimo grado mostraron su insatisfacción en relación con la línea valorativa, lo cual lo observaron en la carencia de oportunidades de crecimiento personal. En resumen, en este estudio se observó la falta de evidencias en función al desarrollo del perfil que persigue alcanzar en los actores del proceso educativo el Programa de Bachillerato Internacional, como también destaca en los docentes evaluados, poca claridad para la implementación y el desarrollo del sistema educativo.

Se desestimó además la existencia de una clara estructuración en el programa educativo.

Taylor y Porarth (2006), por su parte realizaron un estudio dirigido a analizar las valoraciones del Programa de Diploma de un grupo de estudiantes egresados graduados de dos colegios de Canadá. Encontraron que mayormente los estudiantes valoraron la posibilidad de haber tenido acceso a una programación curricular con temáticas diversificadas, las cuales pudieron abordar y desarrollar con cierto grado de profundidad. Adicionalmente, dichos estudiantes destacaron en sí mismos, el desarrollo de sus habilidades de pensamiento crítico.

Por otro lado, Conde (2006) estudió el programa piloto del bachillerato peruano llevado a cabo por el Ministerio de Educación y confirmó la relación entre autoestima y rendimiento escolar en la variante Científico – Humanística y en la muestra total, más no así en la variante Científico – Tecnológica.

En cuanto a las investigaciones referidas a la variable autoeficacia se pueden señalar:

Galleguillos y Olmedo (2017), relacionando las variables autoeficacia académica y rendimiento escolar, desarrollaron una investigación con un grupo de estudiantes de educación básica, encontrando que aquellos estudiantes con altos niveles de autoeficacia también evidenciaron altas puntuaciones en su rendimiento escolar. El estudio permite respaldar la concepción que los procesos cognitivos y metacognitivos permiten prácticas de autorregulación y por consecuencia el logro de objetivos académicos

Paoloni y Bonetto (2013) realizaron una investigación en Argentina en donde buscaron relacionar la autoeficacia como variable de incentivo o motivación en el rendimiento académico de un grupo de 65 estudiantes universitarios. Entre los resultados se hallaron, altas valoraciones correspondientes a la autoeficacia, como su vinculación con el desempeño académico, así como con la autoeficacia para la regulación personal.

González, Valle, Freire y Ferradas (2012) en una investigación denominada: “Relaciones entre la autoeficacia percibida y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios” (González, Valle, Freire y Ferradas, 2012 p. 40) encontraron una relación positiva entre la autovaloración de eficacia percibida y seis dimensiones de bienestar psicológico en las que se destacan algunos aspectos como: la aceptación personal, las positivas relaciones interpersonales, el manejo del medio o entorno y el desarrollo como persona considerando el sentido y su crecimiento personal.

Por su parte, Alegre (2013), buscando establecer la “Relación entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima” (Alegre, 2013, p. 58) halló una relación significativa pero negativa entre las variables.

Kohler (2009) estudió la “Relación y efecto que ejerce la autoeficacia en el rendimiento escolar sobre el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de un colegio nacional de Lima” (Kohler, 2009, p.101). Para esta investigación, se utilizó la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar de Cartagena y se trabajó con estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria. Los resultados destacaron que la autoeficacia ofrece una fuerte asociación positiva y sería un buen predictor para el rendimiento académico.

Pérez, Cupani y Ayllón (2005) investigaron los efectos de las habilidades, la autoeficacia y los rasgos de personalidad sobre el rendimiento académico en las áreas de Lengua y Matemática. El estudio se realizó con un grupo de estudiantes de secundaria de la provincia argentina de Córdoba. Los resultados sugieren que las tres variables predicen de manera significativa el éxito escolar en las asignaturas analizadas.

Al indagar sobre los principales estudios realizados en función a la variable autoeficacia en relación con el aspecto vocacional, Olaz (2003) destaca una interesante vinculación entre la autoeficacia y el desempeño académico, como con el esfuerzo de continuidad del trabajo, con la selección profesional y la

elección de asignaturas. El autor resalta el papel que cumple la autoeficacia como un elemento interviniente a nivel cognitivo y la relaciona con el desarrollo de las preferencias, las habilidades, las atribuciones sobre los resultados y el desempeño.

Alcalde (1998), realizó una investigación sobre tipos de afrontamiento y el nivel de autoeficacia percibida, para ello trabajó con un grupo de universitarios de Lima. Los resultados del estudio, evidenciaron diferencias teniendo en consideración el sexo, la universidad de procedencia, el lugar de procedencia, la condición laboral y otras. Se observó un nivel más elevado de autoeficacia en los estudiantes de sexo masculino pertenecientes a las universidades no estatales.

Zimmerman y Martínez – Pons (1990), en un estudio comparativo, en el que participaron estudiantes de escuelas públicas como privadas de alto desempeño en Estados Unidos buscaron analizar la relación el empleo de estrategias de autorregulación y las creencias de autoeficacia en relación al desempeño académico. Los hallazgos evidenciaron que los estudiantes de octavo y undécimo grado emplearon más recursos de autorregulación que los de quinto grado. Asimismo, este estudio permitió concluir que las puntuaciones en relación a los aspectos de autoeficacia verbal y numérica se relacionan con el empleo de estrategias de aprendizaje autorregulado.

Zimmerman y Bandura (1992) estudiaron la posibilidad de influencia de la eficacia autorreguladora en relación con un curso de redacción a nivel universitario. Los resultados de este estudio, señalaron que los pensamientos relacionados hacia la autoeficacia que manejaban los participantes influyeron en las puntuaciones alcanzadas al finalizar el programa.

Entre las investigaciones en relación con los hábitos de estudio se refieren:

Ortega (2012) realizó un estudio para evidenciar la relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico en estudiantes del nivel secundaria de una institución educativa estatal. Halló una relación directa alta entre los

niveles de hábitos de estudio y los niveles de rendimiento académico especialmente en las áreas relacionadas con la resolución de trabajos y la preparación para las evaluaciones académicas.

Por su parte, Cartagena (2008) estudió la “Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en estudiantes de secundaria de Lima” (Cartagena, 2008 p. 59). Encontró la existencia de una relación significativa entre las puntuaciones de autoeficacia en el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en el caso de los estudiantes de quinto año de secundaria, mas no así en los estudiantes de primero y tercero de secundaria.

Terry (2008) en un estudio realizado con jóvenes de una universidad privada de Lima, buscó “Determinar la relación de los hábitos de estudio y la autoeficacia percibida según la condición académica” (Terry, 2008, p. 3) Los hallazgos de su investigación, revelaron una significativa relación entre la variable autoeficacia y los hábitos de estudio, especialmente para las áreas de “asimilación de contenidos” y “condiciones ambientales” (Terry, 2008, p. 3) No obstante, también el estudio indicó que para algunas de las áreas evaluadas de hábitos de estudio, como para la autoeficacia, los puntajes no relacionaron con el rendimiento académico.

Aquino, (1995) realizó una investigación cuasi experimental en Venezuela, con 56 estudiantes, la cual tuvo como propósito estudiar el efecto de la técnica de evaluación formativa como recurso de aprendizaje sobre el desempeño académico. Se destaca el valor de la evaluación de carácter formativo y la constancia en el proceso de aprendizaje y su influencia en el desempeño escolar.

Manchargo (1992) realizó un estudio destinado a evaluar si la retroalimentación constituye un medio eficaz para generar cambios en el rendimiento académico en una situación experimental, clasificando a un grupo de evaluados en tres categorías de acuerdo con el autoconcepto. Los hallazgos de la investigación, indicaron que los participantes que presentaron un autoconcepto positivo, tienden a evidenciar mayor receptividad a la

información brindada, mientras los participantes con un autoconcepto negativo y bajo rendimiento académico no modifican su desempeño cuando la retroalimentación que reciben confirma sus experiencias anteriores y sus experiencias presentes.

2.3. Bases teóricas.

Una de las preocupaciones de los docentes en su práctica educativa, está relacionada con el interés por identificar las habilidades académicas, como los recursos o estrategias personales y motivacionales que distinguen a los estudiantes que logran éxito o fracaso en su rendimiento escolar. Gordon (1994) sugiere al respecto, que algunos factores importantes que considerar son las actividades de procesamiento de la información, los hábitos de estudio, los recursos personales que ayuden a mantener una actitud proactiva, como la capacidad para mantener el interés y motivación en diferentes temáticas.

Diversas investigaciones orientadas a estudiar en profundidad los procesos que intervienen en el aprendizaje e identificar en qué grado influyen los hábitos y las técnicas de estudio en el rendimiento académico han corroborado su influencia e importancia. A partir de ellas y reconociendo su valor, como parte de la práctica psicopedagógica, tutorial y educativa en general, se hace común su estructuración y su aplicación a partir del diseño de diferentes cursos y talleres destinados a su mejora y perfeccionamiento. No obstante, los estudios y la experiencia permiten concluir que estas acciones no ofrecen grandes resultados, sobre todo cuando se desarrollan de manera aislada y no conectada el proceso de aprendizaje. La mejor propuesta, sería trabajar la consolidación de hábitos de una manera longitudinal, la cual debería iniciarse a temprana edad, lo cual conllevaría a su real interiorización. Del mismo modo, dichas estrategias deberían incorporarse en el currículo escolar de forma

transversal o transdisciplinaria comprometiendo el trabajo de las diferentes áreas formativas de la escuela.

Si bien los hábitos de estudio constituyen una variable interviniente en el rendimiento académico, autores como Bliss y Mueller (1993) sugieren que además se hace imprescindible poseer una valoración personal positiva que permita efectivizar dichos recursos. En tal sentido, es la percepción de autoeficacia la que transforma los conocimientos teóricos en prácticas observables y realizables, encaminándolas a un propósito u objetivo.

Ante estos planteamientos, vale la pena reflexionar sobre el papel que cumple la escuela en el desarrollo de habilidades metacognitivas, así como su participación en el desarrollo de hábitos y conductas autónomas basadas en una percepción real de autoeficacia hacia el propio aprendizaje.

En una sociedad globalizada, en la predomina la facilidad para acceder a múltiple información y que busca profundizar en el desarrollo de estrategias para alcanzar el conocimiento en diferentes disciplinas, se hace imprescindible que los estudiantes en formación, desarrollen a temprana edad, recursos cognitivos y motivacionales que les permitan observar, seleccionar, analizar, interpretar, reflexionar y establecer juicios de valor sobre la información que reciben a partir del contexto en el que se desenvuelven, pero, sobre todo es necesario que logren asumir conscientemente su rol y las consecuencias que conlleva su propio desempeño en el proceso de aprendizaje. Por lo que, la adquisición de sólidos hábitos de trabajo frente al estudio, el logro de recursos de autodisciplina en el aprendizaje y el desarrollo de recursos personales de aprendizaje autorregulado – autónomo, justifica la introducción de un currículo basado en el desarrollo de estrategias metacognitivas.

Investigaciones como las de Beltrán y la Serna (2011) indagan sobre lo expuesto cuando estudian los requerimientos que esperan los centros de educación superior sobre la formación que brindan los colegios de Lima. Al

respecto, proponen que la preparación de los estudiantes debe estar encaminada al desarrollo de la investigación, el trabajo en equipo, la argumentación y el debate. Indudablemente, dichas condiciones sólo podrían ser alcanzadas por jóvenes que han logrado desarrollar estrategias cognitivas de aprendizaje y recursos personales que les permitan un trabajo autónomo y al mismo tiempo colaborativo. Por su parte, Oliva (2004) en un estudio realizado en Argentina destaca su preocupación por el aspecto formativo de los estudiantes ingresantes a la universidad cuando plantea que la escasez o nulidad de estrategias metacognitivas en ellos.

No cabe duda, de que el análisis de los factores favorecedores del éxito formativo y académico en la universidad, resulta ser un tema de interés y controversia en la investigación educativa no solo en el Perú. El propósito fundamental de estas iniciativas es caracterizar las alternativas de intervención que permitan plantear, definir, así como promover, propuestas de gestión, propuestas organizacionales, propuestas académicas, enfatizando sobre todo en los aspectos metodológicos y curriculares, dirigidas a favorecer la eficacia académica de los estudios universitarios (García – Ros y Pérez – González, 2011).

Siendo específico en relación con las estrategias utilizadas por los estudiantes universitarios, Rodríguez (2007) señala con preocupación la tendencia de los estudiantes por trabajar en base a un estilo cognitivo dependiente, expectante de ayuda, observando además procesos de lectura y escritura deficitarios y carencias en cuanto a sus hábitos de estudio.

Una propuesta interesante que permitiría desarrollar en los estudiantes altas competencias académicas, sólidos hábitos de estudio y un aprendizaje autorregulado se encuentra en el enfoque de orientación metacognitiva propia de los programas que ofrece la Organización de Bachillerato Internacional, sobre todo considerando que es una propuesta académica que brinda interesantes alcances dentro de sus principios y enfoque educativo. En tal sentido, la Organización de Bachillerato Internacional (OBI, 2014a), destaca a

partir de diversas investigaciones que el Programa de Diploma constituye una línea de trabajo pedagógica que permitiría una preparación ideal para la universidad. Entre las principales razones se destacan: el aumento de las oportunidades académicas, la formación de estudiantes autónomos y seguros de sí mismos, el fomento del pensamiento analítico y crítico, la promoción de habilidades de organización eficaz del tiempo, manejo de recursos de investigación, creatividad y comportamiento ético.

Tomando en cuenta estas consideraciones, surge el interés por la presente investigación a fin de poder identificar la influencia de uno de los Programas que ofrece la Organización del Bachillerato Internacional “El Programa del Diploma” (OBI, 2017, p2), específicamente en la modificación de hábitos de estudio como también del nivel de autoeficacia de un grupo de adolescentes de la ciudad de Lima quienes participaron en él por un período de dos años. Este estudio paralelamente comparó las mismas variables, durante el mismo lapso de tiempo en un grupo de estudiantes coetáneo, el cual realizó sus estudios paralelamente en el Programa de Secundaria Regular. Las comparaciones para ambos grupos se realizaron antes que se inicie el programa, durante su ejecución y en su término.

2.3.1 Hábitos de estudio.

El éxito en el aprendizaje de acuerdo con los diferentes estudios no sólo depende del desarrollo de habilidades cognitivas y del esfuerzo, sino también de la actitud y motivación del estudiante y de sus principales hábitos adquiridos durante su desarrollo personal. Al respecto, Santiago (2003), señala algunas condiciones y hábitos como la planificación del tiempo, el manejo de la atención y concentración en el trabajo, las condiciones del lugar y ambiente de trabajo, el registro de la información, el esfuerzo, y la motivación, como factores que posibilitan un estudio eficiente.

Se considera que un hábito es un comportamiento aprendido, que supone su desarrollo a partir del establecimiento de rutinas que permiten internalizar y

conducir a la repetición de algunas conductas en el proceso de aprendizaje. Así, cuando un hábito ha logrado ser internalizado, es decir aprehendido, las acciones se realizan de forma automática, convirtiéndose en rutinas y facilitando el desarrollo y adaptación al medio (Terry, 2008).

La búsqueda del desarrollo de estrategias de aprendizaje implica fomentar la adquisición de hábitos a temprana edad, dado que una vez consolidados permiten alcanzar recursos para hacer frente a las exigencias cognitivas de las tareas académicas presentadas y al mismo tiempo una mayor organización en el trabajo académico. Dichas demandas, exigen al estudiante adquirir aprendizajes dirigidos a mantener la concentración, planificar actividades, organizar el tiempo, discernir, preparar y cuestionar la información e internalizar conocimientos para posteriormente todo ello, consolidarse en competencias.

Aduna (1985) entiende como hábito de estudio, a la particular forma en que el estudiante hace frente cotidianamente a sus actividades académicas. Este planteamiento guarda concordancia con lo señalado por Belaúnde Trelles (1994), quien sostiene que los hábitos de estudio guardan una estrecha relación con la forma en que las personas se organizan en cuanto al tiempo, espacio, técnicas y métodos concretos que emplea para estudiar. Maddox, (1980) resalta la importancia de adquirir hábitos no solo para afrontar acciones inmediatas, el autor valora su internalización para futuros procesos de aprendizaje.

Pozar (2002) coincide en definir como hábitos de estudio, a aquellas actividades que emplea una persona, de manera repetitiva, constante, para generar aprendizajes y garantizar el éxito en las tareas escolares, además destaca el papel de las condiciones que le rodean, la planeación del trabajo académico, la adecuada utilización de recursos físicos y la interiorización de conocimientos.

De acuerdo con Vigo Quiñones (2007), un hábito constituye una especial forma de actuar en relación al objetivo de aprendizaje, por lo que la motivación

hacia el estudio logra ser satisfactoria, cuando se estabiliza. Para ello, debe existir una fuerza motriz que impulse al estudiante a aprender y realizar tareas. Cabe mencionar que dichas motivaciones encuentran su origen en intereses internos, más que en factores o condiciones externas o situacionales, es decir son generados por una motivación intrínseca.

Para Cartagena (2008), cuando se utiliza el término hábitos de estudio, se hace mención al sistema particular que acostumbra desarrollar un estudiante durante el proceso de aprendizaje. Implica, además, tener en consideración, su habilidad y recursos para evitar distracciones, su capacidad atencional que le permite concentrarse en el material en el que se encuentra vinculado, así como la voluntad y disposición que realiza durante el proceso mientras ejecuta una tarea o una actividad.

Enríquez, Fajardo y Garzón (2015), en base al análisis de la literatura que aborda el concepto de hábitos de estudio, enfatizan que su desarrollo permite algunas ventajas como: disminuir los niveles de ansiedad y estrés, elevar los aprendizajes en relación con el tiempo, reducir el número de repeticiones de información cuando se busca asimilar contenidos, reducir el tiempo al que se le dedica una tarea, mejorar la distribución y manejo del tiempo, organizar mejor el tiempo para el descanso y evitar la acumulación de tareas.

Desde una postura cognitiva, se destaca en la consolidación de los hábitos de estudio el valor que asigna el estudiante al propio aprendizaje, como a los procesos que intervienen en él. En este sentido, la capacidad que posee una persona para pensar, percibir, como relacionar hechos o ideas es determinante para lograr el aprendizaje (Kancepolski y Ferrante, 1992).

Los hábitos de estudio, según Vinet (citado por Cruz, 2011), deben ser comprendidos como la ejecución rutinaria de un comportamiento, el cual posibilita alcanzar óptimos resultados en el proceso de aprendizaje. Sin duda, en él intervienen variables importantes como el interés y la motivación intrínseca del participante en el proceso, es decir la voluntad del propio

estudiante. En tal sentido, los hábitos de estudio centran su atención en la particular manera en que los estudiantes perciben, interpretan, almacenan y recuerdan la información, sin descuidar su capacidad de intervenir consciente como de manera constante y permanente en el proceso.

La ejercitación, la autonomía e independencia que logre desarrollar un estudiante en el proceso de aprendizaje, se verá fortalecida especialmente cuando sea capaz de darse cuenta del valor de cómo organizar sus propios recursos para el estudio. En este sentido, en la medida que el estudiante logre adquirir tomar conciencia de sus hábitos y sus recursos personales, también logrará relacionarse y comprender sus resultados académicos ya sean favorables o no. (Torres, Tolosa, Urrea y Monsalve, 2009).

Algunas investigaciones, entre ellas, la realizada por Dunn (1975), han destacado la importancia del desarrollo de los hábitos de estudio en relación éxito académico encontrando una relación positiva.

Es indiscutible que en la familia se desarrollan los primeros hábitos de un niño, ya sean positivos o negativos para el trabajo académico. No obstante, Biggie y Hunt (1981), destacan también el papel que tiene la escuela en el desarrollo de dichos hábitos, otorgando valor especial al manejo de los conocimientos que puedan ser aplicados a diversas situaciones de la vida diaria, pero sobre todo señalan la necesidad que las escuelas apoyen a sus estudiantes al logro de estrategias y recursos que les permitan adquirir de manera independiente nuevos aprendizajes.

De acuerdo con Núñez y Sánchez, (1991), la escuela juega un papel importante en la internalización y el logro de hábitos de estudio, en la medida que brinde a sus estudiantes diferentes estrategias a partir del empleo de metodologías y recursos diversos, los cuales mediante su práctica posibiliten su óptimo desenvolvimiento en el quehacer académico cotidiano.

2.3.1.1. Hábitos de estudio: formación. Es importante tener en consideración, que el estudio es un proceso que involucra la elaboración consciente de nuevos conocimientos y no la repetición aislada y descontextualizada de información. El estudio, constituye entonces un proceso que realiza el estudiante para internalizar, para aprehender conocimientos nuevos a partir del manejo de la información que recibe, analiza, cuestiona, procesa e internaliza. En tal sentido, Thomas y Rohwer (1986) diferenciaron entre estudiar y otras formas de aprendizaje tomando en consideración principalmente los propósitos y el contexto. De esta manera, se establecen diferencias entre los conceptos estudiar y aprender. Entendiendo que para que se desarrolle el proceso de aprendizaje, deben llevarse a cabo diversos procesos, los cuales podrían presentarse de manera inesperada, no planificada y en diferentes lugares. El estudio constituye por su parte, un proceso consciente deliberado, estructurado, voluntario y dirigido, por lo que requiere tiempo y esfuerzo y por lo tanto conlleva a un involucramiento personal. Bajo este planteamiento, estudiar implica vincularse activa y conscientemente con la información que se convertirá bajo un trabajo autónomo y sistemático en conocimiento. Estudiar, además conlleva al desarrollo de procesos, lo cual conducirá a la asimilación de nuevas ideas y planteamientos, como a determinar la efectividad de las estrategias y de los procedimientos utilizados.

El proceso de estudiar dirige a la persona motivada para ello, a interesarse por comprender una tarea, a examinar, profundizar y analizar atentamente aquello que se quiere conocer. Implica, lograr analizar e internalizar nuevos conceptos, así como compararlos con los anteriormente adquiridos, a entender, diferenciar y cuestionar diversas posiciones sobre una temática, es decir a entender lo que se estudia. Estudiar también involucra, que el estudiante logre comprender y aceptar sus propios procesos cognitivos, seleccione adecuadamente, el ambiente que emplea para este fin, valorando si realmente es un elemento favorable a su propio proceso de aprendizaje, entender los recursos que le permiten retener, evocar, poder conservar los conocimientos adquiridos, modificar otros, preparar, elaborar y reelaborar, combinar y discernir como al mismo tiempo interesarse por lo que no conoce.

No cabe duda, que para formar hábitos de estudio sólidos la ejercitación es necesaria. Mira y López (1978) señalan el papel que tiene el docente para iniciar a sus estudiantes en esta práctica dirigida. Es decir, los objetivos que pueden alcanzar con su actividad y la comprensión del propósito del estudio. El estudio no puede motivar a un estudiante si éste no es consciente del por qué y para qué lo realiza. En esta última idea y en el marco de un enfoque cognitivo, se debe resaltar la necesidad del desarrollo de estrategias para el aprendizaje, concepto que se entiende como los recursos personales que emplea un estudiante para planificar y organizar acciones que le permiten procesar adecuadamente la información con la que se vincula (Beltrán, 1998). Esteban, Ruiz y Cerezo (1996), al hacer referencia al término estrategia señalan que el mismo, conlleva a un objetivo y es al mismo tiempo intencional, donde la estrategia constituye un plan de acción ante una tarea y que requiere una actividad cognitiva en la que está implícita el aprendizaje.

Se debe tener en consideración, que las diversas definiciones expuestas al abordar el concepto estrategia de aprendizaje, conllevan a resaltar la relevancia de las operaciones o estructuraciones mentales que debe realizar el estudiante para optimizar su conocimiento, así como también destacan su carácter motivacional, siendo este último el que lo conduciría a la elaboración de un plan estratégico de acción u abordaje. El desarrollo de estrategias supone entonces, el desarrollo de procesos metacognitivos, los cuales conducen al estudiante inicialmente a reconocer sus propios procesos y productos cognitivos como sus recursos personales y habilidades sociales para posteriormente replantearlos o potenciarlos.

Sin duda alguna, la figura del docente en este proceso como mediador, guía y favorecedor de vínculos de aprendizaje cobra especial importancia, convirtiéndose en una variable relevante en esta dinámica, dado que, como modelo referente, favorece la internalización de las estrategias por parte del estudiante, las cuales influyen en sí mismo y optimizan su aprendizaje.

Arán y Ortega (2011), sostienen que el rol del maestro desde una postura educativa centrada en el estudiante, conlleva a facilitar procesos de aprendizaje como las condiciones pedagógicas pertinentes, para consolidar los hábitos de estudio de sus estudiantes, vinculándolos de esta manera con nuevas estrategias basadas principalmente en los procesos y en el aprendizaje por comprensión en relación con los nuevos conocimientos. En tal sentido, destacando el desarrollo de procesos de aprendizaje, tal como lo propone la psicología cognitiva, se resalta el papel del maestro como un orientador, como un mediador, facilitador, o como un guía del proceso de aprendizaje. El docente que maneja este enfoque en su práctica educativa sin duda permitirá en sus estudiantes la construcción de los conocimientos necesarios para consolidar su formación personal. Este papel, posibilita generar recursos metodológicos y personales que permiten establecer en sus estudiantes sólidos vínculos, permitiéndoles así, ser actores de su propio aprendizaje, como al mismo tiempo, mejorar su actitud frente al él, como examinar y reorientar si es necesario sus hábitos y estrategias de estudio.

2.3.1.2. Estrategias de aprendizaje. El constructo estrategias de aprendizaje es entendido por Beltrán (1998) las diferentes acciones de planificación y procesamiento que realiza un estudiante y que buscan mejorar la manera como procesa la información, entendiendo que para ello debe codificar, organizar y recuperar elementos informativos con contenido relevante.

Danserau, Nisbett y Shucksmith (citado por Osés, et al 2010) conciben el término como un conjunto de procedimientos sistemáticos integrados que se le seleccionan a fin de adquirir, almacenar y emplear información. Una visión más integradora es la propuesta por Esteban, Ruiz y Cerezo (1996), quienes destacan que el término constituye un plan de acción ante una tarea que requiere una actividad cognitiva que implica aprendizaje.

Para Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1999), las estrategias de aprendizaje involucran ciertamente elementos relacionados a la toma de

decisiones, es decir a la voluntad, en donde el estudiante selecciona, aquellos recursos vinculados a los conocimientos que necesita, para lograr un objetivo, dependiendo de las características de la situación pedagógica en la que interactúa.

Estos planteamientos, destacan que ante el tratamiento del concepto estrategias de aprendizaje, se debe tener en cuenta tanto el desarrollo de estructuras cognitivas por parte del estudiante, como también el carácter volitivo y motivacional del concepto, sobre todo cuando se destaca su implicación en el desarrollo de un plan de abordaje, concebido este último para potenciar u optimizar dichas estrategias.

De acuerdo con Hernández (2000), las estrategias de aprendizaje pueden ser planteadas consignando dos aspectos. Por un lado, se encuentran aquellas que posibilitan un procesamiento superficial de la información y por otro lado las que promueven un aprendizaje por reestructuración, como por ejemplo las estrategias de elaboración y de organización, en las cuales se encuentra implícitas la participación del pensamiento metacognitivo, el cual está íntimamente vinculado con el reconocimiento por parte de aquel que estudia, de sus propios procesos que tienen lugar en el aprendizaje.

El concepto metacognición está íntimamente vinculado con la capacidad de autoconocimiento y autorregulación del estudiante. Así, en la medida que éste logre alcanzar una mayor consciencia de su propio aprendizaje, será capaz de guiar y redirigir su esfuerzo y desempeño hacia el logro de sus propias metas y el planteamiento de nuevos retos. La metacognición orienta la participación activa y al mismo tiempo responsable del estudiante en los procesos de aprendizaje y autorregulación (Weinert y Kluwe, 1987).

Entre los diferentes modelos de aprendizaje autorregulado, se destaca el de Osés, Aguayo, Duarte y Manuel (2010) quienes proponen cuatro supuestos básicos. Este modelo, en primer lugar, plantea que el aprendizaje activo es una tarea que le corresponde principalmente al estudiante. En segundo

término, destacan la capacidad de los estudiantes para monitorear, ejercer control y regular ciertos aspectos de su propia cognición, motivación y conducta. Como tercer planteamiento, mencionan la presencia de un objetivo que permite evaluar los cambios. Para el cuarto criterio, refieren que las acciones vinculadas con la autorregulación guardan concordancia con el aprovechamiento y la actividad. Estos cuatro pilares, posibilitan una definición del aprendizaje autorregulado, como un proceso activo y al mismo tiempo constructivo, en donde el estudiante establece metas para su aprendizaje al tiempo que cuenta con la posibilidad de supervisar su cognición, motivación y conducta, orientadas a sus objetivos, de acuerdo con su contexto (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000).

2.3.1.3. Enfoques en relación con el concepto hábitos de estudio.

La idea de optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje, como la búsqueda de mejora de las estrategias de estudio, constituyen una constante en la práctica pedagógica de las diferentes instituciones educativas. Muchas de estas prácticas pedagógicas, se han respaldado en una concepción conductual, estimulando en su implementación la ejercitación de programas de técnicas de estudio, los cuales pudiendo ser efectivos, no llegan a profundizar en la misma estructuración e internalización de los procesos cognitivos que tienen lugar durante el aprendizaje, como tampoco completamente en la consolidación de estrategias de aprendizaje autónomo y regulado como lo plantearían las estrategias basadas en un enfoque de trabajo metacognitivo.

A continuación, y siguiendo a Hernández y García (1991), se destacarán los aportes desde las concepciones conductista y cognitiva, al mismo tiempo que se completará esta referencia resaltando los planteamientos propios de un enfoque socio cultural.

