

# La autoeficacia como fase esencial en el desarrollo de los procesos de planificación y desarrollo cognitivo<sup>1</sup>

**María Elvira Hernández - Rodríguez<sup>2\*</sup>**

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

**Rosa Elena Moreno - Beltrán<sup>3</sup>**

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

**Leidy Julianny Cagua - Rodríguez<sup>4</sup>**

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

**Jenny Consuelo Mahecha - Escobar<sup>5</sup>**

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

**Elquin Eduar Mejía-Loaiza<sup>6</sup>**

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

**\*Autor de correspondencia:** mayyi0525@gmail.com

## PARA CITAR ESTE ARTÍCULO /TO REFERENCE THIS ARTICLE /PARA CITAR ESTE ARTIGO

Hernández- Rodríguez, M., Moreno- Beltrán, R., Cagua-Rodríguez, L mahecha-Escobar, J. y Mejía-Loaiza,E. La autoeficacia como fase esencial en el desarrollo de los procesos de planificación y desarrollo cognitivo. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 209-224 doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061115>

**Recibido:** diciembre, 20 de 2021

**Revisado:** enero, 10 de 2022

**Aceptado:** febrero, 21 de 2022

<sup>1</sup> Artículo derivado del proyecto de investigación "La planificación como fase inicial de la autorregulación, en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación media de los sectores rural y urbano de Colombia" avalado y financiado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

<sup>2</sup> Magister en Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Docente hora cátedra, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5072-1250>. E-mail: mayyi0525@gmail.com. Bogotá, Colombia.

<sup>3</sup> Magister en Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Docente de aula, Secretaría de Educación del Distrito. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6873-114X>. E-mail: Remb1969@yahoo.es. Bogotá, Colombia.

<sup>4</sup> Magister en Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Docente, Gobernación de Cundinamarca. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8109-7670>. E-mail: leidyagua0126@gmail.com. Fusagasugá, Colombia.

<sup>5</sup> Magister en Comunicación Educativa, Universidad Tecnológica de Pereira. Docente, Corporación Universitaria Minuto de Dios. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9799-7200>. E-mail: jmahecha@uniminuto.edu. Bogotá, Colombia.

<sup>6</sup> Magister en Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7295-4151>. E-mail: elkin.mejia@uniminuto.edu.co. Bogotá, Colombia.

**Resumen:** El artículo presenta un análisis del papel de la autoeficacia en los procesos de planificación de la tarea y el desarrollo cognitivo en estudiantes colombianos de educación media. El estudio vinculó a estudiantes y profesores de diez instituciones rurales y urbanas de distintas regiones. Se utilizó la metodología mixta y se determinó un alcance exploratorio y descriptivo; se usaron dos instrumentos de recolección de datos: un cuestionario a estudiantes y una entrevista semiestructurada a docentes y estudiantes, dichas entrevistas aplicadas a través de grupos focales. Entre los resultados más importantes se destaca el autoconcepto positivo del estudiante como un aspecto fundamental a la hora de enfrentar la tarea; la convicción sobre sus capacidades genera un impacto importante en su motivación y empoderamiento activo frente a los procesos de análisis y planificación de cada una de sus actividades académicas, lo que repercute de manera muy positiva en su desarrollo cognitivo. Se evidenció que, cuando los aprendices conocen las capacidades que tienen al enfrentarse a una actividad, crece su concepto de autoeficacia y, por lo tanto, su motivación y autorregulación, con lo que pueden establecer el rumbo y las estrategias que mejor convengan para el alcance de sus objetivos de aprendizaje.

**Palabras clave:** planificación, cognición, aprendizaje activo, estrategias educativas. (Tesaurus); Autorregulación del aprendizaje, autoeficacia. (Palabras claves del Autor)

### **Self-efficacy as an essential phase in the development of planning processes and cognitive development**

**Abstract:** This article presents an analysis of the role of self-efficacy in task planning processes and cognitive development in Colombian high school students. The participants of this study were students and teachers from ten rural and urban institutions in different regions. The mixed methodology was used and an exploratory and descriptive approach was determined; two data collection instruments were used: a questionnaire to students and a semi-structured interview to both teachers and students, these interviews were implemented through focus groups. Among the most important results is the positive self-concept of the student as a fundamental aspect when facing a determined task; the conviction about their abilities generates an important impact on their motivation and active empowerment regarding the analysis and planning processes of every academic activity, which has a very positive impact on their cognitive development. It was evident that, when learners possess the skills to face an activity, their self-efficacy grows and of course their motivation and self-regulation, because they can establish the path and strategies to achieve their learning objectives.

**Keywords:** planning, cognition, active learning, educational strategies. (Thesaurus); self-regulation of learning, self-efficacy. (Author's keywords)

### **A autoeficácia como fase essencial no desenvolvimento dos processos de planejamento e desenvolvimento cognitivo**

**Resumo:** O artigo apresenta uma análise do papel da autoeficácia nos processos de planejamento de tarefas e desenvolvimento cognitivo dos estudantes colombianos do ensino médio. O estudo envolveu estudantes e professores de dez instituições rurais e urbanas de diferentes regiões. Foi utilizada uma metodologia mista e foi determinado um escopo exploratório e descritivo; foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: um questionário para estudantes e uma entrevista semiestructurada para professores e estudantes, estas entrevistas foram aplicadas através de grupos focais. Entre os resultados mais importantes, se destaca o autoconceito positivo do estudante como um aspecto fundamental ao enfrentar a tarefa; a convicção sobre

suas habilidades gera um impacto importante em sua motivação e empoderamento ativo nos processos de análise e planejamento de cada uma de suas atividades acadêmicas, o que tem um impacto muito positivo em seu desenvolvimento cognitivo. Foi demonstrado que quando os alunos conhecem as capacidades que possuem ao enfrentar uma atividade, seu conceito de autoeficácia cresce e, portanto, sua motivação e autorregulação, de modo que eles podem definir o curso e as estratégias que melhor se adequam a eles para atingir seus objetivos de aprendizagem.

**Palavras-chave:** planejamento, cognição, aprendizagem ativa, estratégias educacionais (Tesaurus); autorregulação da aprendizagem, autoeficácia. (Palavras-chave do autor)

## Introducción

La investigación se basa en el análisis del modelo de Autorregulación como lo expone Panadero y Tapias (2014) basándose en Zimmerman (2001), este modelo recoge varias etapas de análisis entre ellas están: planificación, ejecución y autorreflexión. El estudio se enfoca principalmente en uno de los aspectos fundamentales de la fase de planificación, la autoeficacia, la cual se integra al componente de automotivación. La etapa de planificación presenta dos componentes importantes: análisis de la tarea, integrando procesos como el planteamiento de objetivos de aprendizaje y la planificación estratégica; y la automotivación, que integra procesos relacionados a la autoeficacia, las expectativas de resultados, el valor de la tarea y la orientación a metas.

