

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Enrique Guzmán y Valle
Alma Máter del Magisterio Nacional
ESCUELA DE POSGRADO



Tesis

**Estrategias de aprendizaje y su relación con la autoeficacia personal en estudiantes
del segundo ciclo de Maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique**

Guzmán y Valle

Presentada por

Mildher UGAZ RIVERO

Asesor

Ermes Ysidro RIVERA MANDARACHE

**Para optar al Grado Académico de
Maestro en Ciencias de la Educación
con mención en Docencia Universitaria**

Lima – Perú

2018

**Estrategias de aprendizaje y su relación con la autoeficacia personal en estudiantes
del segundo ciclo de Maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique
Guzmán y Valle**

A mis maestros, por cuyo apoyo,
comprensión, pude hacer realidad el transitar
por la senda del magisterio peruano.

Reconocimientos

A los docentes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación por su valiosa enseñanza y permanente orientación en mis estudios de maestría.

Al Dr. Ermes Ysidro RIVERA MANDARACHE, por su asesoramiento en la realización de la presente investigación.

A los señores informantes y miembros del Jurado Evaluador de la presente tesis, por sus oportunas observaciones que permitieron mejorar la elaboración del informe final.

Asimismo, mi reconocimiento a todas las personas que colaboraron de una u otra manera en la ejecución de esta investigación.

Tabla de contenidos

| | |
|--|-----------|
| Título | ii |
| Dedicatoria | iii |
| Reconocimiento | iv |
| Tabla de contenidos | v |
| Lista de tablas | vii |
| Lista de figuras | ix |
| Resumen | x |
| Abstract | xi |
| Introducción | xii |
| Capítulo I. Planteamiento del problema | 14 |
| 1.1 Determinación del problema | 14 |
| 1.2 Formulación del problema | 16 |
| 1.2.1. Problema general | 16 |
| 1.2.2. Problemas específicos | 17 |
| 1.3 Objetivos | 17 |
| 1.3.1. Objetivo general | 17 |
| 1.3.2. Objetivos específicos | 17 |
| 1.4 Importancia y alcances de la investigación | 18 |
| 1.5 Limitaciones de la investigación | 19 |
| Capítulo II. Marco teórico | 20 |
| 2.1 Antecedentes de la investigación | 20 |
| 2.1.1. Antecedentes nacionales | 20 |
| 2.1.2. Antecedentes internacionales | 21 |
| 2.2 Bases teóricas | 28 |
| 2.2.1. Aprendizaje | 28 |
| 2.2.2. Teoría de la autoeficacia de Bandura | 35 |

| | | |
|--|---|----|
| 2.3 | Definición de términos básicos | 41 |
| Capítulo III. Hipótesis y variables | | 44 |
| 3.1 | Hipótesis | 44 |
| 3.1.1. | Hipótesis general | 44 |
| 3.1.2. | Hipótesis específicas | 44 |
| 3.2 | Variables | 45 |
| 3.3 | Operacionalización de variables | 46 |
| Capítulo IV. Metodología | | 48 |
| 4.1 | Enfoque de investigación | 48 |
| 4.2 | Tipo de investigación | 49 |
| 4.3 | Diseño de investigación | 49 |
| 4.4 | Población y muestra | 50 |
| 4.5 | Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 52 |
| 4.6. | Tratamiento estadístico de datos | 54 |
| Capítulo V. Resultados | | 58 |
| 5.1. | Validez y confiabilidad de los instrumentos | 58 |
| 5.2. | Presentación y análisis de resultados | 62 |
| 5.3. | Discusión de los resultados | 69 |
| Conclusiones | | 76 |
| Recomendaciones | | 78 |
| Referencias | | 79 |
| Apéndices | | 85 |
| Apéndice A. Matriz de consistencia | | 86 |
| Apéndice B. Cuestionarios | | 89 |

Lista de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1 Operacionalización de las variables | 46 |
| Tabla 2 Población de los estudiantes del segundo ciclo de Maestría de la UNE | 50 |
| Tabla 3 Muestra de los estudiantes del segundo ciclo de Maestría de la UNE | 51 |
| Tabla 4 Validez de los instrumentos según el juicio de expertos. | 59 |
| Tabla 5 Valores de los niveles de validez | 59 |
| Tabla 6 Resumen de Procesamiento de Casos (Personalidad eficaz) | 61 |
| Tabla 7 Estadísticas de Fiabilidad (Personalidad eficaz) | 61 |
| Tabla 8 Resumen de Procesamiento de Casos | 61 |
| Tabla 9 Estadísticas de Fiabilidad | 61 |
| Tabla 10 Niveles de autoeficacia Personal | 62 |
| Tabla 11 Niveles de Estrategias de aprendizaje | 62 |
| Tabla 12 Coeficiente rho de Spearman entre personalidad eficaz y estrategias de aprendizaje | 63 |
| Tabla 13 Coeficiente de Pearson entre personalidad eficaz y estrategias de aprendizaje | 64 |
| Tabla 14 Coeficiente de rho de Spearman entre la autorrealización académica y las estrategias de aprendizaje | 65 |
| Tabla 15 Análisis correlacional de Pearson entre autorrealización académica y las estrategias de aprendizaje | 65 |
| Tabla 16 Coeficiente de rho de Spearman entre la autoeficacia resolutiva y las estrategias de aprendizaje | 66 |
| Tabla 17 Coeficiente de Pearson entre autoeficacia resolutiva y las estrategias de aprendizaje | 67 |

| | |
|--|----|
| Tabla 18 Coeficiente de rho de Spearman, entre autoestima y las estrategias de aprendizaje | 67 |
| Tabla 19 Coeficiente de Pearson entre autoestima y las estrategias de aprendizaje | 68 |
| Tabla 20 Coeficiente de rho de Spearman entre autorrealización social y las estrategias de aprendizaje | 68 |
| Tabla 21 Coeficiente de Pearson entre auto realización y las estrategias de aprendizaje | 69 |

Lista de figuras

- Figura 1. Niveles de Estrategias de aprendizaje de los estudiantes del segundo ciclo de Maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle 62
- Figura 2. Niveles de Estrategias de aprendizaje de los estudiantes del segundo ciclo de Maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle 63
- Figura 3. Gráfico de dispersión simple de correlación entre autoeficacia Personal y estrategias de aprendizaje 64
- Figura 4. Gráfico de dispersión simple de correlación entre autorealización académica y estrategias de aprendizaje 66
- Figura 5. Gráfico de dispersión simple de correlación entre autoeficacia resolutiva y estrategias de aprendizaje 67
- Figura 6. Gráfico de dispersión simple de correlación entre autoestima y estrategias de aprendizaje 68
- Figura 7. Gráfico de dispersión simple de correlación entre autorrealización social y estrategias de aprendizaje 69

Resumen

La presente investigación; tuvo por objetivo conocer cómo se relacionan, la personalidad eficaz y las estrategias de aprendizaje, que utilizaron los estudiantes del segundo ciclo de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, con la finalidad de generar alternativas viables que permitan guiar y potenciar el desarrollo de estas estrategias por parte de los profesores y de los propios estudiantes, sin importar la edad, o nivel profesional, contribuyendo así a que el proceso de formación de los estudiantes sea realmente significativo y se relacione con respecto a lo que el programa de estudios de la institución se propone. En este propósito se utilizó un cuestionario de evaluación de la motivación y estrategias de aprendizaje (MSLQ) elaborado por Pintrich, compuesto por seis escalas motivacionales y nueve cognitivas. Los análisis estadísticos a los que fue sometida la prueba nos indican que el instrumento es válido y confiable. Esta prueba fue aplicada a una muestra de 168 estudiantes del segundo ciclo de todas las menciones de la escuela de posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, en cuanto a los niveles de personalidad eficaz, los estudiantes alcanzan un porcentaje de 51,19% en el nivel medio, 26,19,% en el nivel alto y 22,62 en el nivel bajo. En lo que respecta a las estrategias de aprendizaje el 63,69% alcanza el nivel medio, el 20,24% el nivel alto y 16,07 en el nivel bajo. Por otra parte tenemos que la relación que existe entre la variable de personalidad eficaz y estrategias de aprendizaje tienen correlaciones significativas con un $r=0,686$.

Palabras claves: Personalidad eficaz, Motivación, Estrategias de aprendizaje, aprendizaje significativo y evaluación.

Abstract

The present investigation; aims to know how they relate, the effective personality and learning strategies, used by students in the second cycle of the graduate school of the National University Enrique Guzmán and Valle, in order to generate viable alternatives to guide and promote the development of these strategies by teachers and the students themselves, regardless of age, or professional level, thus contributing to the process of training students is really significant and related to what the program of studies of the institution is proposed. In this purpose, a questionnaire was used to assess motivation and learning strategies (MSLQ) prepared by Pintrich, composed of six motivational scales and nine cognitive scales. The statistical analyzes to which the test was submitted indicate that the instrument is valid and reliable. This test was applied to a sample of 168 students of the second cycle of all mentions of the graduate school of the National University Enrique Guzmán and Valle, in terms of effective personality levels, students reach a percentage of 51,19% at the middle level 26,19,% at the high level and 22, 62 at the low level. With regard to learning strategies 63, 69% reached the medium level 20, 24% the high level and 16.07 the low level. On the other hand we have that the relationship that exists between the variable of effective personality and learning strategies have significant correlations with a $r = 0,686$.

Keywords: Effective personality, Motivation, Learning strategies, meaningful learning and evaluation.

Introducción

La presente tesis titulada *Estrategias de aprendizaje y su relación con la autoeficacia personal en estudiantes del segundo ciclo de Maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*; busca ver la relación que existe entre la eficacia personal y las estrategias que se utilizan para poder lograr aprendizajes significativos, ya que en la actualidad existe obstáculos para organizar una conducta de estudio y para utilizar estrategias eficaces para aprender.

En este sentido hay que tener en cuenta que el conocimiento de las personas que tienen acerca de sí mismas son fundamentales para el control y la competencia personal. No se trata de la competencia en sí misma, sino de la percepción que la persona tiene sobre cómo organizar y poner en marcha ciertos procesos que le posibiliten lograr determinados resultados. Bajo este criterio, entendemos que la persona eficaz es aquella que logra alcanzar sus objetivos, gestionando sus propios recursos y los del medio para alcanzar sus metas en los plazos establecidos.

La investigación tiene un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo correlacional, en tanto se identifican y caracterizan las variables de estudio, para analizar su relación

Esta investigación presenta los siguientes capítulos:

En el capítulo I, se presenta el planteamiento del problema, en el cual se incluye la determinación del problema, la formulación del problema, los objetivos, principal y específicos, la importancia, alcances y limitaciones de la misma.

En el capítulo II, se aborda el marco teórico, consta de los antecedentes de estudio, las bases teóricas del estudio y la definición de términos

En el capítulo III, se presenta la hipótesis y variables; que contempla la hipótesis general, las hipótesis específicas y la operacionalidad de variables.

En el capítulo IV, se refiere a la metodología, el enfoque de la investigación, el tipo el diseño, la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el tratamiento estadístico y los procedimientos.

En el capítulo V, abarca los resultados de la investigación, es decir la validez y confiabilidad de los instrumentos, el análisis de las variables y prueba de hipótesis y la discusión de los resultados.

Finalmente, se presenta las conclusiones, recomendaciones, las referencias y los apéndices.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1. Determinación del problema

Fernández (2013) La educación es una actividad social tan básica como el trabajo en las sociedades actuales. La transmisión de la cultura acumulada a las nuevas generaciones es necesaria para la reproducción y el progreso social. Se convierte por eso en una actividad central en su dinámica general y en su vida cotidiana.

Por lo tanto la Educación tiene la necesidad y obligación de adaptarse a los diversos cambios de los nuevos tiempos, de tal manera de que no haya problema de adaptarse a la sociedad del conocimiento. En este proceso se ha hecho imprescindible desarrollar nuevas estrategias, tecnologías, métodos y procedimientos de orden pedagógico orientados a una formación profesional eficiente para el desarrollo del conocimiento y del aprendizaje. Sin embargo todo este proceso resulta todavía insuficiente por lo que se cuestiona severamente la calidad educativa en general.

El éxito académico y el éxito en la vida diaria no está en únicamente tener un conjunto de conocimientos y habilidades, sino en también tener la capacidad de aprender a aprender de que el individuo pueda adaptarse y dominar las exigencias de su entorno en constante cambio. Teniendo en cuenta ello es que se requiere estudiantes autónomos, de tal manera que puedan construir sus propios conocimientos, buscando y manejando la información, dándole sentido y significados propios a lo que se aprende. En la época en que vivimos ya se dejó de lado el aprendizaje receptivo, memorístico y pasivo y las formas tradicionales, ahora lo que se busca es que el centro donde se estudie pueda responder al reto de preparar al individuo para los cambios y formar así un estudiante para el futuro.

Todas las capacidades de aprender con independencia, tener autonomía, construir los propios conocimientos, saber buscar la información, es decir tener un aprendizaje significativo que implique dar sentido y significados propios a lo que se aprende, relacionándolo con los aprendizajes previos y además de ello ser consciente de este aprendizaje, que haga que el estudiante sea competente y auto eficaz, es el signo distintivo de la educación de hoy y es que la confianza que un estudiante tiene en sus propias capacidades es decisiva para que lleve a cabo, o no, una tarea. El tener una autoeficacia personal, es esencial para potenciar el rendimiento del estudiante, la capacidad de aprender además de que reduce los efectos negativos de las situaciones externas que son motivo de estrés.

La autoeficacia, de acuerdo a lo propuesto por Bandura (1999), viene a ser “las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros o resultados”. Esto es muy importante en tanto se ha encontrado evidencias de que el aprendizaje mejora cuando el estudiante se siente auto competente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia.

Bajo estas consideraciones es que Bandura, (1999) estableció claramente que las creencias que tienen las personas acerca de sí mismas son fundamentales para el control y la competencia personal. No se trata de la competencia en sí misma, sino de la percepción que la persona tiene sobre cómo organizar y poner en marcha ciertos procesos que le posibiliten lograr determinados resultados. Bajo esta perspectiva, entendemos que la persona eficaz es aquella que logra alcanzar sus objetivos, gestionando sus propios recursos y los del medio para alcanzar sus metas en los plazos establecidos.

Siguiendo a Martín del Buey (2004), se podría establecer que un alumno que posee ciertos rasgos, considerados propios de una personalidad eficaz, en los diversos contextos

psicosociales en que participe, se caracterizaría por: un amplio conocimiento de sí mismo (auto concepto) y una adecuada valoración de sí mismo (autoestima); motivación para estudiar y para afrontar los retos que el campo educativo le ofrece (motivación); esperanza de conseguir aquello que se propone (expectativas) valorando en todo momento cuáles son las causas de lo que le ocurre (atribuciones); sabiduría para afrontar eficazmente los impedimentos que surjan al tratar de conseguir aquello para lo que está motivado (afrontamiento de problemas) y para elegir la mejor opción entre las muchas alternativas que implican las diversas decisiones (toma de decisiones); y capacidad para convivir en un ambiente social en el que tendrá que interactuar con otros sabiendo expresar sus opiniones y sentimientos sin ofender a los demás (asertividad, empatía y comunicación).

Con estas consideraciones es que interesa investigar sobre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia personal, establecer si existe o no relación, de tal manera que la educación superior específicamente en este caso en la escuela de posgrado, se debería asumir que los estudiantes de maestría al haber tenido estudios universitarios anteriores, tendrían bien desarrollada la personalidad eficaz, pero justamente como en la ciencia no se asume nada, en ello deriva la importancia de esta investigación, ya que toda casa de estudio siempre tiene por objetivo formar buenos profesionales eficientes y competentes. Con todas las consideraciones anteriormente mencionadas nuestras preguntas de investigación la planteamos de la siguiente manera:

1.2. Formulación del problema

1.2.1 Problema general

PG. ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?