Así, considerando el enfoque conductista, el estudio es considerado como una compleja secuencia de actividades dirigidas hacia un objetivo, entre las que se destacan principalmente, la organización del material, el manejo del tiempo, el desarrollo de técnicas de lectura y la adquisición de contenidos,

teniendo en consideración las contingencias ambientales favorables para el desarrollo del aprendizaje.

El modelo conductual en relación con el estudio, busca identificar los principales comportamientos previos teniendo en cuenta el marco situacional en que se presentaron, además de caracterizar los reforzadores adecuados que permitan alcanzar un rendimiento esperado en contextos de aprendizaje. Las consideraciones y planteamientos ofrecidos por este paradigma constituyen la base de los manuales, programas y talleres de trabajo que se realizan en diferentes centros educativos desde el área psicopedagógica e incluso desde el área tutorial. Algunos aspectos en los que se trabajan son: la implementación de un lugar adecuado para el estudio, el análisis y la promoción de condiciones personales, la capacitación al estudiante tanto en técnicas tales como la toma de apuntes, técnicas de lectura, manejo de esquemas, fichaje, elaboración de trabajos escritos, entre otras. El modelo se centra en potenciar básicamente la motivación del estudiante hacia el aprendizaje a través de refuerzos o estímulos necesarios que faciliten y consoliden sus hábitos y sus técnicas de trabajo.

De acuerdo con Martínez – Otero y Torres (2005), esta perspectiva busca desarrollar y fortalecer tanto hábitos como técnicas relacionadas con el estudio a partir de una ejercitación continua, pero descuida los algunos procesos internos que tienen lugar en su misma incorporación. Los autores al respecto critican sus técnicas, vinculándolas con la obtención de resultados eficientes, pero sobre todo cuestionan el manejo de la libertad del estudiante, dado que no prestarían principal atención a su voluntad en el proceso.

El enfoque cognitivo, se dirige principalmente en los procesos que tienen lugar durante el aprendizaje, es decir en las variables internas que intervienen en él, por lo tanto, le otorga especial importancia a los elementos que participan tales como la codificación, la interpretación, la internalización y la recuperación de lo aprendido. En relación con los hábitos de estudio, orienta su abordaje a los procesos superiores que intervienen en el aprendizaje. En tal sentido, el enfoque plantea que, para mejorar el rendimiento en el estudio, se hace imprescindible reconocer, desarrollar y potenciar las operaciones

cognitivas del estudiante. Las técnicas de trabajo propias de este enfoque, están orientadas al desarrollo de estrategias atencionales, a la promoción de recursos que permitan organizar las informaciones y a partir de ellos elaborarlas sistemáticamente. Este alcance favorecería el desarrollo de un pensamiento de tipo metacognitivo, el cual permitiría al estudiante comprender sus habilidades y procesos cognitivos, como también impulsaría su autonomía y su capacidad de autorregulación, lo cual le permitiría superar sus propios recursos de manera permanente.

Tanto el modelo conductista como el cognitivista ofrecen aportes relevantes para comprender y desarrollar estrategias eficientes para optimizar el proceso de aprendizaje. La complejidad de este proceso exige tener presente ambas contribuciones. En tal sentido, no se puede desconocer la necesidad de valorar los recursos a partir de las técnicas de trabajo que aporta el conductismo y que su reconocimiento y mejoramiento han sido de utilidad en el desarrollo de hábitos efectivos para el aprendizaje. Pero, además, se considera que esta visión debe estar relacionada y vinculada con un análisis profundo de los procesos cognitivos que forman parte del aprendizaje, junto con otras variables como lo constituyen las necesidades, las motivaciones, las capacidades, los afectos, las actitudes y los valores de los propios estudiantes.

Además, no se puede perder de vista que para comprender el desarrollo las estrategias de aprendizaje y los hábitos hacia el estudio se deben tener en cuenta el contexto y el valor de los vínculos interpersonales en la interiorización de los procesos de aprendizaje. Así, desde el enfoque sociocultural de Vygotsky (1988), se destacan dos importantes momentos en el desarrollo de las funciones mentales superiores. En un primer momento, en el ámbito social y en un segundo momento en el plano individual. El paso del primero al segundo cobra especial sentido, gracias al proceso de interiorización, a través del cual una persona adquiere la posibilidad de actuar por sí misma y asumir la responsabilidad de su actuación, teniendo en cuenta su contexto socio ambiental. Así, los procesos cognitivos que contribuyen a la interiorización de estructuras de pensamiento se constituyen a partir de la

incorporación de una serie de operaciones y estrategias, en las que el contenido social y psicológico son esenciales, considerando al medio ambiente y a la cultura como elementos mediadores. En tal sentido, los cambios cognoscitivos, serán el resultado de utilizar elementos culturales en las interrelaciones sociales y a partir de ellos, posibilitarán aprehender, interiorizar y transformar nuevas conceptualizaciones, al tiempo que permitirán en el estudiante su propia transformación.

Adicionalmente a la valoración del impacto socio cultural en el desarrollo de estructuras cognitivas, Vygotsky (1988) brinda un concepto interesante que va a ser utilizado ampliamente en la práctica educativa. Es el referido a la “zona de desarrollo próximo” el cual plantea amplias posibilidades de desarrollo en un estudiante considerando su potencial, y a partir del cual se destaca el papel que posee la intervención colaborativa de otros compañeros o de un adulto como agentes impulsores o mediadores del aprendizaje.

Este enfoque, sin duda aporta diferentes alcances para favorecer y redirigir las estrategias encaminadas al fomento de hábitos de trabajo hacia el estudio en el proceso de aprendizaje. Entre ellas, se destaca que el proceso de aprendizaje debe relacionarse con situaciones reales, significativas y valorativas para el estudiante. Asimismo, esta concepción brinda luces sobre valorar el aprendizaje de tipo colaborativo en las sesiones de aprendizaje, posibilitándole al docente conducir a sus estudiantes a formar verdaderos equipos de trabajo en donde el apoyo y la guía compartida entre pares favorezca las interrelaciones entre ellos mismos y al mismo tiempo eleve la motivación y la autoeficacia de los estudiantes.

Todos estos aportes, proporcionan una visión del aprendizaje compleja, en donde se conceptúa, siguiendo a Ahumada (2009) además, que la elaboración de nuevas estructuras cognitivas constituye una acción propia del estudiante, el cual prioriza una actitud reflexiva en base a la propia actividad. Para el autor, la misma acción que involucra al estudiante en la construcción de nuevos significados son las que reorganizarán las conceptualizaciones anteriores, las ampliarán o modificarán (Ahumada, 2009)

De hecho, el paradigma de formación por competencias cada vez más extendido, pretende comprender este modelo buscando que los estudiantes de las nuevas generaciones, sean profesionales que, en el futuro, logren comprender la necesidad de aprender toda la vida, siendo reflexivos, cuestionadores, críticos, innovadores y transformadores sociales.

La formación desde el enfoque de competencias podría hacerse evidente a partir de modelos dirigidos a favorecer los procesos y acciones desde una mirada reflexiva, mientras se hace plausible su ejecución, a partir de procedimientos especialmente establecidos para este fin. A partir de ello, y siguiendo a Schön (1987), el estudiante reflexivo, empleará tres modalidades de conocimiento.

El primero de ellos, está implícito en la “acción” y se encuentra en el saber hacer. Schön, distingue para él, dos componentes, el saber de carácter teórico y el saber en el acto mismo.

En segundo lugar, el autor señala un conocimiento que se hace presente, mientras ocurre la “acción”, el cual principalmente tiende activarse ante situaciones novedosas o de dificultad, A partir de él, el proceder se hace “reflexivo” y de forma más estratégica que técnica.

Como tercer alcance, Schön hace hincapié en la capacidad de “reflexión” del estudiante, la cual puede ser lograda de manera autónoma o partir de la colaboración de terceros, tomando en consideración la realización de una determinada tarea.

2.3.1.4. Hábitos de estudio y su influencia en el aprendizaje significativo. Un hábito frecuentemente es sinónimo de conducta reiterada, rutina, o costumbre, e implica una disposición constante o estable para realizar comportamientos de determinada manera, evidenciando en su ejecución destreza, seguridad y dominio. Tal como se ha planteado, el valor de lograr establecer hábitos o rutinas a temprana edad, para el desarrollo de la eficiencia personal resulta innegable, dado que permite optimizar recursos

en el trabajo o tareas y reduce la necesidad de estar atendiendo múltiples detalles al mismo tiempo.

Al hacer referencia a los hábitos propios al estudio, es recomendable que éstos sean considerados realmente importantes para los estudiantes a través de su real comprensión y de su práctica, motivada y autodirigida a partir de la ejecución de rutinas. En tal sentido, su puesta en práctica será más valorada cuando sean los mismos estudiantes quienes otorguen un sentido a lo que hacen, y esta dinámica contribuya a entender el por qué y para qué llevarlos a cabo.

A este nivel, el aprendizaje significativo que le permitirá incorporar hábitos de estudio a sus rutinas diarias dirigirá al estudiante a relacionar su sentido e importancia de una manera coherente, es decir con fundamento, asignándoles una orientación personal. Así, el estudiante logrará ser consciente que el hábito que desea interiorizar lo debe relacionar con alguna condición o aspecto relevante de su estructura cognoscitiva o de su interés personal, el cual se visualizará en la práctica.

Como se conoce, el concepto de aprendizaje significativo fue propuesto por Ausubel, quien destaca que, para lograr el aprendizaje de una nueva conceptualización, debe existir prioritariamente una información elemental acerca de ella. Dicha información, es la que actuará como base para la formación de una nueva elaboración conceptual.

De acuerdo con Ausubel, los conocimientos se organizan de manera estructurada, a partir de una serie de conceptualizaciones íntimamente interrelacionadas. La nueva información recibida podrá ser internalizada en cuanto se logre adaptar a las conceptualizaciones previas. Al ser modificadas, cobra sentido el “proceso de asimilación” (Ausubel, 2009).

En esta perspectiva, cuanto más se involucre un estudiante con una actividad, o con un trabajo de indagación, mayor será el fortalecimiento y el incremento del desarrollo de nuevas estructuras cognitivas, las cuales le permitirán una mayor capacidad de comprensión y asimilación de nuevos conocimientos.

Dichos procesos, se reflejarán principalmente en la formación y el fortalecimiento de habilidades de aprendizaje autónomo y autorregulado.

Esta concepción, es central para entender el proceso de “aprender a aprender” y en especial los procesos metacognitivos, los cuales acreditan valor a la forma reflexiva en que los conocimientos son adquiridos y en este ejercicio dirigirse a una regulación del propio proceso de aprendizaje.

Nisber y Shucksmith (citado por Ruiz, 1999) atribuyen múltiples sentidos al proceso de “aprender a aprender”, los cuales están referidos principalmente a la adquisición de recursos para encontrar elementos informativos, al desarrollo de recursos para resolver problemas, a la asimilación de pautas de formalidad en los procesos investigativos, al desarrollo de conductas autónomas en el proceso de aprendizaje, como también al desarrollo de actitudes que posibiliten el establecimiento de métodos propios para los procesos que tienen lugar en el aprendizaje.

Este alcance permite entender que la autogestión educativa, involucra la toma de conciencia del propio estudiante de las estrategias cognitivas y personales que emplea en el proceso de investigación como recurso de aprendizaje.

En tal sentido, el principal objetivo del autoaprendizaje orientado a la investigación es desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento creativo e innovador para plantear soluciones alternativas a las propuestas ya existentes. Para ello, es esencial comprender que para alcanzar este proceso se necesita un clima de libertad que permita la incubación, la creación y la innovación de nuevas ideas, como también un espacio donde se valore el diálogo individual o grupal como elementos esenciales que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico y analítico. (Jaimes y Reyes, 2008).

2.3.2. Autoeficacia.

El concepto autoeficacia, fue concebido a partir de la teoría socio-cognitiva de Bandura, y se relaciona con la forma de pensamiento que afecta el desempeño de una persona. Bandura en 1977, con su publicación:

“Autoeficacia: hacia una teoría unificada del cambio conductual”, planteó este término para referirse a la forma en que los seres humanos realizan conceptualizaciones acerca de sus propias valoraciones de sus recursos, para a partir de ellas, organizar y desenvolverse, de tal suerte que les permitan alcanzar el rendimiento esperado (Flebles y Guzmán, 2006).

Cabe hacer mención, que, en 1986, con la publicación de “Pensamiento y Acción: Fundamentos sociales”, Bandura hace énfasis en el papel que poseen los fenómenos autorreferenciales como elementos intervinientes, mediante los cuales los seres humanos son capaces de interactuar en y con su medio. Considera adicionalmente que las personas han logrado desarrollar un “sistema interno”, el cual les permite controlar sus pensamientos, como también sus sentimientos y diversas formas de comportamiento. El término autoeficacia, se vincula con la percepción de autorregulación del propio comportamiento y no con las aptitudes que posee una persona. Para Bandura (2001), la autoeficacia no constituye una característica general, sino un conjunto de autovaloraciones relacionadas, pero al mismo tiempo diferenciadas de acuerdo con el tipo de actuación o escenario que se presente.

El papel de la autoeficacia en el desenvolvimiento del ser humano tiene efectos en diferentes ámbitos, como en el establecimiento de metas, la valoración de las expectativas sobre el desempeño o sobre los resultados, las tendencias afectivas, como también en la percepción de las limitaciones o las condiciones favorablemente oportunas que pueden presentarse en el medio ambiente (Bandura, 1997).

Diversos especialistas, consideran el concepto autoeficacia como un término amplio e integral, el cual se vincula a la creencia estable que posee una persona sobre sus habilidades para conducirse en los diferentes tipos de retos que puedan presentarse en su vida. (San Juan, Pérez y Bermúdez, 2000).

Pajares y Schunk (2001) resaltan el rol de los pensamientos de autoeficacia en el aspecto pedagógico, relacionando su éxito a algunas variables reguladoras como la autoevaluación, el empleo de estrategias metacognitivas de aprendizaje y el automonitoreo. Al respecto, Valverde (2011) relaciona la autoeficacia y la actuación personal. Así, las personas que se perciben capaces de realizar una tarea tomarán como referente sus propias aptitudes tendiendo a relacionarse en actividades donde consideren que su actuación será positiva y evitando aquellas que les puedan generar resultados insatisfactorios. Pintrich y Schunk (1996), por su parte enfatizan en la variación de las creencias de autoeficacia, en relación con las características de los diferentes contextos de tipo educativo.

Para Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005) también, la autoeficacia involucra un pensamiento de tipo volitivo importante que ha sido relacionada de forma teórica y práctica a las creencias propias de la autorregulación y el autocontrol. En tal sentido, los estudiantes que confían en sus capacidades para emplear procesos autorregulatorios se perciben más motivados para alcanzar sus metas personales. Asimismo, se hace relevante considerar el contexto, dado que puede constituirse en un elemento influyente en la motivación y el propio autoconcepto académico (Isiksal, 2010).

La eficacia autorregulatoria hace referencia al conjunto de creencias sobre los propios procesos de aprendizaje y la capacidad de controlarlos. Con ella, el estudiante logra darse cuenta de las características de su propio estilo de aprendizaje, como de su eficacia, ejerciendo una acción directa en la formulación de sus metas a partir de una autosupervisión constante. De acuerdo con los autores, la autoeficacia hace mención principalmente a las autocreencias en relación con la capacidad de aprendizaje o de rendimiento satisfactorio, en tanto que el concepto eficacia autorreguladora se relaciona con las autocreencias del manejo de procesos que tienen lugar en el aprendizaje, en donde es el mismo estudiante el que ejerce el papel regulador y transformador.

La autoeficacia hacia el aprendizaje se relaciona con la percepción de seguridad, control y confianza que los estudiantes asumen poseer para el logro de sus objetivos académicos. La autoeficacia académica, representa sin duda una interesante variable vinculada a la motivación, la cual podría constituirse como una buena señal de predicción para garantizar resultados pedagógicos como la constancia en los estudios superiores. (Robbins, et al 2004).

Bandura (1997) por su parte, enfatiza en la dificultad que exige mantener las destrezas autorregulatorias en situaciones difíciles o complejas, sobre todo ante situaciones que las que el estudiante debe enfrentarse a actividades de poco interés para él. Bajo esta perspectiva, se hace necesario desarrollar un alto nivel de autoeficacia, como la motivación necesaria para superar la frustración que se puede presentar pese a los esfuerzos de autorregulación ejercidos por los estudiantes.

2.3.2.1. Teoría de la Autoeficacia de Bandura. Bandura durante la década de los 70, desarrolló el concepto para comprender a los factores que subyacen a la motivación en relación con la iniciación y el cambio conductual (Kendall, 1985). Bandura, considera que las personas poseen un “sistema interno” propio, el cual posibilita controlar sus autocreencias y comportamientos. Este “sistema interno”, constituye un pilar de referencia para realizar percepciones, regulaciones y evaluaciones del comportamiento personal. De acuerdo con Bandura, la manera en que las personas interpretan los resultados de sus comportamientos frente a determinadas situaciones proporciona una valiosa información sobre ellos mismos, y afecta su desempeño en el futuro. Este sistema personal, que involucra la participación de estructuras cognitivas, afectivas y biológicas, representa un papel relevante en las próximas experiencias de las personas, la cual se expresa al momento de percibir, analizar interpretar o realizar evaluaciones y regulaciones conductuales, en conjunto con él y el entorno conforman lo que Bandura denomina “reciprocidad trídica”.

La autoeficacia entonces involucra la creencia desarrollada sobre las propias capacidades, para planificar, organizar, desarrollar y ejecutar acciones para alcanzar determinados resultados (Contreras, Esguerra, Polania y Rodríguez, 2005)

Trasladando este concepto al campo educativo, se puede considerar que el proceso de aprendizaje conlleva a que el estudiante desarrolle la capacidad para hacer frente, a partir de sus pensamientos, emociones, motivaciones y conducta en general, a los desafíos que se presenten, constituyéndose así los pensamientos o creencias de autoeficacia, como los impulsos de su propio aprendizaje (Veliz, 2010).

Partiendo del planteamiento de Bandura (1977) sobre la relación de influencia entre pensamientos, acciones, emociones y medio ambiente, se considera que:

- a) Las cogniciones de las personas influyen en lo que ellas puedan percibir y realizar. Al mismo tiempo, dichos pensamientos o procesos cognitivos pueden verse modificados por las consecuencias de sus actos, como también por lo observado en otras personas a partir de sus experiencias.
- b) El grado de seguridad o creencia que desarrolla una persona en relación con sus propias habilidades, afectará su esfuerzo y voluntad para alcanzar sus objetivos. Dichas cogniciones sin duda, podrán generar ciertas reacciones emocionales, como estrés o depresión.

Se destaca entonces el papel de la autoeficacia como mediadora en el impacto de las condiciones ambientales sobre la conducta (Bermejo Toro y Prieto Ursúa, 2005). La autoeficacia se presenta, como un recurso esencial en las personas y conduce en muchas ocasiones, la selección de tareas, el interés, la constancia y el esfuerzo en ellas y sobre todo la voluntad de trabajo, ante las posibles dificultades que se presenten.

Bermejo Toro y Prieto Ursúa (2005) plantean, que las personas con altos niveles de autoeficacia elevarán su desempeño en relación a sus recursos cognitivos como sociales, tendiendo a afrontar las tareas complejas, dado que tienden a percibir las como cambiantes antes que frustrantes. Estas personas, además se relacionarán en diversas actividades, demostrando en su desempeño un fuerte sentido de voluntad y responsabilidad, logrando demostrar una especial dedicación en aquello que realizan y sobre todo manteniendo una actitud entusiasta y positiva ante las dificultades que se les pueda presentar. Una alta autoeficacia percibida entonces, incrementará el planteamiento y la posibilidad de alcanzar metas, reducirá el estrés y disminuirá la vulnerabilidad a la depresión.

2.3.2.2. Elementos de referencia de la autoeficacia. La autoeficacia es el producto de la influencia de diferentes fuentes como las experiencias previas, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y los estados fisiológicos (Bandura, 1986). Dichas fuentes, generan distintas percepciones que interactúan a través de los procesos cognitivos, la motivación, la voluntad y la afectividad. La relevancia de estas radica en la valoración cognitiva que realice el propio estudiante de las mismas, considerando su propia dinámica y experiencia personal.

De acuerdo con Bandura, las experiencias previas, en especial los éxitos o los fracasos asumidos, constituyen la principal fuente de la autoeficacia y poseen una gran influencia en el comportamiento de una persona. En otras palabras, las personas que interpretan los resultados de sus desempeños como positivos o favorables, son aquellas que elevarán su nivel de autoeficacia para esa tarea, mientras que aquellas personas que asumen sus resultados o desempeños como poco favorables o poco favorecedores, disminuirán su nivel.

Las experiencias vicarias, esto es el aprendizaje por observación, modelamiento o imitación influyen también en la valoración de la autoeficacia,

principalmente como un referente que contribuye a formar expectativas acerca del propio comportamiento y evaluar sus consecuencias. El valor e importancia de las experiencias de tipo vicarias, guarda relación con aspectos referidos a la similitud o parecido con el modelo, la diversidad, como el número de modelos que participaron en las experiencias, la valoración del modelo especialmente relación con su poder y las semejanzas percibidas entre las dificultades que afronta la persona y las que debe afrontar el modelo.

La persuasión verbal, constituye también un importante elemento y está directamente relacionada con la retroalimentación positiva tanto de manera oral como escrita. No obstante, siguiendo a Maddux (1995), los resultados de la persuasión verbal dependerán de condiciones como la experiencia, el nivel de atracción y la importancia que se le asigne a la persona que trata de persuadir.

Los estados fisiológicos, hacen referencia a la forma en cómo se valora la autoeficacia a partir de reacciones psicósomáticas. Entre ellas, se destacan comportamientos ansiosos, el estrés o el cansancio. Se plantea que las personas logran equilibrar su nivel de autoeficacia al observar y regular su estado emocional principalmente cuando se encuentran desarrollando alguna actividad que les produzca satisfacción.

2.3.2.3. Dimensiones de la autoeficacia. Zimmerman (1995), destaca algunas propiedades que conllevan la medición del constructo autoeficacia. En primer lugar, el autor hace referencia a las valoraciones que realizan las personas en relación a sus propias capacidades para determinar acciones. En segundo lugar, menciona el hecho que las autocreencias están vinculadas a diferentes campos de actividad. Como tercer punto, señala que las medidas de la autoeficacia dependerán y guardan relación con las características del ambiente en el que se presenta una determinada actividad. Una cuarta propiedad, se vincula con la relación a un determinado criterio vinculado a la propia valoración personal. Por último, Zimmerman, hace referencia a la

necesidad de medir la autoeficacia antes que una persona realice alguna actividad.

Para Bandura (2001), las creencias de eficacia varían considerando tres dimensiones: generalidad, magnitud y fortaleza. Es decir, que para establecer un análisis de las expectativas de autoeficacia de una persona se requiere una valoración de estas tres dimensiones. La generalidad, hace referencia a la posibilidad que esta percepción ya sea positiva o negativa, sea generalizada hacia otras situaciones. La magnitud, se refiere a la gradiente de dificultad del trabajo que un ser humano se percibe en condiciones de hacer frente. La fuerza, por su parte alude al grado de convencimiento que posee la persona para realizar una determinada tarea. En otras palabras, dependerá si el juicio que hace una persona sobre la magnitud de una tarea es fuerte o débil, para ejecutarla en relación con su propia valoración, pero también se debe contemplar que ante un mayor convencimiento para realizarla o fuerza, existirá una mayor probabilidad de éxito en su ejecución y desarrollo.

2.3.2.4. Autoeficacia y el contexto académico. Tal como se ha expuesto, la teoría propuesta por Bandura considera que las personas poseen la capacidad de autorregularse y autorreflexionar sobre las expectativas de su propio desempeño y sobre la actividad que realizan, de tal suerte que sus autocreencias les posibilitan controlar internamente sus pensamientos, motivaciones, sentimientos y conducta en general (Bandura, 1986). En relación con esta concepción, no cabe duda de que la autoeficacia se constituye como una variable importante la cual alude a la motivación interna en un estudiante. En tal sentido, tal como lo evidencian algunas investigaciones, la autoeficacia puede brindar importante información para comprender el desempeño y la ejecución de diversas tareas.

Las creencias compatibles con una alta autoeficacia pueden ayudar a las personas a predecir sus propios desempeños y desarrollar estrategias para concebir cómo ejercer algún control sobre ellas y potenciarlas en el futuro.

Así, Pajares y Schunk (2001), señalan que el desarrollo de recursos y la autoeficacia se hacen más evidentes en aquellos aprendices que tienden a plantearse objetivos cercanos, debido a que ellos son muestras de un desempeño eficiente. Del mismo modo, los autores destacan el valor de la retroalimentación constante en el desarrollo de la autoeficacia, sobre todo cuando dicha retroalimentación valora el esfuerzo del propio estudiante.

Bliss y Mueller (1993) acreditan de manera interesante el valor de la autoeficacia en el aprendizaje. Al respecto, los autores plantean que esta última es capaz de transformar los conocimientos de tipo teórico en actividades visibles. Estas prácticas observables en el estudio, se hacen presentes en las programaciones que puede hacer un estudiante o en los planeamientos de actividades de tipo extraacadémicas.

Terry (2008) en relación con esta variable, expone que contar con un alto nivel de autoeficacia podría llegar a ser en un factor que genere protección al estudiante, el cual facilitaría su proceso de adaptación, así como podría favorecer su bienestar personal y su desarrollo emocional. Este último planteamiento conlleva a plantear una relación interesante entre el comportamiento resiliente y la autoeficacia.

De acuerdo con Canto (1999), el proceso por el cual un estudiante desarrolla su nivel de autoeficacia, parte de su involucramiento en la realización de diferentes tareas. A partir de estas actividades, interpretará los resultados de su desempeño y utilizará estos logros para construir creencias acerca de su capacidad. Como consecuencia a esta acción, se vinculará con tareas similares y actuará en consecuencia con las creencias personales conceptualizadas en base a dicha interacción dinámica. Para el autor, las autocreencias de eficacia impactan en el comportamiento, a partir de las elecciones de las personas. Dichas creencias, impulsan a realizar tareas en las cuales las personas se sienten eficientes. Este ejercicio, determina el esfuerzo que realiza una persona al desarrollar una tarea, y permite de alguna manera predecir el tiempo que perseverará en su realización, además de

permitir identificar las estrategias y los recursos de afrontamiento que empleará ante situaciones adversas.

Las autocreencias de eficacia se vinculan directamente con el desarrollo de los procesos metacognitivos y de autorregulación. Por lo que un bajo nivel de autoeficacia generará dependencia en el estudiante, otorgándole principalmente valor al control externo, condición que reduce las alternativas de definir sus habilidades personales para una actuación eficiente (Alcalde, 1998). Para autores como Hackett, (En Contreras, et al, 2005)) un bajo nivel de autoeficacia puede ser el responsable no sólo de la disminución del rendimiento escolar e interés hacia el estudio, sino también de comportamientos inadaptados en los jóvenes.

Algunos estudios realizados en contextos escolares como los de Clever, Bear y Juvomen (1992), señalan por ejemplo que los estudiantes que presentan dificultades en su aprendizaje pueden desarrollar problemas en su autopercepción personal. Por su parte, los estudios de Hampton y Mason (2003), indican que los estudiantes que presentan en su desarrollo dificultades en el aprendizaje pueden evidenciar desventajas para acceder a las fuentes apropiadas en función de las expectativas de autoeficacia en el aprendizaje.

El tan esperado aprendizaje autorregulado puede definirse entonces, como el grado en que los estudiantes son participantes activos en sus propios procesos de aprendizaje desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental (Zimmerman, 1990). De forma más específica, para el sector educativo y para el propio estudiante, implica el establecimiento de metas y objetivos de aprendizajes específicos y al mismo tiempo alcanzables. Además, de la identificación y utilización de estrategias pertinentes con las exigencias de las tareas, el mantenimiento de altos índices de percepciones de eficacia que permitan regular, monitorear, supervisar y evaluar los niveles personales de desempeño académico. Este concepto constituye una temática importante en los estudios psicológicos y educativos, evidenciándose en ellos, la relación existente entre autorregulación tanto a nivel cognitivo como en

términos motivacionales, el grado de aprendizaje y el desempeño académico (Torrano y González, 2004; Cabanach, et al 2009).

La idea de promover aprendizajes autorregulados orientados a la búsqueda de una alta autoeficacia en los estudiantes es compatible con el planteamiento de Piracés (1994), para quien las personas buscan dirigir la calidad de su rendimiento y productividad a través de parámetros y objetivos autoimpuestos, utilizando métodos de automonitoreo y autoevaluación en la medida que guarden relación con sus planes y proyectos personales.

Paoloni (2013) al tratar de sintetizar los antecedentes revisados en torno al tema de la autoeficacia y el rendimiento académico, refuerza la idea de relación recíproca entre el desempeño y el nivel de logro académico obtenido. En tal sentido, considera que cuanto mayor sea el nivel de eficacia percibida, más intensas e interesantes serán los objetivos que las personas se propongan para sí mismas, así como también su voluntad y compromiso como las posibilidades de obtener resultados de calidad. De tal suerte, que los esfuerzos hacia la consecución del objetivo, como los resultados alcanzados, reafirman su percepción de autoeficacia. Sin embargo, un nivel inferior de autoeficacia puede conducir, al poco interés por parte del estudiante hacia el estudio.

2.3.2.5. Autoeficacia y metacognición. Desarrollar la metacognición implica ser capaz de reconocer, identificar y al mismo tiempo ejercer control sobre los propios procesos cognitivos, afectivos y volitivos que tienen lugar durante el aprendizaje, para lo cual, es indispensable que el estudiante asuma un papel activo, cuestionador y crítico, a fin que pueda percibirse como el protagonista y agente responsable de su propio aprendizaje. Esta tarea, permite que el estudiante desarrolle su capacidad analítica en relación a los factores que intervienen en sus procesos de aprendizaje, como en sus cogniciones, al mismo tiempo que reconozca los factores externos e internos que participan en ellas, identifique y comprenda su estado emocional, y pueda

distinguir y conducir su motivación y el control de su comportamiento hacia los objetivos trazados.

