

# METACOGNICIÓN Y AUTOESTIMA PARA EL DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

**ALICIA ADELA BAUTISTA ESTRADA**  
**LUISA AURORA HERNÁNDEZ JIMÉNEZ**  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

**TEMÁTICA GENERAL:** APRENDIZAJE Y DESARROLLO HUMANO

## RESUMEN

El desarrollo de la autorregulación en el alumno ha tenido mucha atención desde hace más de 40 años, sobre todo ha aumentado su interés desde el enfoque en la educación en competencias, esto se debe a que un alumno autorregulado posee las aptitudes necesarias para volverse competente, es decir, es un estudiante que sabe autoadministrarse, monitorearse, autoevaluarse, usa su creatividad, posee iniciativa, desarrolla un pensamiento crítico, posee una motivación intrínseca y además autocontrol emocional. Pero independientemente de las ventajas obtenidas, la importancia de su estudio radica en que son pocos los alumnos que poseen dichas características aun a pesar de los cambios y reformas educativas que se han dado lugar en los últimos años. Aporta sobre el estudio de cómo influyen las estrategias metacognitivas, que en este caso son la autoeficacia, el autoconocimiento, el auto concepto y la autoestima en el desarrollo de la autorregulación en el alumno universitario, trata por tanto de aunar al estudio desde otro ángulo, considerando aspectos psicológicos ya que existen investigaciones sobre la autorregulación enfocadas desde el desarrollo de las estrategias cognitivas. El estudio fue con estudiantes universitarias de segundo semestre de la carrera de pedagogía, desde el paradigma cuantitativo, con el método pre experimental de diseño pre – post test y el método estadístico correlacional. Los resultados obtenidos marcan pequeñas diferencias estadísticas, no significativas, sin embargo, la interpretación cualitativa dejó claro que si hubo influencia de dichas variables en los alumnos que participaron, arrojando datos que dan pauta para continuar con este tipo de estudio.

**Palabras clave:** autorregulación, autoestima, auto concepto, autoconocimiento, aprendizaje.

## Introducción

Las exigencias de la educación basada en competencias requieren que el alumno de hoy posea una serie de estrategias de aprendizaje que le permitan estar constantemente actualizado, usando incluso diversos medios tecnológicos y la capacidad para acezar a diversos espacios de información con el propósito de intervenir y transformar su entorno.

Entre los años 2009 y 2010 un estudio correlacional del proceso de autorregulación del alumno de la licenciatura en pedagogía de 9º semestre sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas, se realizó porque en observación natural y pláticas informales con docentes de la carrera de pedagogía se observan alumnos poco responsables y desaciertas en el uso de técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje, además de que no se cuenta con información sobre el estilo de pensamiento, motivación y otros datos que permitirían al docente planear de forma más efectiva y elegir de manera eficaz las estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas. Sin embargo se encontró un grupo que en sí no cumplía dichas características, lo que llamo la atención para realizar la investigación (Bautista, 2010).

Se encontró que son alumnos que presentan un proceso de autorregulación medianamente alto, por lo que se considera que es un estudiante consciente que mantiene cierto control interno de su propia cognición, porque la autorregulación del alumno está vinculada primordialmente a estrategias de autoconocimiento, autoinstrucciones y de motivación así como de estrategias de la escala de codificación. Recurre con menos frecuencia o le da menos importancia a estrategias de control externo como son las de tiempo y ambiente de estudio y motivación de escape, a las estrategias de las escalas de adquisición y recuperación de la información. Presenta un uso poco frecuente de otras estrategias que se puede deber a factores tales como realización de tareas ambiguas, desconocimiento de esas estrategias o por exigencia de las actividades académicas que no requieren del desarrollo de ellas y lo cual nos hace pensar que en varias ocasiones el alumno se basa probablemente en la intuición o la lógica.

El docente que posea información sobre el alumno, puede explicar su comportamiento, predecir su rendimiento académico con base en las tareas y planear estrategias eficaces. Si el alumno se autoobserva y se conoce, se vuelve consciente de qué, cómo, cuándo, para qué y por qué hace una determinada tarea, de sus dificultades y avances, esto le permitirá elegir patrones motivacionales para mejorar su comportamiento en el proceso de aprendizaje, autoinstruirse, valorarse y sentirse competente, es decir, auto eficaz.