Por consiguiente, el objetivo principal de esta investigación es identificar los procesos de la autoeficacia como fase esencial de la planificación en estudiantes de educación media de los sectores rural y urbano de Colombia. Por lo tanto, para el desarrollo de la investigación es importante responder el siguiente cuestionamiento: ¿cuál es la incidencia de la autoeficacia como fase esencial en el desarrollo de los procesos cognitivos y de planificación en los estudiantes de educación media de los sectores rural y urbano de Colombia?

En el presente artículo se abordan procesos relacionados principalmente con la autoeficacia. El concepto de autoeficacia ha sido abordado ampliamente por Bandura (1986), quien afirma que se debe creer en las habilidades que presenta cada persona identificando sus capacidades y así lograr un mejor resultado en las tareas propuestas. Igualmente, se han encontrado estudios relacionados con este tema, llevados a cabo por Contreras (2005), quien analiza la autoeficacia desde el constructo psicológico, propuesto también por Bandura (1986), retomando el concepto de autoeficacia como la capacidad para hacer frente a diferentes situaciones específicas; donde se involucra la creencia acerca de las propias capacidades, para organizar y ejecutar acciones alcanzando determinados resultados.

Por otra parte, Haro (2017) en su estudio define la autoeficacia como una influencia en la toma de decisiones y en la forma en la que el estudiante decide fortalecer la motivación durante el desempeño de las actividades, las cuales le permiten el control de sus estados emocionales, sociales, conductuales, cognitivos y la interacción con el entorno. En cuanto a Pajares (1995), la autoeficacia se genera en estudiantes que presentan confianza en sus propias capacidades para la obtención de un mejor rendimiento escolar, esta investigación se realizó en estudiantes adolescentes entre 13 y 15 años; para Cely (2021), algunos estudiantes presentan debilidad en sus expectativas de resultado, aunque tengan la suficiente confianza para lograr llegar a un objetivo. Como afirma Hand y Gresalfi (2018) "los estados de ánimo, creencias, motivación, valores, objetivos e identidad influyen profundamente en su totalidad en el cómo y qué aprenden las personas" (p. 129).

La autoeficacia, según la teoría de Bandura (1993), consiste en emitir juicios de valor sobre cada persona frente a sus capacidades, que son inherentes a su ser y le permiten organizar y ejecutar sus propios actos y de alguna manera al final, alcanzar los logros esperados. Esa percepción de eficacia sobre el mismo individuo le permite autosuperarse, motivarse y buscar materializar sus metas, esto con base en el esfuerzo y la persistencia, a pesar de las adversidades y el entorno en que se viva. Para Bandura (1993), las personas con un grado alto de autoeficacia logran, a pesar de las circunstancias adversas que viven, enfrentar las demandas y desafíos con optimismo e interés; al contrario, las que no tienen ese alto grado de autoeficacia reaccionan con pesimismo, sin opciones de vida claras y se hunden en las dificultades fácilmente.

En la autoeficacia, el aprendizaje se puede desarrollar con la participación de los procesos metacognitivos que hacen parte del desarrollo conceptual de los estudiantes: según Areiza y Henao (1999), son el conocimiento que cada persona tiene sobre sí misma y la capacidad para reflexionar, comprender y controlar su aprendizaje; otro proceso se basa en el análisis consciente de sus errores, autoevaluando el conocimiento adquirido dentro de un contexto educativo.

En la autoeficacia, el aprendizaje se puede desarrollar con la participación de los siguientes procesos que hacen parte del desarrollo conceptual de los estudiantes: la profundización de la eficacia académica que se basa en la motivación intrínseca, los aspectos afectivos en el proceso enseñanza aprendizaje, la realización de logros y el desarrollo educativo, además de identificar procesos encaminados a promover el aprendizaje autodirigido y las creencias que tiene el individuo sobre las capacidades de ejecutar una tarea. La autoeficacia se plantea como un proceso metacognitivo que influye positivamente en la confianza que tienen los estudiantes frente a sus propias capacidades para desarrollar tareas con un alto nivel de complejidad y rigurosidad (Bandura, 1993).

Dentro de los estudios realizados por Pintrich y de Groot (1990), se demostró que el valor intrínseco que se le atribuye a una tarea incide especialmente en la implicación inicial del sujeto en la actividad. Sin embargo, otro factor, como las creencias de autoeficacia, juega un papel importante en el desarrollo de la tarea, donde las respuestas emocionales suelen darse cuando los educandos han terminado la actividad, como resultado de las explicaciones ellas expresan el éxito o fracaso que tuvieron en el desarrollo de su aprendizaje (Montero y de Dios, 2004).

Partiendo de estas ideas, se ha procedido a estudiar los factores intrínsecos y extrínsecos por los cuales los estudiantes desarrollan sus propias capacidades para ser mucho más exitosos, tanto en su vida académica, como en la aplicabilidad de los conceptos sobre un producto terminado. Los factores intrínsecos que influyen cuando se tiene la autoeficacia son la motivación, la toma de decisiones, la identificación y resolución de problemas (Haro, 2017). Si nos remitimos al contexto educativo, estos procesos cognitivos van de la mano del aprendizaje y del logro académico, puesto que se desarrollan en la etapa de planificación de la autorregulación, por ello, la autoeficacia es más efectiva que el mismo rendimiento académico, además de otros aspectos cognitivos.

Por otro lado, para Haro (2017), el ser humano realiza juicios de valor que se desarrollan en la conciencia motivacional del individuo, esta especie de seguridad motivacional los lanza a enfrentar retos nuevos y más exigentes, con aspiraciones más elevadas, con una dedicación incomparable que permite a la persona una probabilidad más alta de ser exitosa y de triunfar conceptual y actitudinalmente a corto y largo plazo.

Dicho lo anterior, se explica la necesidad de estudiar la autoeficacia, para realizar determinados trabajos o proyectos con un sobresaliente nivel de desempeño, con una alta probabilidad de éxito en la realización de la tarea impuesta o previamente programada para

desarrollar unas habilidades cognitivas. Indudablemente, el papel docente presenta unas implicaciones ante la planeación y la mediación de ese desarrollo del aprendizaje en los estudiantes, pues son ellos los que directa o indirectamente manejan un currículo con unos objetivos y metas previamente establecidas. Así pues, y en el marco de la investigación de cobertura a nivel país, llamada "La planificación como fase inicial de la autorregulación, en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación media de los sectores rural y urbano de Colombia" (2021), y llevada a cabo como parte de nuestro proceso formativo posgradual en la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, se realizó una profundización en los resultados que tienen que ver directamente con la autoeficacia, como un aspecto fundamental en los procesos de planificación y del desarrollo cognitivo.