1.2.2 Problemas específicos

- PE 1 ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión autorrealización académica de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
- PE 2 ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión autorrealización Social de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
- PE 3 ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autoestima de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
- PE 4 ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión autoeficacia resolutiva de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

OG. Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

1.3.2. Objetivos específicos

OE 1 Establecer la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autorrealización Académica de la autoeficacia personal en los estudiantes del

segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

OE 2 Identificar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autorrealización Social de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

OE 3 Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autoestima de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

OE 4 Establecer la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autoeficacia resolutive de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

1.4. Importancia y alcances de la investigación.

La investigación busca aportar con un conjunto de informaciones sistemáticamente organizadas sobre la relación existente entre la personalidad eficaz y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de maestría, constituyéndose en un referente teórico para próximas investigaciones tanto en el campo pedagógico como psicológico.

Además la investigación, aportara en el nivel metodológico en tanto pondrá a disposición de la comunidad académica un instrumento válido y confiable para evaluar la personalidad eficaz de los estudiantes universitarios. Por último, el estudio a emprender tendrá un valor social, puesto que los integrantes de la comunidad educativa se verán favorecidos pues a partir de este trabajo se deberán tomar las medidas correctivas para optimizar el proceso educativo y ajustarlo a las nuevas condiciones del desarrollo social.

1.5. Limitaciones de la investigación

La presente investigación en el tiempo sólo alcanza o comprende, el segundo ciclo de maestría de la escuela de postgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, por lo tanto no se puede ver en toda su amplitud todas las carreras de la misma

La investigación se enfoca en la personalidad eficaz y las estrategias de aprendizaje, pero deja de lado otras variables de tipo Psicológicas que no podemos tomar en el estudio

Los horarios de los estudiantes eran diversos por lo que fue un poco complicado ubicar a los estudiantes que conforman la muestra.

Capítulo II

Marco teórico

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes nacionales

Alonzo, L. (2015). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y el Rendimiento Académico en los estudiantes de la facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*. Tesis de Maestría. La investigación fue de tipo descriptiva con un diseño correlacional. Los instrumentos que se utilizaron fueron: el inventario de estrategias cognitivas de aprendizaje y las actas con los promedios ponderados de los estudiantes. El inventario tuvo un coeficiente de validez de 0.80 y un coeficiente de confiabilidad de 0.84, la población fue de 150 estudiantes y la muestra de 126. Los hallazgos más relevantes fueron los siguientes: el 5,6 % presenta un nivel medio en sus estrategias de aprendizaje y el 94.4 un nivel alto. El 15.1% presenta un nivel medio den sus estrategias afectivas de aprendizaje y el 84.9 un nivel alto. El 6.3% presenta un nivel medio en las estrategias metacognitivas de aprendizaje y el 93.7% un nivel alto. El 26.2% presenta un nivel medio en sus estrategias de concentración en el aprendizaje y el 73.8% un nivel alto. El 0.8% se presenta un nivel inferior en su rendimiento académico.

Norabuena, R. (2011), de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos elaboro la tesis "*Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo" – Huaraz*", en este trabajo se señala que existen numerosas investigaciones que sostienen que el uso de estrategias de autorregulación, tienen efecto positivo sobre el rendimiento académico. En nuestro medio existen pocos estudios de investigación al respecto, en especial en el nivel superior, por consiguiente esta investigación, sobre la

relación existente entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes universitarios, va a constituir un referente teórico para las próximas investigaciones en el campo de la educación.

El objetivo de la investigación fue establecer la relación que existe entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de Enfermería y Obstetricia de la Universidad nacional “Santiago Antunez de Mayolo”. Se reporta una investigación descriptiva-correlacional y se seleccionó una muestra de 132 alumnos de ambos sexos del I, II, III, IV, V, VI, VII y VIII ciclo de estudios de Enfermería y Obstetricia, a los cuales se les aplico el inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI) elaborado por Lindner, Harris y Gordon en 1992. El análisis estadístico fue el coeficiente de correlación de Pearson.

El análisis estadístico de los datos nos ha permitido arribar a las siguientes conclusiones: Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado y el nivel de rendimiento académico que presentan los alumnos de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” de Huaraz.

Existe una relación positiva y significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado de las áreas: ejecutiva cognitiva, motivación y control de ambiente y, el nivel de rendimiento académico. El nivel predominante en cada una de las áreas y en la escala total del aprendizaje autorregulado en los alumnos de Enfermería y Obstetricia, es el de nivel medio.

2.1.2. Antecedentes internacionales

Gómez R. (2012), de la Universidad de Huelva publico la investigación “*Evaluación de la personalidad eficaz en población universitaria*”. Esta investigación tuvo como objetivos principales: *I. La normalización y baremación del cuestionario de*

personalidad eficaz en ámbito universitario chileno (peced) de cara a su uso en ámbito universitario español y II. El establecimiento de tipologías modales multivariadas en este ámbito mediante el nuevo cuestionario (CPE-U). Se analizaron a su vez las variables género y curso académico. Para ello se procedió a la realización de:

Análisis de fiabilidad del cuestionario (SPSS-18), análisis de la estructura factorial (KMO, prueba de Bartlett y método de extracción de máxima verosimilitud y método de rotación oblicua Oblimin)

Análisis factorial confirmatorio (AMOS 18), análisis de validez de contenidos y predictiva, baremación de la prueba diferenciadas por género (se obtienen diferencias significativas en función de esta variable)

Tipologías modales multivariadas (análisis de conglomerados por k-medias). Todo ello sobre una muestra de 676 estudiantes universitarios españoles procedentes de las universidades de Huelva, Oviedo, Complutense de Madrid, Sevilla, Córdoba y Málaga. De ellos, el 70% fueron mujeres y el 30% hombres, procurando obtener una muestra representativa de las diferentes titulaciones. Se obtiene de tal análisis el cuestionario CPE-U, fiable y válido para la evaluación de la personalidad eficaz en población universitaria española con siete factores de primer orden, tres de segundo orden y cuatro dimensiones ajustadas al modelo teórico planteado y que aporta nuevos datos empíricos en sustento del mismo. Del análisis de estas dimensiones se extraen cuatro tipologías de estudiantes: una destacada como prototipo de personalidad eficaz, otra como personalidad ineficaz y dos que combinan puntuaciones altas y bajas según dimensiones. Se facilita una diferenciación de perfiles idónea para el desarrollo de programas de intervención educativa en el contexto universitario.

González E., De Juan María, D.; Parra, J.; Sarabia, F. y Kanther, A. (2010), de la Universidad de Murcia elaboraron la investigación “*Aprendizaje autorregulado:*

antecedentes y aplicación a la docencia universitaria de marketing". En esta investigación se indica que las universidades exigen estudiantes que autorregulen sus tareas académicas y adopten estrategias de aprendizaje activas. Si el docente desconoce los factores de dichas autorregulación y estrategias, puede plantear incorrectamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se testa un modelo de aprendizaje autorregulado que considera el contexto en el aula, las cogniciones, las motivaciones, las actitudes y el aprendizaje (como dependiente). Se usa una muestra de estudiantes de marketing de tres universidades (públicas y privada). Aplicando ecuaciones estructurales encontramos que el contexto y las expectativas laborales influyen sobre la autonomía, la competencia y las actitudes de los estudiantes. Igualmente, diferentes estrategias de aprendizaje se relacionan con distintas motivaciones. Finalmente se reflexiona sobre las repercusiones de los hallazgos y su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fernández A. (2009) de la Universidad de Oviedo desarrollo la investigación "*Estilos de comportamiento emocional adolescente en el marco de la personalidad eficaz: diferencias y semejanzas entre británicos y españoles*". La investigación sobre el comportamiento emocional de los adolescentes se ha visto obstaculizada por la falta de escalas psicométricas de evaluación. El desarrollo, la regulación y el comportamiento emocional adolescente puede interpretarse ampliamente dentro del constructo de la Personalidad Eficaz. La presente investigación muestra la adaptación al castellano y versión reducida de la Escala de Comportamiento Emocional Adolescente (ECEA) de la Dra. Clarbour. La escala obtenida (con una muestra de 1677 alumnos españoles) consta de 36 ítems que reproducen la estructura factorial de la versión original así como la validez. Los resultados de los análisis transculturales señalan que los adolescentes británicos presentan mayores puntuaciones en "Tendencia Agresiva" mientras que los españoles obtienen puntuaciones más elevadas en "Reactividad Social" y "Soporte Social". Las

diferencias de género se producen también en ambas muestras. La relación más relevante entre los estilos de comportamiento emocional y la personalidad eficaz se da entre el "Soporte Social" y la "Autorrealización Socio-Afectiva". Esta relación refuerza la importancia de la aplicación de programas de educación socio-emocional en esta etapa. Finalmente, se han obtenido 8 tipologías de comportamiento emocional, que son de gran utilidad para la intervención aplicada.

Martín Del Buey, F. et al (2008) de la Universidad de Oviedo publicó la investigación "*Cuestionario de personalidad eficaz para la formación profesional*". Este estudio se enmarca dentro del ámbito teórico del constructo "Personalidad *eficaz*". Se presenta el estudio de validez interna y fiabilidad de un cuestionario en su origen compuesto por 60 ítems aplicado a estudiantes de los ciclos formativos de grado superior de Formación Profesional, reducido finalmente a 24 ítems, superando su inicial coeficiente alfa de Cronbach de 0,84. Se obtienen seis factores de primer orden: autoconcepto social, autoconcepto académico, capacidad resolutive, autoestima, expectativa de éxito y afrontamiento de problemas. Se obtiene un único factor de segundo orden denominado "Personalidad eficaz". La solución factorial de seis componentes presenta similitud tanto con la versión española para secundaria como las versiones chilena para poblaciones de secundaria y universitaria, diversificando la inicial dimensión de autoconcepto en autoconcepto y autoestima.

Martínez-Fernández; R. y Rabanaque, S. (2008), de la Universidad Autónoma de Barcelona desarrollaron la investigación "Autorregulación y trabajo autónomo del estudiante en una actividad de aprendizaje basada en las TIC".

Este estudio analiza las estrategias de autorregulación en una práctica basada en las TIC con trabajo autónomo del estudiante (TAE). Participaron 53 estudiantes del primer curso de psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona que realizaron prácticas de

atención y percepción. Los objetivos, contenidos, materiales y evaluación de la práctica se diseñaron y desarrollaron en un entorno en línea. Posteriormente, se aplicaron varios cuestionarios con la finalidad de identificar las autovaloraciones que sobre la actividad autorregulatoria y el nivel de participación manifestaron los estudiantes. Los resultados muestran que los componentes de la dimensión cognitiva de la autorregulación (concepciones de aprendizaje y estrategias metacognitivas) se relacionan significativamente entre sí; sin embargo, no explican las diferencias encontradas en la valoración que los estudiantes realizan de su participación activa. Los factores del componente motivacional (orientación y autoeficacia) se encuentran, igualmente, relacionadas entre sí, pero sólo la autoeficacia explica las diferencias observadas en la valoración de la participación activa.

Camacho, M. (2007) de la Universidad Autónoma del Estado de México realizó la investigación “La autorregulación para el aprendizaje y el género”. En este trabajo de investigación se trató de establecer si existe diferencia, estadísticamente significativa, entre la autorregulación para el aprendizaje y algunos factores demográficos, así como el género entre los alumnos a nivel licenciatura de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la UAEM. “La autorregulación es definida conceptualmente como acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados para alcanzar metas de aprendizaje” (Zimmerman y Schunk, 1989).

Por ello, se empleó como instrumento de medición el Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI). Como antecedentes de trabajos similares de los autores del instrumento de medición, hay dos que sobresalen: el de Reinhard W. Lindner et al. (1996) y el de Ana Luisa Roque Espinosa (2002) de la Universidad de las Américas (UDLA) Puebla.

Una variable fue el nivel de autorregulación para el aprendizaje con que contaban los alumnos, las otras variables fueron: género, edad, lugar de origen, semestre que cursan, las escuelas preparatorias de donde provienen, sus promedios de calificaciones, si ya ingresaron al mercado de trabajo, las licenciaturas en que estudian, el nivel de autorregulación de los alumnos de nuevo ingreso a la UDLA, los dos modelos curriculares que tiene la FCA de la UAEM, la participación en el programa tutorial y el nivel educativo de los padres.

El instrumento fue aplicado a una muestra de 469 alumnos de nivel licenciatura, escogidos aleatoriamente; incluyó a 168 alumnos de Contaduría, a 176 de Administración y el resto (125) de Informática Administrativa. Los participantes contestaron el cuestionario y a los resultados obtenidos se les calcularon estadísticas descriptivas que permitieron establecer el contraste de medias con la prueba “t”, también se empleó ANOVA de un factor y la correlación bivariada de Pearson.

Los principales resultados son: la autorregulación para el aprendizaje de los alumnos es baja conforme avanzan en los semestres y sólo al noveno y último semestre se recupera. Entre licenciaturas no hay diferencia estadísticamente significativa en el nivel de autorregulación para el aprendizaje. Las variables que sí presentan correlación estadísticamente significativa con el nivel de autorregulación para el aprendizaje son: 1) el promedio de calificaciones, donde los de mejor promedio son más autorregulados, 2) las mujeres son más autorreguladas que los hombres; y, 3) los alumnos que provienen de escuelas preparatorias particulares también son más autorregulados, que los que provienen de escuelas preparatorias públicas. Otro resultado encontrado fue que los alumnos de nuevo ingreso a la FCA de la UAEM son ligeramente menos autorregulados que los de nuevo ingreso a la UDLA.

Zulma, M. (2006), del Centro de Investigaciones de Cuyo, Argentina desarrollo la investigación “Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación”. Este trabajo busca acercar al lector a un tema muy presente en la literatura psicológica de los últimos años: la autorregulación y su papel en los procesos de aprendizaje. Raros son los textos psicológicos de hoy que no dediquen algunas páginas a ese concepto y sin embargo se tiene muchas veces la sensación de que el tema aún no ha sido abordado en profundidad.

Se analiza cada campo de intersección en que se sitúa el aprendizaje autorregulado: la cognición, la metacognición y la motivación; a través de los conceptos y problemas que emergen de cada uno de estos tres campos, buscamos reflejar que el aprendizaje autorregulado es un tópico de estudio comprensivo y ambicioso.

Martín Del Buey, F. et al (2004) de la Universidad de Oviedo publico la investigación “Evaluación de la personalidad eficaz en contextos Educativos: primeros resultados”. El objetivo de esta investigación es reformar un cuestionario piloto previo de evaluación de la personalidad eficaz, así como evaluar la fiabilidad y validez (estructura factorial) del instrumento resultante. La muestra está compuesta por 672 estudiantes españoles de enseñanza secundaria. La escala sometida a análisis recibe el nombre de “Cuestionario de personalidad eficaz en secundaria” y consta inicialmente de 58 ítems, con formato de respuesta de tipo Likert. Los análisis realizados señalan una estructura factorial presidida por un único factor de segundo orden denominado “Personalidad Eficaz”, que explica el 47,42% de la varianza y que agrupa tres factores de primer orden denominados: Autorrealización Académica (11 ítems), Autorrealización Socio-Afectiva (11 ítems) y Eficacia Resolutiva (6 ítems).

Así, la escala resultante consta de 28 ítems y presenta una fiabilidad de $\alpha=0,8692$. Los resultados nos permiten contar con una escala de elevada fiabilidad compuesta por

pocos ítems, que presenta una estructura factorial muy acorde con el planteamiento teórico que la sustenta y los resultados obtenidos por otros investigadores del campo como Bandura.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Aprendizaje

Según algunos autores podemos decir que el aprendizaje es un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia (Feldman, 2005). Esta definición supone que;

- El aprendizaje implica un cambio conductual o un cambio en la capacidad conductual.
- Dicho cambio es duradero.
- El aprendizaje ocurre, entre otras vías, través de la práctica o de otras formas de experiencia (p.ej., mediante la observación de otros individuos).

El aprendizaje implica adquisición y modificación de conocimientos, estrategias, habilidades, creencias y actitudes (Schunk, 1991).