Aunque existen instrumentos de medición del proceso metacognitivo y de algunos de los componentes como son la tarea, la autoeficacia, las estrategias de aprendizaje, la motivación, el tiempo, el contexto, entre otros esto no deja de ser suficiente ya que al pasar a la parte de intervención que hasta el momento lo han desarrollado por medio del programa de *Cartas de Gervasio para su ombligo* que con algunas diferencias cuya similitud es tuturar al alumno para la reflexión (Hernández

Pina et al, 2006) con el propósito de desarrollar un aprendizaje metacognitivo apoyado en el autoconocimiento o como Solano (s.f.) que lo hizo mediante el *Programa para el desarrollo de estrategias de aprendizaje estructurado* por cada momento del procesamiento de la información ambos aunque encontraron diferencias significativas para el desarrollo de la autorregulación en el alumno, también reconocen que estas no fueron suficientes, sobre todo porque en el caso de Solano (s.f.) que al evaluar el programa encontró que el 68% de los alumnos del grupo de psicología comentaron que no observaron mayores cambios en su aprendizaje pero prácticamente el 88% coincidió que el desarrollo de la autorregulación depende de ellos y otro factor muy importante es que los alumnos deseen realizar esos cambios.

Bandura (1999) hace énfasis sobre las expectativas de auto-eficacia, dice que estas influyen sobre la cantidad de esfuerzo invertido para lograr la meta propuesta y persistir en la conducta adoptada, a pesar de las barreras que podrían debilitar la motivación; la expectativa de autoeficacia o eficacia percibida es un determinante importante de la conducta que fomenta los objetivos por la influencia de dos niveles, la considera como un mediador cognitivo ante la respuesta de estrés además que regulan el esfuerzo y la persistencia del comportamiento porque ejerce un control directo sobre los aspectos de la conducta y la modifica.

Por otro lado se ha considerado que también el autoconcepto es importante para el desempeño académico porque permite que este pueda resolver los problemas y desarrollar estrategias de afrontamiento como son nuestros impulsos, el carácter y autoestima

Se considera la imagen de sí mismo, esa imagen de si es el auto concepto, ambos, la formación de la autoestima y del auto concepto se da principalmente por la socialización entre el mundo de los padres y los iguales (Oñate, 1989). Y aunque el auto concepto es un juicio personal de valor que se expresa en las actitudes que tiene el individuo respecto a sí mismo. Es una experiencia subjetiva que la persona hace al conocer a otras a través de informes verbales y de otras conductas.

La autoestima está vinculada con el auto concepto, por lo tanto para hacer distinción de una de la otra es que el auto concepto es lo que la persona sabe de sí misma y lo que cree saber, y la autoestima es como nos sentimos con nosotros mismos, y esta se forma a partir de haber construido nuestro propio auto concepto. Por lo tanto nuestra autoestima puede ser alta o baja dependiendo del auto concepto que tengamos de sí mismos.

Ahora bien al hacer la relación que existe entre la autoestima, el auto concepto y la autorregulación encontramos que al tener una buena percepción de sí mismo ayuda al estudiante a tener un mejor rendimiento académico a lo largo de su trayectoria educativa por lo que al autorregular su aprendizaje no existirá obstáculos que le impidan cumplir sus metas personales. En este sentido los tres juegan un papel importante en la vida del ser humano debido a que la primera determina el control que el ser humano tiene sobre sus acciones, conductas y pensamiento para el

logro de las metas que se proponen y la autoestima se relaciona con nuestras emociones, nuestro auto concepto y con las experiencias que hemos tenido a lo largo de nuestro trayecto de vida.

La investigación nació del interés de conocer y profundizar acerca de cómo influye la autoeficacia, el autoconocimiento, el auto concepto y la autoestima en la autorregulación, ya que éstas son estrategias metacognitivas que ayudan al sujeto a resolver problemas y desarrollar estrategias de afrontamiento ante las diferentes circunstancias que el alumno universitario vive día a día durante su formación, así surgen las siguientes interrogantes:

- ¿Los componentes metacognitivos como la autoeficacia, el autoconocimiento y la autoestima influyen en la autorregulación de los alumnos universitarios?
- ¿Es posible desarrollar la autorregulación mediante el mejoramiento de la autoeficacia, el autoconocimiento y la autoestima del alumno universitario?