Flavell (1978), representa uno de los investigadores que aborda el concepto metacognición, y lo define haciendo referencia a la toma de conciencia que posee una persona de sus propios procesamientos y resultados cognitivos.

Si la metacognición es la capacidad que posee una persona para controlar y asumir su propio aprendizaje, entonces su desarrollo permitirá alcanzar la posibilidad de emitir juicios de los resultados de los procesos cognitivos propios y como consecuencia permitirá una valoración personal de su desempeño. Teniendo en cuenta esta valoración, se espera que el estudiante pueda llegar a modificar sus atribuciones (Ugartetxea, 2002).

Mayor, Suengas y González (1993), señalan como componentes principales de la metacognición, el conocimiento del conocimiento, el cual presupone la existencia de un conjunto de procesos que le permiten a una persona tener conciencia de sus propios recursos intelectuales, además del ejercicio de la regulación y el autocontrol, los cuales permiten alcanzar la autorregulación de su propia actuación.

Para Ugartetxea (2001), la metacognición implica asumir “el control y la regulación de los procesos de conocimiento y en el caso de la educación, entre otros, el proceso de aprendizaje” (Ugartetxea, 2001 p. 50). Al relacionar la motivación y la motivación, el autor refiere algunas líneas de contacto: “El estilo atribucional” y su impacto en los procesos de aprendizaje, “las expectativas de éxito”, como una variable impulsadora del aprendizaje y el “tipo de motivación que define la actividad del estudiante” (Ugartetxea, 2001 p. 51-52). Estas tres condiciones se encuentran relacionadas con la autopercepción de las capacidades del estudiante, así como de su condición de ejercer el control sobre el propio desempeño.

A. El estilo atribucional:

La atribución causal hace referencia a la interpretación que realiza una persona en relación con ciertos elementos que se consideran ser los determinantes sobre posibles desempeños, en donde intervienen las habilidades expresadas en un comportamiento. El concepto atribución, hace alusión a una inferencia o un supuesto que la persona realiza para determinar las causas de una determinada situación o acontecimiento. Dependiendo de esta consideración, la persona actuará evitando o buscando favorecer la causa a fin de dirigir su comportamiento.

Cabe indicar que, uno de los teóricos que profundizó en el análisis del rendimiento y fracaso frente a los estudios en relación con aspectos atribucionales fue Weiner (1992) quien plantea que las causas a las que los estudiantes atribuyen sus éxitos y sus fracasos pueden caracterizarse en tres dimensiones: Locus (interno o externo) estabilidad, responsabilidad o control. Basándose en esta aproximación, la orientación metacognitiva, explica el éxito o fracaso académico de los estudiantes, debido a motivaciones internas, inestables, controlables y específicas.

En relación con el proceso de aprendizaje, los recursos atencionales que permiten identificar los elementos que participan en el resultado de una actividad, como la posibilidad de analizar la información que resulta a partir de ese proceso, podría dirigir y redirigir al estudiante a orientar sus creencias atribucionales a las posibles razones que la pudieran haber generado. La capacidad de auto observarse permite así, una atribución de tipo adaptativa y esta conducta posibilita directamente la motivación hacia el desarrollo de una tarea. Tal como lo menciona Burón (1988) la metacognición constituye una respuesta a la autoobservación que el estudiante efectúa en función a su propio desempeño.

Sin duda, considerando el ámbito educativo, en el proceso de la metacognición están vinculados tanto los docentes como los propios

estudiantes, para ello de acuerdo con Burón (1993) los actores deben ser y sentirse capaces de reconocer sus procesos u operaciones mentales, al mismo tiempo de saber cómo emplearlas y ser capaces de autorregularse.

El hecho de modificar o reestructurar las atribuciones respecto al desempeño, puede generar cambios las creencias sobre el logro de objetivos en el futuro, y de esta manera modificar los índices motivacionales que impulsan a desarrollar acciones y tareas, o procesos de aprendizaje (Pintrich, citado por Ugartetxea, 2002). Esta reestructuración le permite al estudiante, un nuevo parámetro sobre el cual evaluar su propia autoeficacia, al mismo tiempo de considerar el concepto de sí mismo en relación con el desarrollo de la tarea asumida.

B. Las expectativas de éxito:

La percepción de la autoeficacia sobre el rendimiento o el propio desempeño, constituye un elemento importante y relevante para relacionarse con la complejidad y variedad de las tareas que se puedan presentar. Es así, que mientras un estudiante fortalezca su autonomía en el proceso de aprendizaje, ejercerá el control sobre su propio desempeño, condición que le motivará en el futuro cercano a asumir retos y nuevas tareas en las que pueda ver desplegadas sus capacidades cognitivas, personales, motivacionales y de compromiso para consigo mismo y la sociedad.

La autoeficacia en el aprendizaje conlleva que el estudiante se sienta protagonista del mismo, para ello se hace necesario que pueda reconocer las estrategias cognitivas que debe utilizar, pero que además sea capaz de analizar los factores que intervienen en su aprendizaje.

Entre estos elementos, se destacan los de índole externa, como la propia tarea, el contexto y sus características. En cuanto a los elementos relacionados con las características internas se puede hacer referencia al conocimiento general de sí mismo y sus recursos

personales, el manejo en relación a las temáticas planteadas, su propia motivación hacia el aprendizaje, así como sus recursos organizativos de control para desarrollar las tareas que se presenten. (Pintrich y De Groot, 1990 citado por Ugartetxea, 2002)

Sin duda, la metacognición permitirá la valoración de los resultados cognitivos, afectivos y motivacionales. A partir de ella, el estudiante puede modificar sus atribuciones, pero también orientarlas de acuerdo con sus necesidades e intereses. En dicha dinámica, la retroalimentación que reciba el estudiante sobre su actuación será una variable destacada.

C. Motivación y estilos de aprendizaje:

Biggs (1985) considera tres estilos al asociar la motivación y el tipo de recursos estratégicos que emplea el estudiante durante su aprendizaje: El estilo superficial el cual se hace presente cuando la motivación es principalmente instrumental y tiene lugar cuando se busca superar una dificultad y evitar el fracaso. El estilo profundo, el cual se encuentra presente cuando la motivación es intrínseca para el estudiante, donde éste a partir de ella, tratará de asociar los contenidos nuevos con los previamente establecidos para así asumir nuevos retos. Por su parte, el tercer estilo se relaciona con la motivación de logro y hace referencia a la propia exigencia del estudiante, en donde busca utilizar estrategias organizadas en su aprendizaje para de esta manera superar sus propios retos.

La motivación de logro considera dos aspectos relevantes: por un lado, la creencia sobre la obtención del resultado esperado y por otro el valor que se le asigna al objetivo por alcanzar. Esto permite comprender que la motivación surge de un conocimiento profundo de la propia capacidad y de los riesgos, así como de las demandas y consecuencias que conlleva el logro esperado. De allí que, Ugartetxea (2002) relacione positivamente la motivación del logro con el conocimiento metacognitivo.

2.3.3. Génesis del Programa de Bachillerato Internacional.

Para comprender los orígenes de los Programas que ofrece la Organización del Bachillerato Internacional, se hace necesario indagar sobre el concepto referido a educación internacional, el cual considerando sus múltiples interpretaciones y la variedad de sus prácticas educativas de acuerdo con el contexto se hace complejo de definir. No obstante, se hace visible como principios en este tipo de instituciones educativa, elementos como la concepción de desarrollar una mentalidad internacional, la aceptación de la diversidad cultural y la valoración de la paz (Walker, 2011 citado por Bueno, 2018).

Renaud (1974) sostiene que desde la década de los años cincuenta del siglo pasado, diversas instituciones educativas a nivel mundial encontraron en la creación de la Asociación de Escuelas Internacionales (AEI), una salida a sus inquietudes pedagógicas y a las necesidades propias de una educación que valore la internacionalización de sus procesos. Dicha Asociación, fue fundada en la sede de la Unesco y recibió tres contratos para estudiar la aplicación de programas "armonizados" y de "métodos convenientes" para fomentar la comprensión de determinados parámetros internacionales. De esta tarea, surgió la necesidad de estructurar un programa de historia contemporánea, después de la aplicación de un examen experimental.

Siguiendo al autor, en 1963, la Twentieth Century Fund acordó brindar a la Asociación de Escuelas Internacionales una subvención durante tres años destinada a desarrollar un programa de enseñanza regular, así como a la elaboración de un examen dirigido principalmente a las instituciones de educación secundaria, con el objetivo de brindar a sus estudiantes recursos para posibilitar su ingreso satisfactorio a las diferentes universidades. En 1965 para estos fines, fue creado bajo la denominación "Servicio de Examen de las Escuelas Internacionales" un organismo especializado para luego transformarse en la "Oficina del Bachillerato Internacional" (OBI). Paralelamente, se designó un Jurado Examinador Internacional, el cual

complementaría su trabajo con la participación de supervisores, profesores del nivel secundario y profesores universitarios de diferentes países.

Más tarde, el organismo establecido en Ginebra recibió la colaboración de la Universidad de Oxford. Así, uno de sus especialistas en educación comparada el Dr. Hallas quien trabajaba en el Consejo de Europa, preparó un proyecto de cooperación entre Oxford y Ginebra.

La Fundación Ford también, se interesó en el trabajo de investigación y desarrollo que efectuaba la Organización de Bachillerato Internacional - OBI otorgándole una primera subvención que comprendió los años 1966, 1967 y 1968.

Renaud (1974), señala la realización de consultas de indagación a los profesores que desarrollaban clases en las escuelas internacionales. La primera reunión de trabajo, en la cual se debía considerar la estructura del proyecto, fue convocada en Ginebra, durante el mes de marzo de 1965. Participaron aproximadamente cuarenta expertos, y en ella se debatió y analizó sobre las diferentes concepciones en torno al proceso enseñanza aprendizaje. Uno de los tópicos más importantes en esta reunión de trabajo, estuvo referido principalmente a la conceptualización de los programas, es decir de los alcances de los proyectos educativos examinados. Así, mientras que el sistema británico era considerado formal y especializado, otros, como el bachillerato francés de esa época y el suizo, eran de acuerdo con los especialistas asistentes, vinculados con posturas academicistas, llegando a postular que el examen internacional debía realizarse contemplando hasta doce disciplinas. Los acuerdos asumidos en esta reunión plantearon, considerar que la finalidad de la enseñanza secundaria a nivel preuniversitario sería la de asegurar una formación general, buscando generar en sus estudiantes, la capacidad de emplear sus conocimientos de manera holística. Para ello, se implementó un sistema basado en seis disciplinas: el idioma básico (lengua materna) un segundo idioma (extranjero), matemática, una ciencia humana, una ciencia experimental. y una sexta materia a elección. Se contempló, además, un tercer idioma o el arte, o una segunda ciencia humana

o experimental, o tal vez un programa característico del centro educativo y aprobado por la Organización del Bachillerato Internacional.

Este novedoso sistema educativo, postulaba que tres de las seis asignaturas, debían ser desarrolladas con un alto nivel de suficiencia académica, pero sin llegar a orientarse a una completa especialización de la disciplina. Además, la propuesta del programa estuvo dirigida a valorar el desarrollo las actividades artísticas, físicas y sociales. A esta línea de trabajo, se incorporaría posteriormente, un curso sobre Teoría del Conocimiento (TOC) destinado a familiarizar al estudiante, con las bases epistemológicas del conocimiento.

En relación con la evaluación, se propuso que las pruebas debiesen estar orientadas a verificar las aptitudes fundamentales en lo que concierne a la expresión comprensiva valorando especialmente el pensamiento y el juicio crítico.

Tal como se aprecia, los planteamientos del programa de la organización del OBI estuvieron dirigidos a contribuir en la investigación y al intercambio de experiencias a nivel internacional. A continuación, se expondrán las características de la organización y sus programas que tienen vigencia al iniciarse el siglo XXI.

2.3.4. Programa de Bachillerato Internacional.

La Organización del Bachillerato Internacional (OBI) es una fundación educativa internacional, la cual se señala no tener fines de lucro. Fue creada en 1968 en Ginebra, Suiza. Actualmente, cuenta con cuatro programas educativos orientados a niños desde los tres años y adolescentes hasta los diecinueve años. Las programaciones se desarrollan en colegios e institutos de diversos países del mundo.

Sus objetivos fundamentales están plasmados en una declaración de principios institucionales. Estos ideales encauzan la propuesta educativa que se desarrolla dentro del marco que propone el Bachillerato Internacional que

de acuerdo con Espinosa (2014) pueden destacarse en tres aspectos básicos: su finalidad pedagógica, su nivel de exigencia y su vocación internacional.

Espinosa (2014) destaca que en relación a la finalidad pedagógica, este modelo educativo busca desarrollar en sus estudiantes el entusiasmo por el conocimiento, lo cual significa que no pretende que sus participantes reproduzcan informaciones aisladas, o simplemente que las memoricen, sino que aprendan a encontrar en ellas profundos conocimientos los cuales puedan relacionar, y que a partir de este ejercicio despierten su curiosidad y el deseo de seguir aprendiendo y descubriendo nuevas problemáticas que les permitan el desarrollo de un pensamiento indagativo y cuestionador.

El segundo elemento, se refiere al nivel de exigencia, que se desarrolla a partir de la creación de un sistema educativo con altos estándares tanto para sus estudiantes, como para sus docentes. Dichas capacidades, se obtienen a través de sistemas de evaluación por bandas o rúbricas, que orientan todo el proceso de aprendizaje.

A través de una mirada internacional, el Bachillerato Internacional busca formar jóvenes abiertos, solidarios, tolerantes y respetuosos con formas de vida y culturas ajenas a las propias.

Desde la concepción del autor, este proyecto educativo alcanzó el estatus de un “programa de excelencia”. El Programa de Diploma ofrecido por la Organización, se concibió en tal sentido con la finalidad de plantear un currículo general, el cual contara con los criterios de validez y sobre todo con el reconocimiento por parte de diferentes universidades del mundo.

El Programa del Diploma, estuvo orientado entonces a alumnos cuyas familias no permanecían en un solo país, durante el tiempo en que sus hijos cursaban la escolaridad básica, de modo que les permitía contar con una alternativa distinta a los programas nacionales ofrecidos por los países en los que permanecían, al tiempo que les garantizaba obtener la matrícula en centros

superiores de formación universitaria de distintos países. Cabe mencionar, que el currículo diseñado consideró la diversidad cultural y buscó fortalecer su comprensión y aceptación (Indij, 2003).

A pesar de que los participantes del Programa del Bachillerato Internacional representan tan sólo una minoría de los niños y adolescentes de familias con alta movilización internacional se observa que la tendencia a participar en los programas que ofrece la organización va en ascenso. Así, en algunos países como en el Perú, la apreciación es que dicho programa, tiende a extenderse hacia las escuelas públicas.

De acuerdo con los datos brindados por “Organización del Bachillerato Internacional” (OBI, 2018), se ofrecen 6,425 programas en 4,960 instituciones educativas en el mundo. De ellas, el 59,1% pertenecen a la Región de América, el 23,2 % a África, Europa y Medio Oriente y el 17,7% a Asia – Pacífico. Cabe mencionar, además que, según los datos proporcionados por la misma Organización, entre febrero del 2011 a febrero del 2017 el número de programas aumentó en un 45,80%.

La Organización del Bachillerato Internacional ofrece a nivel mundial actualmente cuatro programas pedagógicos: “El Programa de la Escuela Primaria (PEP)”, el “Programa de los Años Intermedios (PAI)”, el “Programa del Diploma” (PD) y el “Programa de Orientación Profesional (POP)” (OBI, 2013, p.1)

Los programas educativos diseñados por la Organización del Bachillerato Internacional se orientan a proporcionar a las instituciones educativas un currículo que facilite la formación integral de los estudiantes y que posibilite ser aceptado universalmente por los centros de educación superior.

Dichos programas, están concebidos tomando como base un perfil de la comunidad del aprendizaje (IBO, 2018), cuyas características deben estar presentes en todos los actores que participan ella. Las características de este perfil son:

- “Indagadores.
- Informados e instruidos
- Pensadores
- Buenos comunicadores
- Íntegros
- De mentalidad abierta
- Solidarios
- Audaces
- Equilibrados
- Reflexivos” (OBI, 2009, p. 4)

La Organización del Bachillerato Internacional recibe una contribución económica por parte de las instituciones educativas que ofrecen alguno de los cuatro programas. Sus operaciones de gestión se realizan a nivel regional mundial.

Para ofrecer uno o más de los programas educativos que ofrece la Organización, las instituciones educativas aceptan vincularse con un proceso de autorización, el cual puede durar entre dos a tres años. Los procedimientos en los que deben participar incluyen las Normas para Colegios Solicitantes, la Guía de Autorización y el Reglamento General de cada uno de programas (Tieso, 2016).

La Organización a través del desarrollo de sus programas académicos se orienta a formar “jóvenes solidarios, informados y orientados al conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural” (OBI, 2018, p. 4). Considerando este objetivo, la Organización del Bachillerato Internacional colabora activamente con diferentes “colegios del mundo”, organizaciones internacionales y gubernamentales para desarrollar programas de educación internacional exigentes y métodos de evaluación rigurosos, controlados y estandarizados.

En el mundo, los países que cuentan con mayores instituciones educativas que imparten algún programa del Bachillerato Internacional son: Estados Unidos, Canadá, Australia, Reino Unido e India. Cabe destacar que desde 1968, más de 500,000 de estudiantes de 135 naciones han participado en el Programa del Diploma (OBI, 2014a).

En la región América Latina al 2018, son 3,088 instituciones que siguen algún tipo de programa del Bachillerato Internacional. De ellas, 844 ofrecen el “Programa para la Escuela Primaria (PEP)”, 986 el “Programa de Años Intermedios (PAI)”, 1788 el “Programa del Diploma (PD)” y 110 el “Programa de Orientación Profesional (POP)” (OBI, 2018).

En el Perú, se inician los programas propuestos por la Organización del Bachillerato Internacional en 1987. A octubre del 2018, son 66 instituciones educativas que incluyen en sus propuestas educativas algunos de los Programas del Bachillerato Internacional. De ellas, 12 desarrollan el “Programa de la Escuela Primaria (PEP)”, 7 el “Programa de años Intermedios (PAI)”, 64 el “Programa de Diploma (PD)” y 1 el “Programa de Orientación Profesional (POP)”. Se debe tener en cuenta, que los denominados Colegios del Mundo del Programa de Bachillerato Internacional autorizados pueden ofrecer un solo programa, más de un programa, programas mixtos incluyendo currículos locales o nacionales además de los programas del Bachillerato Internacional. Son 18 las universidades que reconocen y cuentan con lineamientos oficiales para los estudiantes que han sido graduados en el “Programa del Diploma (PD)” (OBI, 2018).

En cuanto a las instituciones educativas públicas que en el Perú brindan los Programas ofrecidos por la Organización, se debe tener en cuenta que en el 2011 se autorizó a la primera escuela para brindar el Programa del Diploma y en el 2014 el MINEDU firmó un acuerdo con la Organización para otorgar el Programa del Diploma en los denominados Colegios de Alto Rendimiento - COAR. Actualmente, son 27 instituciones educativas estatales que brindan el Programa del Diploma, de ellas 25 son Colegios de Alto Rendimiento.

A continuación, se realizará una breve referencia de los programas que ofrece la Organización del Bachillerato Internacional en el mundo:

2.3.4.1. Programa de la Escuela Primaria del Bachillerato Internacional. “El Programa de la Escuela Primaria, (PEP o PYP)”, ofrecido por la Organización desde 1997, constituye un programa educativo, dirigido a estudiantes de tres hasta los doce años. Su filosofía es formar estudiantes “investigadores, pensadores, buenos comunicadores, audaces, informados, con principios, solidarios, de mente abierta, equilibrados y reflexivos” (OBI, 2009, p. 4). Las asignaturas de este programa contemplan las áreas de lenguaje, ciencias sociales, matemática, ciencia y tecnología, arte y educación personal, social y física. Como objetivos, se destaca el desarrollo equilibrado entre la adquisición de conocimientos y la promoción de habilidades básicas, el desarrollo de la comprensión conceptual, así como actitudes positivas y responsables (OBI, 2009).

A lo largo del programa se prioriza el tratamiento de seis temas transdisciplinarios, los cuales se desarrollarán en todos los grados del nivel primaria, los cuales se abordan desde una visión holística. Los temas transdisciplinarios que maneja el programa son:

“¿Quiénes somos?,
 ¿Dónde nos encontramos en el tiempo y el espacio?,
 ¿Cómo nos expresamos?,
 ¿Cómo funciona el mundo?,
 ¿Cómo nos organizamos?,
 ¿Cómo compartimos el planeta?” (OBI, 2012, p. 2)

Estos planteamientos permiten a los docentes a desarrollar programas de indagación, los cuales constituyen investigaciones que requieren una participación activa por parte de los estudiantes (OBI, 2014b).

El Programa, alienta el trabajo transdisciplinario, colaborativo y la indagación como proceso de aprendizaje.

2.3.4.2. Programa de los años intermedios del Bachillerato Internacional. “El Programa de los años Intermedios (PAI)”, es un programa educativo que está orientado niños y adolescentes desde los once a los dieciséis años. El programa, busca preparar a los participantes para lo que en el futuro será el Programa de Diploma y el Programa de Orientación Profesional. Fue creado en 1994.

El Programa de los Años Intermedios (PAI) está dirigido a potenciar el pensamiento creativo, crítico y reflexivo de los adolescentes participantes. Su nivel de alcance en el Perú comprende la población estudiantil próxima a iniciar el nivel secundaria de educación básica regular. Al mismo tiempo, busca fomentar el desarrollo de las habilidades comunicativas, el desarrollo personal, el compromiso, el respeto intercultural y está diseñado para establecer una relación activa entre los cursos del currículo y las vivencias reales y contextualizadas por las que atraviesan los estudiantes.

La Organización del Bachillerato Internacional, anunció que un actualizado Programa de Años Intermedios - PAI comenzó a impartirse a partir de setiembre de 2014. Este programa, está relacionado con los programas de educación brindados por la Organización para estudiantes de 3 a 19 años y contiene una evaluación externa de carácter opcional. Así, “El PAI ofrece a los alumnos la oportunidad de desarrollar su potencial, explorar sus propias preferencias de aprendizaje, afrontar riesgos adecuados y desarrollar una sólida noción de identidad personal y reflexionar sobre ella” (OBI,2014c, p. 4).

El nuevo programa, otorga una mayor flexibilidad para que las instituciones educativas puedan combinarlo o asociarlo con los requerimientos y demandas de los proyectos educativos particulares y estatales. Se destaca que este Programa, también aporta una mayor coherencia secuencial con los otros del Bachillerato Internacional, y a la vez permite ofrecer una óptima preparación para cursar otros programas del sistema propuestos por la organización.

2.3.4.3. Programa del Diploma del Bachillerato Internacional. “El Programa del Diploma del Bachillerato Internacional”, es el más antiguo de los ofrecidos por la Organización. Se inició en 1968 y está dirigido a adolescentes de dieciséis a diecinueve años. Comprende una duración de dos años, lo cual exige un año más de estudios secundarios en realidades como la peruana. No obstante, dadas las características del sistema educativo peruano y la demanda educativa de formación superior, el Programa del Diploma mayormente se realiza durante los dos últimos años de la secundaria regular, esto es en cuarto y quinto año.

El currículo ofrecido por el programa, se basa en seis grupos de asignaturas: Estudios de Lengua y Literatura, Adquisición de Lenguas, Individuos y Sociedades, Ciencias, Matemáticas y Artes, además incluye los denominados “Componentes Troncales” que consisten en principalmente elaborar una monografía, desarrollar el curso de Teoría de Conocimiento y el cumplir con el desarrollo de horas de trabajo activas y propias del curso Creatividad, Acción y Servicio - CAS. El Diploma lo concede la Organización de Bachillerato Internacional a los participantes que después de haber culminado sus evaluaciones del segundo año, también hayan logrado desarrollar exitosamente los trabajos de las asignaturas asumidas.

De acuerdo con los planteamientos de la Organización del Programa de Bachillerato Internacional (OBI, 2018) el Programa del Diploma permite a sus participantes desarrollar habilidades relacionadas con pensamiento crítico y reflexivo, así como también promueve las habilidades para la investigación, las habilidades para el aprendizaje autónomo, así como la posibilidad de obtener un Diploma reconocido internacionalmente el cual permita el ingreso a la universidad. Entre las principales características del Programa se destacan:

- La promoción del estudio considerando diferentes áreas de conocimiento, a partir de diferentes marcos culturales

- Un destacado interés por la adquisición y el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas tanto orales como escritas.
- La promoción del aprendizaje de tipo transdisciplinario y especializado.
- El incentivo de estrategias metacognitivas en el proceso de aprendizaje.
- El fomento de la investigación como parte inherente al aprendizaje.
- Una dirección positiva hacia la promoción de la sostenibilidad social.

Los procedimientos de evaluación del Programa de Diploma están dirigidos principalmente a valorar habilidades básicas como, la capacidad para manejar la información, el análisis, el juicio crítico, la capacidad de argumentación y la capacidad para resolver problemas de forma creativa (IBO, 2014a). Además de las habilidades académicas, el sistema de evaluación del Programa del Diploma fomenta la valoración favorable frente a la globalización e internacionalización, así como por el desarrollo de habilidades interculturales.

Sin duda, el reconocimiento que brinda el haber logrado obtener el Diploma del Bachillerato Internacional, constituye un elemento de importancia para los estudiantes que participaron en él, dado que las Universidades del Perú y del mundo les ofrecen diversos beneficios, considerando su propia reglamentación y estatutos.

Mediante sus políticas, estas instituciones valoran el aprendizaje impartido a partir de este programa. Entre las diferentes formas de reconocimiento se destacan:

- Los procesos de selección exclusivos para los graduados del Programa del Diploma.

- El reconocimiento del nivel de exigencia del programa, exonerando a sus estudiantes de algunos créditos y cursos del pregrado.
- Los programas de becas específicamente dirigido a los estudiantes del Diploma.

Siguiendo a García (2016), el Programa del Diploma ofrecido por la Organización del Bachillerato internacional es un proyecto que valora no solo en sus participantes la habilidad o el desempeño, sino el esfuerzo y la constancia y al mismo tiempo genera un clima favorecedor. El compromiso que favorece en sus participantes se refleja por completo en los actores de la comunidad educativa en general.

2.3.4.4. El Programa de Orientación Profesional del Bachillerato Internacional. Este programa está destinado a adolescentes y jóvenes de dieciséis a diecinueve años, la OBI refiere que es un programa con un marco educativo integral el cual logra combinar algunas materias propias del Programa de Diploma con una variedad de componentes de carácter troncal (OBI, 2018).

Los cursos troncales del programa conllevan al desarrollo de materias como: Habilidades personales y profesionales, Aprendizaje – Servicio, Desarrollo de una segunda lengua, y el Proyecto de Reflexión.

El Programa de Orientación Profesional – POP se constituye como una alternativa flexible, a partir de la cual cada institución educativa busca cubrir las necesidades de sus estudiantes con distintos recursos y contextos de desarrollo. El programa es ofrecido desde el 2012, y se encamina a desarrollar estrategias para que sus estudiantes puedan continuar con estudios superiores, o emplearse laboralmente.

2.3.4.5. El currículo en el Programa del Diploma. El plan de estudios del programa contempla una variada oferta de asignaturas de las que el estudiante debe escoger seis, las cuales se cursan durante dos años con un

distinto nivel de exigencia (nivel medio o superior), de acuerdo con los criterios establecidos por un riguroso análisis del centro educativo. Cada una de estas materias cuenta con un componente teórico y otro práctico. Cabe indicar, que los seis grupos de asignaturas propuestas por la Organización del Bachillerato Internacional son (OBI, 2018):

- Estudios de Lengua y Literatura
- Adquisición de Lenguas
- Individuos y Sociedades
- Ciencias
- Matemáticas
- Artes

Es importante destacar, que todas las asignaturas que integran el plan de estudios del programa, cuentan con una propuesta de diferentes especialidades como también contenidos, capacidades y evaluaciones, las mismas que se mantienen vigentes durante un período de cinco años. Después de este tiempo, y de acuerdo con la propuesta de los especialistas de las diferentes disciplinas, los avances científicos, así como el reconocimiento de algunas limitaciones o por el contrario importantes hallazgos, los programas pueden estar sujetos a modificaciones.

En lo que se refiere a los contenidos curriculares de cada asignatura o materia en la que es matriculado el estudiante, se prioriza como objetivo fundamental que éste se familiarice, interiorice y desarrolle las habilidades, el lenguaje técnico y especializado, como los prototipos de investigación científica que llevan a cabo los especialistas de cada una de esas disciplinas.

El enfoque educativo de este programa apuesta por el desarrollo de competencias en sus participantes, las cuales les posibiliten analizar, pensar, investigar y actuar en concordancia con las habilidades esperadas de la especialidad que es materia de estudio. Así, la propuesta pedagógica busca que el estudiante no sólo desarrolle destrezas y capacidades, sino que, además, el proceso aprendizaje se oriente a que tome conciencia de lo que

significa ese saber desde diferentes perspectivas. Se propone, un modelo de enseñanza que fomente un aprendizaje activo que valore los procesos metacognitivos y no una experiencia pedagógica pasiva.

Adicionalmente, a las seis asignaturas que el participante debe cursar, se encuentran tres componentes principales del programa: La Monografía, el curso Teoría del Conocimiento y las actividades del área CAS (Creatividad, Acción y Servicio).