Según Schmeck (1988) el aprendizaje es un sub-producto del pensamiento... Aprendemos pensando, y la calidad del resultado de aprendizaje está determinada por la calidad de nuestros pensamientos.

El aprendizaje por tanto conlleva cambios de la estructura cognoscitiva, moral, motivacional y física del ser humano.

Estrategias de aprendizaje

Según Monereo (1995), las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (consientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para el cumplimiento de una determinada demanda y objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produzca la acción. Es importante darse cuenta de que esto implica considerar las

características de cada situación concreta de enseñanza –aprendizaje y que es el análisis de estas situaciones particulares en que permite tomar decisiones para actuar de forma estratégica. Consecuentemente un estudiante emplea una estrategia de aprendizaje cuando es capaz de ajustar su comportamiento (lo que piensa y hace) a las exigencias de una actividad o tarea, encomendada por el profesor y a las circunstancias y vicisitudes en que se produce esa demanda.

Para Díaz y Hernández (1998), las estrategias de aprendizaje son procedimientos, que pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas, que persiguen un propósito determinado : el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros vinculados con ellos, son más que hábitos de estudio por que se realizan flexiblemente , que puedan ser abiertas (publicas) o cerradas (privadas), y son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más.

Clasificación de las estrategias de aprendizaje

De acuerdo a lo propuesto por diversos autores como, Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990; González y Tourón, 1992), se han podido establecer tres grandes clases de estrategias: las estrategias cognitivas, las estrategias metacognitivas, y las estrategias de manejo de recursos.

Las estrategias cognitivas hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. La mayor parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría; en concreto, las estrategias de selección, organización y elaboración de la información, constituyen las condiciones cognitivas del aprendizaje significativo (Mayer, 1992). Este autor define el aprendizaje significativo como un proceso en el que el aprendiz se implica en seleccionar información relevante, organizar esa información en un todo coherente, e integrar dicha información en la estructura de conocimientos ya existente.

Las estrategias metacognitivas hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje (González y Tourón, 1992). El conocimiento metacognitivo requiere conciencia y conocimiento de variables de la persona, de la tarea y de la estrategia (Flavell, 1987; Justicia, 1996). En relación con las variables personales está la conciencia y conocimiento que tiene el sujeto de sí mismo y de sus capacidades y limitaciones cognitivas; aspecto que se va formando a partir de las percepciones y comprensiones que desarrollamos nosotros mismos en tanto sujetos que aprenden y piensan (Justicia, 1996).

Por consiguiente, una buena base de conocimientos de las características y demandas de la tarea, de las capacidades, intereses y actitudes personales, y de las estrategias necesarias para completar la tarea, son requisitos básicos de la conciencia y conocimientos metacognitivo; a lo que debemos de añadir la regulación y control que el propio sujeto debe ejercer sobre todo lo anterior. Para Kurtz (1990), la metacognición regula de dos formas el uso eficaz de estrategias: en primer lugar, para que un individuo pueda poner en práctica una estrategia, antes debe tener conocimiento de estrategias específicas y saber cómo, cuándo y por qué debe usarlas. Así, por ejemplo, debe conocer las técnicas de repaso, subrayado, resumen, etc. y saber cuándo conviene utilizarlas. En segundo lugar, mediante su función autorreguladora, la metacognición hace posible observar la eficacia de las estrategias elegidas y cambiarlas según las demandas de la tarea.

Las estrategias metacognitivas equivalen a lo que Weinstein y Mayer (1986) denominan como estrategias de control de la comprensión. Según Monereo y Clariana (1993), estas estrategias están formadas por procedimientos de autorregulación que hacen posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la

información. Para estos autores, un estudiante que emplea estrategias de control es también un estudiante metacognitivo, ya que es capaz de regular el propio pensamiento en el proceso de aprendizaje.

Las estrategias de manejo de recursos son una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término (González y Tourón, 1992). Tienen como finalidad sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender; y esta sensibilización hacia el aprendizaje integra tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto (Beltrán, 1996; Justicia, 1996). La importancia de los componentes afectivo-motivacionales en la conducta estratégica es puesta de manifiesta por la mayor parte de los autores que trabajan en este campo. Todos coinciden en manifestar que los motivos, intenciones y metas de los estudiantes determinan en gran medida las estrategias específicas que utilizan en tareas de aprendizaje particulares. Por eso, entienden que la motivación es un componente necesario de la conducta estratégica y un requisito previo para utilizar estrategias.

Todo esto nos indica que los estudiantes suelen disponer de una serie de estrategias para mejorar el aprendizaje, aunque la puesta en marcha de éstas depende, entre otros factores, de las metas que persigue el estudiante, referidas tanto al tipo de metas académicas (p. ej., metas de aprendizaje-metas de rendimiento) como a los propósitos e intenciones que guían su conducta ante una tarea de aprendizaje en particular.

De este modo, parece que no es suficiente con disponer de las estrategias de aprendizaje adecuadas; es necesario también saber cómo, cuándo y porqué utilizarlas, controlar su mayor o menor eficacia, así como modificarlas en función de las demandas de la tarea. Por tanto, el conocimiento estratégico requiere saber qué estrategias son necesarias para realizar una tarea, saber cómo y cuándo utilizarlas; pero, además, es preciso que los estudiantes tengan una disposición favorable y estén motivados, tanto para

ponerlas en marcha como para regular, controlar y reflexionar sobre las diferentes decisiones que deben tomar en el momento de enfrentarse a la resolución de esa tarea.

Symons, Snyder, Cariglia-Bull y Pressley (1989) expresan con bastante nitidez estas ideas al afirmar lo siguiente:

“Un pensador competente analiza la situación de la tarea para determinar las estrategias que serían apropiadas. A continuación, se va formando un plan para ejecutar las estrategias y para controlar el progreso durante la ejecución. En el caso de dificultades, las estrategias ineficaces son abandonadas en favor de otras más adecuadas. Estos procesos son apoyados por creencias motivacionales apropiadas y por una tendencia general a pensar estratégicamente" (Symons).

Por lo tanto al tratar de estrategias de aprendizaje , se tiene que tener en cuenta diversos aspectos además de los recursos cognitivos que favorecen el aprendizaje; es importante analizar los aspectos motivacionales , ya que para realizar un óptimo aprendizaje no solo es necesario saber cómo hacerlo, poder hacerlo, lo que requiere ciertas capacidades, conocimientos, estrategias, etc.; sino también precisa tener una buena disposición por parte del estudiante para utilizar todos los recursos mentales disponibles evadiendo distractores, y así lograr un aprendizaje eficaz.

Dimensiones de las estrategias de aprendizaje

De acuerdo a lo planteado por Pintrich; las dimensiones de las estrategias de aprendizaje son:

Orientación a metas internas: Valora el grado en que el estudiante considera que toma parte en una tarea por razones como el reto, la curiosidad y la maestría o dominio. Con acuerdo a esta orientación motivacional, la participación del estudiante es un fin en sí mismo. Está orientado a la tarea.

Orientación a metas externas: Se refiere al grado en que el estudiante percibe que participa de una tarea por razones como las notas, premios, la opinión de otros o el superar a sus compañeros. Está orientado al resultado. Cuando una persona tiene una alta orientación en este sentido su implicación en las tareas es un medio para conseguir objetivos extrínsecos a la propia naturaleza de la tarea.

Valoración de tarea: Se refiere a la evaluación que hace el estudiante de cuan interesantes y útiles son las actividades o materiales de un curso. Entre las ventajas se señala que a mayor valoración de las actividades, se daría también un mayor compromiso e implicación en el aprendizaje, además hay una apreciación favorable de las tareas tendría consecuencias positivas sobre los resultados de los aprendizajes, el uso de estrategias cognitivas que conducen a procesamientos profundos del material de la información y la calidad de las experiencias de aprendizajes.

Creencias de control del aprendizaje: Este constructo refiere a las creencias de los estudiantes acerca del grado de control que tienen sobre su propio proceso de aprendizaje así como sobre sus resultados obtenidos. Se adiciona el concepto de Lugar de control, de acuerdo a este concepto. Cuando una persona cree que el lugar, la causa o la raíz del control de los resultados que obtenga dependen de ella, se dice que es un sujeto con Lugar de control interno. Por el contrario, si el individuo cree que el control esta fuera de él, en factores externos como suerte, el destino o la ayuda recibida, entonces se dice que es una persona con un lugar de control externo.

Autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño: Las percepciones respecto a la autoeficacia conciernen a las convicciones de los sujetos respecto de poder ejecutar exitosamente un determinado curso de acción requerido para la obtención de un resultado deseado. En ámbitos académicos refiere a las percepciones en un curso de un determinado nivel.

Ansiedad: Esta negativamente relacionada con las expectativas y con el rendimiento académico. Tiene dos componentes: cognitivo y emocional. El cognitivo concierne a la preocupación que es una fuente de incremento del rendimiento y el emocional que indagan sobre el grado de ansiedad de los estudiantes frente al aprendizaje.

Elaboración: se refiere a sí el alumno aplica conocimientos anteriores a situaciones nuevas para resolver problemas, tomar decisiones o hacer evaluaciones críticas, y si establece conexiones de la información nueva con la que ya tenía para recordarla mejor.

Organización: Estas estrategias ayudan al alumno a seleccionar apropiadamente la información y a construir conexiones entre la información para ser aprendida. Hace referencia a las estrategias que emplea el alumno para acometer el estudio de la materia y seleccionar la información relevante, tales como, por ejemplo, esquemas, resúmenes, subrayado.

Pensamiento crítico: es considerado también como una estrategia cognitiva, que alude al intento de los estudiantes de pensar de un modo más profundo, reflexivo y crítico sobre el material de estudio.

Metacognición: se refiere a la autorregulación metacognitiva, en concreto al establecimiento de metas y a la regulación del estudio y de la propia comprensión.

Aprovechamiento del tiempo y concentración: refleja el uso que el alumno hace de su tiempo de estudio y a la capacidad que tiene para centrarse en aquello que está realizando en cada momento.

Regulación del esfuerzo: hace referencia a las preguntas que el alumno se hace a sí mismo durante el estudio con el objeto de centrarse, examinar su nivel de comprensión y cuestionar la veracidad de lo estudiado.

Búsqueda de Ayuda: se refiere a la ayuda que se pide a otros alumnos y al profesor durante la realización de las tareas académicas.

Aprendizaje con compañeros: aluden a la disposición de los estudiantes para plantear sus dificultades a un compañero o al docente; cuestión relevante si se atiende al valor pedagógico que se atribuye al diálogo profesor-alumno y, particularmente a los procesos de solicitar, dar y recibir ayuda pedagógica.

2.2.2. Teoría de la autoeficacia de Bandura

La teoría de la autoeficacia es un concepto que introdujo Albert Bandura, un psicólogo ucraniano-canadiense que nació en 1925. En 1986, elaboró la Teoría del Aprendizaje Social, referente a la regulación de la motivación y la acción humana, que implica tres tipos de expectativas: las expectativas de situación-resultado, las expectativas de acción-resultado y la autoeficacia percibida.

El estudio del conjunto de teorías motivacionales capaces de explicar el comportamiento humano constituye una de las áreas más relevantes de la investigación de las últimas décadas (Ashton, 1985). En este sentido, el papel de las creencias de autoeficacia en el ámbito de la motivación académica recibe una atención progresiva por parte de la investigación educativa (Pajares, 1996). Bandura (1997) sugiere que el concepto de *pensamiento autorreferente* es crucial para la comprensión de las teorías más contemporáneas de la conducta humana, teorías que otorgan significado a los conceptos de autoestima, autoconcepto, atribuciones de éxitos y fracasos, expectativas, lugar de control, etc. (Ashton, 1985; Pajares, 1996).

Bandura (1977) publicó un artículo, en el marco de la teoría social cognitiva, en el cual postula que las creencias de autoeficacia determinan la conducta a través de mecanismos muy variados. La obra de este autor constituye el pilar fundamental en el estudio de las expectativas de autoeficacia y es a partir de este nuevo enfoque cuando se desarrollan la mayor parte de los trabajos orientados a una comprensión más ajustada del constructo. A partir de esta teoría nace el concepto de autoeficacia, entendiendo como tal

“los juicios de cada individuo sobre su capacidad, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura, 1986). Describiendo la gran importancia que tiene el término autoeficacia para la vida del ser humano.

Una alta eficacia percibida aumenta la consecución de metas, reduce el estrés y disminuye la vulnerabilidad a la depresión (Bandura, 1995, 1997). Por tanto, las creencias sobre la eficacia contribuyen a la consecución de los logros humanos y a un incremento de la motivación (Bandura, 1992), que influye positivamente en lo que las personas piensan, sienten y hacen.

La percepción de la autoeficacia ha mostrado su relevancia en el funcionamiento humano, demostrando su influencia en distintas áreas tales como la elección vocacional; el comportamiento saludable y el funcionamiento físico en el ámbito del deporte, la psicología y la medicina; en la gestión de las organizaciones en el mundo laboral; la consecución de metas académicas en niños y adolescentes tanto como en la adaptación humana y en su ajuste (Bandura, 1997).

Estas creencias de autoeficacia afectan al comportamiento humano de 4 formas (Pajares, 2002):

Influyen en la elección de actividades y conductas (las personas tienden a elegir y comprometerse en actividades en las que se consideran altamente eficaces y tienden a evitar aquellas en las que se consideran ineficaces).

Determinan el grado de esfuerzo a invertir en una actividad, así como su perseverancia serán frente a los obstáculos que puedan presentársele. Cuanto mayor sea la autoeficacia, mayor será el grado de esfuerzo invertido y la persistencia de las personas en la actividad.

Influyen en los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales, así como en

las atribuciones causales que el individuo realiza frente al éxito o el fracaso en las actividades.

Permiten al sujeto ser productor de su propio futuro y no un simple predictor (imponiéndose retos, autorregulando sus esfuerzos, reduciendo el estrés y ampliando su abanico de intereses)

Personalidad eficaz

El constructo personalidad eficaz ha sido definida en los siguientes términos: “Una persona eficaz es un ser vivo con conocimiento y estima de sí mismo (autoconcepto y autoestima) en proceso de maduración constante (en cualquier estado de su evolución) con capacidad (inteligencia) para lograr (eficacia) lo que desea (motivación) y espera (expectativa) empleando para ello los mejores medios (entrenamiento) posibles (eficiencia), controlando las causas (atribución de causalidad) de su consecución (éxito o fracaso), afrontando para ello las dificultades personales, circunstanciales y sociales (afrontamiento de problemas) que se presenten, tomando las decisiones adecuadas sin detrimento de sus buenas relaciones con los demás (empatía y comunicación) ni renuncia en ellas de sus aspiraciones personales justas (asertividad).” (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012a, pp. 32).

Martín del Buey a lo largo de la década de los 90 (Martín, 1997; Martín y Fernández, 2003; Martín, Martín, Fernández, Dapelo, y Marcone, 2004), inicia la construcción de esta variable a partir de la antigua y constante preocupación por diseñar un constructo sobre el concepto de madurez personal. Y finalmente de la necesidad vital de transferir esas experiencias al campo de la educación en su sentido más amplio. La evaluación de estas competencias básicas personales es un reto necesario ante la emergencia de este tipo de constructos que se demandan como referenciales en programaciones, debido a que el

sistema educativo se centrará en evaluar el nivel de alumnado en competencias básicas más que en aéreas curriculares.

Castellanos, Martín y Pizarro (2013), plantean que en sus formulaciones teóricas Martín del Buey (2012) entiende que a la pregunta de quién soy, el Autoconcepto, debe ir acompañada del cómo me valoro o cómo me estimo, Autoestima. Pero igualmente ese conocimiento contrastado y ajustado de sí mismo y valorable de forma positiva, lleva asociadas más preguntas de qué es lo que quiero, qué espero y de qué depende su consecución. La cuestión qué quiero podría ser denominada Motivación, entendida desde una óptica general.

