



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO

**APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y DESARROLLO DE
PROCESOS COGNITIVOS EN ESTUDIANTES DE
ADMINISTRACIÓN – 2014**

**PRESENTADA POR
ADEMAR VARGAS DÍAZ**

**ASESOR
OSCAR RUBEN SILVA NEYRA**

TESIS

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

LIMA – PERÚ

2017



CC BY

Reconocimiento

El autor permite a otros distribuir y transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra, incluso con fines comerciales, siempre que sea reconocida la autoría de la creación original

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO**

**APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y DESARROLLO DE
PROCESOS COGNITIVOS EN ESTUDIANTES DE
ADMINISTRACIÓN – 2014**

**TESIS PARA OPTAR
EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

**PRESENTADO POR:
ADEMAR VARGAS DÍAZ**

**ASESOR:
DR. OSCAR RUBEN SILVA NEYRA**

LIMA, PERÚ

2017

**APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y DESARROLLO DE
PROCESOS COGNITIVOS EN ESTUDIANTES DE
ADMINISTRACIÓN – 2014**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR:

Dr. Oscar Rubén Silva Neyra

PRESIDENTE DEL JURADO:

Dr. Carlos Augusto Echaiz Rodas

MIEMBROS DEL JURADO:

Dr. Víctor Zenón Cumpa Gonzales

Dr. José Eufemio Lora Rodríguez

DEDICATORIA

A mis padres Zenovio y Libia, por ser mi principal fortaleza y motivación; y a mi hermana Lessly, por ser mí ejemplo constante.

AGRADECIMIENTO

A Dios por la iluminación en todo momento de mi vida. Al Dr. Oscar Rubén Silva Neyra, por la oportuna orientación y asesoramiento en el desarrollo de ésta tesis.

ÍNDICE

Asesor y miembros del Jurado	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
ÍNDICE	vi
ÍNDICE DE TABLAS	ix
INDICE DE FIGURAS	x
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	8
1.1 Antecedentes de la investigación	8
1.2 Bases teóricas	12
1.2.1 Aprendizaje autorregulado	12
1.2.2 Procesos cognitivos	26
1.2.3. Atención	30
1.2.4. Memoria	40

1.2.5. Percepción	43
1.3 Definiciones conceptuales	49
CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES	51
2.1 Formulación de hipótesis principal y derivadas	51
2.1.1 Hipótesis principal	51
2.1.2 Hipótesis derivadas	51
2.2.3. Variables	52
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	53
3.1 Diseño metodológico	53
3.2 Diseño muestral	53
3.3 Operacionalización de variables	54
3.4 Técnicas para la recolección de datos	55
3.3.1 Descripción de los instrumentos	55
3.5 Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información	57
3.6 Aspectos éticos	58
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	59
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	70
CONCLUSIONES	72
RECOMENDACIONES	73
FUENTES DE INFORMACIÓN	75

ANEXOS	77
Anexo 1. Matriz de consistencia	78
Anexo 2. Instrumento para la recolección de datos	80

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 4.1.	Distribución de respuestas según metas.	59
Tabla 4.2.	Distribución de respuestas según control volitivo	61
Tabla 4.3.	Distribución de respuestas según fase de reflexión	62
Tabla 4.4.	Distribución de las respuestas según la memoria	63
Tabla 4.5.	Distribución de las respuestas según la atención	64
Tabla 4.6.	Distribución de las respuestas según la percepción	65
Tabla 4.7.	Coeficiente de correlación entre aprendizaje autorregulado y desarrollo de procesos cognitivos	66
Tabla 4.8.	Coeficiente de correlación entre aprendizaje autorregulado y memoria	67
Tabla 4.9.	Coeficiente de correlación entre aprendizaje autorregulado y percepción	68
Tabla 4.10.	Coeficiente de correlación entre aprendizaje autorregulado y atención	69

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 4.1.	Distribución de respuestas según metas.	60
Figura 4.2.	Distribución de respuestas según control volitivo	61
Figura 4.3.	Distribución de respuestas según fase de reflexión	62
Figura 4.4.	Distribución de las respuestas según la memoria	63
Figura 4.5.	Distribución de las respuestas según la atención	64
Figura 4.6.	Distribución de las respuestas según la percepción	65

RESUMEN

El objetivo de la presente tesis, fue determinar la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y los procesos cognitivos de los estudiantes del primer ciclo de la facultad de ciencias empresariales de la universidad nacional "José Faustino Sánchez Carrión" - Huacho. Partimos de la idea, que para que el alumno cumpla con sus responsabilidades dentro de las aulas es necesario que éste desarrolle motivaciones internas que lo ayuden a poder procesar adecuadamente los nuevos aprendizajes recibidos, los cuales estén asociados con el desarrollo cognitivo.

Los resultados de los instrumentos de evaluación aplicados reflejan que los alumnos presentan en muchos casos algunas dificultades para regular sus aprendizajes, sin embargo muchos de ellos poseen desarrollo cognitivo adecuado.

Lo importante del presente estudio, es proponer actividades de mejora para el beneficio de la población en estudio.

Palabras claves: Aprendizaje autorregulado, procesos cognitivos.

ABSTRACT

The aim of this thesis was to determine the relationship between self-regulated learning and cognitive processes in students of the first cycle of the Faculty of Business Studies of the National University "Jose Faustino Sanchez Carrión" - Huacho. We start from the idea that the student fulfills its tasks in the classroom is necessary for this development have motivations that go from inside to properly process the received lessons, which are associated with cognitive development.

The results of the assessment instruments applied reflect that students have some difficulty regulating their learning, but many of them have adequate cognitive development.

The important thing about this study is to propose improvement activities for the benefit of the universe studied.

Keywords: Self-regulated learning, cognitive processes

INTRODUCCIÓN

La tesis "Aprendizaje autorregulado y desarrollo de procesos cognitivos en estudiantes de administración", nos permitió determinar la relación existente entre la regulación de los aprendizajes y los procesos cognitivos, de esta forma ayudar a mejorar estas variables en dicha población sometida a estudio.

A través de métodos estadísticos, se logró seleccionar la totalidad de la población que estuvo conformada por 97 alumnos del primer ciclo de la facultad de ciencias empresariales de la Universidad Nacional "Faustino Sánchez Carrión". Se logró analizar el nivel de aprendizaje autorregulado y los procesos cognitivos respectivamente.

Los problemas de educación muchas veces se dan por el tema de motivación en nuestras clases, en nuestra realidad existen problemas de adaptación del alumno hacia las aulas, incompatibilidad curricular, dificultades de adaptación del alumno secundario a la universidad, la vocación de los maestros, las bajas remuneraciones, deficiente formación profesional, la autoestima por parte de los maestros, la falta de selectividad docente, la baja calidad profesional.

Los procesos de atención y memoria se ven afectados por factores externos, podemos incluir a los inadecuados hábitos de estudio, mala programación de las tareas y trabajos en la universidad, esto conlleva a un estudio más exhaustivo para tener una información de rigor científico en nuestros estudiantes, el cual nos permita, tomar decisiones institucionales para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

En el contexto a estudiar, nuestra población está constituida por los estudiantes de la Universidad Nacional Faustino Sánchez, quienes cursan el primer ciclo de la carrera de administración en la ciudad de Huacho, se identificó como punto crítico y problemática central la poca motivación por parte de los alumnos, así como también la inadecuada infraestructura de la universidad, la falta de laboratorios que repercute en el tema motivacional, ya que para que haya motivación tiene que haber estímulos adecuados para que el comportamiento sea positivo, de la misma manera otro de los problemas sería la falta de selectividad en los docentes, muchos de los docentes no son especialistas en la materia en la que enseñan, esto es producto a la falta de oferta académica de programas de post grado que existe en la provincia de Huaura.

Teniendo en cuenta los resultados académicos esta se podrá mejorar y será exitoso, a través de un buen manejo de la motivación y el medio social que rodea al estudiante que es un punto importante en su aprendizaje.

Por ello se considera pertinente realizar el estudio que pertenece al área psicoeducativa y social que determinará si existe relación entre ambas variables en estudio.

El presente estudio tiene como problema general: ¿Cómo se relaciona el aprendizaje autorregulado con el desarrollo de procesos cognitivos en alumnos del primer ciclo de la facultad de Ciencias Económicas y administrativas de la Universidad Nacional "Faustino Sánchez Carrión" - Huacho - 2014?

Problemas específicos

- ¿Cómo se relaciona el aprendizaje autorregulado se relaciona con el desarrollo de cognitivo de la memoria en alumnos del primer ciclo de la facultad de Ciencias Económicas y administrativas de la Universidad Nacional "Faustino Sánchez Carrión" - Huacho - 2014?
- ¿Cómo se relaciona el aprendizaje autorregulado se relaciona con el desarrollo de cognitivo de la percepción en alumnos del primer ciclo de la facultad de Ciencias Económicas y administrativas de la Universidad Nacional "Faustino Sánchez Carrión" - Huacho - 2014?
- ¿Cómo se relaciona el aprendizaje autorregulado se relaciona con el desarrollo de capacidades de la atención en alumnos del primer ciclo de la facultad de Ciencias Económicas y administrativas de la Universidad Nacional "Faustino Sánchez Carrión" - Huacho - 2014?

En concordancia con los problemas planteados, se trazó como objetivo general: Determinar en qué medida el aprendizaje autorregulado se relaciona con el desarrollo de procesos cognitivos en alumnos del primer ciclo de la facultad de

Ciencias Económicas y administrativas de la Universidad Nacional "Faustino Sánchez Carrión" - Huacho - 2014.

Objetivos específicos

- Determinar en qué medida el aprendizaje autorregulado se relaciona con el desarrollo cognitivo de la memoria en alumnos del primer ciclo de la facultad de Ciencias Económicas y administrativas de la Universidad Nacional "Faustino Sánchez Carrión" - Huacho – 2014.
- Determinar en qué medida el aprendizaje autorregulado se relaciona con el desarrollo cognitivo de la percepción en alumnos del primer ciclo de la facultad de Ciencias Económicas y administrativas de la Universidad Nacional "Faustino Sánchez Carrión" - Huacho – 2014.
- Determinar en qué medida el aprendizaje autorregulado se relaciona con el desarrollo de capacidades de la atención en alumnos del primer ciclo de la facultad de Ciencias Económicas y administrativas de la Universidad Nacional "Faustino Sánchez Carrión" - Huacho – 2014.

El presente trabajo de investigación se justifica bajo la importancia que implica el tema y el aporte que generará para las autoridades de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Nacional "Faustino Sánchez Carrión" ya que contarán con datos concretos y demostrables sobre la determinación de la relación entre la variable aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico permitirán a las autoridades a partir de los resultados desarrollar e implementar programas psicoeducativos preventivos y de

intervención en conjunto con la clínica psicológica de la Universidad Nacional "Faustino Sánchez Carrión", entidad encargada de velar por el bienestar de la salud mental de los alumnos.

Se puede decir que el aprendizaje autorregulado es un tema nuevo en la data académica de los estudiantes, donde se analiza cada espacio de unión en que se sitúa el aprendizaje autorregulado, tales como: la cognición, meta cognición y la motivación, de los cuales estos tres temas buscan reflejar que el aprendizaje autorregulado es un tópico de estudio comprensivo y completo.

Permitirá obtener información acerca de los niveles de aprendizaje autorregulado y si es que estas se relacionan significativamente con algún nivel de rendimiento académico, dando de esta manera importancia al aspecto psicológico e intelectual , así mismo el investigador pueda aportar estrategias de intervención de corte cognitivo – conductual lo cual permitirá la mejora de la calidad académica de la población en estudio, sirviendo así como un aporte valioso a la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Nacional "Faustino Sánchez Carrión".

Desde el punto de vista teórico la investigación relaciona dos variables, aprendizaje autorregulado y habilidades cognitivas en psicología, siendo ambas variables un aporte importante y significativo en la formación académica de muchos estudiantes, de la misma manera las variables permiten tomar decisiones en el sector académico y didáctico, para el desarrollo de los estudiantes y así establecer mejoras en las relaciones de procesos numerosos que involucra el aprendizaje autorregulado.

De esta manera el presente estudio de investigación busca proporcionar información más específica respecto al tema, y marcar así un precedente para investigaciones futuras, ya que la información y resultados estarán a disposición de estudiantes, psicólogos, profesionales de investigación y personas que realicen estudios científicos en relación a estas variables estudiadas.

La presente investigación no presenta rangos de espacio que puedan ser considerados como limitantes, tampoco respecto al tema o el tiempo en el cual se haya realizado; por lo contrario existe gran atención por parte de la universidad para realizar el desarrollo de esta investigación, dado que la universidad realiza todas las facilidades en cuanto a los requisitos e información, puesto que los resultados presentados en este trabajo servirán para la toma de decisiones y cambios a mejora de la visión y perspectiva de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Nacional "Faustino Sánchez Carrión".

La investigación fue accesible por la aceptación por parte de las autoridades de la facultad, de la misma manera facilitaron horarios accesibles de acuerdo al tiempo del investigador.

Para la correcta aplicación del instrumento de evaluación, se contó con la presencia de los docentes de aula en el momento de dar el instrumento a los estudiantes.

Así entonces, con el propósito de hacer más entendible la presente tesis, se ha dividido en cinco capítulos, cuyos contenidos son los siguientes:

Capítulo I. Planteamiento del problema. Descripción de la realidad problemática, formulación del problema, objetivos, justificación del estudio, limitaciones y viabilidad de la investigación.