La muestra de estudio está compuesta por diez instituciones académicas analizadas, tres de carácter rural y siete de carácter urbano, tanto públicas como privadas, ubicadas en diferentes regiones de Colombia, de educación media de grado décimo y undécimo; se identificaron dificultades de orden conceptual y actitudinal dentro del proceso de aprendizaje, situación que expresa un alto grado de desinterés y desconcierto por parte de los estudiantes de educación secundaria.

Por consiguiente, se pretende estudiar la autoeficacia como fuente de inspiración, pues de ella depende seguir un proceso formativo o una posible deserción escolar, situación que lleva al país a mantener bajos índices de ingreso en las universidades y, por ende, una de las problemáticas sociales del territorio nacional; es por esto que la investigación centra su especial interés en descifrar y proponer posibles estrategias que generen nuevas posibilidades en cuanto a cómo abordan los estudiantes el análisis de una tarea y cuáles son esos factores que posibilitan ser exitosos en la realización del ejercicio académico, tanto en su forma impuesta o simplemente la realización de la tarea por aprender autónomamente, por ello se trabaja en la fase de planificación, la subcategoría de la *autoeficacia*, como fuente auto motivadora para generar expectativas, además, de la generación de un valor por parte del estudiante ante la tarea propuesta.

En relación con los mecanismos que se pueden ejercer en el aula escolar en la etapa de planificación, como lo afirma Soler et al. (2021), apoyándose en la obra de Panadero y Tapia (2014), el estudiante debe enfrentarse en la realización de una tarea con un constante acompañamiento e intención definida, con el fin de manejar su propia autonomía en la toma de decisiones, además, que esa toma sea efectiva en la consecución de estrategias cognitivas, esto ayudará al estudiante a aumentar su automotivación y creer que sí tiene las capacidades para realizar la tarea. Es así que, de alguna manera, al realizarse este proceso metacognitivo, el estudiante irá obteniendo un mayor nivel de autoeficacia para la realización de posteriores tareas, evidenciando un desarrollo tanto cognitivo, como conceptual y metodológico, entendiendo que la estructura de la causa-efecto, puede generar aciertos y desaciertos en la toma de decisiones en la etapa de planificación, ejecución y reflexión de la tarea.

Según Arias (2012), se utilizaron los métodos cualitativos y cuantitativos determinando la metodología de investigación mixta, apoyados en varias técnicas de recolección de la información como lo son las encuestas, cuestionarios y entrevistas a estudiantes y docentes de las diferentes instituciones educativas.

Después de la realización del análisis de los hallazgos de la investigación en cuanto a la subcategoría de *autoeficacia* en el trabajo titulado "La planificación como fase inicial de la autorregulación, en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación media de los sectores rural y urbano de Colombia" (2021), se evidenciaron varios escenarios que motivan a los estudiantes a seguir aprendiendo, por ejemplo, un porcentaje muy alto de dicentes, tanto de la ruralidad como de la ciudad, afirman que saben que tienen capacidades, esto depende de, como ya se ha expuesto, de múltiples factores

tanto intrínsecos como extrínsecos; sin embargo, el presentar este autoconcepto los motiva para ser más capaces y autosuficientes en la toma de decisiones cuando deben realizar la planificación de estrategias tanto cognitivas como pedagógicas, con el fin de realizar un buen desarrollo del ejercicio académico, cualquiera que les impongan, también depende del desarrollo de sus habilidades en las diferentes asignaturas, pues ellos igualmente tienen claro que tienen unos gustos y unas preferencias por algunas asignaturas en particular.

Cely et al. (2021), afirman que es precisamente en la fase de planificación donde se generan estas metas a corto o a largo plazo, automotivando al estudiante a seguir trabajando en sus procesos autoformativos. De alguna manera, los estudiantes al identificar su autoconcepto se autorregulan y activan sus preconceptos generando mayor capacidad de resiliencia, de trabajo en equipo, su autoestima mejora para posteriormente desarrollar habilidades de pensamientos y ser más expertos en la toma de decisiones frente a la tarea que deban realizar.

Por otro lado, los estudiantes reconocen que para realizar una tarea no basta con estar motivados pues saben que se deben tener unas habilidades específicas. Para González y Oviedo (2018) "las habilidades son complejos niveles de dominio de la persona sobre la actividad que realiza" (p. 77). Es de recordar que, para Blanco (2005), las habilidades cognitivas como analizar, inferir y argumentar, requieren el desarrollo de habilidades lingüísticas que a su vez, pueden ser desarrolladas en constante ejercicio de ejecución y realización de las actividades propuestas inicialmente diseñadas en la etapa de planificación, donde el estudiante genera procesos cognitivos y metacognitivos para aprender a saber administrar sus habilidades en un tiempo específico y, simultáneamente, manejar de forma adecuada la autodisciplina, de modo que, puedan desarrollar el ejercicio académico exitosamente.

## Metodología

### *Enfoque metodológico*

Para realizar un análisis más efectivo dentro de los procesos de la investigación, en cuanto al tema de la autoeficacia fue necesario estudiar la planificación como fase de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación media de diferentes instituciones educativas previamente seleccionadas del sector urbano y rural a nivel nacional; la población muestral es bastante amplia puesto que se tuvo en cuenta gran parte del territorio colombiano. Se utilizó una metodología mixta, que permite analizar de manera más representativa la forma de obtener la información por medio de diferentes procedimientos, los cuales se utilizaron para recolectar la información, analizarla y, por ende, validarla, como fueron un cuestionario a estudiantes y dos entrevistas a modo de grupos focales (estudiantes y docentes) y juicios de expertos externos, estos permiten realizar un análisis de la información tanto cualitativa como cuantitativa.

Los alcances de la investigación se determinaron como exploratorio y descriptivo. El estudio exploratorio se caracteriza por ser detallado, donde se pretende demostrar y profundizar en el tema en general y la metodología cubre de manera eficaz todos los temas relacionados para así obtener resultados exitosos; además, permite un acercamiento con nuevas experiencias que sirven para fortalecer el grado de conocimiento y de esta forma, establecer relación entre distintas variables para abordar los temas estudiados (Hernández et al., 2006). Cabe destacar la importancia que tiene este estudio a nivel exploratorio, dado que se busca resaltar una visión general acerca de una determinada realidad; en la investigación se pretendió obtener datos e información relevante sobre autoeficacia, puesto que es un tema poco abordado en el país. A nivel descriptivo se pretendió identificar y conocer algunas características importantes de

la autoeficacia, mediante criterios sistemáticos los cuales permiten identificar el comportamiento de la misma, facilitando de esa manera, información comparable de otras fuentes (Hernández et al., 2006). Por último, se utilizó el método hermenéutico para interpretar los diferentes hallazgos reales, generalidades y contrastes entre los resultados obtenidos entre los contextos rural y urbano.