La hipótesis de trabajo es si “El alumno universitario desarrollará estrategias de autorregulación si se le apoya con un programa de intervención psicopedagógica que contemple el desarrollo de componentes metacognitivos”.

#### Objetivo General

Formular y aplicar un programa de intervención para el desarrollo de la autorregulación en alumnos del segundo semestre de la carrera de pedagogía.

#### Objetivos Específicos:

1. Elaborar un proyecto de intervención psicopedagógica encaminado al desarrollo del aprendizaje autónomo en los alumnos.
2. Implementar la intervención psicopedagógica.
3. Evaluar los cambios cognitivos y motivacionales en el uso de estrategias metacognitivas mediante las etapas pre- post test.
4. Comparar los perfiles de las etapas de pre y post test.
5. Analizar los resultados.

## Desarrollo

La investigación sobre las estrategias de aprendizaje del alumno, su importancia ha sido señalada por diferentes teóricos de la cognición y metacognición. Sternberg (1997) y Atkinson y Shiffrin (1968 citado en Roman y Gallego, 2001) entre otros han señalado que el uso de estrategias facilita en el alumno el proceso de aprendizaje, así como Yuste (1998) y Beltrán y Bueno (1995) mencionan que mientras el alumno use estrategias de aprendizaje, estas le ayudaran a su vez a desarrollar habilidades cognitivas (competencias cognitivas) que lo capacitaran para realizar la tarea de manera

autónoma y creativa; ya que estas le permiten efectuar acciones ordenadas y dirigidas hacia un fin; planeando y aplicando dichas acciones.

Roman y Gallego (2001) aseguran que estos procesos cognitivos en realidad se desenvuelven porque existen otras estrategias que apoyan y movilizan la cognición, conocidas como estrategias metacognitivas, estas estrategias son de carácter socioafetivo, es decir, que están relacionadas con tácticas como: buscar apoyo con sus pares o maestros, autoadministrarse, autoinstruirse, motivación (extrínseca o intrínseca), autoconocimiento, entre otras.

Paul Pintrich (1991 citado en Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2004) desarrollo una teoría sobre la autorregulación del aprendizaje y los procesos motivacionales en contextos principalmente universitarios en base a ella, creo el instrumento *Motivated Strategies for Learning Questionnaire MSLQ* que es un autoinforme del alumno sobre la motivación que posee para elegir ciertas estrategias de aprendizaje. Destaca tres componentes básicos: la motivación, lo cognitivo y el contexto escolar.

En un estudio realizado por Martha Leticia Gaeta (2006) encontró que los estudiantes autorregulados muestran habilidad para seleccionar y usar estrategias de aprendizaje acordes a las demandas de diferentes tareas. La orientación personal de los alumnos hacia una meta, así como su percepción de la estructura del aula, pueden contribuir en este sentido. Este trabajo analiza las relaciones entre la estructura de metas del aula, la orientación personal de meta y el uso de estrategias de control volitivo –motivacional y emocional– y de estrategias metacognitivas, en una muestra de alumnos ( $n=105$ ) de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), en centros públicos y concertados, mediante el auto–reporte. Los resultados indican que adoptar una orientación de meta al aprendizaje, así como hacer uso de estrategias volitivas, predicen el uso de estrategias metacognitivas y las metas orientadas al aprendizaje influye indirectamente en esta relación, a través de la orientación de meta. La percepción de los alumnos de la estructura del aula, su orientación personal de meta, el uso de estrategias volitivas y de estrategias metacognitivas están relacionadas para los estudiantes de secundaria, el análisis de regresión muestra que la orientación de meta al aprendizaje predice el uso de estrategias metacognitivas, lo que indica que los alumnos que buscan mejorar su competencia usan estrategias de autorregulación en un mayor grado, ayudándoles a plantearse auto-estándares de desempeño y de mejora. el utilizar estrategias volitivas predice el uso de estrategias metacognitivas.