Capítulo II Marco teórico. Comprende los antecedentes de la investigación basados en experiencias internacionales que provienen de países de América y Europa. Se consideran diversas bases teóricas respecto al aprendizaje autorregulado y al desarrollo de los procesos cognitivos.

Capítulo III: Diseño metodológico. Diseño de la investigación, población y muestra, operacionalización de variables, técnicas para la recolección de datos y técnicas para el procesamiento y análisis de datos.

Capítulo IV: Resultados: Este capítulo contiene tablas y gráficos obtenidos luego del análisis de los temas investigados.

Capítulo V: Discusión, conclusiones y recomendaciones. Este capítulo recoge la parte final de la investigación referida al aporte realizado por el autor, después del análisis de los resultados obtenidos.

Y, por último, se presenta las referencias bibliográficas empleadas en el presente estudio que han complementado y facilitado el desarrollo de la investigación, así como también se detalla los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes de la investigación

Pool y Martínez (2013), en su investigación "Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios" en la universidad Autónoma de México, fue desarrollada en estudiantes universitarios del programa de licenciatura de esta casa de estudios, se hizo una relación entre la autoeficacia percibida, metas de aprendizaje y estrategias para el aprendizaje autorregulado.

Se obtuvieron seis factores: Autoeficacia percibida, problemas de concentración, metas de aprendizaje, estrategias metacognitivas, de dominio y de comprensión. Con un análisis de senderos (Path Analysis) se identificaron asociaciones entre la autoeficacia percibida con metas de aprendizaje ($r = .48$) y problemas de concentración ($r = -.45$); también se encontró una relación negativa entre estas dos últimas variables ($r = -.46$). Los tres factores anteriores resultaron predictores de estrategias metacognitivas ($R^2 = .22$), de dominio ($R^2 = .26$) y de comprensión ($R^2 = .12$).

Los resultados se interpretan desde la perspectiva cognitivo social del aprendizaje autorregulado.

Valqui (2008), realizó un estudio denominado "Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú, de tipo correlacional donde se trató de hallar la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en los estudiantes mencionados. Se tuvo como muestra a 148 estudiantes. Obteniéndose los siguientes resultados:

Lo que predomina en la investigación es que el aprendizaje autorregulado en el nivel total, presenta un valor medio. Siendo el grado predominante en el rendimiento es de un nivel medio, hay una relación positiva y significativa entre las variables en estudio.

Eduardo (2008), en su estudio de investigación denominado "Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios" de la Universidad de Almería en España.

En el presente estudio se investigó la relación sobre el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento, se utilizó tres indicadores, índice de intento, tasa de eficiencia, índice de éxito, se encontraron resultados en una población de 749 universitarios que señalan que hay diferencias según los índices e indicadores propuestos. La tasa de intento y la eficiencia guardan relación sobre el uso de estrategias que promueven el aprendizaje significativo y autorregulado, con estas estrategias se relaciona también un

procesamiento cognitivo más acuciente y también con la aplicación de los contenidos estudiados.

Pintrich (1990), en su investigación "Motivación y aprendizaje autorregulado, componentes de la clase académica". Se estudiaron y se relacionaron los tres componentes de motivación, las cuales son el valor intrínseco, autoeficacia y ansiedad. Se aplicó un cuestionario sobre estrategias de motivación y aprendizaje, teniendo como resultado que a más eficacia estudiantil mejor preocupación por su propio aprendizaje, se indica que a mayor autoeficiencia y mayor el valor intrínseco de la tarea, será mayor el nivel de estrategias cognitivas. Asimismo, el uso de estrategias y altos niveles de autoeficiencia con el valor intrínseco se relacionan con la autorregulación.

Para el presente estudio "Aprendizaje autorregulado y desarrollo de procesos cognitivos en estudiantes de administración – 2014" Se realizó un análisis de correlación de Pearson para comprobar el grado de relación que guardan los tres indicadores de rendimiento entre sí. Posteriormente, y debido a que la muestra era heterogénea en cuanto a rendimiento, al estar formada por estudiantes de segundo ciclo a los que se les supone un rendimiento aceptable, y dado que nuestro objetivo era detectar perfiles de estudio diferenciales para cada indicador de rendimiento, realizamos un análisis discriminante sobre los grupos de puntuación alta y baja en los tres indicadores. Para configurar los grupos se seleccionaron aquellos sujetos cuya puntuación se distanciaba una desviación típica por encima y por debajo de la media respectivamente.

Finalmente la ansiedad no presenta relación alguna con las estrategias cognitivas, pero negativamente con los procesos regulatorios del aprendizaje, esto quiere decir que los estudiantes ansiosos presentan una mayor dificultad para utilizar adecuadamente las estrategias metacognitivas y de control de esfuerzo.

Los niveles altos de autoeficiencia junto con el valor intrínseco de la tarea se asocian a niveles de rendimientos en los distintos tipos de tareas, los niveles altos de ansiedad solo se relacionan con el nivel bajo de rendimiento en las tareas esto se refiere a los exámenes o pruebas de objetividad. Es decir que es propicio mejorar el rendimiento estudiantil enseñando estrategias cognitivas y de autorregulación a los alumnos, incrementando la autoeficacia y los valores intrínsecos el uso de estrategias se mejoraría.

Serrano (2012), en su investigación desarrollo de habilidades cognitivas en el área de historia, geografía y economía mediante el uso de la webquest. Una propuesta didáctica para alumnos del primer ciclo de Administración de la Universidad de Piura el recurso webQuest, en el curso de administración del talento humano, permite establecer que en general el desarrollo de las habilidades cognitivas sea uniforme, casi para todas las habilidades; sin dejar de mencionar, que sin el uso del recurso, de alguna forma existía cierto nivel de desarrollo de las mismas, pero en porcentajes poco significativos.

Zueck (2010), en su tesis doctoral "Habilidades cognitivas y conocimientos generales en universitarios que ingresan a la carrera de educación física y otras disciplinas de la universidad autónoma de Chihuahua, México". Los estudiantes mostraron un alto dominio de abstracción, vocabulario análisis e

información y calificación baja en concentración y síntesis, no se identificaron diferencias significativas por género en las puntuaciones de los índices de las habilidades cognitivas en la prueba de Terman, de la misma manera existe una relación significativa lineal pero no fuerte ($r=.412$) entre el nivel de eficiencia en capacidades cognitivas y coeficiente intelectual en los estudiantes de educación física. Esta relación obtenida mediante un análisis de regresión es superior para las disciplinas de salud, ingeniería y tecnologías.

1.2. Bases teóricas

1.2.1. Aprendizaje autorregulado

1.2.1.1. Definición

Schunk y Zimmerman (1994), definen como aprendizaje la autorregulación en los procesos de pensamiento sentidos y acciones tomadas en sistemas deliberadamente orientados en las metas.

Schielfe y Perkins, (1996), refieren que, a la forma de aprendizaje de individuos, dependiendo de la motivación de aprender autóctonamente, mediante autorregulaciones (de naturaleza intelectual, metacognitiva, volitiva o conductual) y monitorean el progreso de su propio aprendizaje.

Pintrich (1986), menciona que el aprendizaje autorregulado incluye más que factores intelectuales, motivacionales y afectivos, sino también los implica factores sociales.

1.2.1.2. Evolución del estudio del aprendizaje autorregulado

Zimmerman (1994), plantea que los estudios de la autorregulación del aprendizaje se iniciaron como consecuencia de las diversas investigaciones sobre autocontrol y desarrollo de distintos tipos de procesos considerados reguladores, estas definiciones tienden a basarse en motivaciones personales, que se sostienen en conductas de índole cognitivo orientadas a los logros y metas más específicas.

Los investigadores de la cognición toman como primer punto a la atención, el repaso, el uso de estrategias de aprendizaje e incluso la visión de la comprensión, a la vez la autoeficacia, de los resultados los cuales son un punto objetivo para el valor asociado al aprendizaje.

1.2.1.3. Modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman

Zimmerman (1994), desarrolló un modelo de autorregulación inspirado en la perspectiva socio – cognitiva la cual es formulada por Albert Bandura, esta explica que existe una interdependencia entre las influencias sociales, ambientales y personales; siendo esto un proceso multidimensional.

Es decir, el proceso de autorregulación del aprendizaje se refiere a los pensamientos y acciones autogeneradas previamente planeadas y que son adaptadas con la finalidad del logro de una meta personal la motivación que ellas sugieren pueden intervenir en la profundidad y el esfuerzo con el que realizan el aprendizaje mediante la aplicación de estrategias adecuadas a los fines.

Así mismo, la autorregulación es un indicador que sirve para determinar las metas, organizar la actividad cognitiva y obtener resultados previstos.

1.2.1.3.1. Autorregulación de afectividad

Zimmerman. (1994), menciona que las estrategias de control de la motivación y la emoción no aparecen reflejadas de manera adecuada en la investigación sobre estrategias cognitivas y metacognitivas en la educación. Esto significa que aunque nadie niegue la importancia de la regulación de la afectividad esta ocupa un lugar menos destacado.

1.2.1.3.2. Autorregulación del comportamiento

Zimmerman (1994), describe que la autorregulación del comportamiento implica en efecto los procesos de auto-observación, autoevaluación y autorreacción, dichos aspectos que ocupan un lugar destacado en la teoría socio – cognitiva. La autoevaluación en definitiva implica el establecimiento de comparaciones entre la actuación efectiva y las metas personales que se plantea el sujeto, así mismo esto implica el manejo de la planificación del tiempo, el control del esfuerzo y la búsqueda de ayuda.

Zimmerman considera que los alumnos pueden autorregularse a través de un punto de vista meta cognitivo, motivacional y conductual, lo que concede la utilización de estrategias de aprendizaje para que lo puedan utilizar en el proceso de autorregulación y potenciar el éxito académico.

1.2.1.3.3. Autorregulación del contexto

Zimmerman (1994), hace referencia a la organización del ambiente de estudio, y búsqueda de información haciendo referencia a las características de la clase, las distintas percepciones de la tarea, clima emocional en el aula, características del ambiente físico del aprendizaje.

La autorregulación es un papel importante en la propuesta de metas, lo que a su vez depende de procesos como: auto esquemas, autoeficacia y valor que se da al éxito académico.

1.2.1.4. El papel de la motivación académica en la autorregulación del aprendizaje.

Pintrich (1986), detalla que los diversos estudios que se realizaron en este campo concluyen en que la intervención mediante el uso de estrategias de aprendizaje apoya y fortalece en gran medida el aprendizaje cognitivo mejorando su motivación; por otro lado, optimiza la calidad y la forma en la que los estudiantes pueden digerir la información, a través de la selección y uso de las estrategias de aprendizaje.

El continuo aprendizaje surge en base a una preocupación por formar a las personas para que puedan generar su propio aprendizaje, desarrollando este mediante el dominio consciente de sus habilidades que le permitan lograr sus metas, definir los procesos que son claves para poder emplearlos, así como evaluar los efectos teniendo en

cuenta las condiciones del medio que rodea al estudiante y también sus propias condiciones.

La autorregulación del aprendizaje implica un modelo de aprender totalmente independiente y activo, regido por objetivos y metas propias; asume el dominio y aplicación planificada, adaptable a recursos y procesos referidos a las estrategias metacognitivas, estrategias de conocimiento y procesos de dirección y control del esfuerzo, así como los componentes motivacionales, que en su conjunto permiten resultados valiosos en los distintos contextos en los que se inserta la “persona que aprende”. Representa también una importante herramienta operativa para el logro de la calidad en el aprendizaje. En tal sentido, se considera que aprender es necesariamente el resultado de un proceso de autorregulación, pues cada individuo construye de forma particular su propio sistema personal de aprender, el cual puede mejorar progresivamente.

1.2.1.5. Conceptualización del proceso autorregulado

Se define como aprendizaje autorregulado al proceso en el que los pensamientos, sentimientos y acciones son autogenerados sistemática y deliberadamente orientados al logro de las propias metas.

Los estudios sobre la autorregulación en el aprendizaje comenzaron como secuela de las investigaciones del autocontrol y el desarrollo de los procesos autorreguladores (Zimmerman, 1994). Aunque las definiciones

de las corrientes teóricas difieren, casi todas insisten en la que la autorregulación en el aprendizaje (o aprendizaje autorregulado) consiste en la activación personal y sostenida de conductas y cogniciones dirigidas a las metas (Zimmerman, 1986, 1994).

Distintos investigadores de la cognición coinciden en que las actividades intelectuales como suelen ser el repaso, el uso de estrategias de aprendizaje, la atención y la comprensión, en conjunto con sus creencias, las expectativas del resultado y la importación como otros aprendizajes pueden sumar a la forma en que un estudiante puede aprender y generar su propio conocimiento.

La mayoría de investigadores conductistas mencionan en igualdad que las respuestas abiertas atañan la supervisión individual, la autoenseñanza y el esfuerzo.

Cualquiera que sea la corriente teórica, la autorregulación se ajusta bien a la impresión de que los estudiantes contribuyen activamente a sus propios objetivos de aprendizaje y no son solo recipientes pasivos de información (Pintrich et al., 1986). Como Schunk y Zimmerman (1994), afirman:

En los últimos años, los educadores se han alejado de las explicaciones sobre el aprendizaje y como el desempeño destaca la habilidad del estudiante; por el contrario suelen centrarse en el cumplimiento de los logros a través de la motivación, el impulso, la dirección y la persistencia.