### ***Población y muestra***

La población objeto de estudio estuvo conformada por los estudiantes de educación media (grados décimo y undécimo) de diez instituciones educativas de las zonas rurales y urbanas de Colombia, de las cuales, tres son de carácter rural y las siete restantes de carácter urbano, todas con diferentes contextos socioculturales, desigualdad social, entornos vulnerables, entre otros, que causan efecto a la hora de obtener resultados exitosos a nivel educativo.

De forma general, se contó con 964 estudiantes de grado décimo y 726 de grado undécimo, para una población total de 1690 estudiantes de educación media, de los cuales se tomó una muestra de 307 estudiantes, sus edades fluctúan entre los 15 y 17 años; ahora bien, por situaciones externas a la investigación como lo fue la pandemia, no se pudo trabajar con una muestra más significativa, así, del total de participantes, 196 estudiantes pertenecen al sector urbano y 111 corresponden al sector rural.

La presente investigación se centró en trabajar la metodología mixta que orientó procesos de análisis cualitativos y cuantitativos. Como lo afirma Domínguez (2007), algunos procesos humanos no son medibles con variables cuantitativas por lo que se hace necesario la utilización del método cualitativo, para ello, se realizaron entrevistas a grupos focales de estudiantes y docentes con el fin de recoger información que dé cuenta de factores conceptuales y actitudinales de los educandos como la motivación, la capacidad de análisis, la toma de decisiones, entre otros factores. Sin embargo, el autor en referencia menciona que se requieren mecanismos para cuantificar los datos obtenidos en cuanto a la información tangible que es obtenida con los métodos de recolección de la información, en nuestro caso, el cuestionario aplicado a estudiantes, el cual requiere un análisis de porcentajes para determinar índices o patrones metacognitivos o de comportamiento de los estudiantes encuestados. De acuerdo con Pereira (2011), el análisis cualitativo se utiliza para interpretar hallazgos tanto cualitativos como cuantitativos caracterizando conductas identificables, en este caso, con relación a los procesos referentes a la automotivación.

### ***Instrumentos de recolección de datos***

Para la recolección de la información se utilizaron los siguientes instrumentos: un cuestionario a estudiantes y dos entrevistas semiestructuradas aplicadas a estudiantes y docentes por medio de grupos focales. Estos instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos y prueba piloto. Era necesario que estos instrumentos fueran confiables y acordes con el objetivo de la investigación, como exponen Escobar y Cuervo (2008), es preciso ponerlos a juicio de profesionales expertos en la materia para que los revisen e identifiquen sus debilidades y fortalezas y se propongan cambios de ser necesario, con el objetivo de mejorarlos.

En el caso del cuestionario a estudiantes, este se integró de tres bloques de preguntas. El primer bloque son preguntas no estructuradas, las cuales permiten que el participante responda de acuerdo con lo que entendió del tema y con sus palabras realizar una respuesta que dé la solución. El segundo bloque, son las preguntas de selección múltiple, estas preguntas son las que permiten desarrollar uno de los dos temas principales del cuestionario: el análisis de la tarea, esta cuenta con seis preguntas no estructuradas. En el tercer y último bloque, las preguntas están organizadas a partir de la escala tipo inventario, permitiendo que el participante indique si está de acuerdo o

en desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, para lo cual se utiliza una escala ordenada y unidimensional (Matas, 2018), para el caso de la presente investigación la escala utilizada es 1 a 5, donde 1 es la menor valoración y 5 la mayor.

Se realizó una solicitud de permiso académico ante las directivas de cada institución educativa, con el fin de aplicar los instrumentos a los estudiantes de grado décimo y undécimo, posteriormente se realiza un formulario Google informando y solicitando el permiso a los padres de familia para aplicar los instrumentos.

En lo que respecta a las entrevistas a estudiantes y docentes, estas integraron preguntas abiertas y fueron aplicadas por medio de grupos focales, con el objetivo de lograr un diálogo cercano con algunos de los estudiantes integrantes de la muestra y algunos de sus docentes. Los grupos focales se utilizan para entablar una conversación con tiempo, tranquilidad y profundidad, en este caso, permitieron entrar a profundidad en los procesos de enseñanza – aprendizaje que vinculan a esta población de estudio y ver desde allí información fundamental en relación con la autoeficacia.

### **Sistematización y análisis de datos**

Para la sistematización de los datos se partió de una base de datos arrojada por la herramienta Google Forms, con las respuestas que se presentaron en el cuestionario a estudiantes y los grupos focales a estudiantes y docentes. Con este consolidado se procedió al diseño de una matriz de análisis categorial en Excel, la cual permitió la codificación abierta y axial de la información proveniente de dichos instrumentos; axial, ya que se constataba la relación de la información obtenida en las respuestas con la categoría específica a que hubiera lugar; también, porque la matriz de análisis categorial se estructuró de tal manera que la información se escalara desde las subcategorías de investigación a las categorías principales. Así pues, en la organización y procesamiento de la información, así como en su análisis, las herramientas Google Forms y Excel fueron de gran utilidad. Se integraron a estos procesos de sistematización y análisis, técnicas como la identificación de recurrencias y tendencias, identificación y jerarquización de hallazgos emergentes y finales, rotulación de hallazgos y triangulación de resultados finales. Fue también de gran utilidad la estadística descriptiva.

## **Resultados**

Se analizan a continuación los resultados más importantes del estudio, se exponen en principio los hallazgos emergentes que tomaron mayor recurrencia en cada uno de los grupos poblacionales de las diez instituciones educativas, con base en la información obtenida del cuestionario a estudiantes y las entrevistas aplicadas a modo de grupos focales a estudiantes y docentes. Posteriormente, se analizan y discuten los resultados finales del estudio, estableciendo las principales conclusiones del mismo.

Las Categorías que se plantearon en la investigación fueron dos: *análisis de la tarea* con las subcategorías de objetivos de aprendizaje y planificación estratégica. En cuanto a la segunda categoría, *automotivación*, se trabajaron las subcategorías de autoeficacia, expectativa de resultados, valor de la tarea y orientación a metas.