La Monografía constituye un trabajo de investigación sobre un tema elegido por el estudiante de preferencia de una de las materias estudiadas. En este trabajo se valoran diferentes habilidades propias de un proceso de investigación teórica.

Las actividades CAS, demandan un conjunto de horas en donde el estudiante debe llevar a cabo actividades vivenciales en las que predominen prácticas comunitarias de apoyo social.

Por su parte, el curso Teoría del Conocimiento tiene como objetivo reflexionar en las bases del saber, al tiempo que persigue unificar los criterios de las diferentes asignaturas, a partir de un análisis de sus enfoques de estudio, es decir constituye un elemento de consolidación de los aprendizajes, a partir del planteamiento de interrogantes y problemáticas ante las cuales él mismo tiene que argumentar y plantear posibles soluciones.

2.3.4.6. La evaluación en el Programa del Diploma. Uno de los principios esenciales de la evaluación del programa, es que los criterios son los mismos para todos los países que participan en él. La organización evalúa el rendimiento de sus estudiantes según los estándares establecidos, los mismos que son equivalentes en las diferentes instituciones educativas del mundo.

Las seis asignaturas que componen el plan de estudios y el curso Teoría del Conocimiento se evalúan a través de dos sistemas:

- El componente teórico, se califica mediante exámenes externos que son los mismos en los diferentes países del mundo. Los exámenes son examinados por especialistas en el extranjero, quienes son los que establecen la calificación a través de un sistema por bandas. Dichos profesionales son constantemente capacitados y supervisados por la propia organización. Los exámenes son realizados a nivel mundial en dos fechas o en mayo o en el mes de noviembre.
- El componente práctico se refiere a las evaluaciones internas, las cuales varían de acuerdo con la asignatura y pueden consistir en prácticas de laboratorio, investigaciones de la especialidad, pruebas orales, ensayos, estudios sobre empresas entre otras. Estos trabajos son calificados por parte de los profesores en los diferentes centros educativos locales. Adicionalmente la Organización del Bachillerato Internacional, establece un sistema aleatorio, a fin de que se envíen estos trabajos a especialistas designados para una reevaluación.

El Programa del Diploma evalúa a sus estudiantes con una puntuación máxima de 45 puntos.

Cada asignatura se califica sobre un máximo de 7 puntos y la Monografía en conjunto con el curso Teoría del Conocimiento suman los otros tres puntos entre ambas.

Las actividades CAS no reciben ninguna bonificación en la evaluación final, pero es imprescindible certificar su estricto cumplimiento.

El trabajo monográfico realizado por los participantes en el Programa se envía al extranjero también a examinadores externos, los cuales son profesores de la especialidad con experiencia y capacitación reconocida por la Organización del Bachillerato Internacional.

2.3.5. El Bachillerato Peruano.

Es interesante analizar las propuestas educativas en el Perú, en relación con la preocupación gubernamental de la época respecto a la formación de los adolescentes que se encuentran próximos a culminar la educación secundaria. Así, tal como lo destaca Sánchez Moreno (1998) en 1975, se crearon las denominadas Escuelas Superiores de Educación Profesional – ESEP, en el marco de la reforma educativa peruana, las cuales, si bien se dieron por finalizadas en 1980, fueron concebidas como un interesante camino entre la formación básica y la educación universitaria. Esta propuesta, sin duda, tal como se señala en el artículo citado, tal vez pueda ser considerada como el antecedente de lo posteriormente sería el proyecto de Bachillerato propuesto para el Perú.

En tal sentido, en 1998 en el Perú a través de la Resolución Ministerial Nro. 370 -98-ED (MINEDU, 1998) se formula como una innovadora propuesta educativa el “Diseño y Desarrollo del Bachillerato”. En dicho documento se expone el inicio de la preparación de lo que se constituiría en el plan piloto con características experimentales que se iniciaría al culminar el cuarto año de educación básica regular. Dicho plan piloto, contemplaba dos años de duración, su naturaleza estaba destinada a ser voluntaria y al mismo tiempo gratuita en las instituciones educativas públicas, con miras a desarrollarse en instituciones educativas privadas también. Los objetivos del programa estuvieron dirigidos principalmente a capacitar a los estudiantes para cursar estudios de formación superior, como brindar herramientas para desempeñarse positivamente en el mundo laboral y ejercer un desempeño acorde con valores ciudadanos responsablemente (Minedu, 1999).

El programa de bachillerato piloto ofrecido por el Ministerio, ofrecía una línea de estudios tecnológica y humanista. La idea inicial del proyecto estuvo dirigida a iniciarse en el sector público a partir de 1999. Dicho programa logró concebirse en doscientos colegios del sector público a nivel nacional. No obstante, el proyecto fue cancelado en el 2001 aparentemente por razones presupuestales.

De Andrade (2005), desde una mirada analítica y crítica al proyecto destaca el fracaso del mismo, debido a variables tales como las dimensiones económicas que implicaba el mismo, las cuales derivarían en un incremento presupuestal por estudiante. Del mismo modo, cuestiona que casi el 80% de estudiantes que realizaron el programa el primer año, no lo continuaron. La priorización del trabajo del sector educativo se dirigiría a partir de entonces, a evaluar el sistema educativo, principalmente a sus actores: estudiantes y docentes.

2.4. Hipótesis.

2.4.1. Hipótesis General:

H1. Los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional mejoran sus hábitos de estudio y su nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar durante su desarrollo.

2.4.2. Hipótesis Específicas.

HE1. Los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional mejoran sus técnicas de estudio durante su desarrollo.

HE2. Los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional mejoran su capacidad de organización para el estudio durante su desarrollo.

HE3. Los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional mejoran su capacidad de preparación para los exámenes durante su desarrollo.

HE4. Los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional mejoran sus técnicas de estudio empleadas en clases durante su desarrollo.

HE5. Los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional mejoran su nivel de control de la distractibilidad durante su desarrollo.

HE6. Los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional presentan hábitos de estudios diferentes, en relación con otros estudiantes que no han participado en él.

HE7. Los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, presentan técnicas de estudio diferentes, en relación con otros estudiantes que no han participado en él.

HE8. Los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, presentan una capacidad de organización para el estudio diferente, en relación con otros estudiantes que no han participado en él.

HE9. Los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, presentan una preparación para los exámenes diferente, en relación con otros estudiantes que no han participado en él.

HE10. Los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional presentan, técnicas de estudio durante sus clases diferentes, en relación con otros estudiantes que no han participado en él.

HE11. Los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, presentan un nivel de control de la

distractibilidad diferente, en relación con otros estudiantes que no han participado en él.

HE12. Los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, presentan un nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar diferente, en relación con otros estudiantes que no han participado en él.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo, Método y Diseño de la Investigación.

El estudio que se presenta corresponde por la forma del procesamiento de datos al tipo cuantitativa y por la manipulación de variables al método experimental. El diseño es cuasi experimental, longitudinal y con grupo de control ((Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En tal sentido, es importante resaltar que:

- El estudio se realizó durante un periodo de tres años.
- Se trabajó con una muestra, la cual fue dividida en dos grupos de manera no aleatoria al iniciarse la investigación.
- El grupo experimental, lo constituyeron, los sujetos que cursaron el Programa de Bachillerato. Mientras que el grupo de control estuvo conformado por los sujetos que participaron en el Programa de Educación Secundaria Regular.
- La recolección y análisis de la información se realizó para los dos grupos considerando tres momentos: antes de la aplicación del programa, durante su aplicación y al término.

En tal sentido, se recolectó la información de una muestra respecto a un mismo fenómeno para compararlo después de la aplicación de un programa educativo para luego proceder a la comparación de los datos recogidos entre el grupo experimental y el grupo de control (Sánchez y Reyes, 2009).

3.2 Población y Muestra.

La población del estudio estuvo conformada por 73 estudiantes de un colegio particular de Lima matriculados en el cuarto año y al año siguiente en quinto año de secundaria básica regular. De esta población el 51% fueron hombres y 49% mujeres.

La muestra estuvo representada por dos grupos, considerando principalmente la intencionalidad de los propios participantes por participar o no, durante el primer y segundo año del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional.

A continuación, se describen las características de la muestra de acuerdo con los tres momentos de la investigación: antes que se inicie el programa, durante y al término.

Primer Momento: (Al iniciar el cuarto año de secundaria)

Se consideró una muestra de 73 estudiantes. 29 de ellos, conformaron el grupo de control (Secundaria Regular) y 44 el grupo experimental (Programa del Diploma del Bachillerato Internacional).

Segundo Momento: (Al finalizar el cuarto año de secundaria)

Se presentó una mortandad experimental de 23 estudiantes, debido principalmente a la opción de los mismos por no continuar en el

programa. Sus evaluaciones no fueron consideradas en el presente estudio.

A partir de este momento, se trabajó con una muestra de 50 estudiantes. De este grupo, 29 estudiantes conformaron el grupo de control y 21 estudiantes el grupo experimental. La muestra estuvo representada por 44% mujeres y 56% hombres.

Específicamente para el grupo experimental, se trabajó con 10 mujeres y 11 hombres, mientras que para el grupo de control, se consideró 12 mujeres y 17 hombres.

Tercer Momento: (Al finalizar el quinto año de secundaria)

Se mantuvo la investigación, con una muestra de 50 estudiantes. Se continuó trabajando con los 50 estudiantes del segundo momento, 29 de ellos para el grupo de control y 21 para el grupo experimental.

3.3. Elección de la Muestra.

Dado al tamaño de la población, no se ha creído conveniente utilizar alguna técnica para obtener el tamaño de muestra, decidiendo por el trabajo con el cien por ciento de los estudiantes participantes.

3.4. Identificación de Variables.

Las variables para este estudio fueron las siguientes.

- Variable Independiente:
Programa del Diploma del Bachillerato Internacional.

- Variable Dependiente 1:
Hábitos de estudio en cinco áreas:
 - A. Técnicas de estudio.
 - B. Organización para el estudio.
 - C. Tiempo dedicado a los estudios. / Preparación para exámenes.
 - D. Técnicas empleadas durante las clases.
 - E. Nivel de distractibilidad.

- Variable Dependiente 2:
Nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar.

- Variables de Control:
 - A. Edad.
 - B. Nivel socio económico
 - C. Grado de estudios.

3.5. Operacionalización de variables.

El estudio, consideró como Variable Independiente al Programa de Diploma del Bachillerato Internacional, a partir de la cual se buscó establecer sus efectos en dos variables que se describen a continuación como dependientes.

La Variable Dependiente 1, denominada hábitos de estudio se hizo operativa a partir de la comparación de los resultados de la “Inventario de Hábitos Estudios **CASM -85, revisión 2005**” de Luis Vicuña Peri, en tres momentos: antes del inicio del programa, durante el desarrollo

del programa y después de la aplicación del programa tanto para el grupo experimental (participante en el Programa de Diploma) como para el grupo de control, el cual cursó el Programa de Secundaria Regular.

En relación a la Variable Dependiente 2, denominada autoeficacia en el rendimiento escolar, se consideró para su Operacionalización la comparación de los resultados obtenidos a partir de la “**Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar**” de Mario Cartagena en tres momentos: antes del inicio del programa, durante el desarrollo del programa y después de la aplicación del programa tanto para el grupo participante en el Programa de Diploma como para el grupo de control.

3.6. Técnicas e Instrumentos.

Primer Instrumento:

“Inventario de Hábitos de Estudio CASM -85, Revisión 2005”.

El inventario de hábitos de estudio CASM – 85, Revisión 2005 de Vicuña (2005), constituye una prueba concordante con un enfoque conductual, el cual es compatible con los lineamientos teóricos que sostienen que un hábito constituye un referente de comportamiento que es de naturaleza aprendida y que la persona ha internalizado a partir de las características de su instrucción y sus experiencias personales en el campo educativo y personal.

El instrumento, concede especial importancia para la valoración de los hábitos de estudio, las técnicas que el estudiante emplea durante sus momentos de estudio, los mecanismos de organización para el estudio que emplea como específicamente en lo que corresponde a la preparación para los exámenes, las técnicas empleadas durante la

permanencia en una clase y la capacidad del estudiante para controlar las variables que podrían generar distracción en los momentos de estudio.

El instrumento permite reconocer valoraciones de los hábitos de estudio de manera global, como en las cinco áreas descritas, proporcionando criterios cuantitativos y cualitativos para la interpretación de los resultados.

Este instrumento, cuenta con criterios aplicables a la realidad peruana, y fue diseñado para utilizarse con estudiantes que cursan el nivel secundaria y los primeros años de educación superior, constituyéndose en un buen indicador del desempeño académico del estudiante que pretende continuar con sus estudios a nivel superior. A continuación, se presenta la ficha técnica que describe las características de este:

Nombre: “Inventario de Hábitos de Estudio CASM -85, revisión 2005”

Autor: Dr. Luis Vicuña Peri.

Año: 1985; Revisado en 2005

Administración: Individual y Colectiva

Duración: 15 a 20 minutos aproximadamente.

Objetivo:

Medición y diagnóstico de los hábitos de estudio de estudiantes de educación secundaria y de los primeros años de la universidad y/o institutos superiores.

Tipo de Ítem:

Cerrado y dicotómico.

Campo de Aplicación:

Estudiantes de nivel secundario y de los primeros años de educación superior.

Baremos:

La prueba emplea un baremo dispersigráfico de conversión de puntuaciones directas a categorías de hábitos obtenido con una muestra de 160 estudiantes de Lima Metropolitana e ingresantes universitarios y revisada en 1998 con 760 estudiantes y posteriormente en el 2014 con una muestra de 940 estudiantes.

Descripción del Inventario:

El “Inventario de Hábitos de Estudio CASM – 85, revisión 2005” está constituido por 53 ítems distribuidos en 5 áreas (Vicuña, 2005, p.2)

- I. “¿Cómo estudia Usted? Constituido por 12 ítems.”
- II. “¿Cómo hace sus tareas? Constituido por 10 ítems.”
- III. “¿Cómo prepara sus exámenes? Constituido con 11 ítems”.
- IV. “¿Cómo escucha las clases? Cuenta con 12 ítems”.
- V. “¿Qué acompaña sus momentos de estudio? Incluye 8 ítems”

Validez y Confiabilidad:

La verificación que el inventario cumple con la medición de los hábitos de estudio fue en primer lugar mediante el análisis de ítems, el cual se realizó en dos etapas, una primera etapa para seleccionar 120 conductas que los estudiantes utilizan durante el estudio, la segunda etapa para distinguir la dirección de los ítems. Además, se realizó un

análisis de hipótesis el cual permitió verificar la validez de contenido de este instrumento.

Para establecer el criterio de confiabilidad, “se sometió al inventario al análisis de las mitades, el análisis de consistencia interna de las varianzas de los ítems con la varianza total de cada escala y de todo el inventario y la correlación intertest y test total” (Vicuña, 2005. p.5)

Para fines de esta investigación, se realizaron los procedimientos de análisis de confiabilidad y validez de la prueba.

En relación con la confiabilidad se utilizó el método de consistencia interna con el procedimiento de Kuder- Richardson, hallando los siguientes indicadores:

1ra Área – “¿Cómo estudia?” = 0,73

2da Área – “¿Cómo hace sus tareas?” = 0,8

3ra Área – “¿Cómo prepara sus exámenes?” = 0,71

4ta Área – “¿Cómo escucha las clases?” = 0,77

5ta Área – “¿Qué acompaña sus momentos de estudio?” = 0,75

Así mismo, se halló la confiabilidad para la escala global, equivalente al valor de 0,91. Además, se halló la validez de constructo del instrumento, obteniendo una correlación positiva. Los valores se exponen a continuación.

Tabla 1

Análisis correlacional por áreas para el “Inventario Hábitos de Estudio – CASM -85 Revisión 2005”

	A1	A2	A3	A4	A5	To
A1	1					
B1	0,542	1				
C1	0,461	0,59675	1			
D1	0,504	0,58913	0,5915	1		
E1	0,135	0,21165	0,0646	0,372	1	
To	0,732	0,82211	0,7484	0,855	0,4627	1

Interpretación:

La prueba establece las siguientes categorías para una puntuación global:

P. 44 -53	“Muy Positivo”
P. 36 -43	“Positivo”
P. 28-35	“Tendencia Positivo”
P. 18 -27	“Tendencia Negativa”
P. 09 -17	“Negativo”
P. 00 -08	“Muy Negativo”.

Para la segunda variable analizada en esta investigación, se empleó el instrumento que se describe a continuación:

Segundo Instrumento:

“Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar”.

La “Escala de autoeficacia para el rendimiento escolar”, instrumento desarrollado por Cartagena (2008), considera como bases teóricas de su elaboración principalmente el enfoque cognitivo propuesto por Bandura en relación con la autoeficacia, en el sentido que implica la valoración que realiza una persona sobre su desempeño en este caso, en el aspecto académico.

Se debe tener en consideración, que el enfoque de la autoeficacia considera la estrecha interrelación de variables como las cogniciones, las características socio ambientales y la expresión conductual, las cuales se constituyen en una triada a partir de la cual, las personas interactúan con el ambiente valorando sus propios recursos y predisponiendo y condicionando sus próximas actuaciones.

Bajo esta concepción, es importante resaltar que el concepto involucra una función diferenciada y no global, destacándose principalmente su valoración en términos de capacidad percibida frente a una situación específica. Es ella la que determinará de manera prioritaria la motivación, la persistencia y la calidad de respuestas frente a los desafíos que se presenten en el futuro.

Siguiendo los planteamientos expuestos por Bandura, Cartagena (2008) considera que la autoeficacia percibida debe ser plausible de medición en la medida que represente ciertos grados de desafío para alcanzar el rendimiento esperado. De acuerdo a estos parámetros el autor diseñó la escala para estudiantes de tercero a quinto de secundaria empleando intervalos de 0 a 10 puntos, considerando las referencias cualitativas de “no puedo hacerlo”, hasta “seguro de poder hacerlo”.

El instrumento proporciona al examinador criterios cuantitativos para su interpretación como criterios cualitativos que se describen en tres indicadores: alta, media y baja.

A continuación, se presenta la ficha técnica del instrumento:

Nombre: “Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar”

Autor: Mario Armando Cartagena Beteta.

Año:2008

Administración: Grupal e individual.

Duración: 20 minutos aproximadamente

Objetivo:

Evaluar y diagnosticar las creencias de los estudiantes de secundaria de entre doce a diecisiete años en relación a su desempeño académico.

Descripción del instrumento:

La “Escala de autoeficacia en el rendimiento escolar” (Cartagena, 2008, p. 1), consta de 20 afirmaciones para los alumnos de tercero a quinto de secundaria. Se utilizó una escala de respuestas por unidades simples de intervalo que van de 0 a 10 puntos. Para la realización de la prueba se requiere entre 10 a 20 minutos. No existe un tiempo limitado para su ejecución. De acuerdo con el autor, esta escala está orientada para adolescentes entre 12 y 17 años de zonas urbanas y urbanas marginales. La evaluación genera tres categorías de autoeficacia: alto, medio y bajo.

Validez y Confiabilidad: La validez de contenido de la escala fue determinada por Criterio de Jueces. Además, se analizaron las referencias a través del Coeficiente de Validez de Aiken. A partir de los resultados se consideraron las interrogantes cuyo valor fue mayor a 0,80 luego se efectuaron modificaciones tanto para el ordenamiento de

los ítems, como en la redacción de estos. Esto ayudó a determinar una escala con 20 ítems.

La confiabilidad fue establecida por el Coeficiente de Alfa de Cronbach, el cual fue de 0,91, para tercero de secundaria y 0,95 para quinto de secundaria.

Para fines de la presente investigación, para establecer el criterio de confiabilidad, se empleó el Coeficiente de Alfa de Cronbach, el cual fue de 0,94.

En relación con la validez del instrumento, se consideró el criterio de validez de constructo hallándose mayormente correlaciones positivas.

Tabla 2.
Análisis correlacional para la “Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar”.

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Total
Item 1	1	,68**	,65**	,56**	,62**	,62**	,34**	,44**	,28*	,39**	,47**	,57**	,61**	,37**	,56**	,49**	,56**	,52**	,40**	,48**	,77**
Item 2	,68**	1	,39**	,60**	,49**	,69**	0,20	,31*	0,30	,46**	,50**	,57**	,64**	0,22	,51**	,49**	,66**	,67**	,42**	,36**	,75**
Item 3	,65**	,39**	1	,59**	,51**	,60**	0,20	,30*	,47**	,30*	,50**	,41**	,58**	0,16	,53**	,45**	,37**	,45**	,29*	,60**	,69**
Item 4	,56**	,60**	,59**	1	,43**	,68**	0,26	0,17	,28*	,29*	,49**	,37**	,53**	0,10	,61**	,42**	,47**	,63**	0,23	,34**	,66**
Item 5	,62**	,47**	,51**	,43**	1	,65**	0,19	0,18	,34**	0,27	,36**	,81**	,60**	0,13	,42**	,62**	,68**	,52**	0,27	,47**	,71**
Item 6	,62**	,70**	,60**	,68**	,65**	1	0,22	0,09	,49**	,29*	,37**	,57**	,65**	0,11	,53**	,63**	,59**	,55**	0,24	,43**	,73**
Item 7	,34**	0,25	0,20	0,26	0,19	0,22	1	0,23	-0,08	,50**	,340**	,28*	,39**	,34**	,46**	,40**	,32*	0,15	,35**	,44**	,49**
Item 8	,44**	,31*	,30*	0,17	0,18	0,09	0,23	1	,39**	,57**	,48**	0,17	0,22	0,24	,32*	0,28	,31*	,32*	,62**	,33**	,51**
Item 9	,28*	0,27	,47**	,28*	,34**	,49**	-0,08	,39**	1	0,18	,29*	0,23	,30*	0,04	,34**	,40**	,31*	,44**	0,12	,37**	,46**
Item 10	,39**	,46**	,30*	,28*	0,27	,29*	,50**	,57**	0,18	1	,65**	,41**	,50**	0,21	,48**	,53**	,57**	,54**	,78**	,45**	,70**
Item 11	,47**	,50**	,50**	,49**	,36**	,37**	,40**	,48**	,29*	,65**	1	,51**	,52**	0,18	,47**	,44**	,53**	,62**	,61**	,47**	,73**
Item 12	,57**	,57**	,41**	,37**	,81**	,57**	,28*	0,17	0,23	,41**	,51**	1	,66**	0,22	,51**	,66**	,76**	,55**	,35**	,47**	,76**
Item 13	,60**	,64**	,57**	,53**	,60**	,65**	,39**	0,22	,30*	,50**	,52**	,66**	1	0,25	,62**	,67**	,69**	,65**	,38**	,49**	,81**
Item 14	,37**	0,22	0,16	0,10	0,13	0,11	,34**	0,24	0,04	0,21	0,18	0,22	0,25	1	,46**	0,20	,31*	0,16	0,15	0,12	,36**
Item 15	,57**	,507**	,53**	,61**	,42**	,53**	,46**	,32*	,34**	,48**	,47**	,51**	,62**	,46**	1	,58**	,56**	,62**	,29*	,55**	,76**
Item 16	,497**	,484**	,45**	,42**	,62**	,63**	,40**	0,28	,40**	,53**	,44**	,66**	,67**	0,20	,58**	1	,70**	,51**	,40**	,53**	,77**
Item 17	,56**	,66**	,37**	,47**	,684**	,59**	,32*	,312*	,31*	,57**	,53**	,76**	,69**	,31*	,56**	,70**	1	,72**	,54**	,43**	,82**
Item 18	,52**	,670**	,45**	,63**	,52**	,55**	0,15	,32*	,44**	,54**	,62**	,55**	,65**	0,16	,62**	,51**	,72**	1	,44**	,37**	,76**
Item 19	,40**	,42**	,29*	0,23	0,27	0,24	,35**	,62**	0,12	,78**	,61**	,35**	,38**	0,15	,29*	,40**	,54**	,44**	1	,35**	,62**
Item 20	,48**	,36**	,60**	,34**	,47**	,42**	,44**	,33*	,36**	,45**	,47**	,47**	,49**	0,12	,55**	,53**	,43**	,37**	,35**	1	,68**
Total	,78**	,75**	,69**	,66**	,71**	,73**	,49**	,51**	,46**	,70**	,73**	,76**	,81**	,36**	,76**	,77**	,82**	,76**	,62**	,68**	1

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Instrumento Complementario:

- Cuestionario Personal IB.

Adicionalmente a estos dos instrumentos, se elaboró un **Cuestionario Personal IB**, el cual no se consideró en el procesamiento de datos estadísticos, ni para la validación de las hipótesis del presente estudio. Su valor para la presente investigación principalmente está dado a fin de obtener información de tipo cualitativa complementaria para poder así, identificar la percepción y valoración de los estudiantes hacia el Programa del Diploma de Bachillerato Internacional. Este instrumento consideró seis preguntas, cuyas alternativas de solución fueron de elección múltiple y de respuestas abiertas.

La primera pregunta del cuestionario, está orientada a identificar las principales cualidades que el estudiante considera son importantes para un alumno que participa en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional.

La segunda interrogante, identifica los mejores y los aspectos más difíciles al ser un estudiante del Diploma del Bachillerato.

La tercera relaciona el perfil propuesto por el Programa del Diploma y la valoración personal que el estudiante realiza en base a dichas características.

La cuarta pregunta, busca determinar si el estudiante encuentra alguna diferencia entre el Programa de Secundaria Regular y el Programa del Diploma.

El quinto ítem, indaga si el estudiante recomendaría o no el Programa del Diploma.

Por último, la sexta interrogante profundiza en determinar las asignaturas que para el estudiante han sido más satisfactorias en relación con sus intereses vocacionales.

La validez de este instrumento fue por el método juicio de expertos, a quienes se les preguntó si los ítems cumplen con el indicador especificado, los resultados se procesaron utilizando la prueba V de Aiken, que exige como mínimo un coeficiente de 0,7. Se hallaron los siguientes resultados: 1, para el primer ítem, 1, para el segundo ítem, 0,80 para el tercer ítem, 1 para el cuarto ítem y 1 para el quinto ítem. Habiendo encontrado que los ítems son mayores de 0,7 se considera que desde la opinión de los expertos, los ítems miden los criterios establecidos, por tanto, el Cuestionario Personal tiene validez de contenido.

Los datos obtenidos por los instrumentos citados, fueron tabulados a partir del Programa Excel, donde se organizó la información considerando los instrumentos y los tiempos del estudio. Asimismo, para el procesamiento de los datos y la comprobación de hipótesis se empleó el programa SSPS – 21.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Análisis, interpretación y discusión de resultados.

A continuación, se exponen y analizan los resultados de esta investigación, cuyo objetivo central fue determinar la medida en que el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, modificó los hábitos de estudio y el nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar en un grupo de estudiantes que cursaron los dos últimos años de escolaridad básica. Para ello, el estudio contempla un abordaje desde dos aspectos, el primero hace referencia al análisis de los resultados en las dos variables mencionadas de un grupo de estudiantes que participaron en el Programa del Diploma. El segundo aspecto, busca establecer una comparación para las mismas variables y durante los mismos tiempos de evaluación, entre dos grupos de escolares pares, en donde uno de ellos - el grupo de control - es el que realiza el Programa de Secundaria Regular y el otro grupo - el experimental -, el que desarrolla el Programa de Diploma del Bachillerato Internacional.

Si bien, los resultados de las variables hábitos de estudio y nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar, son estudiadas de manera individual, los hallazgos nos permiten relacionarlas y destacar nexos importantes en su desarrollo e internalización, tal como lo plantean algunos autores como Bermejo, Toro y Prieto Ursúa (2005). En este sentido, los hallazgos respaldarían además la posición de investigaciones como las realizadas por Aulls, Lemay y Peláez, quienes hallaron que los estudiantes participantes en el Programa del Diploma se perciben autoeficaces para desarrollar trabajos académicos de investigación, a partir de verse familiarizados con la metodología del sistema.

A continuación, se exponen la secuencia del trabajo realizado:

En primer lugar, se comprobó si los datos corresponden a los criterios de normalidad estadística, lo cual permitió decidir los estadísticos apropiados.

En segundo lugar, se procedió al análisis de contrastación de hipótesis, teniendo en cuenta que en el diseño experimental para fines de este estudio se efectúan valoraciones en relación con las variables hábitos de estudio y autoeficacia con el grupo experimental durante los momentos uno (antes de iniciarse el Programa), dos (durante su desarrollo) y tres (al término del Programa) y comparaciones entre el grupo experimental y el grupo de control, para los tres tiempos del estudio. Dichas comparaciones se manejan por momentos y a nivel intragrupos y exogrupos, de conformidad con las hipótesis planteadas que a continuación presentamos en el mismo orden de la secuencia anteriormente descrita.

4.1.1. Hábitos de estudio y nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar en estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.

Se analizan los resultados orientados a comprobar la Hipótesis General del estudio, la cual plantea:

“Los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, mejoran sus hábitos de estudio y su nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar durante su desarrollo”.

Los resultados correspondientes, señalan para la variable hábitos de estudio puntuaciones P menores al nivel de significatividad 0.05, por lo que ante el rechazo de la hipótesis nula se concluye que existe variación en los hábitos de estudio considerando los tres momentos de la evaluación. Especialmente, se observa un incremento en el tercer momento del estudio, esto es después que finalizó el Programa del Diploma.

En términos cuantitativos, se aprecian variaciones, entre las puntuaciones obtenidas antes de iniciarse el Programa y al finalizarlo, como también entre cuando el Programa concluye el primer año (segundo momento) y cuando finaliza. Cualitativamente, se distinguen puntajes medios al iniciar el programa lo cual ubica a los estudiantes en una categoría “Tendencia positiva” la misma que se mantiene así hasta el segundo momento de la evaluación, para luego en el tercer momento alcanzar un nivel “Positivo” considerando los criterios establecidos por el instrumento de evaluación.