Los investigadores aclaran que la autorregulación ayuda a que los estudiantes se propongan metas finales y propósitos, siendo supervisados en base a una determinada conducta la cual puede modificarse para garantizar el éxito. Las teorías no concuerdan acerca de qué mecanismos fundan el empleo de procesos cognoscitivos y conductuales para regular las actividades.

1.2.1.6. Competencias del Aprendizaje Autorregulado

El estudio de la autorregulación del aprendizaje lleva implícito la preocupación por conocer qué procesos tienen lugar en la persona que aprende y cuáles son las cualidades que la caracterizan. Es, precisamente, con relación a esta última línea, que surge la necesidad de abordar el término de competencias y, en particular, de competencias de un aprendizaje autorregulado, como elementos que demandan una profundización e interés en nuestras investigaciones.

Además, la autorregulación se puede enseñar y no se adquiere en una vez, sino que pasa por procesos distintos, por medio de la instrucción y practica repetitiva, en las múltiples experiencias de diferentes contextos.

1.2.1.7. Fases del aprendizaje Autorregulado

El aprendizaje autorregulado admite pensamiento, sentimientos y conductas que se generan por los propios estudiantes, planificados y adaptados para lograr objetivos personales.

Este proceso cuenta con una fase previa, una fase de realización y la fase de autorreflexión

1.2.1.7.1. Fase previa

En esta fase se incluyen tendencias a la tarea como pensamientos motivacionales de la persona. Se puede connotar el procesamiento de metas y planificación de los saberes en función a estas mismas. La ruta de fijación de metas es de vital importancia en el aprendizaje, estas vas a ser importantes como punto básico de las acciones que continúan.

Estas acciones se organizan en forma piramidal donde las más concretas están por encima de las que funcionan a corto plazo, permitirán alcanzar metas más largas. No se garantiza que las ultimas se puedan concretar siempre, pero sirven para saber que metas específicas se pueden establecer, resultando importante a que puedan ayudar al estudiante a poder trabajar durante un largo tiempo.

Cuando ya se establecen los propósitos a conseguir, se debe de construir una planificación para sus logros. Los planes están relacionados con los resultados finales del aprendizaje. Todas estas tareas y conexiones ayudan a una autorregulación pudiendo así retrasar las gratificaciones inmediatas para lograr otras más tardías pero con mejores resultados.

Los planes son propósitos cuyos fines se relacionan entre sí, con una meta final.

Estos nexos facilitan la autorregulación del resto de las gratificaciones a corto plazo, logrando mejores resultados en las metas finales.

El proceso de planificación es decidir hacia donde debe de ir el aprendizaje, el tiempo y la fijación. De la misma manera la asignación de recursos para poder realizarse, seleccionar las tareas adecuadas también es un factor importante.

Estas actividades implican adaptaciones por ciclos, porque suelen producirse dudas internas como externas, también en el contexto donde sucede. Es por ello la importancia en la supervisión de los ajustes de las actividades.

Estas actividades de procesamiento muchas veces suelen ser poco útiles si es que la persona no se motiva para ponerlos en práctica, siempre puede una persona tener una intención de realizar la actividad pero no tener la disposición para poder iniciar el proceso.

Las motivaciones están ligadas al poder aprender en los estudiantes.

En relación a esta cuestión, Pintrich y De Groot (1990), plantean un modelo en el que incluyen tres componentes motivacionales fuertemente vinculados al aprendizaje autorregulado:

El primero es el de expectativa, esto tiene que ver con el potencial de capacidad para aprender por parte de los estudiantes, realización de tareas y cumplimiento de estas mismas.

Como segundo componente está el del valor, referente a lo que el estudiante pueda creer sobre la importancia de las tareas que se van a realizar. Tiene que ver con él porque el alumno realiza la actividad en relación con el componente emocional concordando con sus reacciones sentimentales en el momento.

1.2.1.7.2. Fase de realización o de control volitivo

En esta etapa se presentan dos sub procesos, uno de ellos el autocontrol y el auto observación.

El autocontrol es la disposición del estudiante para poder mantener el esfuerzo por llevar a cabo el cumplimiento de la tareas, involucrando al proceso atencional y a poder manejar todas las herramientas disponibles para cuidar las intenciones a pesar de que surjan posibles distracciones.

Este proceso se refiere al proceso de la voluntad, la motivación es un compromiso, la voluntad es el poder para cumplir la meta.

El autocontrol ocupa un lugar sumamente importante en el aprendizaje autorregulado, refleja la energía en la autorregulación de los aprendizajes, acá es donde el sujeto utiliza estrategias para poder manejar la concentración en el proceso de efectuar las tareas.

Este manejo de recursos, suma una nueva representación al esfuerzo, siendo una característica interna del estudiante al margen de las características externas, el esfuerzo con la tarea depende de la interacción con los recursos internos. El esfuerzo requiere de una

toma de conciencia por parte del sujeto, y no se pondrá en camino si este percibe un déficit en los recursos.

Esta indicación de recursos intrínsecos y extrínsecos tiene como fin realizar una diferencia entre la voluntad encubierta y voluntad descubierta.

La auto observación tiene que ver con nuestros pensamientos, reacciones emocionales y conductuales permitiendo una percepción de modos recurrentes de actividad. Estos modelos se usan para identificar las causas ambientales que influyen, para poder corregir los errores que vayan sucediendo en el proceso.

1.2.1.7.3. Fase de reflexión

La primera evaluación es el autojuicio con respecto a la reflexión y hace referencia a la evaluación de los logros alcanzados y revisar las causas de los mismos ayudando al sujeto a saber lo que ocurre.

Esta evaluación y los juicios que de ella se derivan se relacionan con dos formas de auto-reacción: la autosatisfacción y las inferencias adaptativas. La primera se refiere a la percepción de satisfacción/insatisfacción y genera afectos en relación a las propias realizaciones, lo que es especialmente relevante porque se tiende a realizar aquellas tareas que producen satisfacción y afectos positivos, y viceversa.

1.2.1.8. Las competencias para la autorregulación del aprendizaje. El aprendizaje estratégico.

Las habilidades y cualidades del desempeño en los sujetos que aprenden en sus trabajos, tienen explicación en lo que son competencias. La regulación del aprendizaje que se forma en la organización requiere de recursos para apropiarse de competencias.

La disposición de los saberes, por sus características meritorias, nos muestra como resultados precisos de cuál sería el rumbo en el proceso de intervención.

Cuando se construye la ruta de trabajo en base a los criterios para saber los beneficios de los aprendizajes y su regulación, surgen una serie de preguntas por ejemplo: ¿De qué manera se alcanzan los beneficios que indican la regulación del aprendizaje? ¿Qué tareas son necesarias para aplicar y desarrollar cualidades? ¿De qué manera el sujeto que aprende tendrá conciencia de la ruta de trabajo?

El hecho que el transmitir, los significados y la gestión sean beneficios que se atribuyen a la regulación del aprendizaje, hace pensar que se pueden mejorar esas cualidades, siempre y cuando se den actividades por parte del estudiante direccionadas a mejorarlas.

Tales actividades no se dan de una forma tajante ni espontanea, se necesita una forma de funcionalidad estratégica que pueda direccionar al estudiante hacia tales metas: Tener competencias para regular el aprendizaje.

La ruta de adquisición de saberes, que el estudiante utilizará en su propósito de que las acciones mejoren la adquisición de saberes que se esté haciendo, debe de ayudar a activar competencias que son responsables de que la adquisición de saberes logre las cualidades.

a) Competencias para la gestión de las experiencias de aprendizaje:

Esto hace referencia a que apuntan a que sea posible la articulación del procesamiento y recursos personales, como los instrumentos y las personas. En este punto se planifica, organiza, organiza y monitorea las experiencias del aprendizaje.

La persona que aprende se hace responsable de su actitud y aprendizaje, de la misma manera se hace consciente del mismo, en el punto en que ejecuta acciones para llegar a sus logros.

Un espacio en particular poseen las competencias de la administración de las percepciones de auto – eficacia y los procesos meta cognoscitivos, que ayuden al estudiante a ver sus posibilidades de lograr sus propósitos de adquisición de saberes.

b) Competencias para la estructuración de las experiencias de aprendizaje:

Hace referencia a la capacidad de la persona que interioriza el aprendizaje e interpreta sus experiencias dentro de ciertos parámetros de funcionamiento.

Los procesos psicológicos son utilizados con la intención de evaluar, construir y reconstruir los modelos mentales con los que entendemos la realidad que nos rodea.

c) Competencias para la contextualización de las experiencias de aprendizaje:

Interviene en la facultad del estudiante que aprende para sacar de cada experiencia de aprendizaje aquellos recursos que sean generales, transferibles o extrapolables a otros contextos más o menos diferentes del que en principio surgieron.

Ayudan al establecimiento de conexiones positivas para el aprovechamiento de las experiencias de la adquisición de saberes actuales y pasados.

Para regular el aprendizaje es necesario que los núcleos de competencias sean conscientemente activadas.

Por tanto, se necesita formar y ejercitar esas competencias. Aquí aparece el mecanismo de intervención externa, cuya finalidad debe ser la interiorización por parte de la persona que aprende de las herramientas y signos mediadores que posibilitan la activación y desarrollo de dichas competencias.

Desde varios puntos teóricos e investigaciones nuevas se ha dado un énfasis en atender no solo a los componentes cognitivos implicados en el aprendizaje, sino que también se deben de enfocar en los

componentes afectivos o motivacionales. En distintas investigaciones se conoce el inter juego de afecto y cognición en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, no se sabe con precisión de cómo interactúan aspectos motivacionales y cognitivos y en qué forma va intervenir en el alumno.

1.2.2. Procesos cognitivos

1.2.2.1. Definición:

Zueck, M (2010), menciona que los procesos cognitivos son actividades que los estudiantes llevan a cabo generalmente para aprender en un momento o situación específica; cuando se clasifican y generalizan se puede identificar como una capacidad que representa los atributos y características que hacen posible el funcionamiento adecuado de una persona en una situación determinada desde el punto de vista del aprendizaje social.

Los afectos o creencias de autoeficacia son alineados a la motivación debida que las creencias de autoeficacia conciernen a la sensación de los alumnos sobre la capacidad para desarrollar actividades requeridas.

1.2.2.2. El estudio de los procesos cognitivos

Rivas (2002), menciona que la palabra cognición, la cual es de uso escaso en el habla cotidiano, es una antigua palabra de origen latino [cognitivo >conocimiento, acción de conocer] se refiere al proceso de la persona para adquirir diversos conocimientos. Antes, es más

frecuente usar el adjetivo “cognoscitivo” pero actualmente ha sido desplazado por la palabra cognitivo la cual fue reintroducida por el idioma inglés.

La psicología cognitiva abarca el análisis, la descripción, comprensión y la explicación de cada proceso cognoscitivo por el que la persona se adquiere, almacena, recupera y usa el conocimiento. El objetivo es el correcto funcionamiento de la mente, las operaciones que realizara y los resultados que se darán.

El desarrollo del paradigma cognitivo concurre en la insuficiencia explicativa del conductismo, y a la vez los distintos aportes conceptuales de las nuevas disciplinas tecnológicas y científicas, como la teoría de la información y la comunicación, la teoría de la computación, la cibernética, la teoría general de sistemas y la lingüística generativa.

1.2.2.2.1. Teorías de la formación de los procesos cognitivos y de información

La teoría de la información (Shannon y W. 1949), generó importantes conceptos atribuidos sobre la elaboración de los procesos de adquisición de información, mediante un estudio numérico sobre la conexión de contenidos, el estudio de la capacidad de los medios de comunicación, la manera de codificar los mensajes, se determinó complejidad con la que se aprende un nuevo contenido en la mente, haciendo imposible la medición exacta de la cantidad de información que se encuentra en el sistema humano. La relación entre el canal de

comunicación y la mente implica fuertes impulsos a la investigación cognitiva, como el concepto de chunk o agrupamiento mental de elementos informativos, concepto de atención sobre el filtro selectivo.

1.2.2.2.1.1. La cibernética

Wiener (1948), formulo la teoría de regulación de los sistemas físicos, organismicos y de la sociedad es influyente. Las tácticas de reforzamiento inciden sobre la atención y la codificación, pero no apoyan a la construcción de conexiones intrínsecas o de integrar nuevas informaciones con los saberes previos, es así que solo se permiten procesamientos superfluos de información. Siendo importante la aplicación de un servomecanismo y un concepto de retroinformación que permita diferenciar la meta ideal hacia la que se dirige y el estado actual de las cosas. Al aplicar un concepto de cibernética a los sistemas de computación y el concepto de decisión, da un resultado importante sobre el análisis del proceso cognitivo.

1.2.2.2.1.2. Teoría general de sistemas

Bertalanffy (1950), menciona que todo sistema es parte de un todo común, y cada parte tiene una relación estrecha y directa con cada parte de la unidad integrada (sistémica) esta función está por encima de toda la totalidad de sus componentes. Resulta de gran importancia que cada propiedad del sistema influya en cada una de las propiedades de su conjunto, considerando a la conducta humano como el resultado del conjunto de interactividades que se dan entre cada componente de los distintos procesos.

1.2.2.2.1.3. Procesamiento de la información: Estructura y procesos

La cognición tiene que ver con los procesos de adquirir, transformar, organizar, retener, recuperar y usar mucha información. La persona recibe información activa del entorno social, le permite procesarla y hacer usos de lo adquirido mediante la formación de nuevos conocimientos llevadas posteriormente a cabo en su entorno. La psicología cognitiva constituye, pues, una teoría sobre la forma de procesar la nueva información, como se obtiene el conocimiento y como la usa de manera propia.