A la pregunta qué espero haría referencia al concepto de Expectativa o esperanza de poder conseguir eso que quiero. En relación con estas cuestiones, lo que quiero y lo que espero va ligado obviamente a la pregunta de qué depende, entendido como la Atribución de causalidad o locus de control. La dimensión Afrontamiento de problemas o resolución de conflictos también es clave. Ligado a ella, cómo supero los problemas haría referencia a la Toma de decisiones.

Finalmente, Martín del Buey considera que es necesario añadir, a este análisis, variables que den cuenta del carácter social del yo, pues el individuo no es un ser autónomo e independiente, sino que a su alrededor se plantean múltiples tareas e impedimentos. Es decir, es necesario tener en cuenta la dependencia de los demás para la consecución de las metas y la autorrealización.

En este sentido, el autor diferencia tres apartados: la comunicación, la empatía y la asertividad. En primer lugar, necesitamos comunicarnos con los demás de la mejor forma posible, tanto a nivel verbal como no verbal. En esta comunicación necesitamos entender el mundo cognitivo y afectivo de los otros (empatía) y al mismo tiempo, expresar nuestra visión particular del mundo pero respetando los derechos de los demás (asertividad).

Dimensiones de la personalidad eficaz

De acuerdo a lo planteado por Martín del Buey y Dapelo et all (2006), las esferas del yo y sus componentes son los siguientes: Fortalezas del Yo incluyen el Autoconcepto y Autoestima; *las Demandas del Yo*: Motivación, Expectativas y Atribución; Los Retos del Yo: Afrontamiento de problemas, Toma de decisiones; y, finalmente las Relaciones del Yo: Comunicación, Empatía y Asertividad.

La esfera *Demandas del Yo* hace referencia a la exigencias personales y sociales que experimenta la persona, subjetivamente, al afrontar los requerimientos que provienen de su medio social, así se podría decir que frente a las exigencias de su medio ambiente debe desarrollar ciertas habilidades que se estiman fundamentales para el éxito escolar. La motivación, las atribuciones y las expectativas conforman y dan coherencia a esta esfera. Se ha señalado que estos tres componentes se pueden asociar al presente (Motivación), pasado (Atribución) y futuro (Expectativas).

La esfera Fortalezas del Yo, está compuesta por el Autoconcepto y Autoestima, variables que se relacionan muy estrechamente, pero que no significan lo mismo, mientras que la primera hace referencia a las representaciones mentales que una persona hace de sí mismo, la segunda se refiere a la valoración de esas representaciones de sí mismo. Ambas variables son fundamentales y muy importantes para el desarrollo personal, social y profesional de las personas, constituyendo en muchas oportunidades la causa de los éxitos o fracasos en las diversas situaciones que deben afrontar las personas a lo largo de su vida.

En este sentido, la motivación sería la fuerza que mueve a una persona a realizar una determinada acción, la atribución tiene que ver con las causas por las cuales las personas han tenido éxitos o fracasos y, finalmente, las expectativas se basan en lo que cada persona espera lograr u obtener a la hora de desempeñarse en una determinada tarea o actividad de

índole personal, académica, social o laboral. La importancia que poseen en la vida escolar amerita una breve descripción de cada uno de ellas.

La esfera Retos del Yo, involucra la resolución de problemas y la toma de decisiones, ambos componentes son muy importantes para desenvolverse en la sociedad, y resulta de vital importancia, que las personas tomen decisiones acertadas para su vida y bienestar, sin evadir los problemas o situaciones conflictivas en las que se ven inmersos, sino que sea capaz de afrontarlas y darle una solución de manera efectiva. La resolución de problemas alude a la capacidad de las personas para resolver y dar solución a los problemas de diversa índole que se presenten a lo largo de la vida, de tal manera de ser capaz de afrontar las situaciones problemáticas con asertividad, y no huir de los problemas en los que se vea envuelto, y que sea capaz de buscar las soluciones más eficaces a esas situaciones de conflicto considerando, fundamentalmente, los valores y principios. Así, la capacidad para tomar decisiones acertadas se convierte en una habilidad esencial para desenvolverse satisfactoriamente en la vida.

La esfera Relaciones del Yo se refiere al carácter eminentemente social de las personas, con sus necesidades de comunicación, identificación con otros y con su tolerancia a la hora de interactuar con las demás. La comunicación es un fenómeno eminentemente humano, ya que esta permite que exista interacción entre dos o más personas, la asertividad es la capacidad de expresar los sentimientos, ideas y opiniones de manera libre, clara y sencilla, comunicándolos en el momento justo y a la persona indicada. En este sentido se puede decir que la asertividad permite que cada persona se desenvuelva de manera eficaz en los distintos ámbitos de la vida, ya sea, social laboral y personal. La empatía, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, comprender cabalmente los sentimientos y emociones de otra persona, sin juzgar ligeramente que la empatía es una de las características más notorias en las relaciones

interpersonales exitosas. Se constituye como habilidad social ya que permite conocer los sentimientos de las otras personas; en consecuencia se puede establecer su importancia al facilitar el desenvolvimiento social.

Para Martín del Buey (2006), todas estas esferas funcionarían de manera interactiva, influyéndose mutuamente, por esta razón no pueden ser consideradas de forma autónoma e independiente, se entienden como complementarias entre sí y como tal deben ser pensadas y consideradas, debiendo ser trabajadas conjuntamente en una única programación. Ellas tienen mucho de transversalidad y requieren, además, la imperiosa necesidad de ser trabajadas en bandas múltiples.

2.3. Definición de términos básicos

Actitudes: Son predisposiciones personales a responder de manera positiva o negativa al ambiente.

Ambiente psicológico: Es el ambiente tal como la persona lo observa, percibe e interpreta y está íntimamente relacionado con sus necesidades

Aprendizaje: Es el conjunto de cambios observables de la conducta del alumno, producidos por la experiencia, quien realiza acciones sobre la base de sus capacidades y experiencias previas. Por consiguiente en la formación técnica; es un conjunto de procesos internos que se suscitan en los estudiantes y que les permite desarrollar las competencias propias de la especialidad en que se están formando.

Autoridad: Es el poder legítimo que proviene de la posición de una persona en la organización formal.

Barrera: Es un obstáculo para la satisfacción de una necesidad o para el movimiento hacia un determinado fin.

Calidad: Atributo que va más allá de sólo crear un producto por arriba de la media a buen precio; se refiere a lograr productos y servicios cada vez más competitivos.

Carisma: Es una característica personal y especial del; liderazgo que proporciona una visión y un sentido.

Comunicación: Es el conjunto de informaciones entre: individuos. Significa hacer común un mensaje.

Dirección: Función administrativa que sigue a la planeación y la organización. Dinamiza y pone en marcha la empresa. Se relaciona con la administración de las personas y la acción.

Eficacia: Medida de la consecución de los objetivos, es decir, de la capacidad para alcanzar objetivos y resultados. En términos globales, capacidad de una organización para satisfacer las necesidades del ambiente o mercado.

Eficiencia: El principio que permite la relación óptima entre los recursos que se utilizan y los productos que se obtienen, y que simultáneamente, hace posible que el trabajador se sienta realizado mediante un sentimiento de logro y plena participación.

Estimulo: Es toda influencia ambiental que incita a la acción o a alguna forma de comportamiento.

Estrategia: Significa la movilización de todos los recursos de la organización en ámbito global, con la finalidad de alcanzar los objetivos globales a largo plazo. Una estrategia define un conjunto de tácticas.

Estrategias de aprendizaje: Conjunto de procedimientos o habilidades que el alumno posee y emplea en forma flexible para aprender y recordar la información, afectando los procesos de adquisición, almacenamiento y utilización de la información.

Influencia: Es la capacidad de inducir y modificar el comportamiento de las personas.

Liderazgo: Es la influencia interpersonal que se ejerce en una situación dirigida por medio del proceso de la comunicación humana para la consecución de un determinado objetivo.

Motivación: Se refieren las fuerzas dentro de cada persona que la conduce hacia un determinado comportamiento.

Objetivos estratégicos: Objetivos globales y generales de la organización. Se formulan a largo plazo.

Objetivos operacionales: Objetivos específicos de cada tarea u operación en la organización.

Personalidad eficaz: Es un constructo teórico - empírico compuesto por cuatro esferas del yo: fortalezas; demandas; retos y relaciones. Esas esferas funcionarían de manera interactiva, influyéndose mutuamente, generando un tipo de respuesta (conducta) considerada eficaz frente a los desafíos que enfrenta la persona.

Planeación: Aprovechamientos efectuados por las empresas para el desarrollo de su actividad productiva.

Políticas: Afirmaciones generales basadas en objetivos globales y planes estratégicos que proporcionan orientación y rumbo a los miembros de la organización.

Proceso: Es un conjunto de actividades mutuamente relacionadas o que al interactuar juntas en los elementos de entrada los convierten en resultados.

Resultado: Se entiende como resultado a la consecuencia final de una serie de acciones o eventos, expresados cualitativa o cuantitativamente.

Temperamento: Tono o disposición afectiva, es la naturaleza emocional del individuo. Se nace con él. Forma de reaccionar frente a las emociones y cambios de humor.

Capítulo III

Hipótesis y variables

3.1. Hipótesis

3.1.1. Hipótesis general

HG. Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

3.1.2. Hipótesis específicas

HE 1. Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autorrealización Académica de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

HE 2. Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autorrealización Social de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

HE 3. Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autoestima de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

HE 4. Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autoeficacia resolutiva de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

3.2. Variables

Variable 1. Estrategias de aprendizaje

Conjunto de procedimientos o habilidades que el alumno posee y emplea en forma flexible para aprender y recordar la información, afectando los procesos de adquisición, almacenamiento y utilización de la información.

Variable 2. Autoeficacia Personal

3.3. Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de las variables

| Variables | Concepto | Dimensiones | Indicadores |
|-------------------------------|--|---|---|
| Estrategias de aprendizaje | Conjunto de procedimientos o habilidades que el alumno posee y emplea en forma flexible para aprender y recordar la información, afectando los procesos de adquisición, almacenamiento y utilización de la información | Orientación intrínseca | Implicación en el aprendizaje, retos, curiosidad y dominio del tema |
| | | Orientación extrínseca | Notas, recompensas, opinión de otros o superar a compañeros |
| | | Control sobre creencias de aprendizaje | Capacidad para aprendizaje, control de los cursos, modo de estudiar |
| | | Autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño | Creencias, seguridad y confianza sobre aprendizaje |
| | | Componente afectivo | Pensamientos negativos, reacciones fisiológicas durante exámenes |
| | | Ensayo | Repeticón del material, palabras claves, listas de puntos importantes |
| | | Elaboración | Aplicar conocimientos, tomar decisiones, hacer evaluaciones |
| | | Organización | Seleccionar información, esquemas resúmenes, subrayado |
| Pensamiento crítico | Pensar profundo, reflexivo y crítico sobre el material de estudio | | |
| Autorregulación metacognitiva | Establecimiento de metas, regulación del estudio y de comprensión | | |

| | | | |
|-----------------------|---|------------------------------|---|
| | | Tiempo y ambiente de estudio | Uso del tiempo de estudio, capacidad de concentración |
| | | Regulación del esfuerzo | Autopreguntas, cuestionamiento cognitivo, comprensión |
| | | Aprendizaje con compañeros | Exposición de dificultades, solicitar, dar y recibir ayuda pedagógica |
| | | Búsqueda de ayuda | Ayuda de compañeros y profesores en tareas |
| Autoeficacia Personal | Es un constructo teórico empírico compuesto por cuatro esferas del yo: fortalezas; demandas; retos y relaciones. Esas esferas funcionarían de manera interactiva, influyéndose mutuamente | Autorrealización Académica | Plan de futuro, manejo académico, éxito, logro de metas |
| | | Autoeficacia Resolutiva | Mantener ideas, resolución de problemas, manejo asertivo de problemas |
| | | Autoestima | Manejo de situaciones, aceptación, satisfacción y valor personal |
| | | Autorrealización Social | Integración social, manejo de relaciones amicales |

Capítulo IV

Metodología

4.1. Enfoque de investigación

El enfoque del estudio fue cuantitativo. Dicen que la investigación cuantitativa tiene una concepción lineal, es decir que haya claridad entre los elementos que conforman el problema, que tenga definición, limitarlos y saber con exactitud donde se inicia el problema, también le es importante saber qué tipo de incidencia existe entre sus elementos. (Hurtado y Toro, 1998).

La investigación es cuantitativa. Una investigación cuantitativa es aquella en la que se recogen y analizan datos cuantitativos sobre las variables. La investigación cuantitativa trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre las variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede. Los fundamentos de esta metodología podemos encontrarlos en el positivismo como una reacción al empirismo que se dedicaba a recoger datos sin introducirlos conocimientos más allá del campo de la observación. Además, la estadística dispone de instrumentos cuantitativos para contrastar estas hipótesis y poder aceptarlas o rechazarlas con una seguridad determinada o validación.

Respecto al enfoque cuantitativo, Kerlinger y Lee, (2002) citados por Hernández, Fernández y Baptista (2010), señalan que este enfoque debe poseer una investigación para plantearse adecuadamente como tal: El problema expresa una relación entre dos variables (gestión educativa y práctica docente), el problema está formulado como pregunta (claramente y sin ambigüedad) y, finalmente, implica la posibilidad de realizar una prueba empírica.

4.2. Tipo de investigación

Por la naturaleza y los propósitos, el presente estudio es del tipo de investigación básica, conocida también como pura o sustantiva; en tanto recoge un aspecto de la realidad a la cual estudia para tener un cabal conocimiento sobre ella.

Sánchez y Reyes (2015, p. 44) es llamada también pura o fundamental, nos lleva a la búsqueda de nuevos conocimientos y campos de investigación, no tiene objetivos prácticos específicos. Mantiene como propósito recoger información de la realidad para enriquecer el conocimiento científico, está orientado al descubrimiento de principios y leyes.

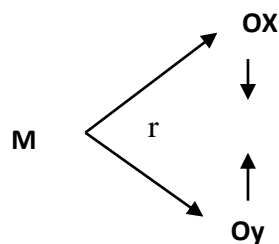
4.3. Diseño de investigación

En el presente estudio se utilizará el diseño descriptivo correlacional, en tanto se identifican y caracterizan las variables del estudio, que luego van a ser relacionadas.

Según Sánchez y Reyes (2015, p. 49) precisan que los estudios descriptivos consisten fundamentalmente en describir un fenómeno o una situación mediante el estudio del mismo en una circunstancia témporo – espacial determinada. Son las investigaciones que tratan de recoger información sobre el estado actual del fenómeno.

De acuerdo a Hernández y Fernández (2006, p. 155) Los diseños correlacionales tienen como objetivo describir relaciones entre dos o más variables en un momento determinado. Se trata también de descripción, pero no de variables individuales sino de sus relaciones, sean estas puramente correlacionales o relaciones causales.

La representación del diseño de la investigación es la siguiente:



En el esquema:

M = Muestra de investigación

Ox = Observación de la variable autoeficacia personal

Oy = Observación de las variable estrategias de aprendizaje

R = Índice de Relación entre variables

Tamayo (2003) se refiere al “grado de relación (no causal) que existe entre dos o más variables. Para realizare este tipo de estudio, primero se debe medir las variables y luego, mediante prueba de hipótesis correlacionales acompañadas de la aplicación de técnicas estadísticas, se estima la correlación”. En nuestro caso, se relaciono las estrategias de aprendizaje con la autoeficacia personal en una muestra de estudiantes de Maestría de la Universidad Enrique Guzmán y Valle

4.4. Población y muestra

La población

La población estuvo formado por los estudiantes del segundo ciclo de Maestría de la Universidad Enrique Guzmán y Valle.