Paula Solano Pizarro (s.f.) en su tesis doctoral *Elaboración y evaluación de un programa de mejora de la competencia en estrategias de autorregulación* realizada con alumnos de la Universidad de Oviedo, el objetivo general de su trabajo radicó en diseñar e implementar un programa de intervención para promover procesos y estrategias del aprendizaje en alumnos universitarios contrastando su eficacia y utilidad. Dividió su trabajo de investigación en dos partes, para ello realizó

una revisión bastante exhaustiva de las teorías metacognitivas sobre todo lo relacionado con la autorregulación, como segundo punto, elaboró un autoinforme para evaluar el aprendizaje autorregulado, que llamo *Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos* (ATAREX), aplicó dicho instrumento para identificar los aspectos relevantes de la autorregulación e implementar un programa de intervención. Los resultados de una muestra de 330 sujetos universitarios de licenciatura y maestrantes, llevaron a cabo la intervención; en esta etapa realizó un proceso de interpretación y estandarización del programa Cartas de Gervasio para su ombligo de Pedro Rosario, ya que estaba en versión portuguesa y por ello trabajó para aplicarla en España. El diseño de la investigación fue el pre- experimental de un grupo con pretest – postest, la muestra constó de 99 alumnos universitarios; la intervención se basó primordialmente en un proceso de modelado apoyado por el protagonista Gervasio. Los resultados obtenidos de dicha intervención indican algunas diferencias significativas, sobre todo en la variable competencia percibida y en relación a la eficacia del programa lo más notable es que la mayoría percibe que el desarrollo del aprendizaje autorregulado depende de ellos.

Por otro lado Rosário, Hernández Pina, Cuesta, Martínez y Ruiz (2006) en su investigación sobre *Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención*, pretendiendo promover un enfoque de gestión y desarrollo del aprendizaje permanente, desarrollaron un programa que consistió en el desarrollo de 6 sesiones programadas, con la participación de 68 alumnos universitarios españoles voluntarios. El programa fue la carta del libro “Cartas del Gervasio a su Ombligo” de (Rosário, et al, 2006) y después se abrió un periodo de discusión y reflexión en pequeños grupos. La última sesión la dedicaron a conclusiones y síntesis final, presentando un sumario de los tópicos trabajados. Recogieron datos al comienzo y final del programa. Los instrumentos para recopilar datos fueron el Cuestionario sobre los conocimientos de estrategias de aprendizaje (CEA), el Inventario de Procesos de Estudio para Universitarios (IPE-Univ) y para medir las respuestas de los alumnos a una carta denominada “Cartas del Rector” (Rosário et al, 2005) aplicando la taxonomía SOLO.

Los resultados indican que los estudiantes mejoraron su conocimiento declarativo de estrategias de aprendizaje.

Para conseguir autorregular los aprendizajes es necesario que el estudiante quiera y sepa (Pintrich, 2004), se hace imprescindible que los estudiantes incrementen su conocimiento estratégico como paso previo a su aplicación posterior en las tareas.

El control que una persona realiza sobre su actividad cognitiva depende de las interacciones de cuatro componentes; conocimientos meta cognitivos, experiencias meta cognitivas, metas cognitivas y estrategias.

Tenemos que la meta cognición es una herramienta para mejorar las destrezas intelectuales, y conocer los procesos de aprendizaje, e incluso, facilitar la ejecución de tareas cotidianas o sencillas,

implica conocimiento y estrategias que se consideran de apoyo y que caen dentro del ámbito socioafectivo como son la autoeficacia, la autoestima y el auto concepto.

La presente investigación es de paradigma cuantitativo se realizó mediante el método pre-experimental de diseño intra grupo, tipo pre-post test, el procesamiento de los datos se hicieron con el método estadístico descriptivo correlacional. La técnica fue aplicación de pruebas, para ello se usó 3 instrumentos que se aplicaron antes y después de la fase pre experimental al grupo de 11 alumnas que participaron. Las pruebas usadas fueron:

- MSLQ, Cuestionario de Motivación y estrategias de aprendizaje, elaborado por Paul Pintrich, este es un autoinforme que sirve para que los alumnos se autovaloren sobre el uso de estrategias de aprendizaje y la motivación.
- Escala de autoestima de Rosemberg, cuyo objetivo es evaluar el sentimiento de satisfacción que una persona tiene consigo mismo.
- Cuestionario de autoconocimiento de Steven Antonoff que ayuda al estudiante a darse cuenta de sus habilidades, así como si conoce o no dichas habilidades.