Las teorías sobre los procesos de atención, memoria, percepción, toma de decisiones y solución de problemas están compuestas en su mayoría de respuestas a las bases metódicas, principios y suposiciones generales.

Este proceso implica una serie de actividades por las que un “objeto” inicial se transforma en otra al finalizar el proceso. Citando un ejemplo, al digitar datos numéricos en una calculadora (input), mediante las operaciones matemáticas, como la suma o resta (algoritmo), estos datos numéricos, llamados también como información, se transforman en otra convirtiéndose en resultado de la suma total (output). Es entonces, que al conocer la entrada y el tipo de operación, se puede predecir cuál será el resultado. De manera similar, al obtener una entrada sensorial (estimulo visual, auditivo, etc.) por medio del proceso esto se transformará en conocimiento. El procesamiento de la información mediante operaciones son

representaciones mentales que se forman de acuerdo y mediante a los respectivos algoritmos.

En el caso de una percepción visual, se describe como la luz reflejada en la retina (input) la cual se transforma de información a imagen o alguna representación mental provocada por dicho objeto (output).

Luna, I. (2000) citado por Rivas, M. (2002), refiere que un proceso mental se puede descomponer en otros procesos más simples, análogamente a la descomposición de una multiplicación en sumas parciales. El proceso de la percepción visual se descompone en la entrada de la luz reflejada por el objeto, la formación de la imagen bidimensional en la retina, la percepción de la tercera dimensión, la percepción del objeto en la escena perceptiva y lo que el objeto es y significa. Estos procesos más simples se articulan e integran en el complejo proceso de la percepción humana.

1.2.3. Atención

1.2.3.1. Definición

Matlin (2002), menciona que la llamada atención se refleja en las tareas escolares, los deportes, el ámbito laboral, y en distintas actividades cotidianas en la que se ve involucrado todo estímulo denominado informativo.

La atención depende un proceso de concentración en una acción sea mental o física, como la de poner atención a la explicación de manera oral, leer un texto o conversar de una manera adecuada.

El esfuerzo, los recursos mentales y/o cognitivos y se concentran en procesar información que provienen de la explicación, los libros u otras personas. Esto implica que los estímulos percibidos y atendidos, se seleccionan estímulos auditivos y/o visuales, de la misma manera se excluyen todos los demás que interfieren el procesamiento de los externos.

Los tipos de aprendizajes, ya sean superfluos o profundos, se condicionan al saber de lo que cada estudiante desea.

Las actividades mentales se concentran en algunas incitaciones del ambiente que son importante, daño así un proceso guiado por la información.

Muchos psicólogos utilizaron la introspección, pero tuvo decadencia durante el período de la asociación del conductismo. El pensamiento cognitivo, la atención es considerada como un estudio dentro del campo científico, es así que resulta importante para todos los procesos cognitivos, la percepción y memoria. Son importantes las actividades que den solución del problema o tomar decisiones.

Al describir un problema, se necesita hacer una selección y atención a determinados contenidos, desestimando la información quimera. Se toman decisiones inadecuadas cuando una información no es

importante para los estudiantes. El proceso atencional es decisivo en la cognición y el comportamiento humano, la atención es el principal proceso que tiene la responsabilidad de enfocar y permitir más adelante el procesamiento y discernimiento.

1.2.3.2. Características de la atención

Papalia (2009), menciona que la atención presenta las siguientes características:

Direccionalidad: supone la presentación de muestreos de procesos de atención los cuales estarán dirigidos a una actividad u objeto en específico.

Selectividad: implica discriminar un conjunto de estímulos limitados dentro de una gama de posibilidades. Al seleccionar una tarea es inevitable retrasar otras tareas o estímulos, esto se encuentra relacionado de manera muy directa con las propiedades del estímulo, sus motivos e intereses los cuales serán considerados importantes para llevar a cabo una tarea o actividad determinada.

1.2.3.2.1. Distribuibilidad

Esta cualidad nos refiere a la existencia de situaciones que nos llevan a atender una gran cantidad de cosas al mismo tiempo, de esta forma nuestra atención se encuentra dividida en varios eventos y se relaciona a nuestra capacidad formada a partir de una capacidad social. Esta determinación de objetivos es el producto de un análisis en torno a las demandas de la tarea, a los objetivos personales que el

sujeto desea conseguir, y a la determinación y regulación de las estrategias cognitivas y metacognitivas que emplea en la realización de la tarea.

1.2.3.2.2. Constancia

Cuando se realiza determinada actividad se necesita mantener nuestra atención fija por largos periodos de tiempo, el nivel de constancia en la atención está determinada por el tipo de actividad que se está realizando en los cuales también se involucra el cansancio y le interés generado como un indicador de determinación previa de las metas, para organizar la actividad cognitiva, y obtener los logros previstos

1.2.3.3. Factores que intervienen en la atención

1.2.3.3.1. Factores externos

1.2.3.3.1.1. Intensidad y tamaño

Se suele prestar mayor atención o priorizar aquellos objetos con mayor volumen o brillo, es decir de mayor intensidad o con olores más fuertes.

1.2.3.3.1.2. Contraste

Dirigimos nuestra atención hacia aquel estímulo que resalta por alguna diferencia entre el conjunto de estímulos parejos y uniformes.

1.2.3.3.1.3. Movimiento y cambio

El movimiento suele ejercer una fuerte influencia sobre nuestra atención ya que cambia elementos importantes de nuestro ambiente.

1.2.3.3.1.4. Repetición

Las imágenes y sonidos que se reproducen de manera repetitiva y constante casi siempre suelen impactar en nuestra atención.

1.2.3.3.2. Factores internos

1.2.3.3.2.1. Motivación

Son juicios que de manera consciente muestra nuestro propio motivo de existencia y repercute en el proceso de atención. El conocimiento metacognitivo referido a la persona, establece los límites de sus valores, de aquello a lo que el sujeto da valor.

También abarca el conocimiento en base a las estrategias que contiene y a las demandas de las actividades. De esta forma, el alumno puede establecer una pauta de actuación, basada en el esfuerzo esperado que debe realizar de acuerdo a las metas que desean obtener.

1.2.3.3.2.2. Los afectos

Distintas investigaciones han comprobado que el aprendizaje ayuda a mantener un nivel de estabilidad más afectiva. Entendida como un estado no dominado por las emociones, encontrando también, que los sentimientos de la persona condiciona e impacta de alguna forma en la atención.

1.2.3.3.2.3. La inteligencia

La capacidad intelectual influye sobre la atención, a menor capacidad intelectual habrá menor capacidad de atención.

1.2.3.4. Tipos de atención

1.2.3.4.1. Atención involuntaria

Se caracteriza por no detectar un propósito particular para atender dichas actividades. En ese sentido, el sujeto suele ser influenciado por más factores externos.

1.2.3.4.2. Atención refleja

Se precisa cuando se presta atención de manera muchas más intensa a un nuevo llamado estímulo. Dicha atención puede ir decreciendo significativamente y el estímulo se hacerse monótono o repetitivo.

1.2.3.4.3. Atención espontánea

Se da generalmente ante la aparición de forma inesperada de un estímulo que desarrolla interés de nuestra parte.

1.2.3.4.4. Atención voluntaria

Es cuando de manera consciente el sujeto se concentra de forma intempestiva sobre alguna actividad en particular. Resulta activa y totalmente consiente y se lleva a cabo sobre la base de la atención que refleja la cual procesa e interioriza al sujeto de manera constante.

1.2.3.5. Teorías sobre la atención

1.2.3.5.1. Modelo clínico de atención

Sohlberg (1987), detalló un modelo para la evaluación de la atención el cual se basa en los datos que fueron aportados por medio de la

neuropsicología experimental, y observaciones en el ámbito clínico, así como quejas arbitrarias de los pacientes. El modelo ejerce una jerarquía en la que cada nivel requiere un funcionamiento correcto y más complejo que el anterior.

Modelo clínico de atención - Sohlberg, H (1987)

Arousal	Es la capacidad de mantenerse atento y despierto. Unido a la capacidad de seguir las órdenes y estímulos. Constituye la activación general de todo el organismo.
Atención focal	Representa la capacidad de enfocar la atención a determinados estímulos visuales, táctil o auditivo. No toma en cuenta el tiempo de fijación al estímulo. Al principio responde exclusivamente a los estímulos internos.
Atención sostenida	Implica la habilidad de sostener de manera consistente una respuesta por un periodo de tiempo largo. Está dividido en dos subcomponentes: que son la vigilancia cuando la tarea es de detección y concentración cuando son tareas cognitivas. El segundo se refiere al control mental o memoria operativa, estas tareas implican la manipulación de la información de manera activa por medio de la mente.
Atención selectiva	Es la habilidad de seleccionar la información importante entre varias posibilidades retrayendo la atención a otros estímulos. Los pacientes con alteraciones de este nivel suelen sufrir distracciones numerosas por los estímulos externos o internos.

Atención alternante	Es la capacidad para cambiar el centro de atención entre más tareas controlando la información que se procesa en ese momento. Este nivel de alteración no permite al paciente poder cambiar de manera rápida y fluida la tarea que realiza.
Atención dividida	Se refiere a la habilidad para atender dos o más tareas al mismo tiempo, realizando la selección de más de una información en simultáneo. Esto requiere un cambio rápido entre las tareas, respondiendo de forma automática en la ejecución de alguna de ellas.

1.2.3.5.2. Modelo de Posner y Petersen

El modelo de Posner y Petersen (1990), establecen que existe una determinada área que se encarga de las fuentes y orígenes de la atención, mientras que existen otras las cuales se dan por medio de evoluciones atendidas de manera particular. Por ejemplo, la influencia puede existir sobre las áreas visuales primarias, pero la fuente de dicha influencia está localizada en otro lugar. Esto otorga a la atención, la habilidad de influir en otras áreas del cerebro. A pesar de que los efectos de la atención son expresadas en gran cantidad por áreas del cerebro, la fuente y el origen de estas se encuentran limitados por una pequeña cantidad de áreas que se encuentran entrelazadas en una red (Fernández-Duque y Posner, 2001).

Las fuentes de atención están divididos en tres sistemas anatómicos, que son independientes y diferenciados: Orientación, alerta y control ejecutivo, que a su vez se encuentra dividido en varios procesos. Aunque son independientes y no se encuentran correlacionadas entre sí, muestran diversas interacciones relacionadas.

Las tres redes funcionales que se proponen son:

Atención sostenida y alerta o vigilancia

El objetivo de esta red de alerta es mantener y alcanzar un estado de alerta determinado. Refiriéndose a la habilidad para establecer una atención consciente durante un periodo de tiempo largo. Si este sistema sufre alteraciones, el paciente no logrará mantener su atención en una tarea determinada por un periodo de tiempo relativamente prolongado.

El locus coeruleus es un área implicada en este componente (por las conexiones de norepinefrina con la corteza) involucra también con el papel importante que desempeña el hemisferio derecho sobre los cambios físicos en el nivel de alerta. El sistema de alerta está asociado también con las áreas frontales y parietales del hemisferio derecho del cerebro.

Es importante recalcar que esta red de vigilancia influye tanto en la red anterior como en la posterior, de forma que se incrementa la actividad en una o en otra de forma alternativa. Así, a más activación de una red, menos actividad de la otra.

Red funcional de orientación o sistema atencional posterior.

Es el encargado de mantener la selección y localización de la información del input sensorial en el espacio, orientando siempre hacia el estímulo y generando conciencia de lo que se ha percibido. Está relacionado con los reflejos involuntarios de orientación y con el proceso automático de la información. Se encarga de representar a la actividad de la red atencional posterior incluyendo los lóbulos parietales posteriores los cuales se van a encargar de desenganchar la atención, los núcleos pulvinares del tálamo los cuales se encargan de controlar el enfoque de atención y los núcleos reticulares del tálamo junto a los colículos superiores mesencefálicos que se encarga del desplazamiento de la atención de una zona a otra zona del campo visual.

El sistema atencional anterior

Representa un factor más seleccionado que el que suele llevar a cabo la resolución de conflictos. Está estrechamente relacionado en el reclutamiento y control de áreas del cerebro que efectúan las tareas cognitivas más complejas. Los objetivos de la atención están seleccionados de una manera sensorial e implica a la ayuda memoria. Representa también el sistema de control general el cual es capaz de analizar el sistema posterior al que se encuentra fuertemente relacionado a pesar de ser sistemas totalmente independientes. Es un sistema voluntario y más flexible que se considera como un sistema anterior ya que interactúa con las áreas mediales frontales de la corteza, el área cingulada anterior, el área motora suplementaria y los ganglios basales.

1.2.4. Memoria

1.2.4.1. Definición

Ebbinghaus. (1885), se define a la memoria humana como un proceso aislado e independiente al sistema cognoscitivo, con el objetivo primordial de la codificación, almacenamiento y recuerdo de sílabas, palabras, etc.

Ballesteros (1999), la memoria se representa como un proceso psicológico que almacena la información por medio de codificaciones. Esta información puede ser recuperada de forma voluntaria o involuntaria.

Papalia, D (2009), Expresa que la memoria conserva la información del presente buscando mentalmente contenido de hechos pasados, de esta forma reconoce los datos pertenecientes a nuestra experiencia anterior y los localiza en el tiempo y espacio.