En relación con el nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar, se distinguen diferencias significativas entre el momento uno y el momento dos ($P=0,00$; $P < 0.05$). No obstante, dichas diferencias no se presentan cuando se comparan la evaluación inicial y final del grupo ($P=0,225$; $P > 0.05$) como tampoco entre los momentos dos y tres ($P=0,714$; $P > 0.05$). Los resultados revelan un descenso en el segundo momento y un leve incremento en el tercer momento de la evaluación. Cabe mencionar, que dichos puntajes evidencian que los estudiantes iniciaron el programa con un nivel alto de autoeficacia, disminuyendo a un nivel medio durante su desarrollo, para luego proyectar una tendencia al alza, pero no equiparable a la del primer momento evaluado.

Así, los resultados expuestos, permiten analizar por un lado el efecto que ejerció el Programa del Diploma sobre sus participantes en relación tanto para sus hábitos de estudio como para el nivel de autoeficacia.

En relación con los hábitos de estudio, si bien estos constituyen una conducta relativamente estable (Pozar, 2002), son susceptibles a modificación sobre todo cuando los estudiantes están vinculados a un programa que les permita tomar conciencia de su propio aprendizaje, sobre todo de cómo organizar sus recursos para estudio, lo cual ejercita su autonomía vinculándola positivamente con su desempeño (Torres, Tolosa, Urrea y Monsalve, 2009).

En cuanto a la variable autoeficacia, los resultados expresan inicialmente una alta valoración de los participantes, lo que justificaría de alguna manera su valoración y posterior inscripción al mismo, corroborando el planteamiento de Veliz (2010) y Valverde (2011), el cual explica que entre la actuación personal y la autoeficacia existe una relación bastante estrecha. No obstante, es probable que, ante las demandas académicas y personales propias del Programa del Diploma del Bachillerato, dicha valoración haya sufrido un impacto, el cual pudo generar en sus participantes cuestionamientos en relación a su propia valoración en el rendimiento escolar esto es que, frente a un contexto social diferente, tal como lo constituye la dinámica propia del programa académico, este estímulo puede haberse constituido en un elemento que haya influenciado en su motivación y su propio auto concepto académico (Isiksal, 2010).

El nivel de autoeficacia de los participantes, sin duda tuvo una recuperación, probablemente debido a la necesidad que tuvieron los estudiantes de regular su comportamiento frente a las características contextuales, concepto que se relaciona con el de regulación interna propuesto por Bandura (1997).

A partir de estos resultados y siguiendo a Robbins (2014), se refuerza la idea que la autoeficacia académica constituye una variable motivacional importante, más allá del crédito que se le otorga al cumplimiento de tareas o a la ansiedad frente a las evaluaciones.

Entendiendo así, es que se debe considerar a la autoeficacia como una variable que pudo afectar la toma de decisiones en relación con la participación en este sistema académico. Estos alcances, motivan el estudio de la influencia de la autoeficacia en los participantes para continuar con las exigencias y expectativas propias del Programa, pero también el efecto de

este sistema académico para el desarrollo de habilidades metacognitivas que permitan el reconocimiento de los propios recursos para el aprendizaje, valorando de esta manera el desarrollo de los procesos cognitivos que tienen lugar a partir de su desarrollo. Esta reflexión, respalda lo planteado por Galleguillos y Olmedo (2017), para quienes los procesos cognitivos y metacognitivos condicionarían prácticas de autorregulación y por consecuencia el logro de objetivos vinculados con el estudio.

4.1.2. Análisis de las técnicas de estudio que utilizan los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma.

Si bien, como se planteó en los párrafos anteriores, los puntajes generales en referencia con los hábitos de estudio de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional muestran diferencias significativas entre el primer y el tercer momento, como entre el segundo y tercer momento de su aplicación, se hace necesario conocer si existen diferencias en su desarrollo en el tiempo y por áreas específicas. A continuación, se presentan los resultados de acuerdo con los diferentes aspectos evaluados, iniciando el análisis por la valoración de técnicas de estudio, para continuar con la capacidad de organización, preparación para los exámenes, estrategias empleadas en clases y nivel de control de la distractibilidad.

Se inicia esta presentación, con los resultados obtenidos en el área: Técnicas de estudio, variable que está expresada en el planteamiento de la Hipótesis Específica 1 la cual sostiene:

“Los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, mejoran sus técnicas de estudio durante su desarrollo”.

En el análisis estadístico, se evidencian puntuaciones P menores al nivel de significatividad 0,05, lo cual indicaría el rechazo de la hipótesis nula, permitiendo concluir que la puntuación para las técnicas de estudio difiere en los tres tiempos del estudio. Al respecto, los resultados descriptivos, indican

un incremento aritmético de la media tanto en el segundo como en el tercer momento estudiado.

Analizando las diferencias por momentos, se encuentran diferencias significativas antes de iniciarse el Programa y el término del primer año de este ($P=0,053$; $P=0,05$), esto es que existe un incremento en su ejecución después de iniciarse el programa. Además, esta diferencia es visible sobre todo cuando se comparan las puntuaciones de los estudiantes antes de iniciar el programa y al término del Programa del Diploma ($P=0,014$; $P<0,05$).

Sin embargo, no se aprecian diferencias significativas es entre el segundo y tercer momento ($P=0,491$; $P > 0.05$), distinguiéndose cierta estabilidad en la puntuación alcanzada, después de incrementarse.

Es interesante hacer notar, que es si bien se aprecia un incremento aritmético en el desarrollo de las técnicas de estudio que emplean los participantes, después de iniciarse el Programa, este criterio no indicaría un logro satisfactorio de sus hábitos de trabajo, dado que las tres puntuaciones obtenidas los ubican en el criterio valorativo “Tendencia Positiva”, lo cual indicaría aún la necesidad de revisar el tipo de estrategias que los participantes utilizan para el estudio. No obstante, los hallazgos brindan indicadores que permiten afirmar ciertos efectos favorables del Programa del Diploma sobre las técnicas de estudio de los participantes en concordancia con otros estudios (Culross y Tarver 2011; Conley, Mac Gaudhy, Davis - Molin, Farkas y Fukuda (2014).

4.1.3. Análisis de la capacidad de organización para el estudio que utilizan los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma.

El segundo factor analizado para la variable de hábitos de estudio es el que evalúa la organización, el cual está relacionado con el planteamiento de la Hipótesis Específica 2 que expresa:

“Los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, mejoran su capacidad de organización para el estudio durante su desarrollo”.

Los resultados descriptivos del grupo experimental mostraron una leve disminución durante el segundo momento de la investigación, esto es después del primer año de su participación en el Programa, para elevarse sustancialmente a su término. En términos categoriales, el grupo inicia el programa con criterio valorativo “Tendencia Positiva” para la organización de estudio, hasta alcanzar un criterio de hábito “Positivo” durante su ejecución.

Al aplicar las pruebas estadísticas respectivas, se distinguen puntuaciones P menores al nivel de significatividad 0,05, lo cual indicaría el rechazo de la hipótesis nula. Dicho resultado permite deducir que las puntuaciones para el factor organización para el estudio muestran diferencias durante los procesos de tiempo evaluados.

Los hallazgos entre los tiempos de la aplicación del Programa distinguen diferencias entre el segundo momento (fin del primer año) y al finalizar el Programa ($P=0,00$; $P < 0.05$). No obstante, dichas diferencias no son significativas antes de iniciarse el Programa y al finalizar el primer año de este ($P=0,139$; $P > 0.05$). Tampoco si se comparan los resultados antes de iniciarse el Programa y a su término.

Este resultado debe manejarse con reserva, dado que tal como se pudo apreciar anteriormente, el grupo presentó una disminución de su nivel autoeficacia en el segundo momento de la evaluación, aspecto que si bien podría estar motivado por múltiples variables, entre ellas el impacto de la exigencia del programa o la necesidad de reestructurar esquemas de trabajo académicos para efectivizar sus recursos, podría también asociarse con la disminución del nivel de organización de los estudiantes evaluados. Al respecto, es interesante destacar algunas observaciones de los participantes a partir de los hallazgos de uno de los instrumentos en esta investigación, que brinda alcances cualitativos, el cual señala que los estudiantes evidenciaron la necesidad de establecer nuevos planteamientos en su organización para el estudio, respondiendo ante él con un estilo “global” y no por “etapas”.

Considerando a Bandura (1997), estos hallazgos estarían relacionados con el hecho que un alto desenvolvimiento, en este caso la organización requeriría la autorregulación de la motivación y un adecuado manejo de reacciones emocionales. Por lo que, los resultados podrían estar indicando las demandas propias del sistema en el aspecto de organización en el trabajo académico, condición que incentivó la necesidad de autorregulación y automonitoreo por parte de los estudiantes. Este planteamiento guarda relación con lo expresado por los participantes cuando se explora las diferencias que perciben entre el Programa del Diploma y los estudios secundarios, señalando como atributos del primero su “calidad, metodología y exigencia”

Este análisis, permite distinguir que existe la probabilidad que el programa haya afectado el hábito relacionado a la organización para el estudio de los participantes, los cuales evidenciaban una “Tendencia Positiva” en su ejecución antes de iniciarlo y durante su incursión a él. Esta influencia es visible durante el tercer momento de la evaluación en donde los estudiantes alcanzan resultados positivos cuando se examinan sus recursos de organización al finalizar el Programa. Dichos resultados son compatibles con los estudios desarrollados por Culross y Tarver (2011) y Bluhm (2011), en el sentido, que el Programa del Diploma ofrece ventajas de preparación para el trabajo académico.

4.1.4. Análisis de la capacidad de preparación para los exámenes que utilizan los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma.

En esta parte del análisis, se discuten los resultados obtenidos por los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional para el factor que evalúa la capacidad de preparación para los exámenes. Se considera éste un aspecto especialmente interesante de ser estudiado, dado que uno de los aspectos relevantes del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional es la preparación para los exámenes de final de curso, después de los dos años de estudios exigidos por el Programa. En ellos, se evalúa a los participantes en base a estándares internacionales, los

cuales no obedecen ciertamente a criterios comparativos. Cabe indicar, que los exámenes para el Programa del Bachillerato Internacional constituyen la base de la evaluación en varios de sus cursos. Al respecto, la Organización del Bachillerato Internacional, destaca sus altos niveles de objetividad y fiabilidad. (IBO, 2018).

Los hallazgos encontrados para este criterio están referidos a la Hipótesis Específica 3, la cual sostiene:

“Los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, mejoran su capacidad de preparación para los exámenes durante su desarrollo”.

Las puntuaciones obtenidas para contrastación de hipótesis señalan puntajes P inferiores al nivel de significatividad 0,05, lo cual indica diferencias en el indicador considerando los tiempos evaluados, por lo que se puede afirmar que, los hábitos en función con la preparación para las evaluaciones de los participantes tienden a modificarse en el transcurso del tiempo.

En tal sentido, después de la aplicación del Programa del Bachillerato Internacional, los estudiantes logran alcanzar mejores puntuaciones que al inicio de este, esto es, atraviesan de una categoría de “Tendencia Negativa” y “Tendencia Positiva” en su organización para los exámenes a un nivel “Positivo” y de “Tendencia Positiva” durante su desarrollo.

Para este factor, se distinguen diferencias entre antes de iniciarse el Programa y en su finalización ($P=0,00$; $P < 0.05$) y entre las puntuaciones obtenidas al finalizar el primer año y el cierre del Programa ($P=0,00$; $P < 0.05$). Sin embargo, es importante señalar, que dichas diferencias no se hacen evidentes comparativamente antes de iniciarse el programa y el primer año de la evaluación ($P=1,000$; $P > 0.05$), condición que podría interpretarse que para la modificación de un hábito no sólo es importante el impacto de un programa de instrucción, sino también la necesidad de establecer mecanismos para lograr su internalización a través del tiempo (Pozar, 2012; Vigo Quiñones, 2008). Siguiendo a Dollard y Miller (citado por Caballo, 1998) dicha internalización como hábito, correspondería a una asociación aprendida de

características temporales que constituiría una faceta importante en la adquisición de habilidades.

Considerando las características propias del Programa del Diploma y el valor acreditado a su término sobre todo a partir de las evaluaciones de las asignaturas exigidas por el mismo, sin duda los estudiantes que participaron en él lograron en primer lugar, tomar consciencia de la necesidad de estar bien preparados para ellos y darles prioridad, otorgándoles así una alta valoración y convirtiéndose para ellos en una motivación intrínseca. Esta dinámica y relacionando lo planteado por Torres, Tolosa Urrea y Monsalve (2009), podría considerarse como un atributo enriquecedor para lograr independencia y autorregulación en sus procesos de aprendizaje. En segundo término, se debe considerar que el desarrollo del hábito, en este caso el referido a la preparación para los exámenes, estuvo vinculado a la necesidad de ejercitación o la práctica desarrollada por los estudiantes (Cartagena, 2008). Sobre todo, considerando que los estudiantes participantes en el Programa son evaluados constantemente durante los dos años de trabajo, como forma de preparación para los exámenes finales. Dicha dinámica, habría resultado ciertamente beneficiosa en el desarrollo de estrategias y rutinas necesarias para fortalecer y desarrollar el hábito ligado a la preparación para situaciones de evaluación.

4.1.5. Análisis de las técnicas de estudio empleadas en clases de los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma.

En relación con el análisis del manejo de técnicas de estudio empleadas en clases y en concordancia con la Hipótesis Específica 4, la cual plantea:

“Los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, mejoran sus técnicas de estudio empleadas en clase durante su desarrollo”.

Se aprecian, en términos descriptivos promedios fluctuantes en los tres momentos evaluados. Así, si bien las puntuaciones de los estudiantes sufren

una disminución después de iniciarse el programa, posteriormente se ven incrementadas superando cuantitativamente al segundo puntaje, pero de manera poco significativa estadísticamente.

Se concluye que esta hipótesis no es aceptada, dado que no se aprecian diferencias significativas entre los tres tiempos evaluados. Es así como, al hacer la comparación entre los resultados obtenidos antes de iniciarse el Programa y al finalizar el primer año, se obtiene una $P = 0,701$. Mientras que antes de iniciarse el programa y al finalizarlo se alcanza una $P = 0,359$. En tanto que entre el final del primer el año y el término una $P = 0,129$. En los tres momentos evaluados se aprecia la inexistencia de modificación de las estrategias de estudio empleadas en clases.

En este sentido, se puede concluir que ante el análisis del hábito que evalúa las técnicas de estudio presentadas por los participantes durante el desarrollo de sus clases, éstas permanecen en un nivel denominado "Tendencia Positiva", al cual evidenciaría la necesidad de reestructurar y modificar el hábito para obtener mejores resultados académicos.

Dichos resultados, evidenciarían también la tendencia estable del hábito sobre todo ante una práctica acostumbrada por los estudiantes la cual consiste en mantener conductas previamente establecidas durante el desarrollo de las clases (Aduna, 1985). Esto es, que más allá de las demandas y características del Programa, son las conductas habituales, en este caso al momento de participar en una clase las que predominan en los participantes.

Relacionando el criterio evaluado y vinculándolo con los logros obtenidos por el grupo ante la preparación para los exámenes, se puede reflexionar en relación de la importancia de la adquisición de hábitos no solo para proyectos inmediatos, como lo constituirían los exámenes internacionales sino también resaltar su trascendencia en el desarrollo de procesos inherentes al propio aprendizaje (Maddox, 1990), de allí que esta constituiría una característica que analizar en cuanto a la implementación y desarrollo del Programa del Diploma.

4.1.6 Análisis del nivel de control de la distractibilidad de los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma.

El quinto factor que se analiza en esta investigación en el área de hábitos de estudio es el que corresponde al nivel de control de la distractibilidad de los estudiantes. Este criterio se relaciona con la Hipótesis Específica 5, la cual señala:

“Los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, mejoran su nivel de control de la distractibilidad durante su desarrollo”

Los datos descriptivos evidencian que las medias aritméticas obtenidas por el grupo experimental durante los tres tiempos evaluados fluctúan entre los criterios Tendencia Positiva a Positiva, observándose cierto incremento en el rendimiento al finalizar el proceso, pero como se verá más adelante poco significativo.

Al respecto, se aprecia que el nivel de control de la distractibilidad de los estudiantes que desarrollaron el Programa, no muestra diferencias significativas: Antes de iniciarse el Programa y al finalizar el primer año ($P=1,00$; $P > 0.05$), como tampoco antes de su inicio y su término ($P=0,635$; $P > 0.05$).

No obstante, se aprecian diferencias entre la finalización del primer año y el término del programa ($P=0,004$; $P < 0.05$), hallazgo que podría interpretarse como que algunas de las carencias presentadas por los estudiantes en el manejo de elementos que les pudieron generar distracción, lograron ser superadas, pero sin alcanzar un alto nivel.

Los hallazgos manifiestan una vez más la tendencia constante de un hábito, pero también su paulatina modificación y desarrollo en función de los procesos de enseñanza, siendo su eficacia un resultado paulatino y gradual el cual exige compromiso (Alcalá, citado por Enríquez, Fajardo y Garzón 2015).

4.1.7. Análisis comparativo entre los hábitos de estudio y el nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma y los estudiantes que cursaron el Programa de Secundaria Regular.

Se analizan los resultados en las áreas de hábitos de estudio y autoeficacia en el rendimiento escolar entre los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional comparativamente con los resultados de los estudiantes que cursaron de manera paralela el Programa de Secundaria Regular, que para efectos de este estudio es el grupo control.

Las comparaciones se han establecido en base a las cinco áreas consideradas para la variable hábitos de estudio y una puntuación global para la variable autoeficacia. Estos puntajes son comparados considerando los tres tiempos del desarrollo del programa anteriormente descritos.

Este apartado, invita a relacionar los hallazgos entre la variable hábitos de estudio y el nivel de la autoeficacia. Tal como se observará, los resultados sugieren la relación bidireccional que existe entre la valoración de los estudiantes frente a su desempeño y su correspondencia en relación con sus hábitos de estudio, condición que señalaría la motivación de los estudiantes por participar en un sistema educativo riguroso a partir de su auto reconocimiento y propia valoración.

Entendiendo la relación estrecha entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico (Vicuña, 2005) los hallazgos, reforzarían además los planteamientos expuestos por Paoloni (2013) en torno a las investigaciones relacionadas con la autoeficacia y el rendimiento académico, señalando su relación recíproca.

A continuación, se exponen los resultados en función a los hábitos de estudio y autoeficacia en el rendimiento escolar:

A. Diferencias entre grupos para la variable hábitos de estudio.

Se inicia el abordaje, considerando la variable hábitos de estudio, la cual es evaluada de una manera global. Para ello, el análisis corresponde a la Hipótesis Específica 6, la cual señala:

“Los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, presentan hábitos de estudio diferentes en relación con otros estudiantes que no han participado en él”.

Al respecto, los hallazgos indican diferencias entre ambos grupos desde antes que el grupo experimental inicie el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional. Además, estas diferencias tienden a mantenerse durante el segundo y el tercer momento de la evaluación. En términos categoriales, es interesante destacar que en un primer momento (antes de iniciarse el programa), el grupo de control presentaba una Tendencia Negativa en el manejo de sus hábitos de estudio, mientras que el grupo que participó en el Programa (grupo experimental) presentó una Tendencia Positiva en sus hábitos. Estas diferencias permanecen hasta un segundo momento y se hacen más distantes en el tercer tiempo cuando los alumnos que participaron en el Programa del Bachillerato muestran un nivel Positivo en sus hábitos, mientras que el grupo de control permanece evidenciando hábitos con tendencias negativas.

Luego de aplicar la Prueba T de Student para grupos independientes se concluye que, de manera general, los hábitos de estudio de los participantes en el Programa de Diploma, muestran diferencias significativas desde el inicio de este en relación con los estudiantes que no participaron en dicho programa. Sin duda, esta conceptualización es interesante vincularla con los niveles y diferenciación de autoeficacia de ambos grupos, siendo esta última una condición que probablemente constituyó un fuerte motivador para la realización de una tarea, (Torre, 2007) para el grupo experimental.

Esta observación exige una revisión minuciosa de las diferentes áreas evaluadas de acuerdo con el tiempo de ejecución del programa. Sobre todo, porque los resultados indican que las diferencias entre ambos grupos estuvieron determinadas desde antes de la participación del grupo experimental en el programa. En tal sentido, es interesante determinar si en las diversas áreas comprendidas en el análisis para la variable hábitos de estudio se encuentran presentes dichas diferencias entre los grupos, y de ser así, si estas diferencias son apreciadas durante los tres momentos de tiempo evaluados en la investigación.

B. Diferencias entre grupos para el factor técnicas de estudio.

En concordancia con el Planteamiento de la Hipótesis Específica 7 la cual hace referencia:

“Los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, presentan técnicas de estudio diferentes en relación con otros estudiantes que no han participado en él”

Los resultados obtenidos mediante a contrastación con la prueba estadística respectiva, nos permiten aceptar dicha Hipótesis ($P < 0,05$). Sin embargo, esta información debe manejarse cuidadosamente, porque las diferencias encontradas no pueden atribuirse únicamente al Programa del Bachillerato Internacional, debido a que se originan desde antes de iniciarse el mismo.

En otras palabras, los grupos presentados han establecido notoriamente diferencias en sus técnicas de estudio antes de iniciarse el Programa, esto es antes de haber sido seleccionados para participar o no en él. Así, en un primer momento, el grupo de control presentaba una Tendencia Negativa en el manejo de sus técnicas de estudio, mientras que el grupo experimental evidenciaba una Tendencia Positiva para este mismo factor. Cabe mencionar, que estas características pudieron ser un factor condicionante para la participación en el programa.

Los hallazgos, conducen a reflexionar sobre la influencia de voluntad y motivación en la constitución de hábito, el cual implica un modo especial de conducción y autorregulación, una fuerza motriz que proviene de intereses internos más que por factores situacionales (Vigo Quiñones, 2008). Pero al mismo tiempo invitan a analizar la influencia que ejerce el percibirse eficaz en determinados procesos cognitivos, motivacionales, afectivos como selectivos y su orientación a una conducta autorregulada y autorreflexiva la cual influenciaría positivamente en la motivación, persistencia y el éxito académico. (Ruiz, 2005). Esta concepción podría asociarse en términos positivos para el grupo experimental, quienes confiando en sus propios recursos y hábitos emprendieron la ejecución del Programa del Diploma.

C. Diferencias entre grupos para el factor capacidad de organización.

A continuación, se analizan los hallazgos en relación con la Hipótesis Específica 8, la cual plantea:

“Los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, presentan una capacidad de organización de estudio diferente en relación con otros estudiantes que no han participado en él”.

Si bien el análisis estadístico permite aceptar dicha Hipótesis, esta información debe manejarse con precaución y cautela dado que las diferencias encontradas no pueden atribuirse únicamente al Programa del Bachillerato Internacional, debido a que como en el criterio anterior, se originan antes de iniciarse el Programa del Diploma. Los estudiantes que no participaron en el programa mostraron desde un primer momento una Tendencia Negativa para la organización en el estudio, mientras que los participantes en el Programa, una Tendencia Positiva, la cual llegó a incrementarse hasta un nivel Positivo para posteriormente decaer al nivel de Tendencia Negativa. Resulta interesante profundizar las razones de la variación de las puntuaciones obtenidas por el grupo de participantes en el programa, las cuales podrían estar relacionadas a factores motivacionales,

manejo del estrés, como a la formación del mismo hábito como a su gradualidad de cambio en el tiempo. Al respecto, no se puede perder de vista que un apropiado desenvolvimiento en el manejo de hábitos requiere capacidad de autorregularse en el manejo de estrategias de aprendizaje, pero también conlleva una autorregulación de la motivación (Bandura, 1995).

D. Diferencias entre grupos para el factor preparación para los exámenes.

Al hacer referencia a la Hipótesis Específica 9, que indica:

“Los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, presentan una preparación para los exámenes diferente, en relación con otros estudiantes que no han participado en él”

El análisis estadístico permite aceptar esta Hipótesis ($P < 0,05$). Sin embargo, esta información como en los otros dos factores evaluados anteriormente no pueden atribuirse únicamente al Programa del Bachillerato Internacional, dado que exponen diferencias antes de iniciarse el programa.

En concordancia con los puntajes alcanzados, se distingue que antes de iniciarse el programa ambos grupos ofrecieron una Tendencia Negativa para la preparación de sus exámenes, a pesar de apreciarse diferencias significativas entre los estudiantes. Sin embargo, luego de la aplicación del programa, las diferencias son notorias al observarse el incremento en las puntuaciones medias del grupo experimental, llegando éste a alcanzar una Tendencia Positiva con orientación a Positiva, mientras que el grupo de control mantuvo su puntuación en el criterio Tendencia Negativa. Estos hallazgos, nos conducen a la reflexión que, si bien existieron diferencias entre los grupos desde antes de iniciarse el Programa, éste último ejerció una influencia favorable para el grupo experimental, lo cual reafirma los hallazgos de otras investigaciones (Bluhm, 2011; Culross y Tarver, 2011).

E. Diferencias entre grupos para el factor técnicas de estudio durante las clases.

En este apartado, se analizan los resultados obtenidos a partir del factor técnicas de estudio durante las clases, el cual corresponde al planteamiento de la Hipótesis Específica 10, la cual especifica:

“Los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, presentan técnicas de estudio durante sus clases diferentes, en relación con otros estudiantes que no han participado en él”.

Dicha Hipótesis es aceptada luego de la contrastación estadística, en la cual se obtienen puntuaciones menores a 0,05. Pero al igual que en los factores anteriormente evaluados, las diferencias son apreciables desde antes de haberse dado inicio a la aplicación del Programa.

Así, durante el primer momento de la evaluación el grupo de control expresó una Tendencia Negativa en el empleo de las técnicas de estudio durante las clases, mientras que el grupo experimental una Tendencia Positiva. Además, estas puntuaciones son mantenidas durante el desarrollo de la investigación, evidenciándose este factor como uno de los más estables.

Al observar estas condiciones, en la que los dos grupos de estudiantes muestran diferencias en sus técnicas de estudio, desde antes de iniciarse el Programa, así como también en otros factores antes expuestos, se evidencia la necesidad de explorar y orientar la investigación a las principales motivaciones que influyeron en los participantes en tomar la decisión de participar en la experiencia del Programa del Diploma. Este criterio, estaría asociado con la necesidad de explorar la percepción sobre la eficacia personal de los participantes para vincularse con dicho sistema pedagógico.

Tal como lo señalan, Pajares y Shunk (2001) la potenciación de habilidades se encuentra más favorecido en aquellos estudiantes que tienden a proponerse metas alcanzables, y poseen un nivel alto de autoeficacia, principalmente, porque perciben las metas cercanas como logros. Resulta

interesante profundizar en este aspecto, dado que la elección o no del Programa por parte de los estudiantes, podría estar vinculada al nivel de autoeficacia manejado por el grupo evaluado, considerando que las percepciones de sí mismos podrían haberlos motivado a realizar tarea en las cuales se percibían competentes (Canto, 1999).

F. Diferencias entre grupos para el factor nivel de control de la distractibilidad.

El factor distractibilidad es analizado en la Hipótesis Específica 11, la cual plantea:

“Los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, presentan un nivel de control de la distractibilidad diferente, en relación con otros estudiantes que no han participado en él”.

Los resultados expresan la no existencia de diferencias significativas entre los grupos durante los dos primeros momentos evaluados ($P > 0,05$), pero si durante el tercer momento de la evaluación, lo cual sugiere que estas diferencias podrían deberse a la aplicación del Programa.

Cabe mencionar, que ambos grupos evidenciaron tanto en el primer y el segundo momento una Tendencia Positiva para este factor, que se ocupa del manejo de los posibles elementos distractores que podrían afectar el estudio, pero en el tercer tiempo de evaluación, es el grupo experimental el que logra alcanzar un nivel Positivo.

Este hallazgo, sobre todo en el tercer momento de la evaluación, esto es al finalizar el Programa indicarían sus efectos positivos para este factor, tal como lo han señalado otras investigaciones como las de Culross y Tarver (2011) o la de Conley, Mc Gaughy, Whitney, Farkas y Fukuda, (2014), quienes describen efectos positivos en los hábitos de estudio y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.

G. Diferencias entre grupos para la variable autoeficacia en el rendimiento escolar.

A continuación, se analiza la Hipótesis Específica 12, la cual plantea:

“Los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional presentan un nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar diferente, en relación con otros estudiantes que no han participado en él”.

Al respecto, los datos expresan diferencias significativas entre los grupos previas al inicio del programa de Bachillerato, esto es desde el primer momento de la evaluación, destacándose una mayor y alta puntuación en el grupo de estudiantes que optaron por desarrollar el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional.

Tal como se ha sugerido, es interesante analizar las motivaciones de los estudiantes para optar o no por el Programa del Diploma. En este sentido, es probable que dicha autovaloración se haya convertido en un elemento determinante para ingresar dicho Programa. Por lo que, resulta pertinente acreditarle valor a la variable autoeficacia, como elemento motivador, el cual explicaría la decisión personal de los mismos ante su elección, entendiendo que existe una relación cercana entre la valoración de eficacia y la actuación personal (Valverde, 2011).

Para el segundo momento de la evaluación, esto es luego de iniciarse el programa, se aprecia que estas distancias se acortan llegando al punto de no existir diferencias significativas en el segundo momento de la evaluación, ubicándose ambos grupos en un nivel medio de autoeficacia. Dichos resultados, sugieren el impacto del Programa en sus participantes, principalmente en relación con su nivel de exigencia, la preparación previa y condiciones personales de los participantes, lo cual podría haber generado una disminución de sus niveles de autoeficacia. Estos indicadores plantean la necesidad de nuevos estudios, como por ejemplo relacionar la autoeficacia y el bienestar psicológico tal como lo resalta Strobel, Tumesian y Spórrle,

(citado por González, 2012) quienes realizaron un estudio con jóvenes universitarios hallando que cuando más alta es la autoeficacia percibida más altos serán sus niveles de bienestar psicológico. Otro estudio interesante, lo constituye el analizar el desarrollo de la variable autoeficacia, en aquellos estudiantes que participan en toda la secuencia académica presentada por la Organización del Bachillerato Internacional, esto es a partir de la participación de programas académicos desde el nivel primaria.