### **Hallazgos emergentes**

**Tabla 1**  
 Hallazgos emergentes por institución educativa, a partir del análisis cualitativo (cuestionario y grupos focales)

| Institución educativa                                    | Autoeficacia  | %  |
|--|---|----|
| <b>Institución Educativa Pozo Petrolero</b>              | Seguridad y confianza en sí mismo, aspectos fundamentales para la autoeficacia en el aprendizaje.   | 39 |
|  | Sentido de responsabilidad, actitud y compromiso, aspectos claves para la autoeficacia en el estudiante.  | 36 |
|  | Los recursos tecnológicos son fundamentales para enfrentar la tarea con autoeficacia.   | 25 |
| <b>Institución Educativa Rural Departamental Anatoli</b> | Seguridad y confianza en sí mismo, aspectos fundamentales para la autoeficacia en el aprendizaje.   | 40 |
|  | La autosatisfacción frente a las actividades favorece la autoeficacia en el estudiante.   | 32 |
|  | Los buenos resultados académicos aumentan el nivel de autoeficacia.   | 28 |
| <b>Colegio Integrado Fray Nepomuceno Ramos</b>           | Seguridad y confianza en sí mismo, aspectos fundamentales para la autoeficacia en el aprendizaje.   | 38 |
|  | Sentido de responsabilidad, actitud y compromiso, aspectos claves para la autoeficacia en el estudiante.  | 35 |
|  | El fortalecimiento de las competencias lingüísticas es un aspecto esencial para la autoeficacia en el estudiante.                               | 27 |
| <b>Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento</b> | Seguridad y confianza en sí mismo, aspectos fundamentales para la autoeficacia en el aprendizaje.   | 45 |
|  | La autonomía y el reconocimiento consciente de las capacidades y habilidades son importantes para la autoeficacia en el estudiante.             | 32 |
|  | Convicción, responsabilidad y compromiso, aspectos claves para la autoeficacia en el estudiante.  | 23 |
|  | La motivación es un elemento clave para la autoeficacia.  | 41 |
| <b>Colegio Reggío Emilia</b>                             | Convicción, responsabilidad y compromiso, aspectos claves para la autoeficacia en el estudiante.  | 31 |
|  | La autonomía y el reconocimiento consciente de las capacidades y habilidades son importantes para la autoeficacia en el estudiante.             | 28 |
| <b>Colegio Cooperativo San Agustín</b>                   | Tener un conocimiento claro de los temas aumenta el nivel de autoeficacia.  | 41 |
|  | El saber hacer en la base de la experimentación y la práctica es un elemento fundamental para la autoeficacia.                                  | 34 |
|  | Seguridad y confianza en sí mismo, aspectos fundamentales para la autoeficacia en el aprendizaje.   | 25 |
| <b>Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta</b>     | Seguridad y confianza en sí mismo, aspectos fundamentales para la autoeficacia en el aprendizaje.   | 42 |
|  | Tener un conocimiento claro de los temas aumenta el nivel de autoeficacia.  | 34 |
|  | La autoeficacia se hace evidente en la correcta realización de las actividades, especialmente en las prácticas.                                 | 24 |
| <b>Institución Educativa Villas de San Ignacio</b>       | Seguridad y confianza en sí mismo, aspectos fundamentales para la autoeficacia en el aprendizaje.   | 36 |
|  | Los recursos tecnológicos son fundamentales para enfrentar la tarea con autoeficacia.   | 34 |
|  | La evaluación y autoevaluación permanente favorecen la autoeficacia.  | 30 |
| <b>Colegio Ana Julia Holguín de Hurtado</b>              | Para enfrentar con autoeficacia el aprendizaje, el estudiante debe partir del reconocimiento de sus capacidades, debilidades y potencialidades. | 38 |
|  | Seguridad y confianza en sí mismo, aspectos fundamentales para la autoeficacia en el aprendizaje.   | 36 |
|  | Tener un conocimiento claro de los temas aumenta el nivel de autoeficacia.  | 26 |
| <b>Institución Educativa Carlos Pizarro León Gómez</b>   | Seguridad y confianza en sí mismo, aspectos fundamentales para la autoeficacia en el aprendizaje.   | 33 |
|  | La inseguridad, un factor que obstaculiza el desarrollo de la autoeficacia.   | 46 |
|  | La indagación con autonomía en la búsqueda de soluciones favorece la confianza en el estudiante frente a sus capacidades.                       | 21 |

Se observó en la tabla 1, que los datos más relevantes en el cuestionario y grupos focales se presentaron en las instituciones educativas Carlos Pizarro León Gómez con un 46% que corresponde al hallazgo donde los aprendices manifiestan la inseguridad que sienten al realizar una actividad, frente a un 45% identificado en la institución Luis Carlos Galán Sarmiento y un 42% en la institución Alonso Carvajal Peralta donde los aprendices expresaron sentirse seguros a la hora de afrontar una tarea.

**Tabla 2**

*Hallazgos emergentes por institución educativa, a partir del análisis cuantitativo (instrumento cuestionario – bloque de preguntas tipo inventario)*

| Institución Educativa                             | Autoeficacia  | %     |
|---|---|-------|
| Institución Educativa Pozo Petrolero              | Tengo la capacidad de administrar adecuadamente mi tiempo para realizar una tarea.        | 20.53 |
| Institución Educativa Rural Departamental Anatolí | Tengo la capacidad de realizar las tareas independientemente de la nota.                  | 20.42 |
| Colegio Integrado Fray Nepomuceno Ramos           | Ser persistente en las actividades para alcanzar un buen resultado.                       | 20.21 |
| Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento | Confío en que realizar la tarea en un espacio adecuado facilita la ejecución de la misma. | 20.88 |
| Colegio Reggío Emilia                             | Estoy seguro de mis debilidades y fortalezas en el momento de desarrollar una tarea.      | 21.02 |
| Colegio Cooperativo San Agustín                   | Confío en que realizar la tarea es un espacio adecuado facilita la ejecución de la misma. | 21.38 |
| Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta     | Confío en que realizar la tarea en un espacio adecuado facilita la ejecución de la misma. | 21.23 |
| Institución Educativa Villas de San Ignacio       | Confío en que realizar la tarea en un espacio adecuado facilita la ejecución de la misma. | 21.35 |
| Colegio Ana Julia Holguín de Hurtado              | Estoy seguro de mis debilidades y fortalezas en el momento de desarrollar una tarea.      | 21.02 |
| Institución Educativa Carlos Pizarro León Gómez   | Tengo la capacidad de realizar las tareas independientemente de la nota.                  | 20.22 |

En la tabla anterior se pudo observar que los datos en el instrumento cuestionario grupos focales docentes y estudiantes, bloque de preguntas tipo inventario, son muy similares en las tres instituciones educativas, donde los porcentajes son más altos debido a que se evidencia que los estudiantes se sienten seguros y capaces en el momento de afrontar una actividad.