Tabla 2

Población de los estudiantes del segundo ciclo de Maestría de la UNE

| Mención | cantidad | Porcentaje del total |
|---------------------------|-----------------|-----------------------------|
| Administración | 34 | 11,3% |
| Ciencia del deporte | 24 | 8% |
| Enseñanza de Ingles como | 14 | 4,7% |
| Evaluación y Acreditación | 34 | 11,3% |
| Docencia Universitaria | 40 | 13,3% |
| Educación Matemática | 32 | 10,7% |
| Gestión Educacional | 38 | 12,7% |
| Gestión Publica | 32 | 10,7% |
| Problemas de aprendizaje | 20 | 6,6% |
| Psicología Educativa | 32 | 10,7% |
| Total | 300 | 100% |

Muestra

Para determinar la muestra se utilizó el muestreo probabilística estratificado, la fórmula a utilizarse para hallar la muestra general será la siguiente:

$$n = \frac{Z^2 \times p \times q \times N}{E^2 (N-1) + Z^2 \times p \times q}$$

Donde:

| | | |
|---|---|--|
| n | = | ? |
| N | = | Población (300) |
| Z | = | Nivel de confianza (95% \longrightarrow 1.96) |
| E | = | Error permitido (5%) |
| p | = | (Se asume la máx. Heterogeneidad de 50% x 50%) |
| q | = | 50 |

Muestra de los estudiantes:

$$n = \frac{(1.96)^2 (0.50) (0.50) (300)}{(0.050)^2 (300) + (1.96)^2 (0.50) (0.50)}$$

$$n = 168$$

Para hallar la cantidad de estudiantes que se tomo por mención, se utilizo el porcentaje de acuerdo al total de la población con referencia a la muestra.

Tabla 3

Muestra de los estudiantes del segundo ciclo de Maestría de la UNE

| Mención | Porcentaje del total | Cantidad |
|---------------------------------|----------------------|----------|
| Administración | 11,3% | 19 |
| Ciencia del deporte | 8% | 14 |
| Enseñanza de Ingles como lengua | 4,7% | 8 |
| Evaluación y Acreditación | 11,3% | 19 |
| Docencia Universitaria | 13,3% | 22 |
| Educación Matemática | 10,7% | 18 |
| Gestión Educacional | 12,7% | 21 |
| Gestión Publica | 10,7% | 18 |
| Problemas de aprendizaje | 6,6% | 11 |
| Psicología Educativa | 10,7% | 18 |
| Total | 100% | 168 |

4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnicas

En el estudio se utilizó diferentes técnicas como el análisis bibliográfico, las cuales fueron aplicadas durante todo el proceso de investigación, también se utilizó la técnica de la encuesta, cuyo instrumento es, el cuestionario. Los cuestionarios; están compuestos por una relación de preguntas escritas para que los miembros de las unidades muestrales lean y contesten. Sobre esta técnica Bernal (2006 p, 177) nos dice que “es una técnica de recolección de información más usada, a pesar que cada vez pierde mayor credibilidad por el sesgo de las personas encuestadas”.

En la presente investigación se utilizaron dos cuestionarios uno para evaluar la Autoeficacia personal eficaz y otro para evaluar las estrategias de aprendizaje.

Instrumentos

El criterio para escoger y adecuar el instrumento tuvo en cuenta la naturaleza de la investigación y el tipo de datos que se pretende recolectar. Además, se pretende trabajar no con notas para un test o prueba, sino obtener datos sobre la percepción de las variables de estudio. Por ello se optó por elaborar un cuestionario que emplee la escala de Likert como criterio de medición.

Durante la construcción de los instrumentos se analizaron las hipótesis, se plantearon las dimensiones de cada variable y, finalmente, los indicadores. Según Bernal (2006, p. 212) “no se miden el hecho, la persona ni el objeto, sino sus atributos. En investigación hay cuatro niveles básicos de medición: nominal, ordinal, de intervalos y de proporción”. En este caso, los instrumentos emplearon los niveles ordinales de medición.

Los cuestionarios están destinados a recoger información sobre las opiniones y actitudes de las personas y también sobre lo que han logrado como producto del proceso educativo. Según Hernández et al. (2010), el cuestionario: “Un cuestionario consiste en

un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis” (p. 217).

Para la investigación se utilizó la técnica de la encuesta con dos instrumentos, uno para evaluar la personalidad eficaz y otro para evaluar las estrategias de aprendizaje, que a continuación se muestra las ficha técnicas:

Instrumento de Personalidad Eficaz

Ficha Técnica

Autor : Martín del Buey

Procedencia : Universidad Nacional de Educación

País : España

Año : 2005

Versión : Original en idioma Español.

Administración : Colectiva e individual.

Duración : 20 minutos (aproximadamente).

Objetivo : Medir la Personalidad Eficaz.

Dimensiones :

- Autorrealización Académica
- Autorrealización Social
- Autoestima
- Autoeficacia Resolutiva

Validez y Confiabilidad: En la medida de que esta prueba no ha sido utilizada en el ámbito nacional es que se procederá a realizar una prueba que nos diera indicadores de que en efecto cuenta con la necesaria validez.

MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire).

Ficha Técnica

| | |
|---------------------------|---|
| Autor | : Paul Pintrich |
| Procedencia | : Universidad de Michigan |
| Versión | : Original en idioma inglés. |
| Edad de aplicación | : de 15 años en adelante. |
| Administración | : colectiva |
| Duración | : Aproximadamente 25 minutos. |
| Adaptación al español por | : Reynaldo Martínez y Sandra Castañeda. |
| Procedencia | : España y México |

Antecedentes del instrumento

Es un instrumento de autoreportaje que consta de dos partes: Estrategias motivacionales y Estrategias de aprendizaje. La primera parte está compuesta por seis escalas independientes: Orientación Intrínseca, Orientación extrínseca, Valor de la tarea, Control de creencias, Autoeficacia para el aprendizaje y Componente Afectivo, que expresan los niveles de motivación que tiene un alumno al momento de estudiar. La segunda parte consta de nueve escalas independientes: Ensayo, Elaboración, Organización, Pensamiento crítico, Autorregulación metacognitiva, Tiempo y ambiente de estudio, Regulación del esfuerzo, Aprendizaje con compañeros y Búsqueda de ayuda, que expresan las diversas estrategias de aprendizaje que utiliza el alumno. Se califican los ítems de acuerdo a una escala que va desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo

4.6. Tratamiento estadístico de datos.

Los análisis estadísticos se realizarán con el programa computacional SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versión 22. Los estadísticos que probablemente

se emplearán teniendo en cuenta las características de la muestra y el nivel de las variables serán los siguientes:

Media aritmética: Es una medida de tendencia central que permite determinar el promedio de los puntajes obtenidos. Es el resultado de la suma de las calificaciones, divididas entre el número de personas que responden.

$$X = \frac{\sum \bar{x}}{N}$$

Coefficiente de correlación de Spearman: En estadística, el coeficiente de correlación de Spearman, ρ (rho), es una medida de la correlación (la asociación o interdependencia) entre dos variables aleatorias continuas. Para calcular ρ , los datos son ordenados y reemplazados por su respectivo orden.

El estadístico ρ viene dado por la expresión:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

Donde:

r_s = coeficiente de correlación de Spearman

D^2 = Cuadrado de las diferencias entre X e Y

N = número de parejas

Esta fórmula es una definición alternativa, muy cómoda, de la correlación de Spearman. El coeficiente de correlación de Spearman suele designarse con la letra griega Rho.

La interpretación de coeficiente de Spearman es igual que la del coeficiente de correlación de Pearson. Oscila entre -1 y +1, indicándonos asociaciones negativas o positivas respectivamente, 0 cero, significa no correlación pero no independencia.

Coefficiente de correlación de Pearson : En estadística, el coeficiente de correlación de Pearson es una medida de la relación lineal entre dos variables aleatorias cuantitativas. A diferencia de la covarianza, la correlación de Pearson es independiente de la escala de medida de las variables.

De manera menos formal, podemos definir el coeficiente de correlación de Pearson como un índice que puede utilizarse para medir el grado de relación de dos variables siempre y cuando ambas sean cuantitativas.

En el caso de que se esté estudiando dos variables aleatorias X y Y sobre una población; el coeficiente de correlación de Pearson se simboliza con la letra r , siendo la expresión que nos permite calcularlo:

$$r = \frac{N \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{N \sum X^2 - (\sum X)^2} * \sqrt{N \sum Y^2 - (\sum Y)^2}}$$

Varios grupos de puntos (x, y), con el coeficiente de correlación para cada grupo. Nótese que la correlación refleja la no linealidad y la dirección de la relación lineal. En la figura del centro, la varianza de y es nula, por lo que la correlación es indeterminada. El valor del índice de correlación varía en el intervalo [-1,1], indicando el signo el sentido de la relación:

Si $r = 1$, existe una correlación positiva perfecta. El índice indica una dependencia total entre las dos variables denominada *relación directa*: cuando una de ellas aumenta, la otra también lo hace en proporción constante.

Si $0 < r < 1$, existe una correlación positiva.

Si $r = 0$, no existe relación lineal. Pero esto no necesariamente implica que las variables son independientes: pueden existir todavía relaciones no lineales entre las dos variables.

Si $-1 < r < 0$, existe una correlación negativa.

Si $r = -1$, existe una correlación negativa perfecta. El índice indica una dependencia total entre las dos variables llamada *relación inversa*: cuando una de ellas aumenta, la otra disminuye en proporción constante.

Capítulo V

Resultados

5.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos

La validez y la confiabilidad de los instrumentos de investigación han sido consolidadas por expertos que enseñan en distintas escuelas de posgrado de las universidades de Lima Metropolitana. Durante el proceso hubo observaciones, pero al final fueron levantadas mediante la corrección de los ítems o selección de dimensiones pertinentes con las variables.

La versión definitiva de los instrumentos fue el resultado de la valoración sometida al juicio de expertos y de aplicación de los mismos a las unidades muestrales en pruebas piloto. Los procedimientos que consolidan la validez y la confiabilidad de los instrumentos de investigación son mencionados en los siguientes apartados.

Hernández et al. (2010, p. 201), con respecto a la validez, sostienen que: “se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir”. En otras palabras, como sustenta Bernal (2006, p. 214) “un instrumento de medición es válido cuando mide aquello para lo cual está destinado”.

Según Muñiz (2003, p. 151) las formas de validación que “se han ido siguiendo en el proceso de validación de los tests, y que suelen agruparse dentro de tres grandes bloques: validez de contenido, validez predictiva y validez de constructo”.

La presente investigación optó por la validez de contenido para la validación de los instrumentos. La validación de contenido se llevó a cabo por medio de la consulta a expertos. Al respecto, Hernández et al. (2010, p. 204) menciona:

Otro tipo de validez que algunos autores consideran es la validez de expertos o *face validity*, la cual se refiere al grado en que aparentemente un instrumento de medición mide

la variable en cuestión, de acuerdo con “voces calificadas”. Se encuentra vinculada a la validez de contenido y, de hecho, se consideró por muchos años como parte de ésta.

Para ello, recurrimos a la opinión de docentes de reconocida trayectoria de las universidades de Lima Metropolitana. Los cuales determinaron la adecuación muestral de los ítems de los instrumentos. A ellos se les entregó la matriz de consistencia, los instrumentos y la ficha de validación donde se determinaron: la correspondencia de los criterios, objetivos e ítems, calidad técnica de representatividad y la calidad del lenguaje. Sobre la base del procedimiento de validación descrita, los expertos consideraron la existencia de una estrecha relación entre los criterios y objetivos del estudio y los ítems constitutivos de los dos instrumentos de recopilación de la información. Asimismo, emitieron los resultados que se muestran en la tabla 4.

Tabla 4
Validez de los instrumentos según el juicio de expertos.

| Expertos | Cuestionario de la variable Autoeficacia Personal | | Cuestionario de la variable estrategias de aprendizaje | |
|-------------------------------------|---|----------------|--|----------------|
| | Puntaje | Porcentaje (%) | Puntaje | Porcentaje (%) |
| 1. Dr. Oyarce Villanueva Gilbert | 850 | 85 | 920 | 92 |
| 2. Dr. Fernández Flores Limo | 870 | 87 | 940 | 94 |
| 3. Mg. Lilia del Roció Soto Linares | 860 | 88 | 900 | 90 |
| | Promedio | 87 | Promedio | 92 |

Fuente. Instrumentos de opinión de expertos

Los valores resultantes después de tabular la calificación emitida por los expertos para determinar el nivel de validez, pueden ser comprendidos mediante la siguiente tabla.

Tabla 5
Valores de los niveles de validez

| Puntaje | Nivel de Validez |
|---------|------------------|
| 91-100 | Excelente |
| 81-90 | Muy bueno |
| 71-80 | Bueno |
| 61-70 | Regular |
| 51-60 | Deficiente |

Fuente. Cabanillas (2004, p. 76)

Dada la validez de los instrumentos por juicio de expertos, donde el cuestionario de las Estrategias de Aprendizaje obtuvo un valor promedio de 87 % y el Cuestionario de Autoeficacia Personal, el valor de 84 %, se puede deducir que ambos instrumentos tienen muy buena validez.

Análisis de confiabilidad de los instrumentos:

El análisis de fiabilidad se hizo con el método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach que permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica. La validez de un instrumento se refiere al grado en que el instrumento mide aquello que pretende medir. Y la fiabilidad de la consistencia interna del instrumento se puede estimar con el alfa de Cronbach

Como criterio general, George y Mallery (2003) sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach:

- Coeficiente alfa $>.9$ es excelente
- Coeficiente alfa $>.8$ es bueno
- Coeficiente alfa $>.7$ es aceptable
- Coeficiente alfa $>.6$ es cuestionable
- Coeficiente alfa $>.5$ es pobre
- Coeficiente alfa $<.5$ es inaceptable

Análisis de confiabilidad del instrumento de personalidad eficaz

A continuación en la Tabla 6 vemos el resumen de los casos de la muestra que se sometió a prueba del instrumento de personalidad eficaz y en la Tabla 7 la fiabilidad de los casos:

Tabla 6*Resumen de Procesamiento de Casos (Personalidad eficaz)*

| | | N | % |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Casos | Válido | 167 | 99,5 |
| | Excluido ^a | 1 | ,5 |
| Total | | 168 | 100,0 |

Tabla 7*Estadísticas de Fiabilidad (Personalidad eficaz)*

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
|------------------|---|-------------------|
| ,878 | ,880 | 168 |

Como se observa el alfa de Cronbach es de 0,878 de acuerdo al criterio general, de George y Mallery (2003) al ser mayor de 8; es bueno.

Análisis de confiabilidad del MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire).

A continuación en la Tabla 8 vemos el resumen de los casos de la muestra que se sometió a prueba del instrumento de personalidad eficaz y en la Tabla 9 la fiabilidad de los casos:

Tabla 8*Resumen de Procesamiento de Casos*

| | | N | % |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Casos | Válido | 167 | 99,5 |
| | Excluido ^a | 1 | ,5 |
| Total | | 168 | 100,0 |

Tabla 9*Estadísticas de Fiabilidad*

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
|------------------|---|----------------|
| ,806 | ,808 | 168 |

Como se observa el alfa de Cronbach es de 0,878 de acuerdo al criterio general, de George y Mallery (2003) al ser mayor de 8; es bueno.

5.2. Presentación y análisis de resultados

Análisis descriptivo

Tabla 10

Niveles de autoeficacia Personal

| Niveles | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------|------------|
| Bajo | 38 | 22,6 |
| Medio | 86 | 51,2 |
| Alto | 44 | 26,2 |
| Total | 168 | 100,0 |

En la tabla se muestra los estudiantes del segundo ciclo de Maestría de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle donde mayormente se ve que el nivel de autoeficacia personal es de nivel medio.