Todas las pruebas son de tipo lápiz y papel y se pueden aplicar a adolescentes y adultos jóvenes.

La población estaba conformada por 35 estudiantes de 2º semestre de la licenciatura en pedagogía turno vespertino, perteneciente a la Escuela de Humanidades Campus IV de la Universidad Autónoma de Chiapas, el grupo estaba conformado de 25 alumnas del sexo femenino y 11 del sexo masculino, en edades de entre 18 y 21 años. La muestra se conformó mediante el método no probabilístico, elegida en base al promedio de calificación de menor o igual a siete ( $\leq 7$ ), obteniendo una muestra conformada por 11 alumnas.

La investigación se llevó a cabo en 3 momentos, el primero fue aplicar las pruebas a alumnas para conocer sus características psicológicas sobre su autoeficacia, autoestima/autoconcepto, autoconocimiento y autorregulación. El segundo momento fue cuando se implementó una serie de talleres para mejorar la autoestima/autoconcepto cuyo objetivo fue trabajar y aumentar la autoestima, el autoconcepto, autoconocimiento y la autoeficacia, dicho taller se desarrolló en 10 sesiones de 2 horas cada una. El tercer momento consistió en aplicar las mismas pruebas y comparar así los resultados obtenidos mediante el método estadístico correlacional de Pearson.

El perfil de las alumnas se refleja en los siguientes resultados obtenidos de las pruebas aplicadas y sus correlaciones. Para que se comprenda, se presentarán primero los resultados de la etapa pre test y después las correlaciones de la etapa post test.

## Perfil inicial de las participantes

Resultados de la **Etapa pre test**:

Tabla 1. Resultados de las pruebas aplicadas etapa pre test

Clave Alumna	Promedio Bachillerato	Promedio Primer semestre licenciatura	Puntaje MSLQ autoeficacia	Puntaje MSLQ autorregulación
AV	8.7	7.45	6.75	5.83
BV	8.6	6.12	4.5	3.23
CV	9.6	7.25	4.37	4.1
DV	7.9	7	7	5
EV	9.5	7.70	4.5	3.91
FV	8.7	7.35	5.12	5.16
GV	9.7	7.98	7	6.83
HV	7.6	6.70	6	5.3
IV	9.4	7.03	5.75	6.3
JV	9.2	6.27	4.3	7.3
KV	7.8	6.40	6.8	5.27

Las alumnas participantes contienen las características de haber terminado el semestre con un promedio general de 7 o menos, la autoeficacia revela que 4 de ellas poseen una autoeficacia baja, 2 es intermedia y 5 es alta de 11 alumnas en total y su rango obtenido en la prueba sobre la autorregulación es 7 de 11 alumnas es baja.

En relación a la escala de autoestima de Rosenberg se halló que cinco alumnas presentan autoestima media, cuatro, autoestima normal y dos cuentan con autoestima baja. Por lo tanto la mayoría cuenta con autoestima media, lo que concierne que son personas que se caracteriza por disponer de un grado aceptable de auto aceptación y confianza en sí mismas.

Con relación a su autoconcepto se encontró que 3 personas conocen las habilidades que poseen, por ejemplo, las Habilidades académicas, Técnicas de estudio y gestión de tiempo, Motivación, Toma de decisiones, Búsqueda de información, Adaptación y Sociabilidad las cuales manejan adecuadamente, bajo este escenario, 8 personas no conocen la mayor parte de sus habilidades, debido a que les cuesta trabajar en ello y a su vez llevarlo a la práctica.