1.2.4.2. Tipos de memoria

Según Molina (1989), citado por Papalia (2009), menciona que existen tres tipos de memoria:

La memoria a corto plazo

La memoria a corto plazo se considera como la puerta hacia la memoria a largo plazo; algunos autores coinciden en que la memoria a corto y largo plazo no contiene estructuras diferentes, sino que por

lo contrario operan la misma estructura pero se desarrollan de dos distintas maneras de acuerdo a lo que se demanda.

Para Morris (2009), la memoria de corto plazo tiene una capacidad de siete chunks (Miller) o unidades de información, e interviene por un lapso muy breve en la retención.

La memoria a corto plazo establece un puente entre el exterior de la persona y el sistema cognitivo más profundo. Dentro de la memoria de corto plazo se llevan a cabo operaciones de codificación y elaboración de información integrada de manera precisa a la información que ya posee el individuo. De esta forma se denomina como memoria activa u operativa ya que frecuentemente se desarrolla de manera automática.

La memoria a medio plazo

Para Morris C (2009), una forma de optimizar la información contenida en la memoria a corto plazo será el mantener la información lo más ordenada posible y ello nos llevará, seguramente, a tomar muchos datos que no podemos ordenar en el momento pero que se almacenan para tratarlos y ordenarlos posteriormente

La memoria a largo plazo

Para Morris (2009), eEsta memoria existe para todas las modalidades sensoriales y para otros tipos de información de carácter afectivo o conceptual.

Atkinso Citado por Morris (2009), separa la memoria a largo plazo en dos tipos; memoria de largo plazo semántica, la cual hace referencia a la codificación conceptual proposicional que se guarda en la memoria y la segunda, denominada memoria episódica o de largo plazo de carácter temporal la cual se relaciona al recuerdo según las imágenes percibidas. Esta última se relaciona con las experiencias personales, es decir biográfica. La información se almacena en la memoria dependiendo de la característica: tipos, cantidad, persistencia en el tiempo y el formato o símbolo. Existen tipos de información y aprendizaje, esto determina la forma en la que se retiene y recupera la memoria; la información declarativa ayuda a conocer el “que” de las proposiciones, y la información procedimental ayuda a conocer el “como” por medio de procesos de algoritmos de carácter más específico, la crítica ayuda a conocer “por qué” y “cuando” de los procesos mucho más generales.

1.2.4.3. Etapas de la memoria

Morris (2009), refiere existen dos etapas de la memoria.

Fijación

La fijación se explica como el registro constante de ingreso de la información y de experiencias que han sido vividas.

Conservación

Es el proceso de contención y fortalecimiento de información, de todas experiencias vividas.

Almacenamiento Sensorial

Refiere al almacenamiento de la información fija que proviene de los sentidos en un lapso de tiempo corto; esta información de poca duración se empareja con el registro que ingresa constantemente a la información sensorial más permanente.

Almacenamiento a corto plazo

El almacenamiento a corto plazo se encarga de retener información que no sobrepase el minuto de tiempo. Tiene las siguientes características:

- Decae rápidamente y puede perder la información luego de quince o dieciocho segundos.
- Es de capacidad reducida, se limita al almacenamiento de cinco a nueve unidades de información.
- Es expandible, agrupando elementos con unidades significativas.
Por ejemplo el número de celular.

Almacenamiento a largo plazo

Se produce cuando la información que se almacenó en la memoria de corto plazo es significativa o de constante repaso, de esta forma se consolida y se establece en el almacenamiento de largo plazo.

1.2.5. Percepción

12.5.1. Definición

La percepción representa la habilidad de los organismos para generar información sobre el ambiente en el que se desarrolla a partir de

estímulos producidos por sensores, esto permite interactuar de manera satisfactoria con su medio ambiente.

1.2.5.2. Fases de la percepción

La percepción visual se diferencia en las siguientes fases:

- a) **Visión temprana:** corresponde a los procesos por el cual la vista fabrica una presentación inicial de propiedades sensoriales básicas dadas como el color, el movimiento, la profundidad y espacio de los objetos.
- b) **Organización perceptiva:** el sistema visual desarrolla mecanismos por el cual se obtiene una constancia perceptiva y especificación de cada elemento observado. De esta forma se puede relacionar cada objeto con una superficie el cual apoya a la formación de una imagen visual.
- c) **Reconocimiento:** Es el resultado de la suma de todos los procesos. Se dice que el reconocimiento perceptivo se da como resultado de establecer el tipo de correspondencia entre la información visual de cada momento con el almacenamiento de largo plazo y el aspecto visual que tienen las cosas. La mayoría de estas evoluciones visuales (menos el reconocimiento consciente) se encuentran fuera de la conciencia de la persona.

1.2.5.3. Aproximaciones teóricas al estudio de la percepción

1.2.5.3.1. Antecedentes filosóficos

Desde la filosofía más antigua como la griega se puede percibir el interés dado por la percepción. De esta forma, Platón consideraba

que el alma era lo que posibilitaba a la percepción; asimismo Aristóteles le otorgaba un papel fundamental a la función de los sentidos y su asociación con las ideas. Descartes en ese sentido, enfatiza el papel del alma en la percepción, dejando de lado la función que cumplen los sentidos.

En ese entonces, el empirismo hacía referencia que el origen de todo el conocimiento se encontraba en los sentidos y en la experiencia. De esta forma, Locke sostiene que existen cualidades secundarias que producen ideas indirectamente en el sujeto.

1.2.5.3.2. Constructivismo

El Constructivismo fue inspirado por el empirismo Inglés, donde Von Helmholtz propone la teoría de inferencia inconsciente, en el cual se considera que el conocimiento previo integra todos los datos que contienen los sistemas sensoriales e infiere de manera inconsciente la estimulación. Esto aumenta la probabilidad de dar lugar a la llamada disposición retiniana momentánea. Von Helmholtz, apoyaba sus ideas constructivistas en los resultados de estudios los cuales demostraron el papel que juega el “set” o la disposición mental en procesos perceptivos.

Kulpe (1904), detalló que la información que se detecta conscientemente se estimula de manera breve y es influida por factores en modo de instrucciones. Las ilusiones perceptivas son pruebas de la inferencia inconsciente y de la percepción, esto como resultado de aplicar inferencias habituales a patrones especiales ya determinados.

1.2.5.3.3. Estructuralismo

El Estructuralismo fue representado por Wundt en Alemania y en E.E.U.U. por Titchener; quien estudiaba la percepción de manera análoga al análisis químico de sustancias complejas, ya que se entiende que la percepción es el resultado de unir distintos elementos sensoriales básicos. De esta forma cada elemento produce su propia sensación, desarrollando la experiencia perceptiva por la formación de un conjunto de sensaciones. La percepción debe ser complementada por la información de una experiencia pasada, ya que cambia constantemente, y actúa como un contexto asociado.

El método que usaron los estructuralistas para estudiar la percepción fue la introspección analítica; donde entrenaban a los sujetos para que pudieran describir sistemáticamente su experiencia durante la percepción. Este método experimentó numerosos problemas y autores como Wundt prefirieron basar su estudio en métodos psicofísicos. Estos se basaron en exámenes directos al comportamiento del individuo.

1.2.5.3.4. Gestalt

Su perspectiva nace en Alemania en el año 1912, como resultado a la metodología y filosofía estructuralista y conductista con respecto a las ilusiones perceptivas. La perspectiva de Gestalt inicia con la publicación del artículo de Wertheimer sobre el movimiento "phi". Los trabajos base de Gestalt fueron continuados por autores como Koffka y Köhler.

A los partidarios de Gestalt les interesó en particular la experiencia perceptiva fenomenológica, la cual menciona que el todo es más que la suma de todas sus partes (globalidad y estructuración). Esta idea justificó el interés de muchos autores por determinar leyes donde se explique el modo en que son percibidas. Además, se rechazaba la idea de que la organización perceptiva dependía de una experiencia previa.

De manera alternativa, se planteó estimular la interacción con estructuras cerebrales. Köhler (1947), lo denominó Isomorfismo psicofísico, estableciendo una relación entre la experiencia perceptiva y eventos fisiológicos subyacentes. Es decir, Köhler plantea que los mecanismos cerebrales que causan la percepción son campos electromagnéticos generados por la misma interacción entre millones de neuronas. Según este principio, la estructura de la percepción depende de las características del sistema nervioso, es decir que está determinado de manera innata.

1.2.5.4. Aproximaciones metodológicas al estudio de la percepción

1.2.5.4.1. Psicofísica

Las técnicas psicofísicas son empleadas para determinar el tipo de relación dada entre aspectos estimulantes y tipos de respuesta o experiencias fenomenológicas. Estas se evalúan mediante la identificación o reacción de estímulos. Al inicio, estas técnicas fueron empleadas para estudiar los procesos de detección estimular (determinar el valor mínimo de estímulo, umbral absoluto) y la

capacidad de detectar hasta el mínimo de cambio entre dos valores de estímulos (umbral diferencial).

1.2.5.4.2. Psicofísica clásica

Weber estudió ampliamente la relación de los métodos clásicos de la Psicofísica, y la determinación de que al cambiar un estímulo se produce una diferencia perceptible mínimamente detectable (DPM) la cual es proporcional al valor inicial del estímulo. Partiendo de este resultado, Fechner determinó que la magnitud de esta sensación no cambia de forma de acuerdo al tamaño del estímulo, sino que cambia al tamaño necesario para producir una DPM dependiendo de la magnitud del estímulo inicial.

Fechner fomentó el desarrollo de técnicas psicofísicas como: el método de los límites, de estímulo constante y el método de ajuste. Estas fueron empleadas para calcular el umbral absoluto y diferencial las cuales se establecen mediante términos estadísticos debido a que los efectos de un mismo estímulo sobre un determinado sistema sensorial no siempre es idéntico ya que distintos estímulos se pueden producir efectos de la misma magnitud

(Variabilidad intraindividual). Ya que al unirse dicha actividad a la producida por el estímulo, el resultado final puede ser distinto en ocasiones diferentes y la capacidad para detectarlo/discriminarlo. Los valores estímulares correspondientes a los umbrales absoluto y diferencial son aquellos que producen su efecto correspondiente (detección y discriminación, respectivamente) en el 50% de las ocasiones en que se presentan.

1.3. Definiciones conceptuales

Aprendizaje autorregulado

Representa una forma de aprendizaje en la que los sujetos, de acuerdo a su motivación por aprender de manera autónoma, despliegan una o más medidas para autorregular su naturaleza cognitiva y monitorea su proceso de aprendizaje.

Atención

Es la concentración hacia una actividad mental, para tener en cuenta los objetos y sujetos, la función de este proceso cognitivo es estudiar la actividad consciente del organismo conforme a un objeto o patrón específico.

Control volitivo

Hace referencia a la disposición del sujeto, mantener su atención y esfuerzo utilizando todos los recursos para eliminar distracciones y asumir su responsabilidad en la toma de decisiones.

Fase de reflexión

Es la evaluación de los logros alcanzados, permite que el sujeto interprete y valore mejor lo que está ocurriendo en su entorno, esto afectará a la conducta que tomará en un futuro.

Memoria

Proceso cognitivo encargado del almacenamiento de la información, permite que el organismo codifique, almacene y recupere información pasada.

Metas

Se refiere al proceso que tiene el sujeto de fijar metas y la planificación de su aprendizaje en función de las mismas.

Percepción

Es la habilidad del organismo para extraer información propia del ambiente a través de estímulos que producen sus sistemas sensoriales.

CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1. Formulación de hipótesis

2.1.1 Hipótesis general

El aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con el desarrollo de procesos cognitivos en alumnos del primer ciclo de la facultad de Ciencias Económicas y administrativas de la Universidad Nacional "Faustino Sánchez Carrión" - Huacho - 2014.

2.1.2 Hipótesis específicas

- El aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con el proceso cognitivo de la memoria en alumnos del primer ciclo de la facultad de Ciencias Económicas y administrativas de la Universidad Nacional "Faustino Sánchez Carrión" - Huacho – 2014.
- El aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con el proceso cognitivo de la percepción en alumnos del primer ciclo de la

facultad de Ciencias Económicas y administrativas de la Universidad Nacional "Faustino Sánchez Carrión" - Huacho – 2014.

- El aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con el proceso cognitivo de la atención en alumnos del primer ciclo de la facultad de Ciencias Económicas y administrativas de la Universidad Nacional "Faustino Sánchez Carrión" - Huacho - 2014

2.2.3. Variables

2.2.3.1. Variable 1

Aprendizaje Autorregulado

2.2.3.2 Variable 2

Procesos Cognitivos en Psicología

CAPITULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

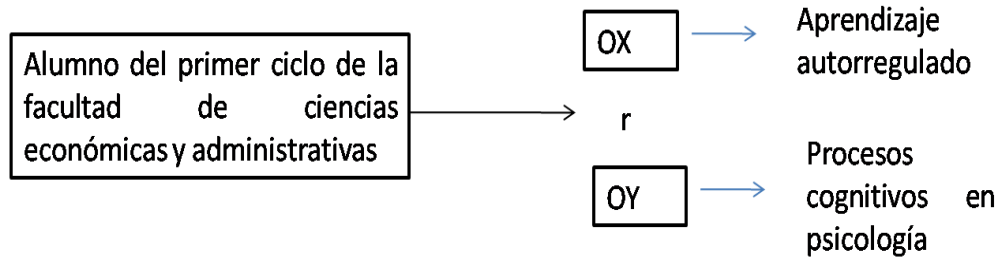
3.1. Diseño de la investigación

Para la presente investigación se usará un diseño no experimental de tipo descriptivo correlacional

Según Hernández, R. (2006), define al estudio Descriptivo – Correlacional como una descripción, tanto de las características como de la especificación de variables. Detallando la forma en que cada variable se manifiesta individualmente para luego asociarlas y establecer una relación entre ellas.