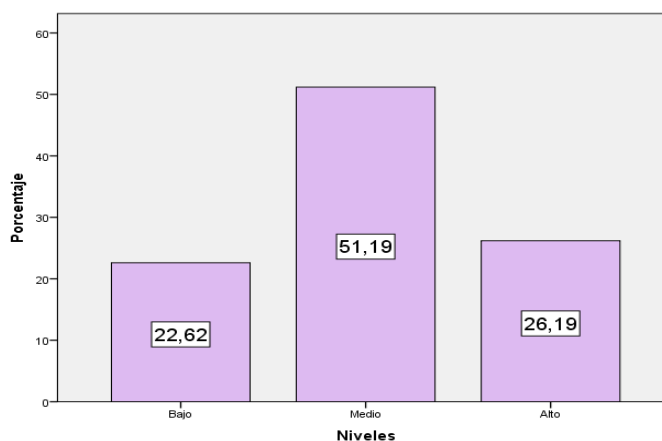


Figura 1. Niveles de autoeficacia Personal de los estudiantes del segundo ciclo de Maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

Los resultados observados en la tabla 10 y en la figura 1, nos indican que los niveles de personalidad eficaz entre los estudiantes del segundo ciclo de Maestría de la Universidad Enrique Guzmán y Valle se ubican preferentemente en un nivel medio, 51,19%, luego está el nivel alto con 26,19% y finalmente el nivel bajo con 22,62%.

Tabla 11

Niveles de Estrategias de aprendizaje

| Niveles | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------|------------|
| Bajo | 27 | 16,1 |
| Medio | 107 | 63,7 |
| Alto | 34 | 20,2 |
| Total | 168 | 100,0 |

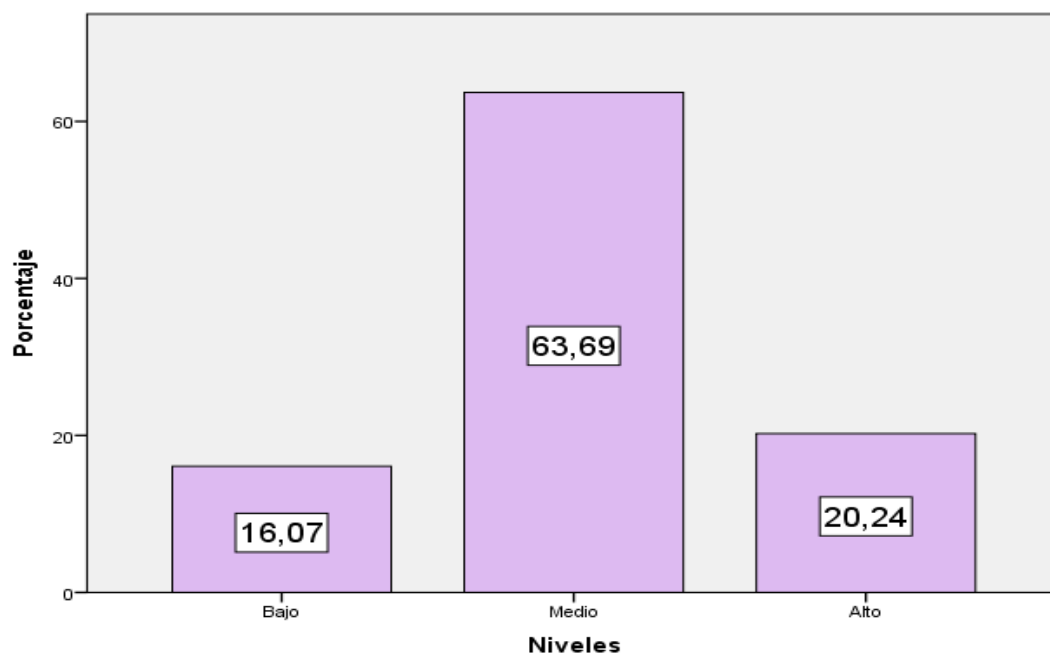


Figura 2. Niveles de Estrategias de aprendizaje de los estudiantes del segundo ciclo de Maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

Los resultados observados en la tabla 11 y en la figura 2, nos indican que los niveles de estrategias de aprendizaje entre los estudiantes del segundo ciclo de Maestría de la Universidad Enrique Guzmán y Valle se ubican preferentemente en un nivel medio, 63,69%, luego está el nivel alto con 20,24% y finalmente el nivel bajo con 16,07%.

Análisis correlacional

Tabla 12

Coefficiente de rho de Spearman entre personalidad eficaz y estrategias de aprendizaje

| | | | Autoeficacia | Estrategias de Aprendizaje |
|-----------------|----------------------------|-----------------------------|--------------|----------------------------|
| Rho de Spearman | Autoeficacia Personal | Coefficiente de correlación | 1,000 | ,686** |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,000 |
| | | N | 168 | 168 |
| | Estrategias de Aprendizaje | Coefficiente de correlación | ,686** | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,000 | . |
| | | N | 168 | 168 |

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

Tabla 13*Coefficiente de Pearson entre personalidad eficaz y estrategias de aprendizaje*

| | | Autoeficacia | Estrategias de Aprendizaje |
|----------------------------|------------------------|--------------|----------------------------|
| Autoeficacia Personal | Correlación de Pearson | 1 | ,755** |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 |
| | N | 168 | 168 |
| Estrategias de Aprendizaje | Correlación de Pearson | ,755** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | |
| | N | 168 | 168 |

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

Los resultados presentados en la tabla 12 y 13 nos indican que existen correlaciones significativas entre las variables en estudio $r=0,686$ y $P=0,755$, por lo que se puede dar por aceptada la hipótesis de la investigación. Estos resultados ratifican las propuestas teóricas de Martín del Buen en el sentido de que, facilitar en el estudiante el conocimiento personal del propio auto concepto y autoestima, la conciencia de los éxitos o fracasos y promover la automotivación para afrontar retos y habilidades para lograr sus metas, es decir desarrollar su personalidad eficaz, resulta fundamental para enfrentar con éxito las tareas académicas utilizando los recursos que sean necesarios, en este caso las estrategias de aprendizaje.

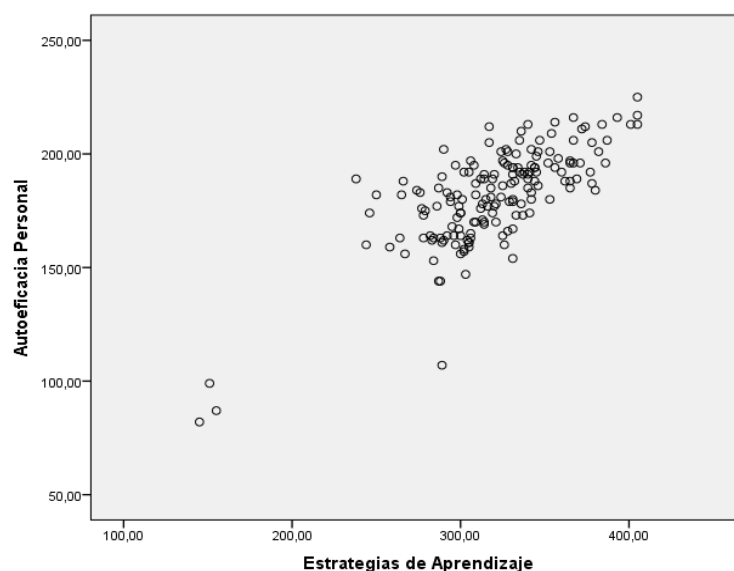


Figura 3. Gráfico de dispersión simple de correlación entre autoeficacia Personal y estrategias de aprendizaje

Tabla 14

Coefficiente de rho de Spearman entre la autorrealización académica y las estrategias de aprendizaje

| | | Estrategias de Aprendizaje | Autorrealización Académica |
|-----------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Rho de Spearman | Estrategias de Aprendizaje | 1,000 | ,735** |
| | Autorrealización Académica | . | ,000 |
| | | N | 168 |
| | Estrategias de Aprendizaje | ,735** | 1,000 |
| | Autorrealización Académica | ,000 | . |
| | | N | 168 |

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

Tabla 15

Análisis correlacional de Pearson entre autorrealización académica y las estrategias de aprendizaje

| | | Estrategias de Aprendizaje | Autorrealización Académica |
|----------------------------|------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Estrategias de aprendizaje | Correlación de Pearson | | ,777** |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 |
| | N | 168 | 168 |
| Autorrealización Académica | Correlación de Pearson | ,777** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | |
| | N | 168 | 168 |

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

Los resultados presentados en la tabla 14 y 15 nos indican que existen correlaciones significativas entre las variables en estudio $r=0,735$ y $P=0,777$, por lo que se puede dar

por aceptada la primera hipótesis específica de la investigación.

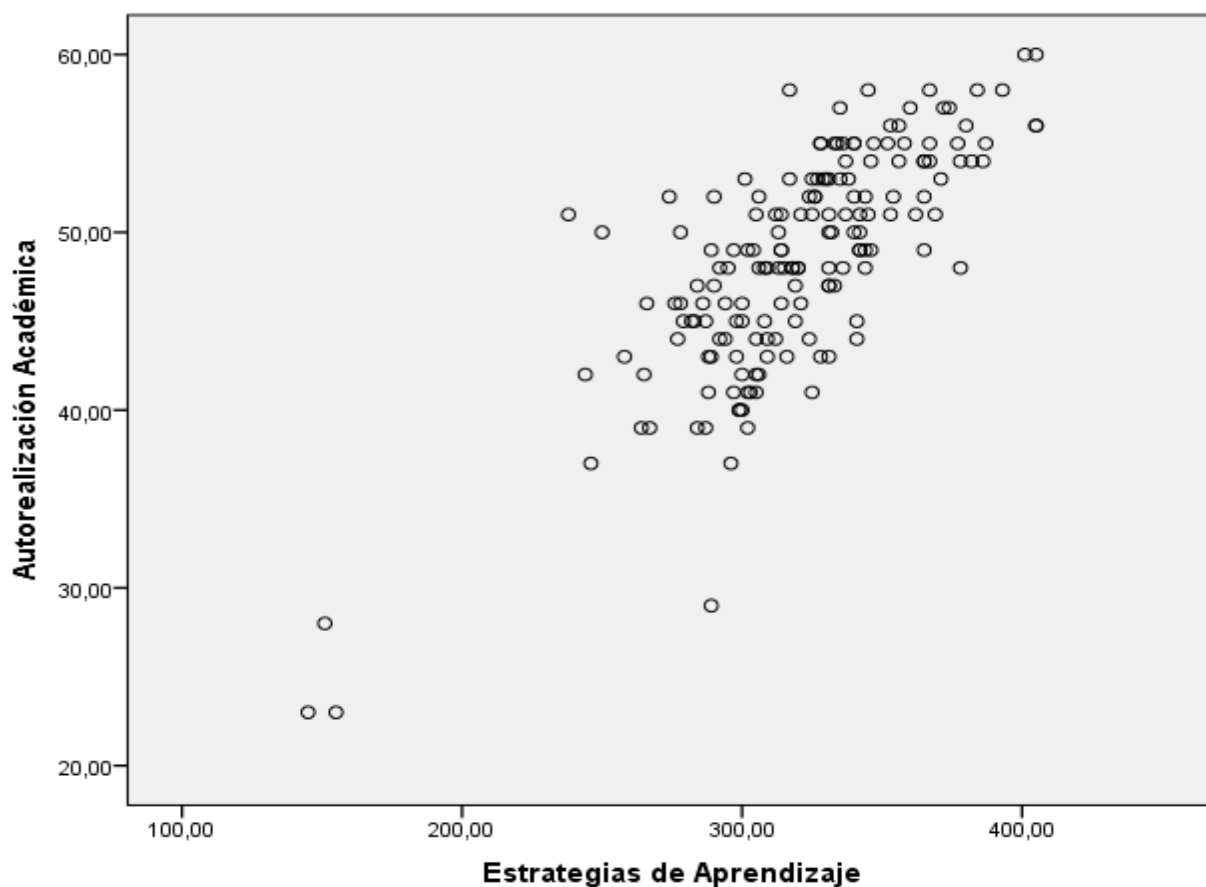


Figura 4. Gráfico de dispersión simple de correlación entre autorealización académica y estrategias de aprendizaje

Tabla 16

Coefficiente de rho de Spearman entre la autoeficacia resolutiva y las estrategias de aprendizaje

| | | Estrategias de .aprendizaje | Autoeficacia. Resolutiva |
|-----------------|-------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| Rho de Spearman | Estrategias de aprendizaje | 1,000 | ,577** |
| | | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | | N | 168 |
| | Autoeficacia. Resolutiva | ,577** | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | | N | 168 |

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

Tabla 17*Coefficiente de Pearson entre autoeficacia resolutiva y las estrategias de aprendizaje*

| | | Estrategias de aprendizaje | Autoeficacia resolutiva |
|----------------------------|------------------------|----------------------------|-------------------------|
| Estrategias de aprendizaje | Correlación de Pearson | 1 | ,682** |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 |
| | N | 168 | 168 |
| Autoeficacia resolutiva | Correlación de Pearson | ,682** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | |
| | N | 168 | 168 |

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

Los resultados presentados en la tabla 15 y 16 nos indican que existen correlaciones significativas entre las variables en estudio $r=0,577$ y $P=0,682$, por lo que se puede dar por aceptada la segunda hipótesis específica de la investigación.

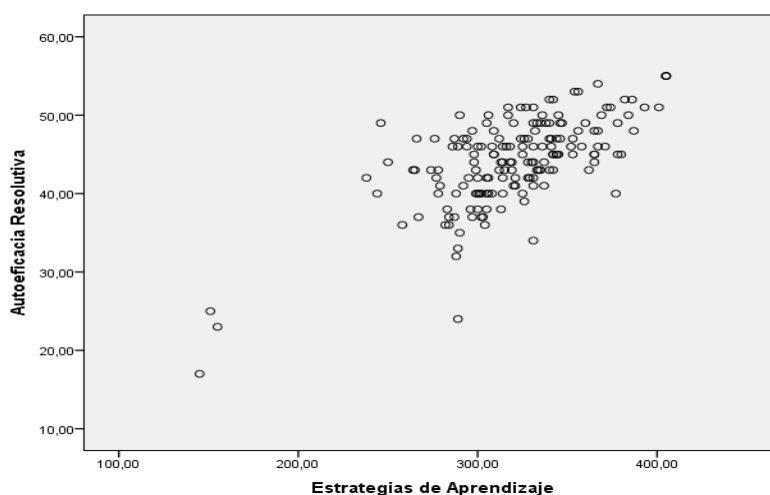


Figura 5. Gráfico de dispersión simple de correlación entre autoeficacia resolutiva y estrategias de aprendizaje

Tabla 18*Coefficiente de rho de Spearman, entre autoestima y las estrategias de aprendizaje*

| | | Estrategias de Aprendizaje | Autoestima |
|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|------------|
| Estrategias de Aprendizaje | Coefficiente de correlación | 1,000 | ,567** |
| | Sig. (bilateral) | . | ,000 |
| | N | 168 | 168 |
| Autoestima | Coefficiente de correlación | ,567** | 1,000 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | . |
| | N | 168 | 168 |

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

Tabla 19*Coefficiente de Pearson entre autoestima y las estrategias de aprendizaje*

| | | Estrategias de Aprendizaje | Autoestima |
|----------------------------|------------------------|----------------------------|------------|
| Estrategias de aprendizaje | Correlación de Pearson | 1 | ,596** |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 |
| | N | 168 | 168 |
| Autoestima | Correlación de Pearson | ,596** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | |
| | N | 168 | 168 |

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

Los resultados presentados en la tabla 17 y 18 nos indican que existen correlaciones significativas entre las variables en estudio $r=0,567$ y $P=0,596$, por lo que se puede dar por aceptada la tercera hipótesis específica de la investigación.