En relación con el tercer período de tiempo evaluado, no se encuentran diferencias significativas en los grupos a pesar de que el grupo experimental logra alcanzar una mayor puntuación demostrando un alto nivel de autoeficacia.

Estos resultados llevan a analizar nuevamente el desenvolvimiento del grupo experimental, el cual, de acuerdo con los resultados presentados, expresa una disminución en el nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar luego de iniciarse el programa para posteriormente en el tercer momento del estudio, incrementarse.

No obstante, aunque estos resultados expresan una elevación, en el tercer momento no llegan a alcanzar la puntuación inicial. Cabe indicar que, pese a ello, la puntuación expresada continúa siendo positiva para grupo experimental, constituyéndose ésta probablemente en una fuente motivacional importante para lograr los objetivos propuestos por los mismos estudiantes. Se destaca así la autoeficacia, como una interesante variable asociada a la motivación y al mismo tiempo ligada al desempeño escolar (Ugartetxea, 2002), teniendo como base la capacidad de auto observarse y desarrollar recursos metacognitivos (Burón, 1988) en este caso, a partir del desarrollo de estrategias que el mismo programa invita a fortalecer.

4.2. Prueba de Hipótesis.

Con la finalidad de verificar si los datos obtenidos correspondieron a la normal estadística se calculó el coeficiente K-S de Smirnov- Kolmogorov (Quintín, Cabero y Paz, 2007) considerando las dos variables estudiadas: hábitos de estudio y autoeficacia en el rendimiento escolar.

Así, y tal como se aprecia en los resultados presentados en las Tablas 3 y 4, se distinguen que todas las puntuaciones obtenidas para cada uno de los cinco criterios evaluados en la variable hábitos de estudio, como con el nivel de autoeficacia contaron con el criterio de normalidad ($P > 0,05$), por lo que se optó por considerar en este estudio la aplicación de pruebas de tipo paramétricas. Teniendo en cuenta el planteamiento de hipótesis propuesto para el presente estudio, se consideró para el análisis de datos a nivel intragrupo el “**Análisis de Varianza para Grupos Relacionados**”, mientras que para establecer las comparaciones a nivel exogrupo, la prueba seleccionada fue la “**Prueba T de Student para Grupos Independientes**”

Tabla 3

Resultados obtenidos al aplicar la Prueba de Normalidad Smirnov – Kolmogorov en relación con los hábitos de estudio

Área evaluada	Puntaje Z	Puntaje P
Técnicas de estudio	0,833	0,492
Organización para el estudio	0,883	0,417
Preparación para los exámenes	0,865	0,443
Técnicas empleadas den clase	0,994	0,276
Manejo de Distractibilidad	1,051	0,220
Puntuación total hábitos de estudio	0,760	0,610

Tabla 4

Resultados obtenidos al aplicar la Prueba de Normalidad Smirnov – Kolmogorov en relación con el nivel de autoeficacia

Área evaluada	Puntaje Z	Puntaje P
Nivel de autoeficacia percibida	0,426	0,993

4.3. Presentación de Resultados.

En esta sección, se presentan los resultados de la investigación, tomando en consideración, la información cuantitativa obtenida a través de los instrumentos empleados, esto es del Inventario de Hábitos de Estudio CASM -85, revisión 2014 de Luis Vicuña (Vicuña, 2005) y de la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar de Cartagena (Cartagena, 2008), los que permiten un análisis descriptivo e inferencial entre los grupos evaluados teniendo en consideración el impacto de la variable independiente, en este caso el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, sobre las variables dependientes: hábitos de estudio y nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar.

4.3.1. Hábitos de estudio y nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar en estudiantes que participaron en el Programa del Diploma.

Se presentan los hallazgos estadísticos destinados a comprobar la Hipótesis General, la cual plantea que los adolescentes que han participado en el Programa del Diploma mejoraron sus hábitos de estudio y su nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar durante su desarrollo.

En la Tabla 5 y en la Tabla 6, se pueden apreciar los estadísticos descriptivos correspondientes a la variable hábitos de estudio y autoeficacia respectivamente considerando los tres momentos de tiempo evaluados durante la investigación.

Tabla 5

Resultados descriptivos de los hábitos de estudio de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma, durante tres momentos

Evaluación	M	D. Típica	N
Momento 1	33,5238	6,55453	21
Momento 2	33,1905	6,88926	21
Momento 3	39,1429	5,03275	21

Tabla 6

Resultados descriptivos del nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma, durante tres momentos

Evaluación	Media	D. Típica	N
Momento 1	158,8571	24,88832	21
Momento 2	139,9524	26,25162	21
Momento 3	146,5238	26,60567	21

En la Tabla 7 y en la Tabla 8, se presentan los estadísticos para poner a prueba la hipótesis nula referida al factor hábitos de estudio de los alumnos que participaron en el Programa del Diploma del Bachillerato, considerando los tres momentos evaluados durante el estudio.

Los resultados obtenidos, evidencian puntuaciones P menores al nivel de significatividad 0,05, lo cual indicaría el rechazo de la hipótesis nula de igualdad de medias y permitiría concluir que las puntuaciones de hábitos de estudio obtenidas por el grupo estudiado no es la misma en los tres momentos de tiempo. Más adelante a partir del análisis estadístico realizado, se profundiza en las diferencias tanto para las áreas de hábitos de estudio como para el tiempo de permanencia en el Programa.

Tabla 7

Contrastes multivariados en relación con los hábitos de estudio de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma, en tres momentos

	V	F	gl de la hip	gl error	Sig.
T. Pillai.	,643	17,140 ^b	2,000	19,000	,000
L.Wilks.	,357	17,140 ^b	2,000	19,000	,000
T.Hotelling.	1,804	17,140 ^b	2,000	19,000	,000
Raíz mayor de Roy	1,804	17,140 ^b	2,000	19,000	,000

b. Estadístico exacto

Tabla 8

Pruebas de efectos intra – sujetos en relación con los hábitos de estudio de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma

Origen	S de cuadrados tipo III	gl	M. cuadrática	F	Sig.	
Hábitos	E.asumida.	469,810	2	234,905	15,921	,000
	Greenhouse-Geisser.	469,810	1,904	246,695	15,921	,000
	Huynh-Feldt.	469,810	2,000	234,905	15,921	,000
	L.inferior.	469,810	1,000	469,810	15,921	,001
Error (Hábitos)	E.asumida	590,190	40	14,755		
	Greenhouse-Geisser.	590,190	38,088	15,495		
	Huynh-Feldt.	590,190	40,000	14,755		
	L.inferior.	590,190	20,000	29,510		

En la Tabla 9, se realiza una comparación de las puntuaciones de los hábitos de estudio generales presentados por los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma, de acuerdo con los tres momentos evaluados en la investigación.

Estos resultados, a partir de su análisis expresan diferencias significativas de acuerdo con algunos momentos del desarrollo del programa. Así, son evidentes las diferencias cuando se comparan las puntuaciones de los estudiantes antes de iniciar el programa (primer momento) con el tercer momento ($P=0,00$; $P < 0.05$) como entre el segundo y tercer momento ($P=0,00$; $P < 0.05$) de iniciado el programa.

Sin embargo, estas diferencias no son apreciadas cuando se comparan el primer y el segundo momento de análisis ($P=0,787$; $P > 0.05$). En otras palabras, los resultados estarían indicando que los estudiantes de manera general logran mejorar sus hábitos de estudio después de haber participado en el programa, pero de manera paulatina.

Tabla 9

Comparación de los hábitos de estudio de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma, en relación con tres momentos

Comparación entre momentos		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^b	Confianza al 95 % para la diferencia ^b	
					Límite inferior	Límite superior
1	2	,333	1,218	,787	-2,207	2,873
	3	-5,619 [*]	1,277	,000	-8,283	-2,955
2	1	-,333	1,218	,787	-2,873	2,207
	3	-5,952 [*]	1,050	,000	-8,142	-3,762
3	1	5,619 [*]	1,277	,000	2,955	8,283
	2	5,952 [*]	1,050	,000	3,762	8,142

"Basadas en las medias marginales estimadas"

"*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05"

"b. Ajuste para comparaciones múltiples: Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste)"

A fin de complementar el análisis de la Hipótesis General, se presentan los resultados comparativos en relación a la variable autoeficacia en el rendimiento escolar correspondiente a los tres momentos de tiempo.

La Tabla 10, muestra las medias aritméticas obtenidas por los estudiantes durante los tres tiempos de análisis. En ella, se observa un descenso de los promedios entre el primer (M= 158,86) y segundo momento (M=139,95), esto significa que las puntuaciones en relación al nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar de los alumnos disminuyeron al iniciarse el programa, atravesando de un nivel alto a uno medio, para luego obtener un incremento visible en un tercer momento (146,52), volviendo a ser un puntaje alto pero sin llegar alcanzar la media aritmética obtenida por el grupo en el primer momento.

Al analizar la hipótesis nula referida a la variable autoeficacia, siempre en base a tres momentos, se revelan puntuaciones P menores al nivel de significatividad 0,05, lo cual indicaría el rechazo de la hipótesis de igualdad de medias y permitiría concluir que las puntuaciones de autoeficacia obtenidas por el grupo difieren en el tiempo (Tablas 11 y 12).

Tabla 10

Resultados comparativos de tres momentos en relación con el nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma

Evaluación	Media	D. Típica	N
Momento 1	158,8571	24,88832	21
Momento 2	139,9524	26,25162	21
Momento 3	146,5238	26,60567	21

Tabla 11

Contrastes multivariados en relación con el nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma

	V	F	gl de la hip	gl error	Sig.
T. Pillai	,529	10,686 ^b	2,000	19,000	,001
L. Wilks	,471	10,686 ^b	2,000	19,000	,001
T. Hotelling	1,125	10,686 ^b	2,000	19,000	,001
Raíz mayor de Roy	1,125	10,686 ^b	2,000	19,000	,001

b. estadístico exacto

Tabla 12

Pruebas de efectos intra – sujetos en relación con el nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma

Origen		S. cuadrados tipo III	gl	M. Cuadrática	F	Sig.
Autoeficacia	E.asumida.	3868,794	2	1934,397	6,217	,004
	Greenhouse-Geisser.	3868,794	1,576	2454,950	6,217	,009
	Huynh-Feldt.	3868,794	1,688	2292,354	6,217	,007
	L.inferior.	3868,794	1,000	3868,794	6,217	,022
Error(Autoeficacia)	E.asumida.	12446,540	40	311,163		
	Greenhouse-Geisser.	12446,540	31,518	394,899		
	Huynh-Feldt.	12446,540	33,754	368,744		
	L.inferior	12446,540	20,000	622,327		

En la Tabla 13, se comparan los diferentes niveles de autoeficacia logrados por el grupo de estudiantes que participó en el programa. En ella, se distinguen diferencias significativas entre el momento uno y el momento dos ($P=0,00$; $P < 0.05$), tal como se había planteado inicialmente en la Tabla 10 en la que se aprecia la disminución de las puntuaciones durante esta segunda etapa del proceso. Sin embargo, dichas diferencias no son apreciadas cuando se comparan la evaluación inicial y final del grupo (momento uno y el momento tres) ($P=0,225$; $P > 0.05$) como tampoco entre los momentos dos y tres ($P=0,714$; $P > 0.05$).

Tabla 13

Comparación por momentos en relación con el nivel de autoeficacia de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma

Autoeficacia		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^b	Confianza al 95 % para la diferencia ^b	
					L. inferior	L. superior
1	2	18,905 [*]	4,067	,000	8,279	29,531
	3	12,333	6,570	,225	-4,830	29,497
2	1	-18,905 [*]	4,067	,000	-29,531	-8,279
	3	-6,571	5,404	,714	-20,690	7,547
3	1	-12,333	6,570	,225	-29,497	4,830
	2	6,571	5,404	,714	-7,547	20,690

^aBasadas en las medias marginales estimadas^a.

^b. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni^b.

4.3.2. Resultados referidos a las técnicas de estudio que utilizan los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma.

Los resultados que se presentan guardan concordancia con la Hipótesis Específica 1 la cual hace alusión, que los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional mejoran sus técnicas de estudio durante su desarrollo.

La Tabla 14, expresa los resultados descriptivos para el criterio técnicas de estudio. En ella, se puede apreciar un incremento aritmético de la media tanto en el segundo (M=7,14) como en el tercer momento (M=7,61) en comparación con el primer momento (M=5,95) del estudio.

Al realizar el contraste multivariado y las pruebas de efectos intrasujetos se evidencian puntuaciones P menores al nivel de significatividad 0,05, lo cual indicaría el rechazo de la hipótesis nula de igualdad de medias y permite concluir que las puntuaciones para las técnicas de estudio no es la misma en los tres momentos de tiempo (Tabla 15 y Tabla 16).

Tabla 14

Resultados descriptivos de tres momentos en relación con las técnicas de estudio de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma

Momentos de evaluación	Media	Desviación típica	N
Momento 1	5,9524	1,82965	21
Momento 2	7,1429	1,65184	21
Momento 3	7,6190	2,31249	21

Tabla 15

Contrastes multivariados de tres momentos en relación con las técnicas de estudio de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma

Efecto	V	F	gl de la hip	gl error	Sig.
T. Pillai.	,364	5,427 ^b	2,000	19,000	,014
L. Wilks.	,636	5,427 ^b	2,000	19,000	,014
T. Hotelling.	,571	5,427 ^b	2,000	19,000	,014
Raíz mayor de Roy	,571	5,427 ^b	2,000	19,000	,014

Tabla 16

Pruebas de efectos intra – sujetos de tres momentos en relación con las técnicas de estudio de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma

Origen		S cuadrados tipo III	gl	M cuadrática	F	Sig.
Técnicas de estudio	E. asumida.	30,952	2	15,476	6,086	,005
	Greenhouse-Geisser.	30,952	1,959	15,799	6,086	,005
	Huynh-Feldt.	30,952	2,000	15,476	6,086	,005
	L.inferior.	30,952	1,000	30,952	6,086	,023
Error(habitos)	E.asumida.	101,714	40	2,543		
	Greenhouse-Geisser.	101,714	39,183	2,596		
	Huynh-Feldt.	101,714	40,000	2,543		
	L.inferior	101,714	20,000	5,086		

Los resultados que se presentan en la Tabla 17 destacan diferencias significativas entre el primer y segundo momento ($P=0,053$; $P=0,05$). Asimismo, se aprecian diferencias, cuando se comparan las puntuaciones de ente el primer y tercer momento de la investigación ($P=0,014$; $P<0,05$). No se encuentran diferencias significativas entre el segundo y tercer momento ($P=0,491$; $P > 0.05$), Tal como lo demuestran los estadísticos descriptivos la media suele mantenerse luego de su incremento en el segundo período de evaluación.

Tabla 17

Comparación por momentos en relación con las técnicas de estudio de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma

Técnicas de Estudio		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^b	Confianza al 95 % para la diferencia ^b	
					L. inferior	L. superior
1	2	-1,190	,461	,053	-2,395	,014
	3	-1,667*	,523	,014	-3,032	-,302
2	1	1,190	,461	,053	-,014	2,395
	3	-,476	,491	1,000	-1,759	,806
3	1	1,667*	,523	,014	,302	3,032
	2	,476	,491	1,000	-,806	1,759

"Basadas en las medias marginales estimadas".

"*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05".

"b. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni".

4.3.3. Resultados referidos a la capacidad de organización para el estudio que utilizan los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma.

Los resultados que se presentan buscan contrastar la Hipótesis Específica 2, la cual sustenta que los participantes en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional mejoran su capacidad de organización para el estudio durante su desarrollo.

La tabla 18, ofrece los resultados descriptivos de los tres momentos evaluados ($M=7,48$, para el primer momento) ($M=6,76$, para el segundo momento)

($M=8,19$, para el tercer momento). Mientras que las Tablas 19 y 20 indican el contraste multivariado y las pruebas de efectos intrasujetos para el factor organización para el estudio. En ellas, se distinguen puntuaciones P menores al nivel de significatividad $0,05$, lo cual indicaría el rechazo de la hipótesis nula de igualdad de medias. Dicho resultado permite deducir que las puntuaciones para el factor organización para el estudio muestran diferencias en los tiempos evaluados.

Tabla 18

Resultados descriptivos de tres momentos en relación con la organización para el estudio de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma

Momentos de evaluación	Media	Desviación típica	N
Momento 1	7,4762	1,933956	21
Momento 2	6,7619	1,92106	21
Momento 3	8,1905	09,2839	21

Tabla 19

Contrastes multivariados de tres momentos en relación con la organización para el estudio de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma

Efecto	V	F	gl de la hip	gl error	Sig.
T. Pillai.	,499	9,458 ^b	2,000	19,000	,001
L. Wilks.	,501	9,458 ^b	2,000	19,000	,001
T. Hotelling.	,996	9,458 ^b	2,000	19,000	,001
Raíz mayor de Roy	,996	9,458 ^b	2,000	19,000	,001

b. Estadístico exacto

Tabla 20

Pruebas de efectos intra – sujetos de tres momentos en relación con la organización para el estudio de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma

		Suma de cuadrados	gl	M	F	Sig.
		tipo III		Cuadrática		
Organización	E. asumida.	21,429	2	10,714	6,569	,003
	Greenhouse-Geisser.	21,429	1,728	12,398	6,569	,005
	Huynh-Feldt.	21,429	1,877	11,416	6,569	,004
	L.inferior.	21,429	1,000	21,429	6,569	,019
Error(organización)	E.asumida.	65,238	40	1,631		
	Greenhouse-Geisser.	65,238	34,568	1,887		
	Huynh-Feldt.	65,238	37,541	1,738		
	L.inferior.	65,238	20,000	3,262		

En la comparación por tiempos ofrecida en la Tabla 21, se puede apreciar que sólo se distinguen diferencias estadísticamente significativas para el factor organización de estudios entre el segundo momento y el tercer momento de la evaluación ($P=0,00$; $P < 0.05$). Es importante destacar que no se aprecian diferencias significativas entre los momentos uno y dos ($P=0,139$; $P > 0.05$) como tampoco entre el momento uno y el momento tres ($P=0,070$; $P > 0.05$).

Tabla 21

Comparación por momentos en relación con la organización para el estudio de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma

Organización para el estudio		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^b	Confianza al 95 % para la diferencia ^b	
					L. Inferior	L. Superior
1	2	,714	,464	,139	-,253	1,681
	3	-,714	,373	,070	-1,491	,063
2	1	-,714	,464	,139	-1,681	,253
	3	-1,429*	,335	,000	-2,127	-,730
3	1	,714	,373	,070	-,063	1,491
	2	1,429*	,335	,000	,730	2,127

"Basadas en las medias marginales estimadas"

** . La diferencia de medias es significativa al nivel .05"

"b. Ajuste para comparaciones múltiples: Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste)"

4.3.4. Resultados referidos a la capacidad de preparación para los exámenes que utilizan los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma.

Esta presentación se inicia con los resultados descriptivos para el factor preparación para los exámenes. Ellos, se exponen en la Tabla 22 y muestran una variación sobre todo en el último momento del proceso evaluado. Se aprecian medias aritméticas equivalentes a 6,86 para el primer momento, 6,76 para el segundo momento y 8,95 para el tercer momento, esto es al concluir el Programa del Diploma

Tabla 22

Resultados descriptivos de tres momentos en relación con la capacidad de preparación para los exámenes de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma

	Media	Desviación típica	N
Momento 1	6,8571	1,55839	21
Momento 2	6,7619	2,18872	21
Momento 3	8,9524	1,11697	21

Al realizar el contraste multivariado y las pruebas de efectos intrasujetos de los tres momentos en relación con la preparación para los exámenes, se distinguen puntuaciones P menores al nivel de significatividad 0,05, lo cual indicaría el rechazo de la hipótesis nula de igualdad de medias. Dicho resultado permite plantear que las puntuaciones para este aspecto de preparación muestran diferencias en los tiempos evaluados, tal como se puede apreciar en las Tablas 23 y 24.

Tabla 23

Contrastes multivariados de tres momentos en relación con la preparación para los exámenes de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma

Efecto	V	F	gl de la hip	gl error	Sig.
T. Pillai.	,743	27,401 ^b	2,000	19,000	,000
L. Wilks	,257	27,401 ^b	2,000	19,000	,000
T. Hotelling.	2,884	27,401 ^b	2,000	19,000	,000
Raíz mayor de Roy	2,884	27,401 ^b	2,000	19,000	,000

b. Estadístico exacto

Tabla 24

Pruebas de efectos intra – sujetos de tres momentos en relación con la preparación para los exámenes de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma

Origen	S. cuadrados tipo III	gl	M	F	Sig.	
			Cuadrática			
Exámenes	E. asumida.	64,381	2	32,190	24,627	,000
	Greenhouse-Geisser	64,381	1,802	35,736	24,627	,000
	Huynh-Feldt.	64,381	1,969	32,697	24,627	,000
	L.inferior	64,381	1,000	64,381	24,627	,000
Error(Exámenes)	E.asumida	52,286	40	1,307		
	Greenhouse-Geisser	52,286	36,032	1,451		
	Huynh-Feldt.	52,286	39,380	1,328		
	L.inferior	52,286	20,000	2,614		

La comparación de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma, en tres momentos de análisis puede apreciarse en la Tabla 25.

Para este factor, se distinguen diferencias entre el primer y el tercer momento ($P=0,00$; $P < 0.05$) y entre segundo y el tercer momento ($P=0,00$; $P < 0.05$). Sin embargo, es importante señalar, que dichas diferencias no se hacen evidentes entre el primer y segundo momento de la evaluación ($P=1,000$; $P > 0.05$),

Tabla 25

Comparación por momentos, en relación con la preparación para los exámenes de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma

Exámenes		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	sig. ^b	Confianza al 95 % para la diferencia ^b	
					L.Inferior	L.Superior
1	2	,095	,365	1,000	-,857	1,048
	3	-2,095 [*]	,292	,000	-2,858	-1,332
2	1	-,095	,365	1,000	-1,048	,857
	3	-2,190 [*]	,394	,000	-3,220	-1,161
3	1	2,095 [*]	,292	,000	1,332	2,858
	2	2,190 [*]	,394	,000	1,161	3,220

b. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

4.3.5. Resultados referidos a las técnicas de estudio empleadas en clases por los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma.

Como con los otros factores, también para el que corresponde a las técnicas de estudio empleadas en clase, se procedió a realizar contraste multivariado y las pruebas de efectos intrasujetos de los tres momentos.

Tabla 26

Resultados descriptivos de tres momentos en relación con las técnicas de estudio empleadas en clases de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma

	Media	Desviación típica	N
Momento 1	7,2857	1,64751	21
Momento 2	6,8571	2,32993	21
Momento 3	7,9524	1,65759	21

En la Tabla 26, se presentan los estadísticos descriptivos para este criterio, entre ellos se destacan medias aritméticas de: 7,29 para el primer momento, 6,86 para el segundo momento y 7,95 para el tercer momento. En la Tabla 27 se muestran cuatro estadísticos multivariados: “La tasa de Pillai, la Lambda de Wilks, la Traza de Hotelling y la raíz mayor de Roy”. Para todos ellos el nivel crítico es mayor a 0,05 por lo que no es posible rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias. A partir de estos resultados y dado que no se cumple además el supuesto de esfericidad de Mauchly ($P=0,137$), se ha procedido a aplicar el índice corrector ϵ . En la Tabla 28, se aprecia que luego de la corrección, las tres versiones del estadístico F limitan con la puntuación 0,05.

Tabla 27

Contrastes multivariados de tres momentos en relación con las técnicas de estudio empleadas en clases de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma

Efecto	V	F	gl de la hip	gl error	Sig.
T. Pillai	,190	2,222 ^b	2,000	19,000	,136
L. Wilks	,810	2,222 ^b	2,000	19,000	,136
T. Hotelling	,234	2,222 ^b	2,000	19,000	,136
Raíz mayor de Roy	,234	2,222 ^b	2,000	19,000	,136

Tabla 28

Pruebas de efectos intra – sujetos de tres momentos en relación con las técnicas de estudio empleadas en clases de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma

Origen	S de cuadrados tipo III	gl	M Cuadrática	F	Sig.	
Técnicas clases	E.asumida.	12,794	2	6,397	3,343	,045
	Greenhouse-Geisser.	12,794	1,683	7,603	3,343	,055
	Huynh-Feldt.	12,794	1,820	7,030	3,343	,051
	L.inferior	12,794	1,000	12,794	3,343	,082
Error(habitos)	E.asumida	76,540	40	1,913		
	Greenhouse-Geisser.	76,540	33,653	2,274		
	Huynh-Feldt.	76,540	36,398	2,103		
	L.inferior	76,540	20,000	3,827		

En la tabla 29, se aprecian los resultados comparativos durante el transcurso de la evaluación para el explicar si las estrategias de los estudiantes en clases presentaron alguna modificación por efectos del Programa del Diploma. Los resultados corresponden al planteamiento de la Hipótesis Específica 4 la cual sostiene que los estudiantes que han participado en el mencionado programa, mejoran sus técnicas de estudio empleadas en clases durante su desarrollo. La hipótesis no es aceptada, dado que no se distinguen diferencias significativas entre los tiempos evaluados. Es así como, al hacer la comparación entre el primer momento y el segundo, se obtiene una $P = 0,701$, entre el primer y el tercer momento una $P = 0,359$ y entre el segundo y el tercer momento una $P = 0,129$. En las tres condiciones, los puntajes P son mayores a $0,05$.

Tabla 29

Comparación por momentos en relación con las técnicas de estudio empleadas en clases de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma

Técnicas de estudio en clases		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					L. inferior	L. superior
1	2	,429	,349	,701	-,483	1,340
	3	-,667	,410	,359	-1,738	,405
2	1	-,429	,349	,701	-1,340	,483
	3	-1,095	,507	,129	-2,419	,228
3	1	,667	,410	,359	-,405	1,738
	2	1,095	,507	,129	-,228	2,419

"Basadas en las medias marginales estimadas"

"a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni"

4.3.6. Resultados referidos al nivel de control de la distractibilidad de los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma.

Los resultados obtenidos para el factor distractibilidad se presentan inicialmente en términos descriptivos en la Tabla 30.

Tabla 30

Resultados descriptivos de tres momentos en relación con el nivel de control de la distractibilidad de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma

	Media	Desviación típica	N
Momento 1	5,9524	1,90987	21
Momento 2	5,6667	1,42595	21
Momento 3	6,4286	1,07571	21

Las tablas 31 y 32 ofrecen los estadísticos correspondientes al contraste multivariado y las pruebas de efectos intrasujetos de los tres momentos en relación con el factor nivel de distractibilidad.

Si bien en los estadísticos multivariados presentados el nivel crítico es menor a 0,05 así como en el supuesto de esfericidad de Mauchly ($P=0,00$), los valores del estadístico F son mayores a 0,05. En este caso, se opta por presentar la corrección en la Tabla 33 que expone la valoración de los efectos.

Tabla 31

Contrastes multivariados de tres momentos en relación con el nivel de control de la distractibilidad de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma

Efecto	V	F	gl de la hipótesis	gl del error	Sig.
T. Pillai	,475	8,603 ^b	2,000	19,000	,002
L. Wilks	,525	8,603 ^b	2,000	19,000	,002
T. Hotelling	,906	8,603 ^b	2,000	19,000	,002
Raíz mayor de Roy	,906	8,603 ^b	2,000	19,000	,002

Tabla 32

Pruebas de efectos intra – sujetos de tres momentos en relación con el nivel de control de la distractibilidad de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma

Origen		S de cuadrados tipo III	gl	M Cuadrática	F	Sig.
Distractibilidad	E.asumida.	6,222	2	3,111	2,286	,115
	Greenhouse- Geisser.	6,222	1,281	4,857	2,286	,138
	Huynh-Feldt.	6,222	1,330	4,677	2,286	,136
	L.inferior	6,222	1,000	6,222	2,286	,146
Error(hábitos)	E.asumida	54,444	40	1,361		
	Greenhouse- Geisser.	54,444	25,622	2,125		
	Huynh-Feldt.	54,444	26,607	2,046		
	L.inferior	54,444	20,000	2,722		

Tabla 33

Pruebas de efectos inter – sujetos de tres momentos en relación con el nivel de control de la distractibilidad de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma

Origen	S de cuadrados tipo III	gl	M cuadrática	F	Sig.
Intersección	2280,016	1	2280,016	553,957	,000
Error	82,317	20	4,116		

La Tabla 34, se presenta a fin de contrastar la Hipótesis Específica 5. Al respecto, se aprecia que el nivel de distractibilidad de los participantes no muestra diferencias significativas entre el primer y segundo momento

evaluado ($P=1,00$; $P > 0.05$), como tampoco entre el primer y tercer momento ($P=0,635$; $P > 0.05$). Sin embargo, si se encuentran diferencias entre el segundo y el tercer momento ($P=0,004$; $P < 0.05$).

Tabla 34

Comparación por momentos en relación con el nivel de control de la distractibilidad de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma

Distractibilidad		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^b	Confianza al 95 % para la diferencia ^b	
					L.Inferior	L.Superior
1	2	,286	,458	1,000	-,912	1,484
	3	-,476	,369	,635	-1,441	,488
2	1	-,286	,458	1,000	-1,484	,912
	3	-,762 [*]	,206	,004	-1,300	-,224
3	1	,476	,369	,635	-,488	1,441
	2	,762 [*]	,206	,004	,224	1,300

^b. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni^{*}.