### Hallazgos finales

**Tabla 3**

*Hallazgos finales partir del análisis cualitativo (cuestionario y grupos focales)*

| Autoeficacia  | %  |
|---|----|
| Seguridad y confianza en sí mismo, aspectos fundamentales para la autoeficacia en el aprendizaje.                                   | 65 |
| Tener un conocimiento claro de los temas aumenta el nivel de autoeficacia.  | 65 |
| La autonomía y el reconocimiento consciente de las capacidades y habilidades son importantes para la autoeficacia en el estudiante. | 65 |

En la anterior tabla se pudo evidenciar que el cuestionario y grupos focales con relación al análisis cualitativo, el hallazgo más relevante corresponde a “Seguridad y confianza en sí mismo, aspectos fundamentales para la autoeficacia en el aprendizaje” con un 65%, la importancia que tiene para los aprendices confiar en sí mismos y a la vez poder reconocer sus capacidades.

**Tabla 4**

*Hallazgos finales generales a partir del análisis cuantitativo (instrumento tipo inventario)*

| Autoeficacia  | %  |
|---|----|
| Confío en que realizar la tarea en un espacio adecuado facilita la ejecución de la misma.                                       | 29 |
| Tengo capacidad para organizar las tareas de acuerdo con el grado de dificultad y esto me facilita el desarrollo de las mismas. | 28 |
| Estoy seguro de mis debilidades y fortalezas en el momento de desarrollar una tarea.  | 22 |
| Soy persistente en las actividades para alcanzar un buen resultado.   | 21 |

Se pudo identificar que el hallazgo en el análisis cuantitativo correspondiente al instrumento tipo inventario más recurrente fue “Confío en que realizar la tarea en un espacio adecuado facilita la ejecución de la misma” con un 29%, hace referencia a que el aprendiz ve la importancia de tener un espacio acorde para realizar la tarea con éxito.

### Análisis comparativo

**Tabla 5**

Análisis comparativo contextos rural y urbano

| Autoeficacia   |
|--|
| <p><b>Similitudes</b></p> <p>Uno de los hallazgos relevantes en los contextos rural y urbano en todas las instituciones educativas fue, <i>seguridad y confianza en sí mismo, aspectos fundamentales para la autoeficacia en el aprendizaje</i>. Lo cual, denota la importancia que le dan los estudiantes a estos dos aspectos sobre la capacidad que tiene el estudiante para enfrentarse a la tarea durante su proceso aprendizaje, ya que como sostiene Panadero y Tapia (2014) un estudiante con alta autoeficacia implementará estrategias necesarias que le permitirán afrontar las dificultades que se les presenten, mientras que el aprendiz que piensa que no es capaz de alcanzar la meta, presentará una disminución en su motivación, pues ya ha anticipado que va a fracasar.</p> <p>Otro hallazgo que guarda estrecha relación en ambos contextos tiene que ver con que, <i>los recursos tecnológicos son fundamentales para enfrentar la tarea con autoeficacia</i>. Esto deja en evidencia que los estudiantes consideran que las herramientas tecnológicas les facilitan cumplir de manera eficiente sus tareas, a la vez que les permite que logren acceder a mayor información y conectar el proceso educativo con los avances tecnológicos de la actualidad, accediendo a la información que necesitan y a las acciones de aprendizaje que le aseguran el éxito, ya que, como plantea la UNESCO, son fundamentales los métodos y contenidos pertinentes que se ajusten a las necesidades de los aprendices con acciones orientadas por los docentes con la implementación de enfoques pedagógicos adecuados y con el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (UNESCO, 2016, p.8). Hay que considerar que hubo estudiantes que no contaban con la tecnología adecuada, sin embargo, la automotivación es el valor determinante en el estudiante para realizar o no la tarea.</p> <p>Otras similitudes que fueron reiteradas en los contextos rural y urbano se relacionan con que, los estudiantes tienen claro que <i>se deben tener unas capacidades específicas para la realización de la tarea</i>, también, saberlas administrar en concordancia con el tiempo propuesto; y que <i>el sentido de la confianza y de organización de la tarea son los factores que pueden determinar el éxito en la consecución de la actividad o el proyecto propuesto</i>.</p> <p>De antemano, se entiende que los contextos rural y urbano varían en su desarrollo educativo por múltiples factores como son los intereses personales, o los intereses familiares o los mediados por los contextos institucionales, es así como los estudiantes <i>reflexionan sobre sus capacidades cognitivas para resolver la tarea independientemente de la valoración que le asigne el docente</i>.</p> |
| <p><b>Diferencias</b></p> <p>Una de las diferencias encontradas se presenta en el hallazgo <i>convicción, responsabilidad y compromiso, aspectos claves para la autoeficacia en el estudiante</i>, predominante en las instituciones del contexto urbano. Para este porcentaje de la población, la seguridad en que pueden alcanzar los objetivos de aprendizaje radica en competencias como la responsabilidad y el compromiso con las cuales consideran pueden alcanzar exitosamente cualquier tipo de tarea, esto es congruente con lo expuesto por Vives et al. (2014), que refieren que la finalidad del aprendizaje autorregulado es que exista autonomía, proactividad y algunas habilidades de pensamiento por parte de los aprendices.</p> <p>Otra de las diferencias halladas en el contexto rural se relaciona con que, <i>el sentido de responsabilidad, actitud y compromiso, son aspectos claves para la autoeficacia en los estudiantes</i>, lo que se relaciona con el hallazgo anterior, porque también se evidencia la relevancia que tiene para los estudiantes competencias como la responsabilidad y el compromiso que, como se mencionó anteriormente, hacen parte del aprendizaje autorregulado.</p> <p>En el contexto urbano se encuentra para esta subcategoría el hallazgo rotulado como: <i>para enfrentar con autoeficacia el aprendizaje, el estudiante debe partir del reconocimiento de sus capacidades, debilidades y potencialidades</i>. Esto es coherente con lo mencionado por Schunk (2012) quien refiere que uno de los indicadores de autoeficacia, es que los adultos acompañantes y los pares significativos para el aprendiz reconozcan sus capacidades y habilidades.</p> <p>Es de tener en cuenta que, para la tabulación de los hallazgos se realizó una interpretación más concienzuda de lo que significaba cada respuesta de los estudiantes, estos hallazgos fueron sintetizados y generalizados sin realizar discriminación entre lo rural y lo urbano, lo único diferente es la tabla porcentual.</p> <p>En dicho análisis se evidencia que muchos de los estudiantes de las instituciones de orden urbana se identificaban con tener capacidades y ser seguros de sí mismos en la culminación de una actividad; sin embargo, en la ruralidad pese a que varios estudiantes se identificaron con tener capacidades suficientes para realizar sus deberes, varios de ellos eran bastante sinceros y decían simplemente que no tenían las capacidades suficientes para realizar la tarea.</p> <p>Por último, la diferencia más evidente es que los estudiantes de la ruralidad presentan varias dualidades en sus respuestas, mientras que los estudiantes de la urbe son contundentes en sus respuestas afirmando sus ideas.</p>   |

Nota. Se presenta el análisis comparativo en términos de similitudes y diferencias entre los contextos rural y urbano.