3.2. Población

La población estuvo compuesta por el total de alumnos ingresantes que son 97 Alumnos de la facultad de ciencias económicas y administrativas de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión.



Leyenda

OY = Describir el aprendizaje autorregulado

OY = Describir los procesos cognitivos en psicología

r= Describir la relación del aprendizaje autorregulado y de los procesos cognitivos en psicología

3.3. Operacionalización de variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
VARIABLE 1 APRENDIZAJE AUTORREGULADO	Metas	Fijación de metas
		Elaboración de metas
		Planificación de metas
	Control volitivo	Autocontrol
		Esfuerzo
		Auto observación
	Fase de reflexión	Auto juicio
		Autosatisfacción

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
VARIABLE 2 PROCESOS COGNITIVOS	Memoria	Valor de la tarea
		Fijación
		Conservación
	Atención	Voluntaria
		Sostenida
		Selectiva
	Percepción	Organización perceptiva
		Reconocimiento

3.4. Técnicas para la recolección de datos.

3.4.1. Descripción de los instrumentos

Para la presente investigación se utilizó la encuesta como técnica para medir las variables en estudio.

3.4.1.1 Encuesta

- a. Descripción. Instrumento que se adapta a la realidad de los estudiantes del primer ciclo de la carrera de administración de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de la ciudad de Huacho. Es de utilidad para conocer los niveles de cada una de las variables.
- b. Áreas. El instrumento consta de un cuestionario que está dividido en 16 indicadores, cada uno mide determinado criterio del nivel de aprendizaje autorregulado y los procesos cognitivos.

Nº	Indicadores	Ítems
1	Fijación de metas	2
2	Elaboración de metas	2
3	Planificación de metas	2
4	Autocontrol	2
5	Esfuerzo	2
6	Auto observación	2
7	Auto juicio	2
8	Autosatisfacción	2
9	Valor de la tarea	2
10	Fijación	3
11	Conservación	3
12	Voluntaria	2
13	Sostenida	2
14	Selectiva	2
15	Organización perceptiva	3
16	Reconocimiento	3

c. Formas de responder: Para ello se estableció una escala con 5 opciones de respuesta. Esto implica que existe un número que determinará el puntaje más bajo, y otro, el puntaje más alto. Permitiendo evaluar y aprobar las acciones que se plantea en cada criterios.

Puntaje	Escala
1	Nunca
2	Casi nunca
3	A veces
4	Casi siempre
5	Siempre

3.5. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos

El presente trabajo de investigación es observacional de enfoque cuantitativo, descriptivo, no experimental, correlacional. En donde se aplicó un cuestionario compuesto por 36 preguntas donde se utilizó la escala tipo Likert con cinco opciones, y la calificación máxima que se puede obtener del instrumento es de noventa y cinco.

Valores:

- 1: Nunca
- 2: Casi nunca
- 3: A veces
- 4: Casi siempre
- 5: Siempre

Criterios
Consistencia
Pertinencia
Validez
Organización
Claridad
Precisión
Control

Aprendizaje autorregulado

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,805	18

Se muestra que el instrumento utilizado para la recolección de datos sobre aprendizaje autorregulado es confiable debido al análisis y resultado de fiabilidad por medio del valor del Alpha de Cronbach siendo 0.805 siendo considerado significativo al ser mayor a 0.70.

Procesos cognitivos

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,824	18

Se muestra que el instrumento utilizado para la recolección de datos sobre aprendizaje autorregulado es confiable debido al análisis y resultado de fiabilidad por medio del valor del Alpha de Cronbach siendo 0.805 siendo considerado significativo al ser mayor a 0.70.

3.6. Aspectos éticos

Para la realización del presente trabajo de investigación se consideraron principios éticos desde la etapa inicial, la recolección de datos, el cotejo de fuentes bibliográficas, y fuentes electrónicas así como otros soportes utilizados.

Se hizo también referencia a determinadas fuentes de información citando a cada uno de los autores. Esta investigación ha reunido la condición de originalidad, ya que un proyecto de esta categoría no es siempre recurrente en los estudios sobre Ciencias Sociales, y mucho menos, en el campo de la educación.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Tabla 4.1: Distribución de respuestas según las metas

	N	%
Nunca	25	4.30
A veces	229	39.35
Casi siempre	227	39.00
Siempre	101	17.35
Total	582	100

Fuente: Vargas, A. (2019). Aprendizaje autorregulado y desarrollo de procesos cognitivos en estudiantes de administración – 2014

De acuerdo a los resultados obtenidos en la tabla 4.1, se determina que él 39.35 % de un total de 97 estudiantes encuestados mencionó que a veces y/o casi siempre se trazan metas con respecto a su actividades académicas, las planifican, las elaboran y fijan fechas para cumplirlas, mientras que el 17.35 % de la población en estudio refirió que siempre planifican, elaboran y fijan sus metas con respecto a sus estudios y tareas universitarias.

Por el contrario el 4.3 % de los alumnos no planifica ni elabora sus metas con respecto a las tareas y/o proyectos en la universidad.

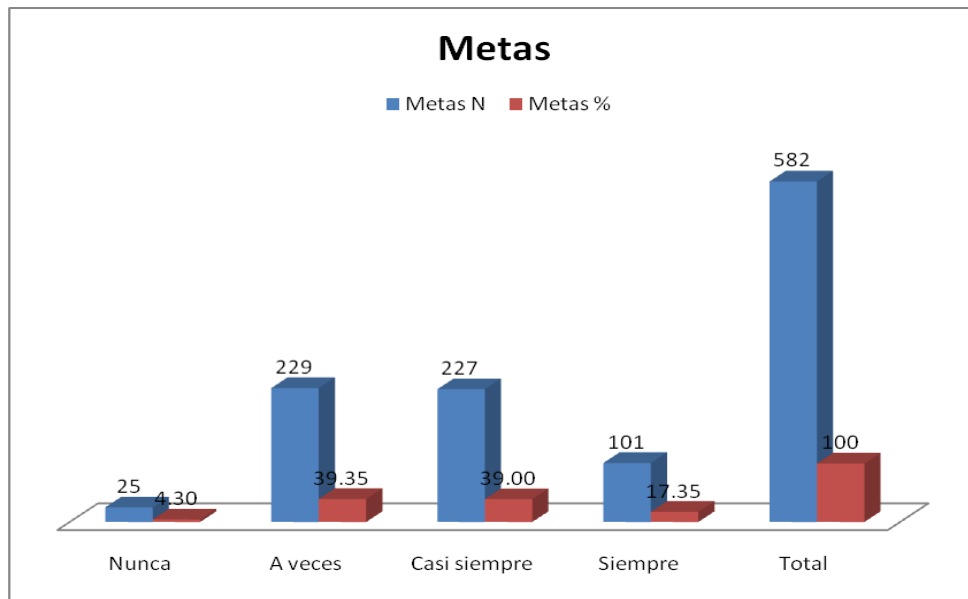


Figura 4.1: Distribución de la dimensión metas

Fuente: Vargas, A. (2019). Aprendizaje autorregulado y desarrollo de procesos cognitivos en estudiantes de administración – 2014

Tabla 4.2: Distribución de respuestas según control volitivo

	N	%
Nunca	14	2.41
A veces	144	24.74
Casi siempre	275	47.25
Siempre	149	25.60
Total	582	100

Fuente: Vargas, A. (2019). Aprendizaje autorregulado y desarrollo de procesos cognitivos en estudiantes de administración – 2014

De acuerdo a los resultados obtenidos el 47.25 % de los alumnos manifiestan poseer control volitivo para realizar sus proyectos, es decir que casi siempre estos alumnos focalizan su atención en la tarea que están realizando, estos alumnos poseen control de los distractores al momento de realizar sus actividades académicas, por otro lado el 2.41 % de los alumnos no tienen capacidad de control volitivo mientras el 25.60 % de los alumnos encuestados presentan control volitivo óptimo.

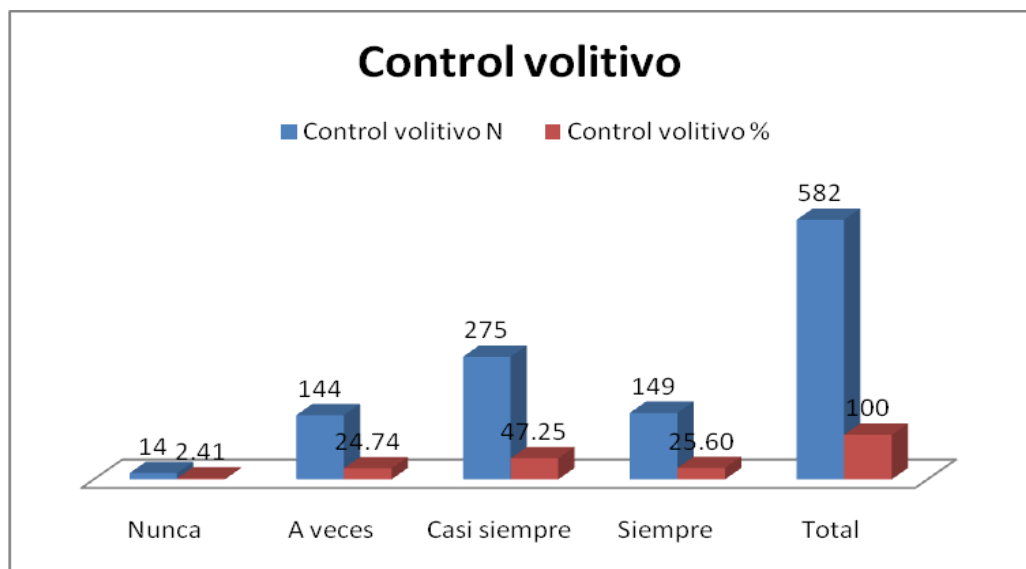


Figura 4.2: Descripción de la dimensión control Volitivo

Fuente: Vargas, A. (2019). Aprendizaje autorregulado y desarrollo de procesos cognitivos en estudiantes de administración – 2014

Tabla 4.3: Distribución de respuestas según fase de reflexión

	N	%
Nunca	12	2.06
A veces	55	9.45
Casi siempre	155	26.63
Siempre	360	61.86
Total	582	100

Fuente: Vargas, A. (2019). Aprendizaje autorregulado y desarrollo de procesos cognitivos en estudiantes de administración – 2014

De acuerdo a los resultados el 61.86 % de los estudiantes siempre analizan su esfuerzo con respecto a sus actividades académicas, muestran interés por sus tareas y se autoevalúan para saber su rendimiento, por el contrario el 2.06 % no cumplen un proceso de reflexión.

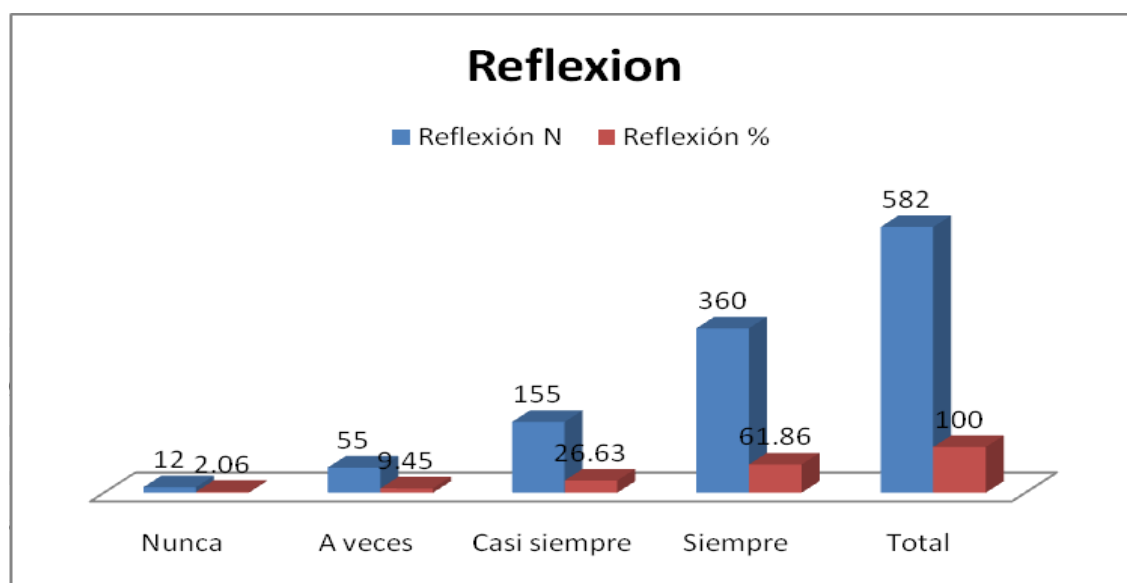


Figura 4.3: Distribución de la fase de reflexión

Fuente: Vargas, A. (2019). Aprendizaje autorregulado y desarrollo de procesos cognitivos en estudiantes de administración – 2014

Tabla 4.4. Distribución de las respuestas según la memoria

	N	%
Nunca	18	3.09
A veces	181	31.10
Casi siempre	282	48.45
Siempre	101	17.35
Total	582	100

Fuente: Vargas, A. (2019). Aprendizaje autorregulado y desarrollo de procesos cognitivos en estudiantes de administración – 2014

En la presente tabla el 48.45 % de los estudiantes casi siempre capta la información dada por el docente en la clase, retiene lo interesante de la clase y al momento de las evaluaciones se acuerda lo expuesto en clase, el 17.35 % de la población siempre posee la capacidad de memoria para captar las clase y retener la información.