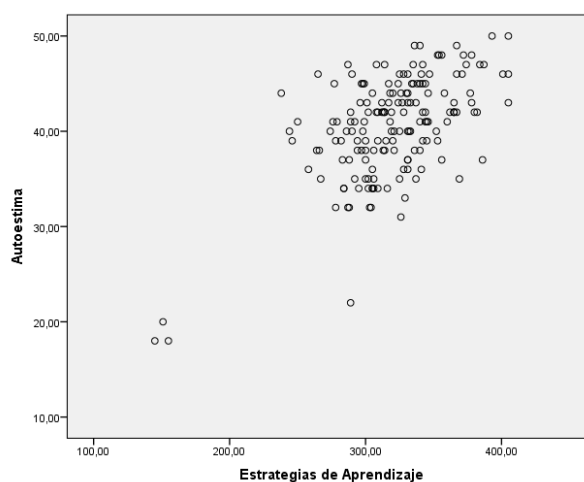


Figura 6. Gráfico de dispersión simple de correlación entre autoestima y estrategias de aprendizaje

Tabla 20*Coefficiente de rho de Spearman entre autorrealización social y las estrategias de aprendizaje*

| | | Estrategias de aprendizaje | Autorealización social |
|-------------------------|----------------------------|-----------------------------|------------------------|
| Rho de Spearman | Estrategias de aprendizaje | Coefficiente de correlación | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,587** |
| | | N | ,000 |
| Autorrealización social | | Coefficiente de correlación | ,587** |
| | | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | | N | 168 |

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

Tabla 21*Coefficiente de Pearson entre auto realización y las estrategias de aprendizaje*

| | Estrategias de aprendizaje | Autorealizacion social |
|----------------------------|----------------------------|------------------------|
| Estrategias de aprendizaje | Correlación de Pearson | ,648** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | N | 168 |
| Autorealizacion social | Correlación de Pearson | ,648** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | N | 168 |

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

Los resultados presentados en la tabla 19 y 20 nos indican que existen correlaciones significativas entre las variables en estudio $r=0,587$ y $P=0,648$, por lo que se puede dar por aceptada la cuarta hipótesis específica de la investigación.

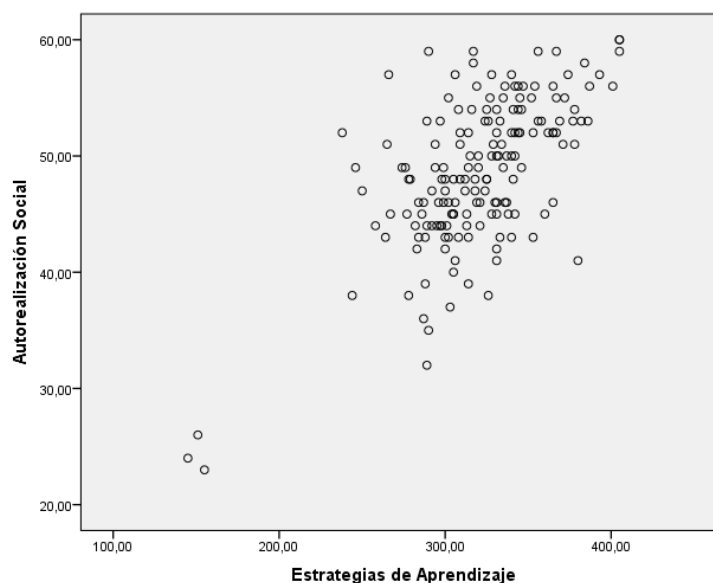


Figura 7. Gráfico de dispersión simple de correlación entre autorrealización social y estrategias de aprendizaje

5.3. Discusión de los resultados

En relación con los estudios antecedentes, ha podido comprobar la confiabilidad y validez de las escalas utilizadas ratificando los resultados reportados por su autor, (Pintrich 1991) y también por otros autores, mencionados en la investigación.

Los resultados de la investigación realizada nos indican que el nivel de motivación y estrategias de aprendizaje que presentan los estudiantes del segundo ciclo de la escuela de

posgrado de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, se encuentran fundamentalmente en un nivel medio, 63,69%, lo que indicaría que los estudiantes a pesar de ser de pos grado, les falta a un porcentaje presentar más motivación.

En lo que se refiere a las dimensiones de las estrategias de aprendizaje, los resultados coinciden con los del área de motivación, es decir que se encuentran en un nivel medio, que los procedimientos que un estudiante adquiere y emplea intencionalmente como instrumentos flexibles, para aprender significativamente y para solucionar problemas y demandas académicas, no están siendo utilizadas significativamente por los estudiantes, lo que nos lleva a pensar que los estudiantes siguen utilizando sus “propias” estrategias, entre las que destacan, sin duda, estudiar el día previo al examen.

Estos resultados nos muestran que todavía estamos lejos de lograr el propósito central de la utilización de las estrategias de aprendizaje: lograr estudiantes autónomos. La capacidad de aprender por sí mismo, se ha convertido en un requisito previo para vivir en el mundo actual. En la universidad, para poder ayudar a que el aprendiz desarrolle esta competencia se debe buscar aumentar la autonomía en su propio proceso de aprendizaje, de tal manera que esté en capacidad de relacionar problemas por resolver y buscar sus propios propósitos de aprendizaje. Para lograrlo, el aprendiz debe buscar la información necesaria, analizarla, generar ideas para solucionar problemas, sacar conclusiones y establecer el nivel de logro de sus objetivos.

Más aún si consideramos que la dimensión autorregulación metacognitiva tiene puntuaciones bastante bajas. De acuerdo a lo señalado por Flavell (1987), la estrategia metacognitiva se refiere al conocimiento de uno mismo, el conocimiento sobre actividades cognitivas y el conocimiento de estrategias. Y Zulma, M. (2006), del Centro de Investigaciones de Cuyo, Argentina desarrollo la investigación “Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación”. De aquí

podemos concluir en coincidencia con nuestro análisis descriptivo que esta estrategia sirve para planificar, supervisar y modificar la cognición. De tal manera que se puede concluir, que los estudiantes de la muestra en su mayoría a un nivel medio tienen estrategias profundas de autorregulación, de conocimiento de uno mismo y de cómo llevar a cabo estas estrategias.

Norabuena, R. (2011), de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos elaboro la tesis “Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo" – Huaraz”, En este trabajo se señala que existen numerosas investigaciones que sostienen que el uso de estrategias de autorregulación, tienen efecto positivo sobre el rendimiento académico. Esto coincide con los resultados encontrados en la presente investigación.

González E., De Juan Maria D; Parra, J.; Sarabia, F. y Kanther, A. (2010), de la Universidad de Murcia elaboraron la investigación “Aprendizaje autorregulado: antecedentes y aplicación a la docencia universitaria de marketing”. En esta investigación se indica que las universidades exigen estudiantes que autorregulen sus tareas académicas y adopten estrategias de aprendizaje activas. Si el docente desconoce los factores de dichas autorregulación y estrategias, puede plantear incorrectamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. La presente investigación solo se queda en la relación entre la variable de autoeficacia personal y estrategias de aprendizaje que tuvo un Pearson de 0,755, no ahondo en la función del docente.

En la mayoría de las investigaciones realizadas se concluye que las estrategias de aprendizaje con la autoeficacia personal tienen una relación directa con la autoeficacia personal de los estudiantes, donde un buen ambiente de estudio, la planificación en el estudio, los métodos de estudio utilizados la motivación por el estudio inciden en el rendimiento académico de los estudiantes.

En relación con los estadísticos

Se puede inferir con $r=0,686$ y $P=0,755$, Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Se puede inferir con $r=0,735$ y $P=0,777$, que existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autorrealización Académica de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Se puede inferir que con $r=0,577$ y $P=0,682$, que existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autorrealización Social de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Se puede inferir que con $r=0,567$ y $P=0,596$; que existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autoestima de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Se puede inferir que con $r=0,587$ y $P=0,648$, que existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autoeficacia resolutiva de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

En relación con la contratación de Hipótesis

H1: Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H0: No Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Se acepta H1, existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H2: Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autorrealización Académica de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H0: No Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autorrealización Académica de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Se acepta la H2, Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autorrealización Académica de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H3: Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autorrealización Social de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H0: No Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autorrealización Social de la autoeficacia personal en los estudiantes del

segundo ciclo de maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Se acepta la H3, existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autorrealización Social de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H4: Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autoestima de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H0: NO existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autoestima de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Se acepta la H4, existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autoestima de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H5: Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autoeficacia resolutiva de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H0: No Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autoeficacia resolutiva de la autoeficacia personal en los estudiantes del

segundo ciclo de maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Se acepta la H5, Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autoeficacia resolutive de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Conclusiones

1. Los resultados nos indican que los niveles de autoeficacia personal entre los estudiantes del segundo ciclo de Maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle se ubican preferentemente en un nivel medio, y nivel alto.
2. Los resultados nos indican que los niveles de estrategias de aprendizaje eficaz entre los estudiantes del segundo ciclo de Maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle se ubican preferentemente en un nivel medio, y nivel alto.
3. Existen correlaciones significativas entre las variables en estudio, por lo que se puede dar por aceptada la hipótesis General de la investigación, estos resultados ratifican las propuestas teóricas de Martin del Buen en el sentido de que, facilitar en el estudiante el conocimiento personal del propio auto concepto y autoestima, la conciencia de los éxitos o fracasos y promover la automotivación para afrontar retos y habilidades para lograr sus metas, es decir desarrollar su personalidad eficaz, resulta fundamental para enfrentar con éxito las tareas académicas utilizando los recursos que sean necesarios, en este caso las estrategias de aprendizaje.
4. Existen correlaciones significativas entre las variables en estudio referidas a la primera hipótesis específica, por lo que se puede dar por aceptada, que existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autorrealización Académica de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
5. Existen correlaciones significativas entre las variables en estudio de la segunda hipótesis específica, por lo que se puede dar por aceptada que existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autorrealización Social de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la

escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

6. Existen correlaciones significativas entre las variables en estudio de la tercera hipótesis específica, por lo que se puede dar por aceptada que existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autoestima de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
7. Existen correlaciones significativas entre las variables en estudio de la cuarta hipótesis específica, por lo que se puede dar por aceptada que existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autoeficacia resolutive de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Recomendaciones

1. Sería necesario hacer más investigaciones en otras universidades del país para poder generalizar, la hipótesis general, así se podría mejorar la personalidad eficaz de los estudiantes universitarios en general y sus estrategias de aprendizaje.
2. El aprendizaje es un factor importante en el logro de una educación de calidad, por ello sería recomendable organizar talleres donde los estudiantes desarrollen las dimensiones de la personalidad eficaz.
3. Se debe crear talleres, organizados por las distintas universidades y facultades de las universidades, para que especialistas expongan a los estudiantes como mejorar su autoeficacia personal.

Referencias

- Alonzo L. (2015). *Relación de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de la facultad de ciencias sociales y humanidades de la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle". Lima –Perú*
- Bandura, A. (1977): "Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change". *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.
- Bandura, A. (1982): *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. [Trad. cast.: *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca, 1987].
- Bandura, A. (1992). *Observational learning*. In L. Squire (Ed.), *Encyclopedia of learning and memory*. New York: Macmillan
- Bandura, A. (1995). *Social learning*. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Eds.), *Blackwell encyclopedia of social psychology* (pp. 600-606). Oxford: Blackwell.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: the exercise of control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Biblioteca de Psicología. Bilbao, Spain: Desclée De Coger.
- Beltrán, J. (1996). *Estrategias de aprendizaje*. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis
- Baptista, P., Fernández, C., & Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. DF, México: Editorial The McGraw-Hill.
- Bernal (2006). *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. 2da edición Pearson. México.

- Cabanillas, G. (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de Ciencias de la Educación de la UNSCH* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Camacho, M. (2007). *La autorregulación para el aprendizaje y el género*. Recuperado de: <http://www.uaemex.mx/faapauaem/docs/edesp/caminos%20hacia%20la%20equidad,202007>.
- Castellanos S; Martín, M.E.; Dapelo P. (2012). *Cuestionario de personalidad eficaz en población adulta de 30 a 60 años*. *Revista de Orientación Educacional*. 50(26), 15-30.
- Dapelo B., Marcone R., Asís Martín del Buey, F. D., Martín E., & Fernández A. (2006). *Adaptación chilena del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes*. *Psicothema*, 18(1).
- Díaz, F, y Hernández G. (1998) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Feldman, S. (2005) *“Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana”*. (Sexta Edición) México, McGrawHill.
- Fernández, F. (2013) *Sociología de la educación*. Editorial Person educación S.A. Madrid. Pág. 464.
- Fernández A. (2009) *de la Universidad de Oviedo desarrollo la investigación “Estilos de comportamiento emocional adolescente en el marco de la personalidad eficaz: diferencias y semejanzas entre británicos y españoles”*. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo. Oviedo – España
- Flavell, H. (1987). *Speculations about the nature and development of metacognition*. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. García, R., Clemente, A. y Pérez, E. (1992). *Evol.*

- George, D. y Mallery, P. (2003). *spss for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update (4.ª ed.)*. Boston: Allyn & Bacon
- Gómez R. (2012) *Evaluación de la Personalidad Eficaz en la Población Universitaria*. Universidad de Huelva. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Tesis para obtener el grado de doctor. Huelva – España
- González E; De Juan María D; Parra A, Sarabia S; Francisco J; Kanther Andreas (2010) *Aprendizaje autorregulado: antecedentes y aplicación a la docencia universitaria de marketing*. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 171-194.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- Hernandez, R.; Fernandez, C.; Pilar, L. (2003) *Metodología de la Investigación, Tercera edición*, McGraw-Hill. México.
- Hernández, F., & Fernández, C. (2006). *Baptista. Metodología de la Investigación. Cuarta edición*. Mac Graw Hill editores. México DF México, 103, 205.
- Hernández, R.; Baptista, P. y Fernández, C. (2010). *Metodología de la investigación. (5.ta ed.)*. México: Mc Graw-Hill.
- Hurtado, I. y Toro. J.(1998). *Paradigmas y métodos de investigación*. México DF: Mc Graw Hill.
- Justicia, F. (1996). *Metacognición y currículum*. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Kerlinger F. y Lee H., (2002) *Investigación del comportamiento métodos de investigación en ciencias sociales. Cuarta edición Mg Graw Hill*. Interamericana editores S.A. Mexico.

- Kurtz, B.E. (1990). *Cultural influence in children's cognitive and metacognitive development*. En W. Schneider y F. E. Weinert (Eds.), *Interactions among aptitudes, strategies and knowledge in cognitive performance*. New York: Springer-Verlag.
- Martín del Buey, F. (1997). *Programa integrado de acción tutorial*. Valparaíso: *Revista de Orientación Educacional*, 19-20, 71-88. Universidad de Playa Ancha.
- Martín del Buey, F., y Fernández Zapico, A. (2003). *Programa de desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos: primeros resultados*. *Magister*, 19, 277-291
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, E., Fernández Zapico, A., Dapelo Pellerano, B., y Marcone Trigo, R. (2004). *Evaluación de la personalidad eficaz en contextos educativos: primeros resultados*. Chile: *Revista de Orientación Educacional*, 33-34, 79-101.
- Martín del Buey, F., Fernández Zapico, A., Martín Palacio, E., Dapelo Pellerano, B., Marcone Trigo, R., y Granados Urban, P., (2008). *Cuestionario de personalidad eficaz para la formación profesional*. *Psicothema*, 20(2), 224-228.
- Martín del Buey, F. y Martín Palacio, M. E. (2012). *Competencias personales y sociales: Personalidad Eficaz*. Material inédito. Editado en formato digital sin finalidad vena
- Martínez-Fernández, J. R., & Rabanaque, S. (2008). *Autorregulación y trabajo autónomo del estudiante en una actividad de aprendizaje basada en las TIC*. *Anuario de psicología*, 39(3).
- Mayer, R.E. (1992). *Guiding students' cognitive processing of scientific information in text*. En M. Pressley, K. R. Harris y J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school*. San Diego: Academic Press. McCombs, B. L. (1988). *Motivational skills training: Combining met*

- Monereo, C (1995) *Las Estrategias de enseñanza aprendizaje*. Editorial Edebé
Barcelona.
- Monereo, C. y Clariana, M. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos: Cuando aprender es consecuencia de pensar*. Madrid: Pascal.
- Muñiz, J. (2003). *Teoría clásica de los tests*. 3.ra Ed. Madrid: Pirámide.
- Norabuena Penadillo, R. M. (2011). *Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional" Santiago Antúnez de Mayolo"-Huaraz. TESIS para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos Lima – Perú.
- Pajares, F. (1996): "Self-efficacy beliefs in academic settings". *Review of Educational Research*, 66, 4, pp. 543-578.
- Pintrich, R. (1989). *The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom*. En C. Ames y M. L. Maher (Eds.). *Advances in motivation and achievement* (vol.6). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, R. y De Groot, V. (1990). *Motivación y aprendizaje autorregulado, componentes de la clase académica*. *Diario de Educación Psicológica* 82(1), 33-40.
- Pintrich, P., D. Smith, T. García y W. McKeachie (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Citado por Rinaudo, M., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). *Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire*. *Anales de Psicología*. Vol. 19, nº 1 (junio), 107-119
- Sánchez H. y Reyes C.(2015). *Metodología y diseños de la investigación científica, Visión Universitaria, Lima.Perú*.
- Schunk, H. (1991). *Learning theories. An educational perspective*. New York: McMillan.