Del análisis comparativo entre la población rural y urbana se evidenció la recurrencia que tienen las creencias positivas de los estudiantes sobre sus propias capacidades

para realizar las actividades académicas, esto influye notablemente en su motivación en cada uno de los procesos preparatorios que hacen parte de la etapa de planificación. Panadero y Tapia (2014) al respecto señalan, que esta autoeficacia les permite enfrentarse a las frustraciones y dificultades durante la realización de la tarea con éxito, contrario a lo que sucede con los aprendices que piensan que no son capaces de cumplir la meta debido a que esto disminuye su motivación pues ya se han anticipado a un posible fracaso.

Es importante que el estudiante reconozca sus capacidades, así como la claridad frente a los temas que va a abordar durante la tarea, esto hace que se sienta más seguro al momento de enfrentarse a ella y estará más motivado al momento de desarrollarla. Cuando los aprendices confían en las capacidades que tienen para desarrollar una actividad académica, como plantean Font et al. (1994), la autoeficacia es un nivel de conciencia superior y, por ende, de regulación, lo que es necesario para conseguir un comportamiento estratégico y mayores posibilidades de éxito en la tarea.

Se logró evidenciar una similitud importante en cuanto a que los estudiantes ven la importancia de contar con un espacio adecuado, donde les permita tener mayor concentración y así poder realizar sus actividades escolares. Por tal motivo, como lo refiere Panadero y Tapia (2014) citando a Pekrun (1992), los estudiantes cuentan con una motivación extrínseca siendo esto un motor para culminar con éxito una determinada tarea.

Dentro de los resultados encontrados, se pudo inferir que los estudiantes de las instituciones reconocen sus habilidades a la hora de ejecutar una tarea, y así lograr mejores resultados. Como señaló Pajares (2008), los estudiantes se motivan cuando las expectativas de autoeficacia son grandes, ellos se esforzarán más y aplicarán las estrategias precisas para salir adelante frente a cualquier obstáculo que se le presente en el momento de llegar al éxito.

Finalmente, se pudo notar que la organización adecuada de las tareas y la persistencia en la realización de estas ayudan a obtener mejores resultados, asimismo, lograr mayores aprendizajes, sin importar el grado de dificultad del ejercicio. "El interés por la tarea y la orientación motivacional juegan un papel crucial para alcanzar una buena planificación y realizar la actividad adecuadamente" (Panadero y Tapia, 2014, p. 451).

## Discusión

Los resultados constataron la influencia que tiene el autoconcepto acerca de las habilidades y destrezas que poseen los estudiantes al momento de enfrentarse a una actividad académica. Las creencias acerca de las capacidades que poseen los aprendices generan un impacto en la motivación, tanto de manera positiva o negativa. Se evidenció también, que la organización y planificación adecuada de las tareas y la persistencia en la realización de estas, ayudan a obtener mejores resultados y, asimismo, lograr mayores aprendizajes, sin importar el grado de dificultad del ejercicio. Por otro lado, a nivel tanto rural como urbano, es claro que el estudiante se debe sentir motivado por factores intrínsecos como lo es la automotivación, la autoactivación de sus conocimientos en concordancia con la variable de autoeficacia que sí genera una estabilidad emocional que ayuda al estudiante a mejorar en su participación y activación de conocimientos.

Los hallazgos confirmaron que cuando los aprendices han tenido experiencias previas de enfrentamiento a tareas o temas similares, pueden predecir con mayor facilidad cómo será su rendimiento y el resultado, además de plantear acciones que les permitan superar obstáculos que pudieron presentárseles y así estar más confiados en que pueden lograr un resultado favorable; en la misma medida, se reafirmó

que cuando los aprendices conocen las capacidades que tienen al enfrentarse a una actividad, crece su concepto de autoeficacia y, por lo tanto, su motivación y regulación, con lo que pueden establecer el rumbo y las estrategias que mejor convengan para el alcance de la meta, destacando el impacto que tiene la percepción que tienen los estudiantes de sí mismos y su influencia en el comportamiento estratégico, ya que de la manera como se perciba frente a la realización de la tarea, dependerá en gran medida su motivación para alcanzar el objetivo de la misma (Font et al., 1994).

De igual manera, se pudo evidenciar que los estudiantes reconocen la importancia de contar con un espacio adecuado, que les permita tener mayor concentración y así poder realizar sus actividades escolares, por tal motivo, el sentido de organización que tiene el estudiante depende de un espacio pertinente que se ajuste a las necesidades educativas, generando así una automotivación extrínseca que se ve reflejada de alguna manera en el éxito de la tarea.

Dentro de los resultados de la investigación, se pudo demostrar que los estudiantes de las diferentes instituciones educativas, tanto urbanas como rurales, reconocen sus habilidades a la hora de ejecutar una tarea, y así lograr mejores resultados; para ellos, es claro que se deben tener unas capacidades específicas para la realización de la tarea, también, saberlas administrar en concordancia con el tiempo propuesto. Finalmente, el sentido de la confianza y la organización de la tarea se establecen como factores que pueden determinar el éxito en la realización de la tarea, dado que, el aprendizaje autorregulado permite la activación del conocimiento previo, activación del conocimiento metacognitivo, adopción de metas, juicios de autoeficacia, y del esfuerzo y percepción de la tarea dentro de un contexto (Pintrich, 1994, 2000, 2003, como se citó en Montero y De Dios, 2004).

Así mismo, se evidenció la relevancia que tiene para los estudiantes el organizarse a la hora de realizar una tarea, priorizando el grado de dificultad de la misma, y así identificar las diferentes pautas y exigencias necesarias para la ejecución de la actividad propuesta, logrando su comprensión adecuada y mejores resultados. Por tal apreciación, los estudiantes deben saber que poseen unas capacidades, pero, no tienen claro qué deben hacer para construirla.