Por tanto las correlaciones encontradas fueron las siguientes:

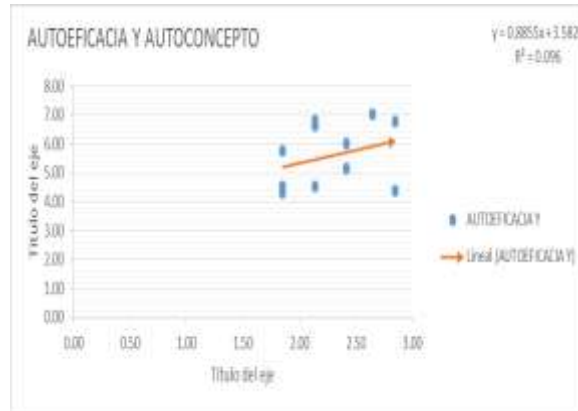


Fig. 1 Correlación autoeficacia y autoconcepto etapa pre test

Primeramente en la correlación de las variables autoconcepto y autoeficacia la correlación de 0.03 considerada positiva muy baja, lo que significa que casi no influye en las alumnas su autoconcepto sobre su autoeficacia y viceversa.

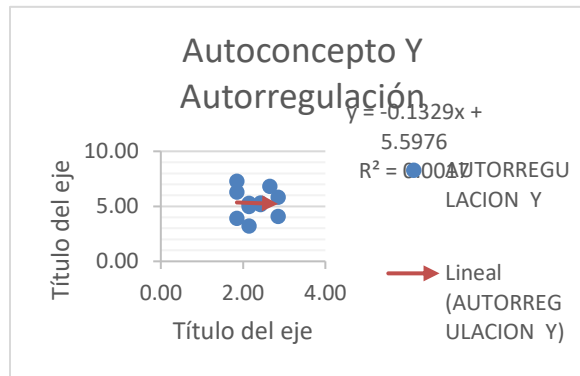


Fig. 2 Correlación autoconcepto y autorregulación etapa pre test

Con respecto a la primer correlación de autoconcepto y autorregulación se obtuvo un rango de 0.00 este rango indica que se presenta una correlación nula, , de acuerdo a la escala de correlación de Pearson, debido a que la escala mayor pertenece al rango 1 que significa una correlación positiva grande y perfecta.

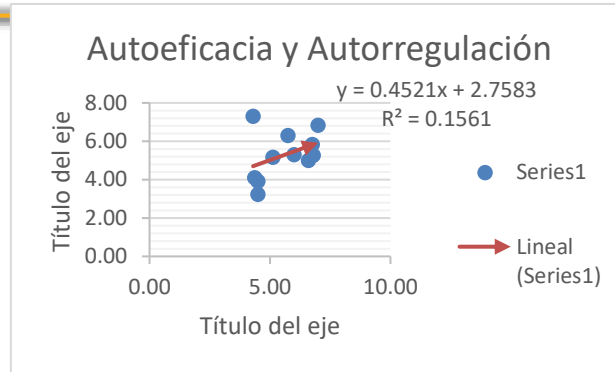


Fig. 3 Correlación autoeficacia y autorregulación etapa pre test

La correlación de autoeficacia y autorregulación mostró un resultado de 0.07 este rango indica que se presenta una correlación positiva muy baja.

## Resultados Etapa Post test

Perfil de las alumnas después de la Tabla 2. Resultados post test Aquí de 11 alumnas autoeficacia baja y 6 media-alta por lo una de las aumentó su respecto a la vemos que 3 reflejen baja, 6 con puntaje alto, indicando que a intervención ayudó a que aumentara la autorregulación en las participantes al disminuir 7 (en etapa pre test) a 3 (en etapa post test).	Clave alumnas	Puntaje MSLQ Autoeficacia	Puntaje MSLQ Autorregulación	participantes intervención: de las pruebas etapa encontramos que 5 presentan poseen autoeficacia que se deduce que participantes autoeficacia; autorregulación una autorregulación intermedio y 2 medio
		AV	6.8	
	BV	5.62	4.91	
	CV	5	4.83	
	DV	7	2.83	
	EV	4.75	4.83	
	FV	5.12	4.16	
	GV	2.8	4.37	
	HV	4.5	4.62	
	IV	4.6	4.87	
	JV	7	4.75	
	KV	6.5	5.58	

En la prueba de autoestima se halló que 6 de las 11 personas cuentan con autoestima alta, lo que concierne que son personas que se caracteriza por disponer de un grado aceptable de confianza en sí mismo. Sin embargo, la misma puede disminuir, el cual dependerá de factores

externos, como la opinión de los demás o el estado de ánimo. 3 cuentan con autoestima media y 2 con autoestima baja. Con respecto a los resultados obtenidos de la prueba de autoconocimiento del Dr. Steven R. Antonoff, se encontró que 5 personas conocen cada una de las habilidades que poseen, por ejemplo, Habilidades académicas, Técnicas de estudio y gestión de tiempo, Motivación, Toma de decisiones, Búsqueda de información, Adaptación y Sociabilidad, las cuales manejan adecuadamente, por ende 6 personas no conocen la mayor parte de sus habilidades, debido a que se les dificulta el desarrollo de las mismas.