- Schmeck R. (1988). Individual differences and learning strategies. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander (Eds.), Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation. New York: Academic Press.*
- Tamayo M. (2003). El Proceso de la Investigación Científica. 4ta Edición. México, LIMUSA Noriega Editores*
- Weinstein, E. y Mayer, E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching. New York: McMillan.*
- Zulma , M . (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. Estudios pedagógicos (Valdivia), 32(2), 121-132.*

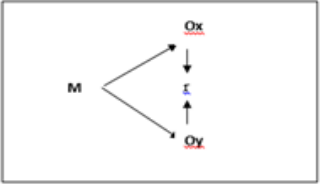
Apéndices

Apéndice A
Matriz de consistencia

Estrategias de aprendizaje y su relación con la autoeficacia personal en estudiantes del segundo ciclo de Maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

| Formulación del problema | Objetivos | Hipótesis |
|---|---|--|
| <p>Problema general</p> <p>¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> | <p>Objetivo general</p> <p>Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> | <p>Hipótesis general</p> <p>Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> |
| <p>Problemas específicos</p> <p>¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autorrealización Académica de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> | <p>Objetivo específicos</p> <p>Establecer la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autorrealización Académica de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> | <p>Hipótesis específicas</p> <p>Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autorrealización Académica de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> |
| <p>¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autorrealización Social de la autoeficacia</p> | <p>Identificar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autorrealización Social de la autoeficacia</p> | <p>Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autorrealización Social de la autoeficacia</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> <p>¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autoestima de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> <p>¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autoeficacia resolutiva de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> | <p>personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autoestima de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>Establecer la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autoeficacia resolutiva de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> | <p>personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autoestima de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Autoeficacia resolutiva de la autoeficacia personal en los estudiantes del segundo ciclo de maestría de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> |
|---|---|---|

| Variables y Dimensiones | Metodología | Población y Muestra |
|---|---|---|
| <p>Estrategias de aprendizaje Dimensiones: Orientación Intrínseca Orientación Extrínseca Valor De La Tarea Control Sobre Creencias De Aprendizaje Autoeficacia Para El Aprendizaje Y El Desempeño Componente Afectivo Ensayo Elaboración Organización Pensamiento Crítico Autorregulación Metacognitiva Tiempo Y Ambiente De Estudio Regulación Del Esfuerzo Aprendizaje Con Compañeros Búsqueda De Ayuda</p> <p>Autoeficacia personal Dimensiones Autorrealización Académica Autoeficacia Resolutiva Autoestima Autorrealización Social</p> | <p>Enfoque La investigación es cuantitativa.</p> <p>Tipo de investigación: Es una Investigación Básica, Conocida También Como Pura O Sustantiva</p> <p>Diseño: Descriptivo - Correlacional</p> <p>Donde El Diagrama Representativo es :</p>  <p>En El Esquema: M = Muestra De Investigación Ox = Observación de la variable Estrategias de Aprendizaje Oy = Observaciones de la variable autoeficacia Personal R = Relaciones Entre Variables</p> | <p>Población La población estará formada por los estudiantes del segundo ciclo de Maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. N= 300</p> <p>Muestra La muestra quedó definida, de acuerdo a la fórmula,</p> $n = \frac{Z^2 \times p \times q \times N}{E^2 (N-1) + Z^2 \times p \times q}$ <p>n= 168 estudiantes.</p> <p>Técnicas e instrumentos de evaluación</p> <p>Técnica : Encuesta</p> <p>Instrumentos Cuestionario de Autoeficacia personal Cuestionario de estrategias de aprendizaje</p> |

Apéndice B

Cuestionarios

Cuestionario de Personalidad Eficaz

Edad.....SexoCiclo.....Mención

A continuación se presenta un conjunto una serie de frases relativamente cortas que permite hacer una descripción de cómo te sientes estudiando en la Universidad. Para ello debes responder con la mayor sinceridad posible a cada una de las oraciones que aparecen a continuación, de acuerdo a como pienses o actúes, de acuerdo a la siguiente Escala:

| | |
|--------------------------------|---|
| Totalmente en desacuerdo | 1 |
| En Desacuerdo | 2 |
| Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo | 3 |
| De Acuerdo | 4 |
| Totalmente de Acuerdo | 5 |

-
1. Normalmente siento que puedo manejar nuevas situaciones
 2. Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo
 3. Mantengo mis ideas, opiniones y actitudes aunque a veces resulte incómodo para mis compañeros en la clase de maestría.
 4. Estoy a gusto con mi aspecto físico
 5. Creo que tendré éxito en mis estudios futuros
 6. Puedo iniciar y mantener conversaciones con otras personas sin mayor problema
 7. Cuando tengo un problema intento aprender de esa experiencia
 8. Normalmente pienso por mí mismo y tomo mis propias decisiones
 9. Me considero un buen estudiante

10. Sé decir NO cuando creo que he de hacerlo
11. Me acepto tal y como soy, con mis cualidades y defectos
12. Creo que me expreso con claridad
13. Busco resolver situaciones difíciles sin tener que pelearme con los demás
14. Cuando algo me molesta lo digo sin ofender a los demás
15. Creo que tendré éxito en mis relaciones con los demás
16. Me esfuerzo por estar al día con mis obligaciones académicas
17. Soy capaz de tomar decisiones y hacerme responsable de ellas
18. Creo que tengo buenas cualidades
19. Intento ser positivo, aún en los momentos más difíciles
20. Me siento plenamente integrado dentro de mi círculo de amigos
21. Creo que puedo encontrar una solución a cualquier problema que se me plantee
22. Estoy dispuesto a tomar la responsabilidad por las consecuencias de mis acciones
23. Generalmente dedico gran parte de mi tiempo libre a actividades complementarias al estudio.
24. Me siento capaz de resolver mis propios problemas
25. Siento que soy una persona valiosa
26. Prefiero hacer cosas nuevas que mantener la rutina
27. Tengo una gran capacidad para ganarme amigos
28. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo
29. Creo que soy una persona valiosa para los otros
30. Regularmente asisto a eventos científicos para mejorar mi nivel académico
31. Intento tener siempre alternativas y planes de reserva para cuando las cosas no salen como espero
32. En general me siento satisfecho conmigo mismo

33. Constantemente me propongo nuevas metas para llegar a ser lo que quiero ser
34. Es muy importante mantener unas buenas relaciones sociales
35. Si tengo problemas hablo sobre mis sentimientos con alguien
36. Normalmente defiendo mis propias opiniones y convicciones
37. Tengo claramente definido mi futuro
38. Siempre que me involucro en estudios formales, me propongo conseguir buenos resultados al acabarlos.
39. No me resulta difícil hacer un cumplido a alguien que me gusta
40. Siempre busco algo positivo en una situación conflictiva
41. Sé apreciar los logros e ideas de los demás
42. Podré lograr en gran medida todo lo que me proponga en la vida
43. Estudio mucho para salir bien en las evaluaciones, incluso en los temas que no me gustan
44. Puedo expresar libremente mi opinión en grupos
45. Tomo medidas directas para evitar que el problema siga

Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje

Edad.....Sexo.....Ciclo.....Mención

.....

A continuación se presenta un conjunto una serie de frases relativamente cortas que permite hacer una descripción de cómo te sientes estudiando en la Universidad. Para ello debes responder con la mayor sinceridad posible a cada una de las oraciones que aparecen a continuación, de acuerdo a como pienses o actúes, de acuerdo a la siguiente Escala:

| | |
|--------------------------------|---|
| Totalmente en desacuerdo | 1 |
| En Desacuerdo | 2 |
| Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo | 3 |
| De Acuerdo | 4 |
| Totalmente de Acuerdo | 5 |

Responde a todas las pregunta y recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas.

1. Prefiero que el contenido de las clases pueda ser desafiante, de tal modo que pueda aprender cosas nuevas.
2. Si estudio de forma apropiada podré aprender el material o contenido de los cursos.
3. Cuando presento una tarea o examen pienso que mi desempeño será eficiente.
4. Pienso que seré capaz de usar lo que aprenda en una asignatura para otros cursos.
5. Creo que recibiré una excelente calificación en los cursos que estoy llevando.
6. Estoy seguro de que puedo entender las lecturas más difíciles de cualquier curso.
7. Conseguir una buena calificación en los cursos es muy satisfactorio para mí.
8. Cuando rindo un examen o presento una tarea, pienso siempre positivamente.
9. Es mi culpa si no aprendo el material o contenido de un curso.
10. Es importante para mí aprender el material de cada uno de mis cursos.
11. Mi principal interés en este semestre es conseguir buenas calificaciones.

12. Confío en que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en los cursos.
13. Creo que puedo conseguir mejores calificaciones en mis cursos que mis compañeros.
14. Cuando presento una tarea, examen o actividad pienso en lo importante que es obtener buenas calificaciones.
15. Confío en que puedo entender el material más complejo presentado por los profesores de cada curso.
16. Prefiero que el material o contenido de cada curso aliente mi curiosidad, aun si es difícil de aprender.
17. Estoy muy interesado en el contenido de los cursos que llevo.
18. Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé el contenido de los cursos.
19. En los cursos que llevo experimento una sensación agradable como de triunfo.
20. Confío en que pueda hacer un excelente trabajo respecto a las tareas y exámenes en cada uno de mis cursos.
21. Espero que mi desempeño en este semestre sea bueno.
22. La cosa más satisfactoria para mí en cada curso es tratar de entender el contenido tan completamente como sea posible.
23. Pienso que me es útil aprender el contenido de los cursos.
24. Cuando tengo la oportunidad escojo las tareas del curso en las cuales pueda aprender, aun si ello no me garantiza una buena calificación.
25. Si no entiendo el contenido de un curso es porque no me esfuerzo lo necesario.
26. Me gustan los cursos de este semestre.
27. Entender cada curso es muy importante para mí.
28. Me siento confiado cuando presento un examen o tarea.
29. Estoy seguro de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en cada uno de los cursos que llevo.

30. Quiero desempeñarme bien en mis cursos porque es importante para mí y mi familia.
31. Considerando la dificultad de los cursos, los profesores y mis habilidades; pienso que saldré bien en el resultado final.
32. Cuando estudio las lecturas o ejercicios de los cursos, subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos.
33. Durante las clases con frecuencia tomo nota de los puntos importantes, porque estoy muy concentrado.
34. Cuando estudio, con frecuencia trato de explicar lo estudiado a un compañero o amigo.
35. Usualmente estudio en un lugar donde pueda concentrarme.
36. Cuando leo, elaboro preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura.
37. Frecuentemente me siento tan vital cuando estudio que dejo de lado todo aquello que interfiera con lo que planeo hacer.
38. Frecuentemente me cuestiono cosas que he oído o leído en los cursos para decidir si las encuentro convincentes.
39. Cuando estudio practico repitiendo el material para mi mismo una y otra vez.
40. Aun si tengo problemas para aprender el material de una clase, trato de hacerlo hasta que lo consigo.
41. Cuando estoy confundido acerca de algo que estoy leyendo para un curso, vuelvo a leerlo y trato de entenderlo.
42. Cuando estudio me baso en las lecturas y mis apuntes y trato de encontrar las ideas más importantes.
43. Uso bien mi tiempo de estudio para cualquier curso.
44. Si las lecturas son difíciles de entender, cambio la forma de leer el material.
45. Trato de trabajar con otros estudiantes para completar las tareas asignadas en cada curso.

46. Cuando estudio para algún curso, leo las notas tomadas en clase y las lecturas una y otra vez.
47. Cuando una teoría, interpretación o conclusión se presenta en el curso o en las tareas asignadas, trato de decidir si hay una buena evidencia que la apoye.
48. Trabajo duro para salir bien en este semestre, aun si no me gusta lo que estamos haciendo.
49. Hago diagramas, gráficas o tablas simples para ayudarme a organizar el material de cada curso.
50. Cuando estudio, con frecuencia dedico un tiempo para discutir el material con un grupo de estudiantes de la clase.
51. Tomo el material del curso como un punto de arranque y trato de desarrollar mis propias ideas acerca de él.
52. Me es muy fácil sujetarme a un horario de estudio.
53. Cuando estudio reúno la información de diferentes fuentes como lecturas, discusiones y otras.
54. Antes de estudiar a profundidad el nuevo material de un curso, frecuentemente lo reviso para ver cómo está organizado.
55. Yo mismo me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he estado estudiando.
56. Trato de cambiar la forma en que estudio a fin de ajustarla a los requerimientos del curso y al estilo de enseñanza del profesor
57. Frecuentemente me doy cuenta que me resulta fácil comprender bien lo que estoy leyendo.
58. Pregunto al profesor para clarificar conceptos que no entiendo bien.
59. Memorizo palabras claves para recordar conceptos importantes en cada curso.

60. Cuando el material y/o los trabajos de investigación son difíciles, elaboro un plan para poder entenderlos con facilidad.
61. Trato de pensar sobre un tópico para decidir qué se supone que debo aprender sobre él, más que solamente leerlo y aprenderlo de memoria.
62. Trato de relacionar las ideas de un curso con otros cursos, siempre que sea posible.
63. Cuando estudio para un curso, voy a mis apuntes y subrayo los conceptos importantes.
64. Cuando leo para un curso trato de relacionar el material con lo que ya conozco.
65. Tengo un espacio privado para estudiar.
66. Trato de elaborar mis propias ideas acerca de lo que estoy aprendiendo en cada curso.
67. Cuando estudio para un curso escribo resúmenes breves de las principales ideas de las lecturas y de mis apuntes.
68. Cuando no puedo entender un curso pido a otro estudiante de la clase que me ayude
69. Trato de entender el material de cada curso para hacer conexiones entre las lecturas y los conceptos estudiados.
70. Me aseguro de mantener un ritmo continuo semanal de trabajo en las lecturas y tareas para cada curso.
71. Siempre que leo o escucho una afirmación o conclusión en clase, pienso acerca de posibles alternativas.
72. Hago listas de puntos importantes para cada curso y las memorizo.
73. Asisto a clases regularmente.
74. Aun cuando el contenido de un curso fuera monótono, pesado y nada interesante, persistiría en trabajar sobre él hasta finalizarlo.
75. Trato de identificar en cada curso a los estudiantes a los que puedo pedir ayuda si es necesario.
76. Cuando estudio para un curso o trabajo de investigación trato de determinar cuáles

conceptos no entiendo bien.

77. Le dedico el tiempo necesario a mis cursos aún si debo sacrificar otras actividades.

78. Cuando estudio para un curso establezco mis propios objetivos, para organizar mis actividades en cada período de estudio.

79. Cuando tomo notas que me confunden o no entiendo, las señalo para releerlas más tarde y tratar de entenderlas.

80. Regularmente encuentro tiempo suficiente para revisar mis notas, revisar artículos y / o leer sobre un curso, antes de las clases.

81. Trato de aplicar las ideas de las lecturas de un curso en otras actividades, tales como: trabajos de investigación, exposiciones y discusiones.