## Conclusiones

Se pudo inferir que no todos los aprendices son conscientes de la manera en que se va formando su autoconcepto acerca de sus capacidades a lo largo de su vida, ni de la importancia que tiene realizar una autoevaluación permanente y reflexiva, que les produzca deducciones sobre los procesos que pueden mejorar y la calidad de lo que están realizando, razón por la cual, vale la pena resaltar la importancia de poner en marcha estrategias en las instituciones educativas que apunten hacia la toma de conciencia del propio quehacer a la hora de realizar una tarea, ya que, como dicen Schunk (2012) y Font et al. (1994), de este diagnóstico positivo o negativo que hace el estudiante, depende que ponga en marcha una conducta estratégica.

Cabe resaltar que, la confianza del estudiante favorece la búsqueda de solución frente a sus capacidades, esta conducta estratégica influye de forma importante para la motivación debido a que los estudiantes con alta autoeficacia se mantienen motivados al realizar la tarea, gracias a la confianza que tienen en sus capacidades para lograrla, y por ello, como señalan Panadero y Tapia (2014) emplean las estrategias necesarias para enfrentarse a las dificultades que se les presenten.

Los estudiantes han tenido experiencias académicas positivas en actividades que pueden poner en práctica sus conocimientos, lo cual corresponde a lo mencionado por Schunk (2012) quien afirma que, es a partir de la autoevaluación que hacen los aprendices a lo largo de su vida escolar que van teniendo confianza o no en lo que pueden desempeñarse exitosamente.

Se evidenció que para algunos estudiantes no es importante contar con los materiales y recursos necesarios a la hora de poder realizar una tarea ya que no es un factor relevante a la hora de terminar sus labores. El estudiante cuando tiene clara una planeación para el desarrollo de su tarea, se motiva a terminarla con éxito. Se identificó que para algunos estudiantes el tiempo no es importante en la ejecución de una actividad propuesta puesto que no lo distribuyen adecuadamente, asimismo, no terminan sus labores en el tiempo asignado y/o propuesto para ello. Se analizó, que algunos estudiantes se les dificulta encontrar las ideas principales de los textos asignados, por lo que no se exigen a la hora de adquirir nuevos aprendizajes, al igual que, no consiguen los mejores resultados.

Los principales resultados muestran que para algunos estudiantes la nota es lo primordial, más allá de los conocimientos adquiridos durante el proceso escolar y académico; para ellos, lo fundamental es sacar buena nota sin importar la forma de hacer la tarea propuesta.

## Referencias

- Areiza, R. y Henao, L. (1999). "Metacognición y estrategias lectoras", en: Revista de Ciencias Humanas, n.º 18, Colombia. <http://www.utp.edu.co/-chumanas/revistas/revistas/rev>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6ta ed.). Editorial Episteme.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1993). *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. Bookrags Staff. [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Blanco, E. (2005). *La comprensión lectora una Propuesta Didáctica de Lectura de un Texto Literario*. RedELE: *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 2 (3). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1111569>
- Cely-González, D., Mejía-Loaiza, E. y Conejo-Carrasco, F. (2021). Estrategias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de música del Colegio República Dominicana de Bogotá. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 28-42. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050903>
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1 (2), 183-194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910207>
- De la Torre, S., y Tejada, J. (2007). Estilos de aprendizaje Universitario, *Revista Iberoamericana de educación*, 44, 101-131. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a06.pdf>
- Dodobara, F. R. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1-16. <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/33/2>
- Domínguez, Y. S. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Rev Cubana Salud Pública*, 33 (3), 1-11. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-34662007000300020](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662007000300020)

- Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. [https://www.researchgate.net/publication/302438451\\_Validez\\_de\\_contenido\\_y\\_juicio\\_de\\_expertos\\_Una\\_aproximacion\\_a\\_su\\_utilizacion](https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion)
- Font, C., Badía, M., Muntada, M., Muñoz, M., & Cabaní, M., (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Mac Grao Hill. [https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portaliG/home\\_9/recursos/general/12022015/pedagogia\\_del\\_conocimiento.pdf](https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portaliG/home_9/recursos/general/12022015/pedagogia_del_conocimiento.pdf)
- García, F. y Domenech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de motivación y emoción*, 1. <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- González, M. & Oviedo, J. (2018). Métodos de enseñanza para el desarrollo de las habilidades técnicas en la asignatura de electrónica. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(2), 75-87. <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.03020206>
- Hand, V. & Gresalfi, M. (2018). El logro conjunto de la identidad. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2 (2), 128-155. <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.03020210>
- Haro, S. M. (2017) ¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria versión On-line*, 11(2). <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.567>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación* (4a ed.). McGraw-Hill Interamericana. [https://www.academia.edu/31870211/Sampieri\\_et\\_al\\_metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_4ta\\_edicion\\_sampieri](https://www.academia.edu/31870211/Sampieri_et_al_metodologia_de_la_investigacion_4ta_edicion_sampieri)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill Interamericana. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Marino, E. (2010). La expectativa de autoeficacia, su influencia y relevancia en el desarrollo personal. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1), 371-377. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326039>
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo*, 8, 1-33. [https://www.scirp.org/\(S\(vtj3fa45qm1ean45vvffc255\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1950187](https://www.scirp.org/(S(vtj3fa45qm1ean45vvffc255))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1950187)
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-47. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412018000100038&lng=es&tling=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100038&lng=es&tling=es)
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Introducción al diseño de investigación cuantitativa (cap. 4) - Introducción al diseño de investigación cualitativa (cap. 10)*. Investigación educativa (5ta ed.). Pearson Education.
- Montero, I., y de Dios, M. (2004). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1). <https://www.researchgate.net/publication/264417014>.

- Pajares, F., y Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 426-443. [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgjt55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2253901](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjt55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2253901)
- Pajares, F. (2008). *Papel motivacional de las creencias de autoeficacia en el aprendizaje autorregulado*. En DH Schunk y BJ Zimmerman (Eds.), *Motivación y aprendizaje autorregulado: teoría, investigación y aplicaciones* (págs. 111-139). Nueva York: Erlbaum.
- Panadero, E. & Tapia, J. (2014). *Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica*. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), 15-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Pintrich, P. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Pearson Educación, S.A
- Pintrich, P. y de Groot, A. (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson Education.
- Soler, C., Viancha, R., Mahecha E. y Conejo, F. (2021). El juego como estrategia pedagógica para la autorregulación del aprendizaje en matemáticas. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 68-82. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050906>
- UNESCO. (2016). *Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Educación 2030. Declaración de Incheon*. UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>.
- Vives, T., Durán, C., Varela, M. y Fortoul, T. (2014). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Investigación en Educación Médica*, 3 (9), 34-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733231006>