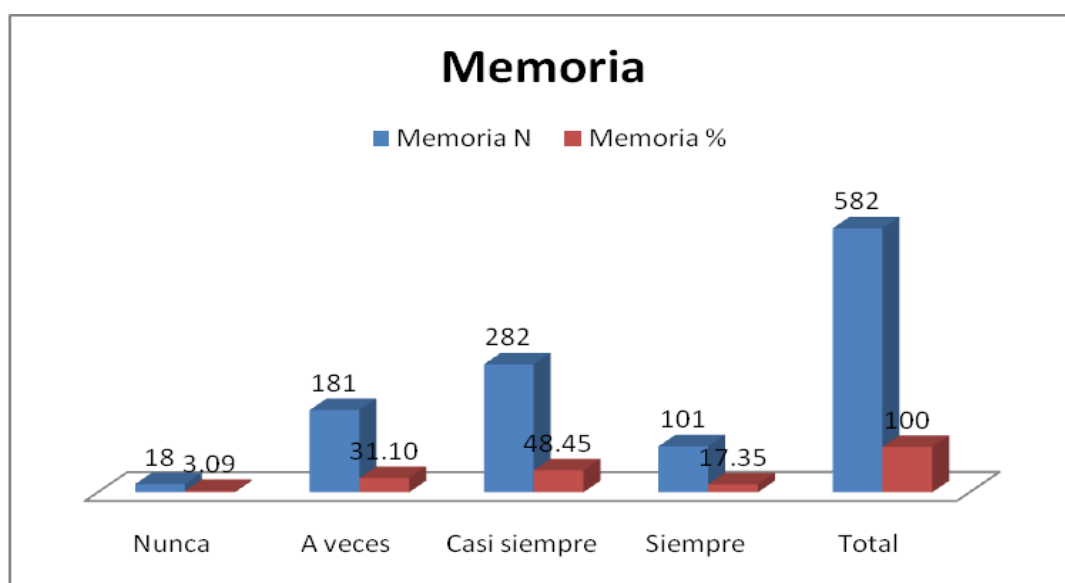


Figura 4.4: Distribución de las respuestas de la dimensión memoria

Fuente: Vargas, A. (2019). Aprendizaje autorregulado y desarrollo de procesos cognitivos en estudiantes de administración – 2014

Tabla 4.5. Distribución de las respuestas según la atención

	N	%
Nunca	11	1.89
A veces	136	23.37
Casi siempre	309	53.09
Siempre	126	21.65
Total	582	100

Fuente: Vargas, A. (2019). Aprendizaje autorregulado y desarrollo de procesos cognitivos en estudiantes de administración – 2014

En el cuadro se muestra que el 53.09% de los alumnos casi siempre muestran capacidad de atención y concentración durante la clase, de la misma manera muestran capacidad para no distraerse y responsabilidad para oír lo que el docente expone. Solo el 1.89% de los alumnos no muestra esta capacidad antes descrita.

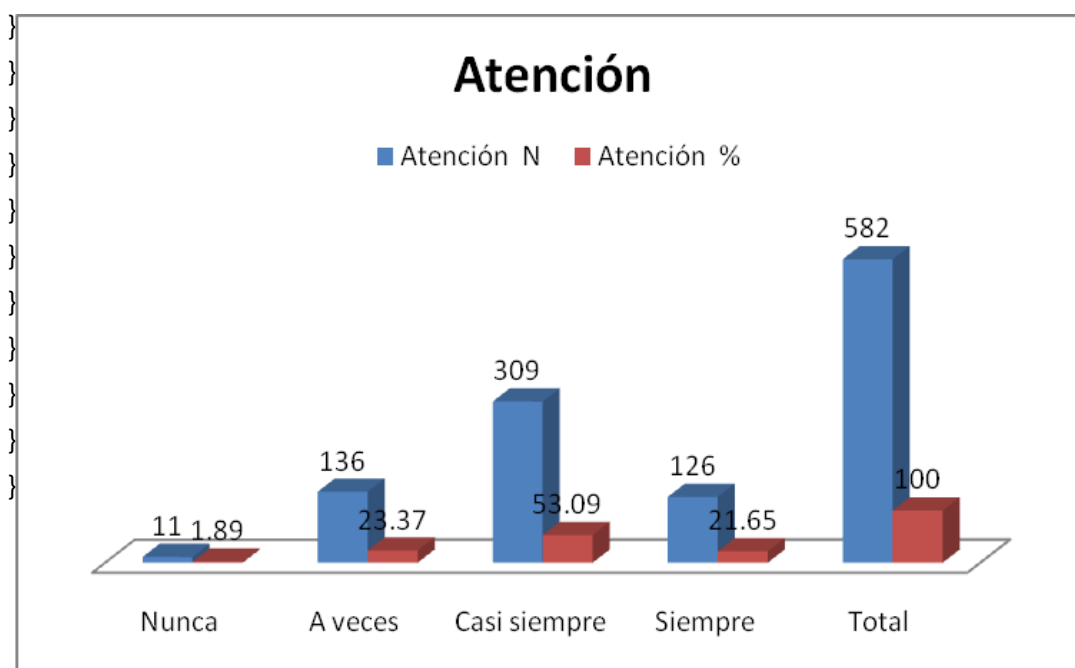


Figura 4.5: Distribución de la dimensión atención

Fuente: Vargas, A. (2019). Aprendizaje autorregulado y desarrollo de procesos cognitivos en estudiantes de administración – 2014

Tabla 4.6. Distribución de las respuestas según la percepción

	N	%
Nunca	91	15.64
A veces	271	46.56
Casi siempre	180	30.93
Siempre	40	6.87
Total	582	100

Fuente: Vargas, A. (2019). Aprendizaje autorregulado y desarrollo de procesos cognitivos en estudiantes de administración – 2014

En el presente cuadro, se muestra que el 46.56 % a veces muestra eficiencia para recordar los aprendizajes anteriores en la clase, de la misma manera no presentan una actitud eficiente hacia el repaso, solo el 6.87 % del total de la población presenta siempre estas actitudes de manera adecuada, de la misma manera este porcentaje de alumnos percibe que los aprendizajes previos son útiles para las clases. .

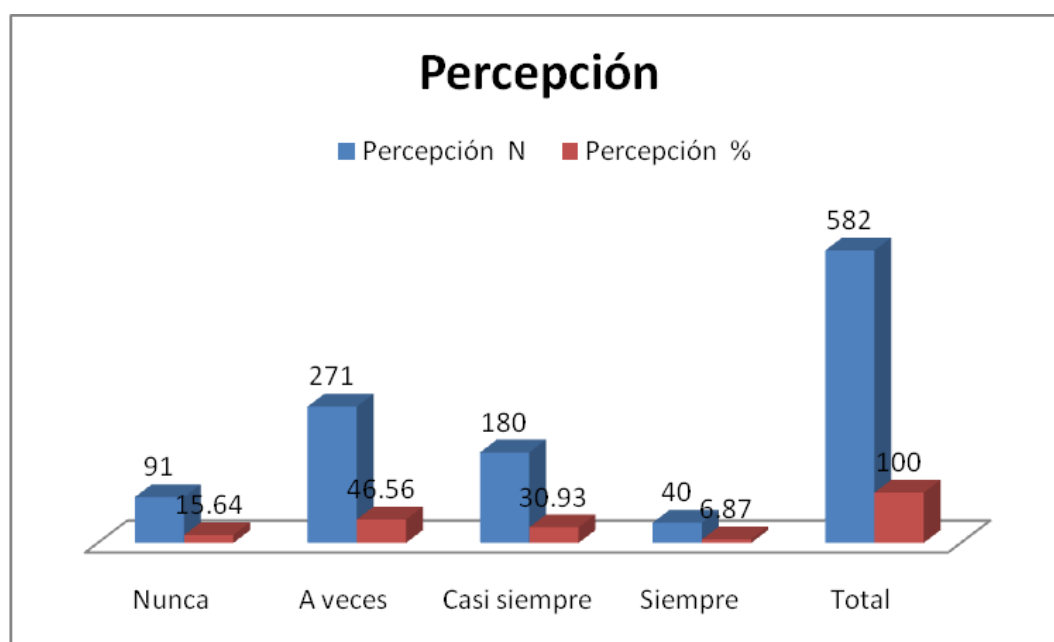


Figura 4.6: Distribución de la dimensión percepción

Fuente: Vargas, A. (2019). Aprendizaje autorregulado y desarrollo de procesos cognitivos en estudiantes de administración – 2014

Hipótesis general

Ho: El aprendizaje autorregulado no se relaciona significativamente con el desarrollo de procesos cognitivos en alumnos del primer ciclo de la facultad de Ciencias Económicas y administrativas de la Universidad Nacional "Faustino Sánchez Carrión" - Huacho - 2014.

H1: El aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con el desarrollo de procesos cognitivos en alumnos del primer ciclo de la facultad de Ciencias Económicas y administrativas de la Universidad Nacional "Faustino Sánchez Carrión" - Huacho - 2014.

Tabla 4.7. Coeficiente de correlación entre aprendizaje autorregulado y desarrollo de procesos cognitivos.

		Procesos cognitivos
Aprendizaje Autoregulado	Correlación de Pearson	,519**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	97

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Vargas, A. (2019). Aprendizaje autorregulado y desarrollo de procesos cognitivos en estudiantes de administración – 2014

Se observa que la variable aprendizaje autorregulado, está correlacionada positivamente con la variable desarrollo de procesos cognitivos. Se llega a esta conclusión ya que el valor estadístico (r de pearson) resulto significativo pues se obtuvo un coeficiente de correlación de 0.519.

Hipótesis específicas 1

Ho: El aprendizaje autorregulado no se relaciona significativamente con el proceso cognitivo de la memoria en alumnos del primer ciclo de la facultad de Ciencias Económicas y administrativas de la Universidad Nacional "Faustino Sánchez Carrión" - Huacho - 2014.

H1: El aprendizaje autorregulado no se relaciona significativamente con el proceso cognitivo de la memoria en alumnos del primer ciclo de la facultad de Ciencias Económicas y administrativas de la Universidad Nacional "Faustino Sánchez Carrión" - Huacho - 2014.

Tabla 4.8. Coeficiente de correlación entre aprendizaje autorregulado y memoria

		Procesos cognitivos
Aprendizaje Autoregulado	Correlación de Pearson	,410**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	97

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Vargas, A. (2019). Aprendizaje autorregulado y desarrollo de procesos cognitivos en estudiantes de administración – 2014

Se observa que la variable aprendizaje autorregulado, está correlacionada positivamente con la variable del proceso cognitivo de memoria. Se llega a esta conclusión debido a que valor estadístico (r de pearson) es significativo pues se obtuvo un coeficiente de relación de 0,410.

Hipótesis específicas 2

Ho: El aprendizaje autorregulado no se relaciona significativamente con el proceso cognitivo de la percepción en alumnos del primer ciclo de la facultad de Ciencias Económicas y administrativas de la Universidad Nacional "Faustino Sánchez Carrión" - Huacho - 2014.

H1: El aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con el proceso cognitivo de la percepción en alumnos del primer ciclo de la facultad de Ciencias Económicas y administrativas de la Universidad Nacional "Faustino Sánchez Carrión" - Huacho – 2014

Tabla 4.9. Coeficiente de correlación entre aprendizaje autorregulado y percepción

		Procesos cognitivos
Aprendizaje Autoregulado	Correlación de Pearson	,448**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	97

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Vargas, A. (2019). Aprendizaje autorregulado y desarrollo de procesos cognitivos en estudiantes de administración – 2014

Se observa que la variable aprendizaje autorregulado, está correlacionada positivamente con la variable del proceso cognitivo de la percepción.

Se concluye que debido al valor estadístico (r de Pearson) es significativo porque se obtuvo un coeficiente de relación de 0,448.

Hipótesis específicas 3

Ho: El aprendizaje autorregulado no se relaciona significativamente con el proceso cognitivo de la atención en alumnos del primer ciclo de la facultad de Ciencias Económicas y administrativas de la Universidad Nacional "Faustino Sánchez Carrión" - Huacho - 2014.

H1: El aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con el proceso cognitivo de la atención en alumnos del primer ciclo de la facultad de Ciencias Económicas y administrativas de la Universidad Nacional "Faustino Sánchez Carrión" - Huacho - 2014.

Tabla 4.10. Coeficiente de correlación entre aprendizaje autorregulado y atención

		Procesos cognitivos
Aprendizaje Autoregulado	Correlación de Pearson	,371**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	97

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Vargas, A. (2019). Aprendizaje autorregulado y desarrollo de procesos cognitivos en estudiantes de administración – 2014

Se observa que la variable aprendizaje autorregulado, está correlacionada positivamente con la variable del proceso cognitivo de la atención. Se concluye que debido al valor estadístico (r de Pearson) el resultado es significativo porque se obtuvo un coeficiente de relación de 0,371.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

En la presente investigación se tiene como prioridad determinar la manera de cómo se relaciona el aprendizaje autorregulado con los procesos cognitivos. Un estudio que nos permite definir el grado de correlación que existe entre las variables planteadas.