4.3.7. Comparación entre los hábitos de estudio y el nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma y los estudiantes que cursaron un Programa de Secundaria Regular.

Se inicia esta presentación, con la Tabla 35 la cual resume de manera global los resultados de los hábitos de estudio de los estudiantes de acuerdo con los tres momentos evaluados considerando el grupo experimental y el grupo de control.

Tabla 35

Estadísticos descriptivos para las puntuaciones globales de hábitos de estudio por momentos

Condición		N	M	D. Típica	Error tip. de la M
Momento 1	G. control	29	24,45	6,51	1,21
	G. experimental	21	33,52	6,55	1,43
Momento 2	G. control	29	26,41	6,46	1,20
	G. experimental	21	33,19	6,89	1,50
Momento 3	G. control	29	27,83	7,51	1,39
	G. experimental	21	39,14	5,03	1,09

Tal como se aprecia en los resultados de la Tabla 35, y en la Tabla 36 las diferencias de medias entre los grupos (Grupo de control M= 24,45 y Grupo experimental M= 33,52) muestran diferencias cuantitativas desde antes que el grupo experimental inicie el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional. Además, estas diferencias tienden a mantenerse durante el segundo (Grupo de control M= 26,41 y Grupo experimental M= 33,19) y el tercer momento de la evaluación (Grupo de control M=27,83 y Grupo experimental M= 39,14)

Tabla 36

Resultados de la Prueba T de Student para grupos independientes para la variable hábitos de estudio

	Levene para la igualdad de varianzas		T		
	F	Sig	T	gl	Sig (bil)
Momento 1	0,069	0,794	-4,851	48	0,000
Si varianzas iguales					
No varianzas iguales			-4,846	43,083	0,000
Momento 2	0,007	0,932	-3,560	48	0,001
Si varianzas iguales					
No varianzas iguales			-3,523	41,552	0,001
Momento 3	1,852	0,180	-5,989	48	0,000
Si varianzas iguales					
No varianzas iguales			-6,373	47,772	0,000

A continuación, se realizará la comparación de diferencias de acuerdo con los diferentes factores evaluados para la variable hábitos de estudio. El orden de la presentación de los factores es: técnicas de estudio, organización para el estudio, preparación para los exámenes, técnicas de estudio durante las clases y distractibilidad.

A. Diferencias entre grupos para el factor técnicas de estudio

Se presenta la información estadística que permite comprobar la Hipótesis Específica 7. Los resultados que se exponen en la Tabla 37 como en la Tabla 38 permitirían aceptar la Hipótesis ($P < 0,05$).

Se destaca la necesidad de analizar los datos cuidadosamente, dadas que las diferencias se encuentran presentes en los dos grupos desde antes de iniciarse la aplicación del Programa.

Tabla 37

Estadísticos descriptivos por momentos para el factor técnicas de estudio

	Condición	N	M	D. Típica	E. Típico M
Momento 1	G. control	29	4,28	2,07	0,38
	G. experimental	21	5,95	1,83	0,40
Momento 2	G. control	29	5,52	1,59	0,30
	G. experimental	21	7,14	1,65	0,36
Momento 3	G. control	29	5,31	2,14	0,40
	G. experimental	21	7,62	2,31	0,50

Tabla 38

Resultados de la Prueba T de Student para grupos independientes en el factor técnicas de estudio

	Levene para la igualdad de varianzas		T		
	F	Sig	T	gl	Sig (bil)
Momento 1	0,232	0,632	-2,966	48	0,005
Si varianzas iguales					
No varianzas iguales			-3,026	46,004	0,004
Momento 2	0,195	0,660	-3,504	48	0,001
Si varianzas iguales					
No varianzas iguales			-3,484	42,340	0,001
Momento 3	0,003	0,958	-3,640	48	0,001
Si varianzas iguales					
No varianzas iguales			-3,594	41,182	0,001

B. Diferencias entre grupos para el factor organización para el estudio

En este apartado, se presenta la información estadística que guarda relación con la Hipótesis Específica 8, Los resultados que se exponen en la Tabla 39 como en la Tabla 40 permiten aceptar dicha Hipótesis ($P < 0,05$). Sin embargo, las diferencias encontradas se originan como con el primer factor estudiado, antes de iniciarse el Programa del Diploma y son mantenidas en los tres tiempos de la investigación.

Tabla 39

Estadísticos descriptivos por momentos para el factor organización para el estudio

	Condición	N	M	D. Típica	E. Típico M
Momento 1	G. control	29	5,14	2,10	0,39
	G.experimetal	21	7,47	1,94	0,42
Momento 2	G. control	29	5,93	2,086	0,39
	G.experimetal	21	8,19	0,928	0,20
Momento 3	G. control	29	5,69	1,81	0,34
	G.experimetal	21	6,76	1,92	0,42

Tabla 40

Resultados de la Prueba T de Student para grupos independientes en el factor organización para el estudio

	Levene para la igualdad de varianzas		T		
	F	Sig	T	gl	Sig (bil)
Momento 1					
Si varianzas iguales	0,43	0,837	-4,011	48	0,000
No varianzas iguales			-4,063	45,133	0,000
Momento 2					
Si varianzas iguales	0,006	0,940	-2,012	48	0,050
No varianzas iguales			-1,994	41,747	0,053
Momento 3					
Si varianzas iguales	10,634	0,002	-4,632	48	0,000
No varianzas iguales			-5,168	41,105	0,000

C. Diferencias entre grupos para el factor preparación para los exámenes.

Al hacer referencia a la Hipótesis Específica 9, se aprecia tal como indican las Tablas 41 y 42 que esta Hipótesis es aceptada ($P < 0,05$), hallándose diferencias en los tres tiempos del estudio. Esta información, como la considerada con los criterios: técnicas de estudio y organización del estudio, debe ser abordada precavidamente, teniendo en cuenta que las diferencias entre los grupos se presentan antes de iniciarse la aplicación del Programa.

Tabla 41

Estadísticos descriptivos por momentos para el factor preparación para los exámenes

	Condición	N	M	D. Típica	E. Típico M
Momento 1	G. control	29	5,31	1,98	0,37
	G.experimental	21	6,86	1,56	0,34
Momento 2	G. control	29	4,97	1,99	0,37
	G.experimental	21	6,76	2,19	0,48
Momento 3	G. control	29	5,62	2,04	0,38
	G.experimental	21	8,95	1,12	0,24

Tabla 42

Resultados de la Prueba T de Student para grupos independientes en el factor preparación para los exámenes

	Levene para la igualdad de varianzas		T		
	F	Sig	T	gl	Sig (bil)
Momento 1					
Si varianzas iguales	1,384	0,245	-2,968	48	0,005
No varianzas iguales			-3,085	47,631	0,003
Momento 2					
Si varianzas iguales	0,217	0,644	-3,021	48	0,004
No varianzas iguales			-2,974	40,706	0,005
Momento 3					
Si varianzas iguales	10,442	0,002	-6,766	48	0,000
No varianzas iguales			-7,389	45,126	0,000

E. Diferencias entre grupos para el factor técnicas de estudio durante las clases.

Las Tablas 43 y 44, muestran los resultados obtenidos a partir de la Prueba T de Student que examina las diferencias entre los grupos cuando se analiza el factor que comprende las técnicas de estudio empleadas en clases. Estos datos guardan relación con la Hipótesis Específica 10.

Considerando que las puntuaciones son menores en los tres momentos a 0,05 esta hipótesis es aceptada ($P < 0,05$).

Pero igual que en los factores anteriormente evaluados, las diferencias son apreciables desde antes del inicio del programa estudiado, esto es desde el primer momento evaluado.

Tabla 43

Estadísticos descriptivos por momentos para el factor técnicas de estudio durante las clases

	Programa	N	M	F. Típica	E. Típico M
Momento 1	G.control	29	4,2759	2,18594	,40592
	G.experimental	21	7,2857	1,64751	,35952
Momento 2	G.control	29	5,1724	2,39149	,44409
	G.experimental	21	6,8571	2,32993	,50843
Momento 3	G.control	29	5,6207	2,16158	,40139
	G.experimental	21	7,9524	1,65759	,36172

Tabla 44

Resultados de la Prueba T de Student para grupos independientes para el factor técnicas de estudio durante las clases

	Levene para la igualdad de varianzas		T		
	F	Sig	T	gl	Sig (bil)
Momento 1					
Si varianzas iguales	1,804	,186	-5,307	48	0,000
No varianzas iguales			-5,551	47,896	0,000
Momento 2					
Si varianzas iguales	,081	,777	-2,485	48	0,016
No varianzas iguales			-2,496	43,904	0,016
Momento 3					
Si varianzas iguales	0,552	,461	-4,136	48	0,000
No varianzas iguales			-4,315	47,805	0,000

G. Diferencias entre grupos para el factor nivel control de la distractibilidad.

El factor distractibilidad es analizado en la Hipótesis Específica 11. Los resultados se pueden visualizar en las tablas 45 y 46, en donde a diferencia, no existen diferencias significativas entre los grupos durante los dos primeros momentos evaluados ($P > 0,05$), pero si durante el tercer momento de la evaluación.

Tabla 45

Estadísticos descriptivos por momentos para el factor nivel de control de la distractibilidad

	Programa	N	M	D. Típica.	E. Típico M
Momento1	G.control	29	5,4483	1,76445	,32765
	G.experimental	21	5,9524	1,90987	,41677
Momento2	G.control	29	5,0690	1,92597	,35764
	G.experimental	21	5,6667	1,42595	,31117
Momento3	G.control	29	5,3448	1,51836	,28195
	G.experimental	21	6,4286	1,07571	,23474

Tabla 46

Resultados de la Prueba T de Student para grupos independientes en el factor nivel de control de la distractibilidad

	Levene para la igualdad de varianzas		T		
	F	Sig	T	gl	Sig (bil)
Momento 1					
Si varianzas iguales	,043	,837	-,963	48	,340
No varianzas iguales			-,951	41,138	,347
Momento 2					
Si varianzas iguales	3,023	,089	-1,202	48	,235
No varianzas iguales			-1,261	47,960	,213
Momento 3					
Si varianzas iguales	2,286	,137	-2,798	48	,007
No varianzas iguales			-2,954	47,990	,005

H. Diferencias entre grupos para el nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar.

A continuación, se exponen los resultados estadísticos que permiten contrastar la Hipótesis Específica 12, la cual plantea la existencia de diferencias entre los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma y otros estudiantes que no han participado en él en relación con nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar.

Al respecto, los resultados indican que existen diferencias significativas entre los grupos previas al inicio del programa de Bachillerato, esto es desde el primer momento de la evaluación, destacándose una mayor y alta puntuación en el grupo experimental ($M=158,8$) y en comparación con el grupo de control ($M=125,7$),

Para el segundo momento de la evaluación, se aprecia que estas distancias se acortan llegando al punto de no existir diferencias significativas en el segundo momento de la evaluación, ubicándose ambos grupos en un nivel medio de autoeficacia ($P>0,05$), Siendo la media para el grupo experimental de 139,9 y para el grupo de control 129,8.

No se aprecian diferencias en el tercer período de tiempo evaluado ($P>0,05$), Se concluye el programa con una media de: 146,5 para el grupo experimental. mientras que el grupo de control con una media de: 136,5.

Si bien en el tercer momento del estudio, la media del grupo experimental se incrementa comparativamente con la obtenida en el segundo momento, no llega a alcanzar la puntuación inicial alejándose de ella por 12 puntos

Tabla 47

Estadísticos descriptivos por momentos para el nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar

		Estadísticos de grupo			
	Programa	N	M	D. Típica	E. Típico M
Momento 1	G.control	29	125,7241	26,58799	4,93727
	G.experimental	21	158,8571	24,88832	5,43108
Momento 2	G.control	29	129,8966	22,60901	4,19839
	G.experimental	21	139,9524	26,25162	5,72857
Momento 3	G.control	29	136,5517	22,91847	4,25585
	G.experimental	21	146,5238	26,60567	5,80583

Tabla 48

Resultados de la Prueba T de Student para grupos independientes en el nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar

		Levene para la igualdad de varianzas		T		
		F	Sig	T	gl	Sig (bil)
Momento 1	Si varianzas iguales	,011	,917	-4,466	48	,000
	No varianzas iguales			-4,514	44,841	,000
Momento 2	Si varianzas iguales	,321	,574	-1,451	48	,153
	No varianzas iguales			-1,416	39,181	,165
Momento 3	Si varianzas iguales	1,201	,279	-1,419	48	,162
	No varianzas iguales			-1,385	39,186	,174

4.4. Análisis Complementario.

A continuación, se presentan, los resultados obtenidos por el grupo de estudiantes participantes en el Programa del Diploma, en relación con su valoración de este. Estos datos, brindan información adicional de tipo cualitativa la cual, si bien no ha intervenido en la contrastación de hipótesis,

posibilita obtener mayores alcances sobre la percepción de los participantes en dicho Programa.

El instrumento, denominado Cuestionario Personal, fue aplicado al grupo experimental, luego del término del Programa del Diploma, cuenta con seis interrogantes cuyas respuestas posibilitan alternativas múltiples, así como respuestas abiertas.

La primera pregunta abordada en el cuestionario planteó la necesidad de destacar las cualidades más importantes para un estudiante que realiza el Programa de Bachillerato Internacional. Entre ellas, los participantes señalaron principalmente, el trabajo duro, el manejo del tiempo y alcanzar más del 90% de lo trabajado en el curso. Como cualidades menos relevantes los estudiantes mencionaron el trabajo en equipo y la perspectiva internacional del programa.

La segunda interrogante fue abierta y buscó explorar cuáles fueron para los participantes los “mejores y los aspectos más difíciles” de ser un estudiante del Programa del Bachillerato Internacional. Al respecto, se describieron como “mejores” características el hecho de ser responsable, estar capacitado para la universidad, el beneficio de desarrollar capacidades de análisis y de cuestionamiento, la posibilidad de convalidar cursos en la universidad, como permitirles una mejor perspectiva de lo que podría ser la vida universitaria. Como aspectos más “difíciles”, los estudiantes señalaron que el programa les exigió una mejor organización del tiempo, el hecho de estudiar de manera global y no por etapas. Del mismo modo, enfatizaron que el programa requirió un mayor esfuerzo y compromiso. Los estudiantes también percibieron que el programa limitó su vida social y el tiempo de recreación. Complementariamente, indicaron la necesidad de aprender a aceptar las decepciones y a hacer frente al estrés.

La tercera pregunta, relacionó las características propias del perfil del estudiante de Bachillerato Internacional, con los aspectos que los estudiantes

valoraron como más importantes en su vida. Ante ello, los jóvenes evaluados señalaron en orden de relevancia aspectos como ser pensadores, indagadores e íntegros.

Como cuarto aspecto, se destacó que un 95% de los estudiantes percibieron diferencias entre el Programa de Bachillerato Internacional y el Programa de secundaria común. Entre las principales diferencias, resaltando al primero, se mencionan la calidad educativa, la metodología, la exigencia, los tipos de evaluación, el nivel de esfuerzo y el compromiso que requiere.

Al indagar si los alumnos recomendaran a sus pares participar en el Programa de Bachillerato Internacional un 69% expresaron respuestas positivas, mientras que un 26% señalaron que no lo recomendarían. Entre las principales razones para sugerir la participación en el programa se destacaron: el hecho que posibilita desarrollar hábitos de estudio que serán de utilidad en la universidad, así como la mejora de la organización y el compromiso frente al estudio. Otros aspectos que se mencionaron son: la posibilidad de desarrollar un comportamiento autónomo y responsable frente al trabajo académico.

Para finalizar, se indagó cuáles fueron las materias o cursos que los estudiantes consideraron más satisfactorias de acuerdo con sus intereses vocacionales. Ante este reactivo, se destacaron los cursos de Empresa y Gestión, inglés y Artes Visuales.

CONCLUSIONES

1. El estudio de investigación presentado destaca la importancia de analizar los efectos del Programa del Diploma en los hábitos de estudio y el nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar, toda vez que dicho programa educativo constituye una interesante propuesta pedagógica que está orientada al desarrollo de competencias cognitivas y personales que se espera favorezcan la transición entre la escolaridad básica y la educación superior.
2. La problemática y el análisis cobra relevancia al profundizar en los alcances y objetivos del Programa del Diploma, considerando que está concebido y orientado al desarrollo de competencias metacognitivas en sus participantes, fomentando en ellos la toma de conciencia de su propio aprendizaje, la autorregulación, el pensamiento crítico y el compromiso social y ético.
3. Las hipótesis de estudio se dirigen a analizar si los estudiantes que han participado en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional mejoran sus hábitos de estudio en los aspectos de: técnicas de estudio, capacidad de organización, capacidad de preparación para los exámenes, técnicas de estudio empleadas en clases y el nivel de distractibilidad, como también en los niveles de autoeficacia en el rendimiento escolar. En esta orientación, se analiza el rendimiento del grupo experimental en tres momentos y también se establecen comparaciones con el grupo de control, en los mismos lapsos de tiempo, considerando las dos variables del estudio.
4. A fin de alcanzar los objetivos propuestos en la investigación, se trabajó con un diseño longitudinal, en el que se evaluó a la muestra en tres momentos: antes de iniciar el programa, durante su desarrollo al finalizar el mismo. Para ello, se supervisó durante dos años

consecutivos el desempeño en las variables hábitos de estudio y autoeficacia tanto en el grupo experimental (Participantes en el Programa), como en el grupo de control, conformado por estudiantes del programa de secundaria regular.

5. Los resultados en relación con la Hipótesis General del trabajo destacan cambios paulatinos en el tiempo cuando se examinan las puntuaciones globales en relación a los hábitos de estudio de los participantes en el Programa del Diploma de Bachillerato Internacional. Estos hallazgos estarían indicando que los estudiantes de manera general logran mejorar sus hábitos de estudio después de haber participado en el programa, pero dichos cambios no son apreciados de manera inmediata. Mientras tanto, las puntuaciones obtenidas para la variable autoeficacia mostraron una disminución durante el desarrollo del programa (probablemente cuando los estudiantes tuvieron que hacer frente a las demandas académicas propias del sistema). Cabe resaltar que luego del descenso, se aprecia un cierto incremento en los niveles de autoeficacia al finalizar el programa. Dicha condición, al asociarla con la mejoría de los hábitos de estudio permitiría analizar su efecto positivo en relación con la autopercepción de los participantes luego del impacto inicial del programa educativo.
6. Al analizar entonces la Hipótesis General, que plantea que los participantes en el Programa del Diploma, mejoran sus hábitos de estudio y su nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar durante su desarrollo, se concluye que ésta es aceptada para la variable hábitos de estudio, mas no así para la variable autoeficacia en el rendimiento escolar.
7. Cuando se analiza la Hipótesis Específica 1, la cual explora los efectos del Programa sobre las técnicas que estudio que emplean los estudiantes participantes, se aprecian diferencias. En tal sentido, los resultados permiten aceptar dicha hipótesis y concluir que los

estudiantes mejoran sus técnicas durante su permanencia en el programa. Los hallazgos, demuestran que existen diferencias significativas sobre todo cuando se comparan las puntuaciones antes de iniciar el programa y al término de este.

8. Ante el factor organización para el estudio (Hipótesis Específica 2) los resultados obtenidos permiten deducir que existen diferencias durante el desarrollo del programa. Es importante anotar, que, ante este factor, ocurre un interesante hecho: las puntuaciones de los participantes disminuyen luego de iniciarse el Programa del Diploma, aunque estadísticamente de manera poco significativa. Si bien no se han examinado a profundidad en esta investigación las razones de tal hallazgo, lo cierto que estos resultados podrían estar influenciados, tal como lo manifiestan los participantes debido al nivel de exigencia del programa lo cual pudo generar un impacto en los estudiantes los cuales se vieron en la necesidad de cuestionar, analizar y replantear sus estrategias de organización para el estudio. En la comparación por momentos, solo se distinguen diferencias entre el segundo y tercer momento de la evaluación, por lo que la aceptación de la hipótesis solo sería válida para este momento específico del proceso.
9. Al explorar la Hipótesis Específica 3, que evalúa el criterio preparación para los exámenes, los resultados dejan en evidencia que los estudiantes logran mejorar sus puntuaciones al finalizar el programa, encontrándose diferencias significativas y por ende aceptándose la hipótesis planteada. Estos resultados, guardan coherencia con la necesidad de preparación que requieren los alumnos del Programa del Diploma, sobre todo considerando que, al finalizar los dos años de estudio, serán evaluados a través de diferentes exámenes escritos con características estandarizadas, los cuales serán un indicador importante para la obtención del Diploma. Se distinguen diferencias entre el primer y el tercer momento, como entre el segundo y tercer momento. Es importante, señalar que los hallazgos no se hacen presentes entre el primer y segundo momento de la evaluación.

10. Cuando se profundiza en el factor técnicas de estudio empleadas por los estudiantes durante sus clases, a fin de contrastar la Hipótesis Específica 4 la cual señala que el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional la mejora, se distingue que no existen diferencias significativas entre los momentos evaluados, por lo que la hipótesis planteada no es aceptada.
11. En relación con la Hipótesis Específica 5, que plantea que los estudiantes que han participado en el Diploma, mejoran su nivel de distractibilidad condición que está referida principalmente al control que ofrecen los estudiantes de los estímulos que los rodean durante sus momentos de estudio, se encuentra que este factor no muestra diferencias entre el primer y segundo momento evaluado, como tampoco entre el primer y tercer momento. Sin embargo, si se encuentran diferencias entre el segundo y el tercer momento. Los hallazgos demuestran que este hábito tiende a ser estable en el tiempo modificándose levemente al término del programa.
12. La Hipótesis Específica 6, plantea diferencias comparativas en relación con los hábitos de estudio entre estudiantes que han participado en el Programa del Diploma y en el Programa de Secundaria Regular. Los hallazgos permiten aceptar dicha hipótesis. No obstante, es importante anotar que las diferencias encontradas en los hábitos de estudio de los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma en relación con los estudiantes que se desarrollaron en el Programa de secundaria común, se encuentran presentes desde antes de su participación en el sistema evaluado, condición que probablemente motivó en los adolescentes su inscripción en él y su no consideración al grupo de adolescentes con menor desempeño. Estas diferencias permanecen en el tiempo, haciéndose notorias al concluir el programa cuando los alumnos que participaron en el Programa de Bachillerato, muestran un nivel Positivo en sus hábitos, mientras que el grupo de control permanece evidenciando hábitos con tendencias negativas.

13. La Hipótesis Específica 7, destaca las diferencias comparativas para el factor técnicas de estudio entre ambos grupos de estudiantes. Los resultados permiten su aceptación. No obstante, estas diferencias no pueden ser atribuidas únicamente al Programa de Bachillerato Internacional, dado que éstas se encontraban presentes antes de comenzar el programa.
14. Los resultados obtenidos para la Hipótesis Específica 8 permiten reconocer su aceptación, la misma que establece que los alumnos que han participado en el Diploma, presentan una capacidad de organización para el estudio diferente en relación con otros alumnos que no han participado en él. Sin embargo, igual que para el factor técnicas de estudio, los hallazgos deben manejarse con precaución, dado que no pueden ser atribuibles al mismo programa. La razón principal, es que las diferencias se encuentran presentes desde antes de su implementación.
15. En relación con la Hipótesis Específica 9, que plantea diferencias comparativas en lo que concierne a los hábitos de preparación para los exámenes, los hallazgos también permiten reconocer su aceptación. Pero al igual que con los factores técnicas de estudio y organización para el estudio dichas diferencias se encuentran desde antes de iniciarse el programa, por lo que no pueden atribuírsele al programa evaluado. De manera similar ocurre con la Hipótesis Específica 10, la cual expresa diferencias entre ambos grupos en relación con las técnicas de estudio durante las clases.
16. El factor distractibilidad es analizado por la Hipótesis Específica 11, y señala las diferencias comparativas en este criterio para el grupo que participó en el Programa de Bachillerato Internacional y el grupo de estudiantes que continuó con sus estudios de secundaria regular. Los resultados a diferencia de los factores anteriormente mencionados no reflejan diferencias durante el inicio y el proceso del programa, pero si al culminarlo. Es decir, únicamente para el factor distractibilidad puede

afirmarse que las diferencias entre ambos grupos podrían ser motivadas por la asistencia de los estudiantes al Programa del Diploma.

17. Al explorar la variable autoeficacia a través de la Hipótesis Específica 12, la cual señala diferencias comparativas entre los estudiantes que participaron en el Programa del Diploma y el grupo de estudiantes del programa de secundaria regular, se distingue que existieron diferencias significativas entre los grupos previas al inicio del programa, observándose un puntaje superior en los estudiantes que optaron por el Programa del Diploma. Durante el desarrollo del programa se aprecia la no existencia de diferencias entre ambos grupos ubicándose ambos grupos en un nivel intermedio. Asimismo, pese que se observó un incremento en las puntuaciones por parte del grupo experimental durante el tercer momento estas no fueron significativas, por lo que la hipótesis no puede ser aceptada.
18. Los hallazgos expuestos, permiten realizar un análisis global sobre la efectividad del Programa del Diploma en el desarrollo de los hábitos de estudio de los estudiantes. Al respecto, podemos afirmar que, pese a que los hábitos constituyen aprendizajes estables, el programa logró desarrollar algunas modificaciones en los estudiantes que participaron él. Los cambios apreciados, estuvieron relacionados sobre todo con aquellos aspectos que probablemente los estudiantes consideraron relevantes y útiles para alcanzar el objetivo, en este caso aprobar satisfactoriamente sus materias y obtener el Diploma. Al respecto, sería interesante conocer si estos cambios son mantenidos durante el transcurso de su formación superior.
19. En cuanto a la efectividad del programa en el aspecto de autoeficacia para el aprendizaje, los resultados inducen a pensar que ésta es una variable decisiva para optar por él. No obstante, la exigencia de este y la necesidad de cuestionar las estrategias y hábitos hacia el estudio de los participantes, hace que ésta se ubique durante su ejecución, tal vez

de una forma más realista. No obstante, y a partir de la información obtenida de manera cualitativa, es recomendable que se considere y valore los tiempos y la calidad de preparación, así como el desarrollo de estrategias personales que requiere el adolescente que ingresa a dicho sistema educativo, sobre todo para hacer frente a las demandas que implica.

RECOMENDACIONES

- Este estudio deja abierta nuevas investigaciones, tales como identificar las estrategias metacognitivas que logró desarrollar el Programa de Diploma en los alumnos participantes, como además profundizar en si su aplicación desde los primeros años de escolaridad resultaría una herramienta efectiva para el desarrollo de hábitos de estudio y conductas autorreguladas.
- No cabe duda, que el Programa de Diploma del Bachillerato Internacional, es una experiencia interesante que promueve el desarrollo de diferentes competencias en sus estudiantes. Así, un 69% de los participantes en este estudio así lo refieren, sobre todo cuando se les pregunta si lo recomendarían a sus pares. No obstante, los resultados obtenidos en el área de autoeficacia invitan a reflexionar en el hecho que los participantes deben contar con un mayor desarrollo y conciencia de sus habilidades cognitivas y emocionales, como sus hábitos de trabajo.
- Ante los hallazgos obtenidos, se plantea la necesidad de analizar si antes de considerar desarrollar en una institución educativa de educación básica sólo uno de los cuatro programas ofrecidos por la Organización de Bachillerato Internacional, podría resultar más beneficioso contemplar su completa implementación desde los primeros años de escolaridad.
- Es importante analizar, además, si los estándares exigidos por el programa de Bachillerato Internacional en este caso del Diploma, son compatibles con la madurez y las competencias alcanzadas por los estudiantes de noveno grado o tercer año de secundaria especialmente en una realidad educativa tan heterogénea como la peruana. Este aspecto es relevante dado que, de no contemplarse, se podrían apreciar en los grupos participantes altos niveles de estrés, así como

dificultades para compatibilizar las diferentes actividades que se espera que un adolescente deba desarrollar a fin de lograr un óptimo desarrollo psicológico.

- Además, es evidente que este tipo de programas exige de sus estudiantes hábitos de trabajo sólidos, estrategias de aprendizaje desarrolladas y un alto nivel de autorregulación, aspectos que deben revisados si pueden ser logrados con el actual currículo escolar vigente y con los sistemas de enseñanza a nivel de educación básica que se desarrollan en el país.

REFERENCIAS.

- Aduna, A (1985). *Curso de hábitos de estudio y autocontrol*. México, México: Editorial Trillas.
- Ahumada, P. (2009). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Universidad de Valparaíso. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Alegre, A (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*. Vol. 1. (Nº2). pp. 57-82.
- Alcalde, M. J. (1998). *Nivel de Auto eficacia percibida y estilos de afrontamiento en estudiantes universitarios de Lima*. (Tesis de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú – PUCP). Lima, Perú.
- Aquino Ramos, F. (1995). *Efectos de la evaluación formativa sobre el rendimiento académico y la perseverancia en los estudios universitarios supervisados*. (Tesis para optar el título de Doctor en Andrología). Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela
- Arán, M. y Ortega, M. (2011). Enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio en estudiantes universitarios de primer año de tres carreras de la Universidad Mayor Temuco, Chile. *Revista Educativa Hekademos*, 11, Año V, junio 2012. [37 46]. ISSN: 1989 3558. pp. 37-46.
- Aulls, M., Lemay, D., Pelaéz, S. (2013). *Análisis de los beneficios y los resultados de aprendizaje de la monografía del IB en la preparación de alumnos para estudios universitarios en Canadá*. Departamento de psicología educativa y psicoterapia. Montreal, Canada: McGill University

- Ausubel-Novak-Hanesian. (2009). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Bandura, A. (1977). Self- efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Stanford University. *Psychological Review Vol 84*. (N°2) pp. 191-215). Recuperado de. www.uky.edu. El 12 de Agosto 2017.
- Bandura, A (1986). *Social foundations of thought and action*. New York. United States: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, United States: W. H, Freeman and Company.
- Bandura, A (2001). *Guía para la construcción de escalas de autoeficacia*. Traducida por Olaz,F, .Silva, M. y Pérez, E, Universidad de Córdoba Argentina. Recuperado de: <http://ocw.unican.es>. El 11 de setiembre de 2014.
- Belaunde de Trelles, I. (1994). Hábitos de Estudio. *Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Femenina Sagrado Corazón*. Año 2. Nro 2. pp. 48.
- Beltrán J, A. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid. España: Síntesis
- Beltran, J., La Serna, K., y Zhang, H. (2011). *¿Qué factores explican la evolución del rendimiento académico universitario? Retos para el aprendizaje: de la educación inicial a la universidad*. Universidad del Pacífico, Centro de Investigación. Lima, Perú
- Bermejo Toro, L. y Prieto Ursúa, M. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista Española de Pedagogía, año LXIII*, (Nº 232). pp. 493-510.