**En las correlaciones de la etapa post test se halló:**

Aquí observamos una correlación de 0.06 el cual indica que es una correlación positiva muy baja, en base a la escala de correlación de Pearson, cabe mencionar que en la etapa PRETEST se obtuvo un rango de 0.03 y en la etapa POSTEST el rango fue de 0.06 en las correlaciones que se realizaron, por ello, el rango de correlación entre las variables es poco significativo, siendo el aumento de 0.03, lo cual señala que entre la autoeficacia y el autoconcepto, existe poca influencia de una sobre la otra.

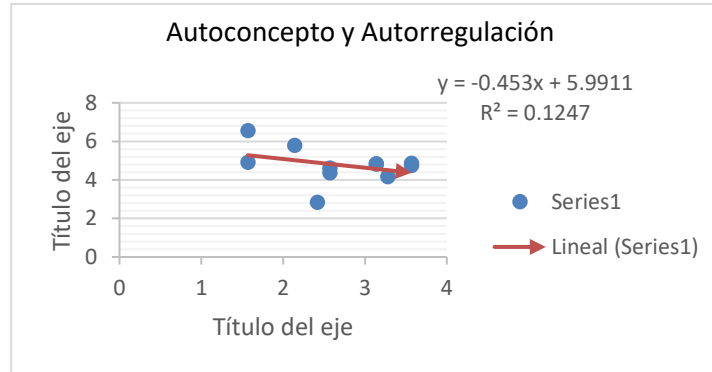


Fig. 4 Correlación autoconcepto y autorregulación etapa post test

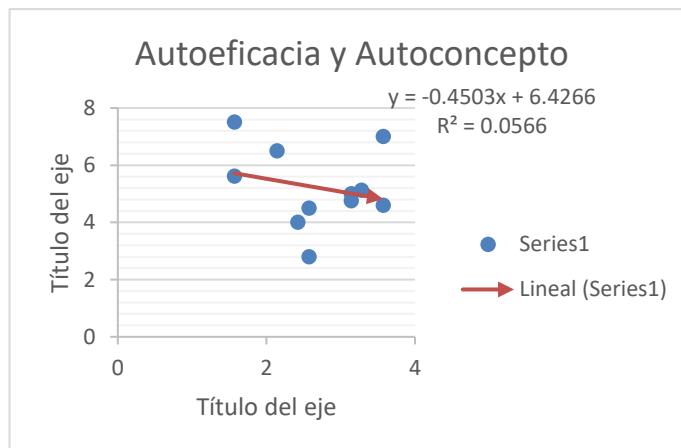


Fig. 5 Correlación autoeficacia y autoconcepto etapa post test

Observamos que la correlación es de 0.12 por lo tanto su correlación es positiva muy baja, de acuerdo a la escala de correlación de Pearson.

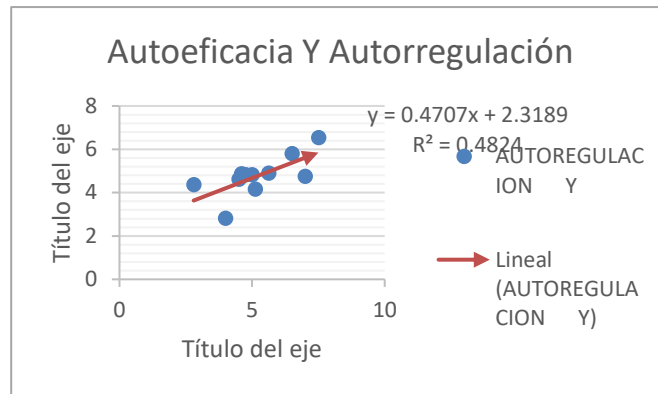


Fig. 6 Correlación autoeficacia y autorregulación etapa post test

Aquí la correlación obtenida es de 0.48, lo que indica que la correlación es positiva moderada, de acuerdo a la escala de correlación de Pearson.