- Biggie y Hunt (1981) *Bases psicológicas de la educación*. México: Trillas.
- Biggs, J.B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology* (55) pp. 185-212
- Bliss, L.B., y Mueller, R.J. (1993). An instrument for the assessment of study behaviors of college students. *Reading Research and Instruction*, 32 p. 46.
- Bluhm, M. (2011). "First year university experience of IB graduates". (Presentación de conferencia). *Conferencia del IB en las Américas, San Antonio Texas, EE.UU.* Julio de 2011. Recuperado de: <http://www.ibo.org/es/research> el 30 de enero de 2014.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. Chicago, United States: Academic Press.
- Boza, Palomino, Quijandría y Romero (2016). *Propuesta para la ampliación de la cobertura del sistema de Bachillerato Internacional en Instituciones Educativas públicas de Lima*. (Tesis para obtener el grado de Magister en Administración). Universidad ESAN. Lima. Perú.
- Brown, J., Castellanos, J. y Acevedo, D (2009). *Perfil de la comunidad de aprendizaje "El núcleo de la educación internacional"*. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. (Trabajo de grado para optar el grado de Magíster en Educación). Bogotá D.C. Colombia.
- Bueno, A. (2018). *Valores históricos y actuales del Bachillerato Internacional*. *Journal of Supranational Policies of Education*. (Nº7) pp. 7-23. Recuperado de: <http://dx.doi.org/1015366>. El 20 de setiembre de 2018.
- Burón, J. (1988). *La autoobservación (self-monitoring) como mecanismo de autoconocimiento y de adaptación: Un nuevo modelo*. (Tesis doctoral). Universidad de Deusto.

- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao, España: Mensajero.
- Burón, J. (1994). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao, España: Mensajero,
- Caballo, V. (1988). *Manual de técnicas y terapia de modificación de conducta*. España: Siglo XXI.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Gerpe, M., Rodríguez S., Piñeiro, I. y Rosario, P. (2009). Diseño y validación de un cuestionario de gestión motivacional. *Revista de Psicodidáctica* 14 (1). p. 30.
- Canto, E. (1999). *Autoeficacia y Educación*. México: Prentice Hall.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento académico en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol 6. Nro 3. p 93-96.
- Clever A., Bear G. y Juvomen, J. (1992). Discrepancies between competence and importance in self – perceptions of children in integrated classes. *Journal of Special Education*. 26. pp 125 – 138.
- Conde, Gómez O. (2006). *Relación entre estilos de aprendizaje, autoestima y rendimiento escolar en estudiantes del primer año de bachillerato*. (Tesis para optar el grado de Magíster en Psicología – Educativa). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima. Perú.
- Conley, D. y Ward, T. (2009). *International Baccalaureate standards devolpment and alignment project*. Recuperado de: 09 de junio del 2014. Desde www.ibmidatlantic.org/IB_Standards_Alignment.pdf.
- Conley D., McGaughy C., Davis –Molin, W., Farkas, R. y Fukuda, E. (2014). *International Baccalaureate Diploma Programme: Examining college*

readness. Bethesda. Maryland EE.UU. Organización del Bachillerato Internacional. Recuperado de: www.ibo.org. El 06 de abril del 2015.

Contreras F., Espinosa, J., Esguerra, G., Halkal, A., Polania, A y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*. Universidad Santo Tomás. Bogotá. Recuperado de: www.Redalyc.org. El 25 de junio de 2017.

Cruz, F. (2011). Hábitos de Estudio, actitudes y autoestima relacionados con rendimiento académico en estudiantes de enfermería. Cuaderno de Educación y Desarrollo, *Revista académica semestral*. Vol 3, pp. 2-4. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/23/fcn.htm>, El 08 de julio del 2011.

Culross, R. y Tarver, E. (2011). "A summary of research on the International Baccalaureate Diploma Programme: Perspectives of students, teachers, and university admissions offices in the USA". *Journal of Research in International Education*. Vol. 10, (Nº 3) pp.231- 243 Recuperado de: <http://www.ibo.org/es> el 30 de enero de 2014.

De Andrade, M. (2005). Las razones de un fracaso: ¿y el sueño del bachillerato propio?. Revista Quehacer Núm. 154, Mayo.

De Berrios, O. y Briceño de Gómez, M. (2009). *Enfoques epistemológicos que orientan la investigación de 4to nivel*. *Visión Gerencial*. Universidad de los Andes, Mérida, pp. 47-54. Recuperado de: www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31329/1/articulo4.pdf. El 10 de octubre de 2015.

Domínguez, A., Gómez, S. y Parra, R. (2016). *Comparación de habilidades comunicativas escritas en estudiantes de quinto grado del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú*. (Tesis para optar el grado de Maestro en Docencia y Gestión Universitaria). Escuela de Posgrado

Programa de Maestría. Universidad Marcelino Champagnat. Lima. Perú.

Donayre, C. (2016). *Percepción sobre estrés laboral en docentes de educación básica regular de nivel secundario que aplican programas internacionales en una institución educativa privada bilingüe*. (Tesis para optar el grado de Magister de Educación con mención en Gestión Educativa). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. Perú.

Dunn, R. (1975). *Procedimientos prácticos para individualizar la enseñanza*. Buenos Aires: Guadalupe.

Enríquez, M., Fajardo, M., y Garzón, F. (2015). Una revisión general a los hábitos y técnicas de estudio en el ámbito universitario. *Psicogente, Vol 18* (N°33) enero – junio 2015, pp. 166 – 187. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla Colombia.

Espinoza, J. (2014). Una aproximación al Bachillerato Internacional. *Tarbiya Revista de Investigación e innovación educativa*. (N°43). Recuperado de: www.revistas.uam.es

Esteban, M., Ruiz, C. y Cerezo, F. (1996). Validación del cuestionario ILP-R, versión española. *Anales de Psicología*, 12 (Nro 2) p.133 – 136.

Flavell, J. (1979) Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*. 34. pp. 906-911.

Flebes Alvarez, M. y Guzmán Silva S. (2006). Autoeficacia para presentar exámenes, hábitos de estudio y desempeño académico de alumnos de licenciatura de la Universidad del Mayab. *Educación y Ciencia*. Recuperado de: www.educacionyciencia.org. El 10 de junio del 2016.

- García, A. (2016). *La micropolítica del cambio: El caso del Programa del Diploma en los colegios públicos de Argentina*. (Tesis de Maestría en Administración de la Educación. Universidad Torcuato Di Tella). Buenos Aires, Argentina.
- Galleguillos, P. y Olmedo E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea* 6. pp. 156-169
- García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. Universidad de Valencia. *Revista de Psicodidáctica* 16 (2). pp. 231 – 250.
- González, R., Valle, A., Freire, C., Ferradas, M. (2012). Relaciones entre la autoeficacia percibida y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Psicología*. Vol. 29. (Nº1) enero. Pp 40-48. Sociedad Mexicana de Psicología AC. Distrito Federal México. Recuperado en: www.redalyc.org. El 2 de noviembre 2017.
- Gordon W.I. (1994). *An analysis of the measurement of study strategy*. *Midwestern Educational Reserch Association*. Chicago EE. UU.
- Jaimes, M. y Reyes J. (2008). *Los Hábitos de Estudio y su Influencia en el Aprendizaje Significativo*. Recuperado de: <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream>. El 24 de octubre de 2014.
- Hampton N y Manson E (2003) Learning disabilities, gender, sources of efficacy self-efficacy beliefs and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology* 4. pp 101-112.
- Hernández, P y García L (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid. España: Pirámide.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF: Ed. McGraw – Hill Interamericana, S. A.
- Hernández R., G. (2000). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós
- Indij, D. (2003). *Globalización y educación: los casos del nivel polimodal en Argentina y el Programa Diploma de la Organización del Bachillerato Internacional*. (Tesis Doctorado de Maestría en Educación) Universidad de San Andrés. Argentina.
- Isiksal, M. (2010). A comparative study on Undergraduate Students Academic Motivation and Academic Self Concept. *The Spanish Journal of Psychology*. Recuperado de: www.Redalyc.uaemex.mx. El 10 de octubre del 2017.
- Kancepolski, J. y Ferrante, A. (1992). *El proceso de enseñanza aprendizaje. Programa de formación docente pedagógica*. Serie Paltex OPS/OMS.
- Kendall, Ph. (1985). *Advances in cognitive behavioral research and therapy*. Academic Press. Vol IV.
- Kohler Herrera, J. (2009). Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to. y 5to. año de secundaria de un colegio nacional de Lima. *Revista Cultura*. Universidad San Martín de Porres. pp. 101 – 119.
- Lee, M., Leung, L., Wright, E., Yue, T., Gan, A., Kon, L. y Li, J. (2014). *A study of de International Baccalaureate Diploma Programme In China: Impact on student preparation for university studies abroad*. Recuperado de: www.ibo.org. el 1 de setiembre de 2017.

- Machargo Salvador, J. (1992). El feedback del profesor como recurso para modificar el autoconcepto de los alumnos. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. *El Guinigura*. (Nro 10). pp. 71-85.
- Maddox, H (1980). *Cómo estudiar*. Barcelona: Editorial Oikos – tau.
- Maddux, E. (1995). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application*. New York. United States: Plenum Press.
- Martínez-Otero Pérez, V. y Torres Barberis, L. (2005). Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(7), pp. 1-9. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2929>.
- Mayor, J., Suengas, A. y González J. (1993). *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, España: Síntesis.
- MINEDU. (2015). Ministerio de Educación del Perú. “*Normas Y Orientaciones Para El Desarrollo Del Año Escolar 2015. En la Educación Básica*”. Lima: Gobierno del Perú.
- MINEDU. (1998). Ministerio de Educación del Perú. *Plan Operativo 1998*. Ministerio de Educación. Lima: Gobierno del Perú.
- MINEDU. (1999). Ministerio de Educación del Perú. *Plan Institucional 1999*. Ministerio de Educación. Lima: Gobierno del Perú.
- MINEDU - UMC. (2016). Ministerio de Educación del Perú –Oficina de la Medición de la Calidad de los Aprendizajes. *Resultados de la ECE 2016*. Recuperado de: www.umc.minedu.gob.pe/resultadosce 2016. El 01 de junio 2017.
- Mira, C. y López, M. (1978). *Hábitos de estudio en la escuela*. México: Trillas.
- Montiel, A. (2012). *Apuntes para la teoría del conocimiento y epistemología*. Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) Recuperado

de:[www./es.slideshare.net/adolfomontiel/teora-del-conocimiento-y-epistemologa](http://www.es.slideshare.net/adolfomontiel/teora-del-conocimiento-y-epistemologa). El 01 de octubre del 2015.

Monereo, C., Castelló, M., Clareana, M., Palma, M., Pérez, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.

Mueller, R.J. (1984). Building an instrument to measure study behaviors and attitudes: A factor analysis of 46 items. *Assessment and Evaluation*. ERIC ED. pp. 254 535

Núñez, C. y Sánchez, J. (1991). "Hábitos de estudio y rendimiento en EGB y BUP Un estudio comparativo". *Revista Complutense de Educación*, Vol. 2 (1), Universidad Complutense, Madrid. España. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9191130043A/18163>, El 10 de setiembre de 2014. pp 43 – 66.

Olás, F. (2003). Autoeficacia y habilidades vocacionales. *Psicología Educativa*. Vol 9 (Nº1) pp 5-14.

Olaz, F. (2001) *La teoría social cognitiva de la autoeficacia contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional*. (Trabajo realizado como requisito para acceder al título de Licenciado en Psicología). Facultad de Psicología. UNC: Argentina. Recuperado de: www.ibo.org/es. El 30 de mayo de 2014.

Oliva, G. (2004). *Estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje una cuestión prioritaria en la gestión del ingreso a la universidad*. Recuperado de: www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca El 20 de junio de 2016.

Organización del Bachillerato Internacional – OBI (2009). *¿Cómo hacer realidad el PEP? Un marco curricular para la educación primaria internacional*. Recuperado de: www.ibo.org. El 10 de junio del 2017.

- Organización del Bachillerato Internacional – OBI (2012). *¿Cómo desarrollar el Programa de indagación transdisciplinario?* OBI. Cardiff. Wales. Reino Unido.
- Organización del Bachillerato Internacional – OBI (2013). *¿Qué es la educación del IB?* Recuperado de: www.ibo.org. El 10 de junio del 2017.
- Organización del Bachillerato Internacional - OBI (2014a). Recuperado de: www.ibo.org/globalassets/digital. El 05 de abril del 2015.
- Organización del Bachillerato Internacional – OBI (2014b). *El Programa de la Escuela Primaria del IB*. Recuperado de: www.ib.or/globalassets. El 01 de junio de 2017.
- Organización del Bachillerato Internacional - OBI (2014c). *El Programa de los años intermedios: de los principios a la práctica*. OBI. Cardiff. Wales.
- Organización del Bachillerato Internacional - OBI (2014c). *El Programa de los años intermedios: de los principios a la práctica*. OBI. Cardiff. Wales.
- Organización del Bachillerato Internacional - OBI (2017). *El Programa del Diploma del IB*. OBI. Cardiff. Wales.
- Organización del Bachillerato Internacional - OBI (2018). Recuperado de: www.ibo.org/globalassets/digital. El 15 de octubre 2018.
- Ortega Mollo, V (2012). *Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa del Callao*. (Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación Mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación). Facultad de Educación. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima. Perú.

- Oses, R., Aguayo, J., Duarte, E. y Manuel, J. (2010). Hábitos de estudio y autorregulación. Validación de instrumentos para su medición. *En Enseñanza e investigación en Psicología Vol. 15.* (N°2) Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C. Yalapa México (Nro. 2). pp. 343-356.
- Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta de Moebio 28.* pp 1-28. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es> . ISSM0717-554X. El 10 de abril del 2015.
- Pajares, F. y Shunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement: en Riding Rayner. *Perception.* Londres. pp 259 -266.
- Paoloni, P. y Bonetto, V. (2013). Creencias de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universidad Nacional de Río Cuarto – CONICET.* Río Cuarto. Argentina.
- Pérez, E., Cupani, M. y Ayllón, S. (2005). Predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica, 4(N°1)* pp 01-11. Recuperado el 25 de octubre de 2018, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>.
- Piazzon, L., Boza, D., Palomino, E., Quijandría, F. y Romero, K. (2018). *Factores críticos para la incorporación y permanencia de las Instituciones Educativas Públicas de Lima en el sistema de Bachillerato Internacional.* Lima. Perú: ESAN Ediciones.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research & Applications.* The Role of Expectancy and Self-Efficacy *Beliefs.* Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall. Recuperado de: <http://www.uky.edu/~eushe2>. El 15 de marzo de 2013.

- Piracés, A. (1994) *“La Autorregulación en la Teoría de Bandura y el Aprendizaje Social”*. Documento de Cátedra de Psicología y Deprivación Socio- Cultural. Universidad del Aconcagua. Argentina.
- Pozar, F. (2002). *Inventario de hábitos de estudio*. Publicaciones de psicología aplicada, Tea Ediciones, S. A. Madrid. España.
- Quintín, M., Cabero, M. y Paz, Y. (2007). *Tratamiento estadístico de datos con SPSS: Prácticas resueltas y comentadas*. Madrid. España: Ediciones Paraninfo S.A.
- Renaud, G. (1974). *El período experimental del bachillerato internacional: objetivos y logros*. Paris, Francia: Editorial de la UNESCO.
- Resnik, J. (2008) *The production of educational knowledge in the global era*. Rotterdam. The Netherlands: Sense Publishers.
- Robbind, S., Lauver, K., Le, H., Davis. D y Carlstrom, A. (2004). Do psychological and study skills factors predict college outcomes? A metaanalysis. *Psychological Bulletin*, Vol 130(2), Mar 2004, 261-288.
- Rodríguez, J. (2007). “Leer y Escribir” en primer año de la universidad. La mirada crítica de los docentes frente a las dificultades de los ingresantes. *Primeras Jornadas de Lectura y Escritura. Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples 1, 2 de agosto*. UNESCO. Recuperado de: www2.congreso.gob.pe. El 10 de octubre de 2016.
- Ruiz, M. (1999). *La arquitectura en el conocimiento en la educación superior*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Ruiz, F. (2005). *Influencia de la auto eficacia en el ámbito académico*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Lima, Perú.

- Sánchez, H. y Reyes, C (2009). *Metodología de la investigación científica*. Lima. Perú: Ed. Ricardo Palma.
- Sánchez Moreno Izaguirre, G. (1998). El fracaso de las ESEP, un antecedente del bachillerato. *Revista Tarea* (Nº 41) marzo pp 10- 16.
- San Juan, P., Perez, A. y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, Vol. 12, (Nº 2), pp. 509-513.
- Santiago, A. (2003). *Hábitos de Estudio*. Caracas: Fedupel.
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Smith, R. E. (1989). Effect of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54. *J Pers Soc Psychol. Feb;56(2)* pp.228-33.
- Taylor, M. y Porath, M. (2006). "Reflections on the International Baccalaureate program: Graduates' perspectives". *Journal of Research in International Education*. vol. 27, (nº 3), pp. 21-30. Recuperado de: <http://www.ibo.org/es>. El 30 de enero de 2014.
- Terry Torres, L. (2008). *Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios, con o sin riesgo académico*. (Tesis para optar el Título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. Perú.
- Thomas, J.W. y Rohwer W.D. (1986). Academic Studying: The role of learning strategies. *Educational Psychologist*, 21. pp.19-41.
- Tieso, N. (2016). *La implementación del Bachillerato Internacional en la ciudad autónoma de Buenos Aires: un estudio sobre los actores*

ocultos. Universidad Torcuato Di Tella. (Tesis de Maestría en Administración). Argentina.

Torrano, F. y Gonzalez, M.C. (2002). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*. Vol. 2, (Nº. 3), 2004. pp. 1-34.

Torre, J. (2007). *Una triple Alianza para un Aprendizaje Universitario de Calidad*. Madrid, España: Universidad de Comillas.

Torres, M., Tolosa, I., Urrea, M., Monsalve, A. y Robayo, A. (2009). Hábitos de estudio v/s fracaso académico: *Revista Educación*, vol. 33, (Nro 2,) pp. 15-24. Universidad de Costa Rica. San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica.

Unidad de Medición de la Calidad Educativa – Ministerio de Educación. (2014). *Resultados Generales de todas las ECE*.: Recuperado de: <http://sistemas02.minedu.gob.pe>. El 15 de marzo de 2015.

Ugartetxea, J. (2002). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. *Revista de Psicodidáctica*. (Nro 13) pp. 49-53. Universidad del País Vasco.

Valverde, O. (2011). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, ciencias sociales, educación y ciencia contables, económicas y administrativas*. (Tesis Doctoral) Universidad de Valencia. España.

Veliz Burgos, A. (2010). *Dimensiones del autoconcepto en estudiantes chilenos: Un estudio psicométrico*. (Tesis para optar el grado académico de Doctor). Universidad del País Vasco. Bilbao. España.

Vicuña, L. (2005). *Inventario de hábitos de estudio*. Centro de Desarrollo e Investigación Psicológica. Lima. Perú.

- Vigo Quiñonez, A. (2007). *Influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico de los estudiantes del 1 año del Instituto Superior Tecnológico Huando Huaral*. (Tesis de Maestría en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa). Universidad César Vallejo. Lima.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo.
- Weiner, B. (1992) *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. London, United Kingdom: Sage. Publications.
- Weinert, F. y Rainer, K. (1987) *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: NJ: L Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. y Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational psychology*. Vol 82. (Nro. 1). pp 51-59.
- Zimmerman, B. y Bandura, A. (1992). Self- motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal* 29(Vol 3) pp. 663-676.
- Zimmerman, B. (1995). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. pp. 202-231. New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B., Kitsantas, A., Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Facultad de Psicología. Universidad de Córdoba Argentina*. (Nº5) pp.1-21.

ANEXOS

- A. Inventario de Hábitos de Estudio CASM – 85 R- 2014**
- B. Escala de Autoeficacia en el rendimiento escolar**
- C. Cuestionario IB.**

Anexo A

INVENTARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO

CASM – 85

Autor: **LUÍS ALBERTO VICUÑA PERI**

Apellidos y nombres:.....

Lugar y fecha de nacimiento:.....

Sexo:.....Edad actual:.....Fecha de hoy:.....

Grado-sección:.....Aula:.....

Examinador:.....

INSTRUCCIONES

Éste es un inventario de hábitos de estudio que te permitirá conocer las formas dominantes de trabajo en su vida académica y de esa manera aislar aquellas conductas que pueden estar perjudicando tu mayor éxito en el estudio. Para responder cada ítem debes escribir una equis (X) en la columna **Siempre** o **Nunca** del cuadro que mejor describa tu caso particular. **CONTESTA DESCRIBIENDO LA FORMA COMO ESTUDIAS AHORA Y NO REFIRIENDO LO QUE DEBERÍAS HACER O HACEN TUS COMPAÑEROS.**

OBSERVACIONES

.....

RECOMENDACIONES

.....

¿Cómo estudias?

	Siempre	Nunca	PD
1. Leo todo lo que tengo que estudiar subrayando los puntos más importantes.			
2. Subrayo las palabras cuyos significados no sé			
3. Regreso a los puntos subrayados con el propósito de aclararlos			
4. Busco de inmediato en el diccionario el significado de las palabras que no sé			
5. Me hago preguntas y me respondo en mi propio lenguaje lo que he comprendido			

6. Luego, escribo en mi propio lenguaje lo que he comprendido			
7. Doy una leída parte por parte y repito varias veces hasta recitarlo de memoria			
8. Trato de memorizar todo lo que estudio			
9. Repaso lo que he estudiado después de 4 a 8 horas			
10. Me limito a dar una leída general a todo lo que tengo que estudiar			
11. Trato de relacionar el tema que estoy estudiando con otros temas ya estudiados			
12. Estudio sólo para mis exámenes			

¿Cómo haces tus tareas?

	Siempre	Nunca	PD
13. Leo la pregunta, busco en el libro y escribo la respuesta casi como dice el libro			
14. Leo la pregunta, busco en el libro, leo todo y luego contesto según como he comprendido			
15. Las palabras que no entiendo, las escribo como están en el libro, sin averiguar su significado			
16. Le doy más importancia al orden y presentación del trabajo que a la comprensión del tema			
17. Me falta tiempo para terminar mis tareas en casa, las completo en el colegio preguntando a mis amigos			
18. Pido ayuda a mis padres u otras personas y dejo que me resuelvan todo o gran parte del tema			
19. Dejo para último momento la ejecución de mis tareas, por eso no las concluyo dentro del tiempo fijado			
20. Empiezo a resolver una tarea, me canso y paso a otra			
21. Cuando no puedo resolver una tarea, me canso y paso a otra			
22. Cuando tengo varias tareas empiezo por la más difícil y luego voy pasando a las más fáciles			

¿Cómo preparas tus exámenes?

	Siempre	Nunca	PD
23. Estudio por lo menos dos horas todos los días			
24. Espero que se fije la fecha de un paso o examen para ponerme a estudiar			
25. Cuando hay paso oral, recién en el salón de clase me pongo a revisar mis apuntes			
26. Me pongo a estudiar el mismo día del examen			
27. Repaso momentos antes del examen			
28. Preparo un plagio por si acaso me olvido un tema			
29. Confío que mi compañero me "sople" alguna respuesta en el momento del examen			
30. Confío en mi buena suerte, por eso estudio sólo los temas que supongo que el profesor preguntará			
31. Si tengo dos o más exámenes el mismo día empiezo a estudiar por el más difícil y luego el más fácil			
32. Me presento a rendir mis exámenes sin haber concluido el estudio de todo el tema			
33. Durante el examen se me confunden los temas, se me olvida lo que he estudiado			

¿Cómo escuchas las clases?

	Siempre	Nunca	PD
34. Trato de tomar apuntes de lo que dice el profesor			
35. Sólo tomo apuntes de las cosas más importantes			
36. Inmediatamente después de una clase, ordeno mis apuntes			
37. Cuando el profesor usa una palabra que no sé, levanto la mano y pido su significado			
38. Estoy más atento a las bromas de mis compañeros que a la clase			
39. Me canso rápidamente y me pongo a hacer otras cosas			
40. Cuando me aburro me pongo a jugar o a conversar con mi amigo			
41. Cuando no puedo tomar nota de lo que dice el profesor me aburro y lo dejo todo			
42. Cuando no entiendo un tema mi mente se pone a pensar, soñando despierto			
43. Mis imaginaciones o fantasías me distraen durante las clases			
44. Durante las clases me distraigo pensando lo que voy a hacer a la salida			
45. Durante las clases me gusta dormir o tal vez irme de clase			

¿Qué acompaña sus momentos de estudio?

	Siempre	Nunca	PD
46. Requiere de música, sea de la radio o de algún reproductor de sonido			
47. Requiere la compañía de la TV			
48. Requiere de tranquilidad y silencio			
49. Requiere de algún alimento que como mientras estudio			
50. Mis familiares, que conversan, ven TV o escuchan música			
51. Interrupciones por parte de mis padres, pidiéndome algún favor			
52. Interrupciones de visitas, amigos, que me quitan tiempo			
53. Interrupciones sociales: fiesta, paseos, citas, etc.			

Anexo B

ESCALA DE AUTOEFICACIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR PARA 9°, 10° Y 11° GRADO

Autor: **MARIO CARTAGENA BETETA**

Apellidos y nombres:

Lugar y fecha de nacimiento:

Sexo: Edad actual: Fecha de hoy:

Grado-sección: Aula:

Examinador:

INSTRUCCIONES

Esta prueba te permitirá evaluar si te sientes capaz o no de realizar una actividad académica, lo cual es importante para que te organices y actúes de modo que puedas alcanzar el rendimiento deseado.

La escala establece una puntuación que va desde **0** que significa que no puedes realizar la actividad descrita hasta **10** que indica la total seguridad de poder realizarla.

Para responder debes escribir una equis (**X**) en la columna correspondiente al valor que describa mejor tu capacidad para realizar la actividad descrita en cada ítem.

Ejemplos:

ITEMS	ESCALA DE RESPUESTAS										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Puedo obtener notas altas en mis exámenes sin mayores contratiempos											
14. Puedo realizar todas mis tareas sin dificultades											
15. Puedo aprobar fácilmente un curso											

- En el ítem 1, el alumno evaluado marcó 5 puesto que duda de su capacidad de obtener notas altas.
- En el ítem 2, el alumno evaluado marcó 8 puesto que cree que puede realizar bastante bien todas sus tareas sin problemas.
- En el ítem 3, el alumno evaluado marcó 2 debido a que cree que le cuesta mucho aprobar un curso aún si se esfuerza lo suficiente,
pero no es que no lo pueda aprobar.

Anexo C

Cuestionario Personal IB

1. ¿Cuáles son las cualidades que en tu opinión son más importantes para un estudiante del Bachillerato Internacional? Enuméralas en orden de importancia del 1 al 7. Considerando al Nro. 1 como la más importante y al 7 como menos importante

Cualidades	1	2	3	4	5	6	7
Trabajo duro							
Manejo de mi tiempo							
Alcanzar más del 90% de lo trabajado							
Iniciativa							
Trabajo en equipo							
Perspectiva internacional							
Curiosidad académica.							

2. ¿Cuáles son los mejores y los aspectos más difíciles de ser un estudiante IB?

Mejores aspectos	Aspectos más difíciles

3. De los aspectos de la escala, señala tres que te parecen más importantes en tu vida. Escoge en orden numérico, siendo 1 como el más importante.

Aspectos	1	2	3
Indagadores	6	4	7
Informados	5	5	3
Pensadores	10	6	5

Comunicadores	1	2	3
Íntegros	6	1	1
De mente abierta	5	3	5
Solidarios	1	2	6
Equilibrados	3	4	4
Audaces	1	6	3
Reflexivos	4	6	5

4. ¿Sientes alguna diferencia entre el Programa de Secundaria y el Programa de Bachillerato Internacional?

Si
No

De contestar sí, escribe dos diferencias:

Primera diferencia	Segunda diferencia

5. ¿Recomendarías a tus amigos que participen en el Programa de Bachillerato Internacional?

Si
No

De contestar sí, escribe dos razones:

6. Enumera del 1 al 6 las asignaturas que te han parecido más satisfactorias de acuerdo con tus intereses vocacionales. Donde 1 señale que es más satisfactoria y el 6 menos satisfactoria.

Curso	1	2	3	4	5	6
Física						
Matemática						
Empresa y Gestión						
Química						
Inglés						
Lengua y Literatura						
Teoría del Conocimiento						
Artes visuales						
Creatividad, Acción y Servicio						
Biología						
History						
Tics						
Talleres						