## Conclusiones

Los resultados arrojan que no hubo cambios significativos en las puntuaciones obtenidas en las etapas pre y post test; las correlaciones entre autoeficacia y autoconcepto por ejemplo, presentan una correlación positiva muy baja, esto indica una mínima influencia entre una y otra variable y aunque se deduce que actúan de forma separada, en el caso de las participantes se deduce que no influye en ellas, aparentemente, es ahí donde cabe la duda en pensar, entonces en dónde radica la autoeficacia de las alumnas.

En general, aunque *no se obtuvieron* correlaciones positivas significativas desde el punto de vista estadístico, si observamos los resultados y comparamos cada una de ellas podemos identificar un incremento en las correlación de entre 3 a 6 puntos.

Lo que indica que la intervención influyó en las alumnas participantes.

Desde el punto de vista científico, encontramos que para el desarrollo de la autorregulación es necesario trabajar de forma holística que conforman los aspectos internos de la persona (desarrollo habilidades cognitivas, conocimiento de estrategias de aprendizaje, metacognición, autoconcepto, autoeficacia y autoestima) todo este conjunto de habilidades conscientes pueden ser el motor para que el alumno se vuelva autoeficaz y autorregulado.

En lo social se encontró que las alumnas participantes se volvieron más extrovertidas e interesadas en su formación, así también el deseo de continuar con este proyecto.

Investigación se espera mejorar el programa y volver a implementarlo desde otra metodología para encontrar un proyecto que sea más eficaz para el desarrollo de la autorregulación en alumnos universitarios.

## Tablas y figuras

Tabla 1. Resultados de las pruebas aplicadas etapa pre test

Tabla 2. Resultados de las pruebas etapa post test

Fig. 1 Correlación autoeficacia y autoconcepto etapa pre test

Fig. 2 Correlación autoconcepto y autorregulación etapa pre test

Fig. 3 Correlación autoeficacia y autorregulación etapa pre test

Fig. 4 Correlación autoconcepto y autorregulación etapa post test

Fig. 5 Correlación autoeficacia y autoconcepto etapa post test

Fig. 6 Correlación autoeficacia y autorregulación etapa post test

## Referencias

- Bautista, A. A. (2010). Evaluación de la autorregulación y las estrategias de aprendizaje de alumnos de pedagogía, UNACH. Tesis para obtener grado de Maestría en Educación Superior, Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Chiapas.
- Gaeta, M. L. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. REIFOP, 9 (1). Enlace web <http://www.aufop.com/aufop/home/> . Consultada el 22 de marzo 2012.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. y McKeachie, W. (1991). Un Manual para el uso del Cuestionario de Estrategias de la Motivación para el Aprendizaje. The Regents of The University of Michigan: Ann Arbor, Michigan. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2004
- Román, J. Ma. y Gallego, S. (2001) ACRA Escala de Estrategias de Aprendizaje. 3ª. Edición, Madrid: Manual. TEA Ediciones
- Rosario, P. Núñez, J. C. & Pienda, J. (2006). Cartas de Gervasio, Almeida. Rosario, P., Mourao, R., Núñez, J.C., Pienda, J., Solano, P. & Valle, A., (2007). Evaluación de la eficacia del programa para mejorar el proceso de las estrategias de autorregulación, Psicología, 19(3), 422-427.
- Solano, P. (s.f.). Elaboración y evaluación de un programa de mejora de la competencia en estrategias de autorregulación. Tesis doctoral de la Universidad de Oviedo, Departamento de Psicología. Revisado el 15 de Julio 2012 en [www.guiapsiedu.com/publicacoes/.../tese\\_paula\\_solano.pdf](http://www.guiapsiedu.com/publicacoes/.../tese_paula_solano.pdf)
- Sternberg, Robert J. (1997). Enseñar a pensar. México: Santillana.
- Yuste, C. (1998) Programas para la estimulación de las habilidades de la inteligencia. Madrid: LEPE.