El estudio realizado en una población total de 97 alumnos del primer ciclo de la Facultad de ciencias económicas y empresariales de la universidad nacional "Faustino Sánchez Carrión" de la ciudad de Huacho, presentó resultados importantes porque se obtuvo una correlación alta y significativa entre las dos variables en estudio, donde se comprueba que a mayor nivel de aprendizaje autorregulado será mayor el nivel de procesos cognitivos, esto origina que estas variables puedan ser estudiadas a mayor profundidad.

Entre los resultados encontramos en la tabla 4.7, que la variable Aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con la variable desarrollo de procesos cognitivos con una $r = ,519$, dato que se puede corroborar con la investigación realizada por Valqui E. (2008), "Aprendizaje autorregulado y

rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú, donde halló una relación significativa entre las variables aprendizaje autorregulado y rendimiento académico.

En los resultado del indicador de memoria expuesto en la tabla 4.4 se puede apreciar que el 48.45 % de los alumnos casi siempre capta información, dato que se puede corroborar con la investigación de Serrano, A (2012). En su investigación desarrollo de habilidades cognitivas en el área de historia, geografía y economía mediante el uso de la webquest. Una propuesta didáctica para alumnos del primer ciclo de Administración de la Universidad de Piura, donde encontró que el componente cognitivo en los alumnos esta a un nivel medio.

CONCLUSIONES

- Se concluye que la variable aprendizaje autorregulado, está correlacionada positivamente con la variable desarrollo de procesos cognitivos. Esto quiere decir que a mayor aprendizaje autorregulado mayor es el desarrollo de los procesos cognitivos en la población estudiada.
- Se concluye que la variable aprendizaje autorregulado, está correlacionada positivamente con la variable del proceso cognitivo de memoria. Esto quiere decir que a mayor aprendizaje autorregulado mayor es el desarrollo del proceso cognitivo de la memoria en la población estudiada.
- Se concluye que la variable aprendizaje autorregulado, está correlacionada positivamente con la variable del proceso cognitivo de la percepción. Esto quiere decir que a mayor aprendizaje autorregulado mayor es el desarrollo del proceso cognitivo de la percepción en la población estudiada.
- Se concluye que la variable aprendizaje autorregulado, está correlacionada positivamente con la variable del proceso cognitivo de la atención. Esto quiere decir que a mayor aprendizaje autorregulado mayor es el desarrollo del proceso cognitivo de la atención en la población estudiada.

RECOMENDACIONES

- Trabajar conjuntamente con los medios de comunicación de la Universidad Nacional "Faustino Sánchez Carrión" de la ciudad de Huacho, estas, repercuten en el desenvolvimiento normal de la persona, se plantearán acciones de prevención y la importancia que tienen los procesos cognitivos en su aprendizaje, para el buen desarrollo de las competencias estudiantiles.
- De acuerdo a Los resultados de la investigación realizada, se propone el financiamiento de un programa de intervención psicoterapéutica dirigido a los internos de psicología para el beneficio de sus capacidades emocionales y cognitivas que harán de ellos personas equilibradas en estos aspectos.
- Participación de sesiones de terapias individuales y grupales, con la finalidad de promover el desarrollo tanto individual y profesional de los estudiantes de administración que hacen internado en esta casa de estudios, mediante la creación de un programa psicoterapéutico.

Este programa psicoterapéutico estará constituido por técnicas conductuales que ayuden al estudiante a planificar y cumplir las tareas propuestas en la

vida universitaria, a continuación se explica las sesiones individuales de trabajo:

- Reconocimiento de habilidades propias
- Desarrollo de las habilidades de afrontamiento a la frustración, afrontamiento al estrés
- Enrutamiento de necesidades primarias educativas y para la vida.

En cuanto a las sesiones grupales se implementaran:

- Grupos de desarrollo de habilidades directivas
 - Dar instrucciones y seguirlas.
 - Capacidad de convencer a los demás.
 - Disculparse o admitir ignorancia.
 - Expresión de opiniones personales.
 - Afrontamiento de críticas.
- Realizar investigaciones de tipo experimental, donde se aplique un programa de intervención en base a los resultados del presente estudio, para obtener resultados de mejoría en el aspecto cognitivo, afectivo y social, ya que las dos variables influyen en el desarrollo de estos aspectos mencionados.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Bandura, A (1986). *Teoría del aprendizaje*. 3ra edición. Madrid. Espasa Calpe.

Labinowicz, Ed. (2000). *Introducción a Piaget: Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. México: Addison Wesley Longman, 1998. ix, 309 p.: il. ISBN 9684443307. sig. top. ge 370.156 l119

Lamas, H. (2008). *Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico*. Liber., 2008, vol.14, no.14, p.15-20. ISSN 1729-4827.

Leontiev, N. (1981). *Actividad, conciencia, personalidad, la Habana: Cuba: Editorial pueblo y educación.*

Ministerio de Educación. (1998). *Creecer hacia un sistema nacional de evaluación de rendimiento*. Dirección Regional de Educación de la Libertad. Trujillo: Dirección Técnico Pedagógica.

Schunk, D. y Zimmerman, B. (1994). *Self-regulation in education: retrospect and prospect. en d.h. schunk y b.j. zimmerman (eds), self-regulation of learning and performance*. hillsdale, n.j: erlbaum.

- Fernández, J. (1981). Trastorno situacional transitorio por cambio de ambiente sociocultural, factores de personalidad y rendimiento académico. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor San Marcos, Lima - Perú.
- Pintrich, P. (1986). Comprender el aprendizaje autorregulado. understanding self - regulation learning. San Francisco.
- Rodríguez, M. (1999). *Una aproximación a la elaboración de criterios psicopedagógicos para la identificación de los aprendizajes de calidad y su potenciación*. [inédito]. La Habana: CIPS.
- Valqui, E (2008). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de ingeniería industrial de la universidad tecnológica del Perú. (Tesis de maestría), Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú. Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2411>
- Zimmerman, B. (1994). Dimensions of academic self-regulations: a conceptual framework for education. en d. schunk y zimmerman, b. self-regulation of learning and performance. hillsdale, n.j: erlbaum.
- Zimmerman, B. y Martínez-Pons, M. (1990). Students differences in self-regulated learning: relating grade sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational psychology*, 82, 51-59.
- Zueck, M. (2010). Habilidades cognitivas y conocimientos generales en universitarios que ingresan a la carrera de educación física y otras disciplinas de la universidad autónoma de Chihuahua México. (Tesis doctorado). Universidad de Granada - España.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz consistencia

	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
VARIABLE 1 APRENDIZAJE AUTORREGULADO	Metas	Fijación de metas	¿Programo cuando finalizare una tarea o trabajo encomendado por el profesor? ¿Me trazo metas cortas para llegar a cumplir una tarea final?
		Elaboración de metas	<ul style="list-style-type: none"> ¿Construyo metas en base para elaborar el trabajo o actividad dada por el docente? ¿Las metas que construyo suelo cumplirlas?
		Planificación de metas	<ul style="list-style-type: none"> ¿Elaboro un cronograma para el cumplimiento de mis tareas o trabajos dejados por mis profesores? ¿Sientes que las tareas planificadas son útiles para tu desarrollo profesional?
	Control volitivo	Autocontrol	<ul style="list-style-type: none"> ¿Me siento motivado para poder cumplir mis tareas o trabajos dados en clase? ¿Soy perseverante en mis proyectos universitarios?
		Esfuerzo	<ul style="list-style-type: none"> ¿Utilizo estrategias para no distraerme al momento de realizar mis trabajos y/o tareas? ¿Pongo de mi parte para poder cumplir mis trabajos o tareas exitosamente?
		Autoobservacion	<ul style="list-style-type: none"> ¿Las condiciones en las cuales realizo mis trabajos o tareas son las adecuadas? ¿Cuento con el material necesario para realizar mis trabajos o tareas?
	Fase de reflexión	Auto juicio	<ul style="list-style-type: none"> ¿Suelo evaluar mi esfuerzo al momento de realizar un trabajo o tarea? ¿Los errores cometidos en la tarea me ayudan a reflexionar para la próxima?
		Autosatisfaccion	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuándo realizo la tarea de manera adecuada siento gran satisfacción? ¿Realizar las tareas me hace sentir que estoy cumpliendo con el curso?
		Valor de la tarea	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuándo realizo adecuadamente una tarea siento que hago bien las cosas? ¿El éxito de aprobar mis curso depende de mi esfuerzo tanto en hacer mis trabajos como en estudiar?

	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
VARIABLE 2 PROCESOS COGNITIVOS EN PSICOLOGIA	Memoria	Fijación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Capto rápidamente la información que me da el docente en clase? • ¿Cuando estoy leyendo me es fácil captar la información? • ¿Es más sencillo captar la información a través de la lectura que viendo un documental o escuchándolo?
		Conservación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Una vez que capto alguna información, se me hace fácil retenerla? • ¿Cuando estoy leyendo algo interesante puedo lograr retenerlo después de una semana? • ¿Al momento de la evaluación escrita u oral, suelo acordarme con facilidad de lo que estudie?
	Atención	Voluntaria	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Me concentro en la explicación de la clase? • ¿Soy responsable al momento de escuchar la clase?
		Sostenida	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Presto atención toda la clase? • ¿Si hay algún distractor trato de no hacerle caso y continúo atendiendo a mi clase?
		Selectiva	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Anoto lo más importante de la clase? • ¿Me acuerdo siempre de lo que me pareció más importante en la clase?
	Percepción	Organización perceptiva	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Luego de haber estado en clase, elaboro algún material donde pueda yo saber que fue lo más importante? • ¿Organizo material visual de las cosas más importantes para mí en la clase? • ¿Antes de ir clase, repaso lo que mi profesor hará?
		Reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se me hace fácil recordar algún tema que fue tratado en algún curso o clase anterior? • ¿Recuerdo fácilmente los términos nuevos que el profesor menciona en la clase? • ¿Me sirven los conocimientos previos para mis clases?

Anexo 2. Instrumentos para la recolección de datos

Encuesta

La presente técnica de la encuesta tiene por finalidad buscar información relacionada con el tema **APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y PROCESOS PSICOLÓGICOS**; sobre este particular se les recuerda que en las preguntas que a continuación se acompaña, tenga a bien elegir la alternativa que considere correcta, marcando con un aspa (X). Se agradece su participación, que será de gran interés para la presente investigación. Se les recuerda que esta técnica es anónima.

1. ¿Programo cuando finalizare una tarea o trabajo encomendado por el profesor?
 - a) Siempre ()
 - b) Usualmente ()
 - c) Ocasionalmente ()
 - d) Raramente ()
 - e) No sabe, no opina ()

2. ¿Me trazo metas cortas para llegar a cumplir una tarea final?
 - a) Siempre ()
 - b) Usualmente ()
 - c) Ocasionalmente ()
 - d) Raramente ()
 - e) No sabe, no opina ()

3. ¿Construyo metas en base para elaborar el trabajo o actividad dada por el docente?
 - a) Siempre ()
 - b) Usualmente ()
 - c) Ocasionalmente ()
 - d) Raramente ()
 - e) No sabe, no opina ()

4. ¿Las metas que construyo suelo cumplirlas?
- a) Siempre ()
 - b) Usualmente ()
 - c) Ocasionalmente ()
 - d) Raramente ()
 - e) No sabe, no opina ()
5. ¿Elaboro un cronograma para el cumplimiento de mis tareas o trabajos dejados por mis profesores?
- a) Siempre ()
 - b) Usualmente ()
 - c) Ocasionalmente ()
 - d) Raramente ()
 - e) No sabe, no opina ()
6. ¿Sientes que las tareas planificadas son utiles para tu desarrollo profesional?
- a) Siempre ()
 - b) Usualmente ()
 - c) Ocasionalmente ()
 - d) Raramente ()
 - e) No sabe, no opina ()
7. ¿Me siento motivado para poder cumplir mis tareas o trabajos dados en clase?
- a) Siempre ()
 - b) Usualmente ()
 - c) Ocasionalmente ()
 - d) Raramente ()
 - e) No sabe, no opina ()
8. ¿Soy perseverante en mis proyectos universitarios?
- a) Siempre ()
 - b) Usualmente ()

- c) Ocasionalmente ()
- d) Raramente ()
- e) No sabe, no opina ()

9. ¿Utilizo estrategias para no distraerme al momento de realizar mis trabajos y/o tareas?

- a) Siempre ()
- b) Usualmente ()
- c) Ocasionalmente ()
- d) Raramente ()
- e) No sabe, no opina ()

10. ¿Pongo de mi parte para poder cumplir mis trabajos o tareas exitosamente?

- a) Siempre ()
- b) Usualmente ()
- c) Ocasionalmente ()
- d) Raramente ()
- e) No sabe, no opina ()

11. ¿Las condiciones en las cuales realizo mis trabajos o tareas son la adecuadas?

- a) Siempre ()
- b) Usualmente ()
- c) Ocasionalmente ()
- d) Raramente ()
- e) No sabe, no opina ()

12. ¿Cuento con el material necesario para realizar mis trabajos o tareas?

- a) Siempre ()
- b) Usualmente ()
- c) Ocasionalmente ()
- d) Raramente ()
- e) No sabe, no opina ()

13. ¿Suelo evaluar mi esfuerzo al momento de realizar un trabajo o tarea?
- a) Siempre ()
 - b) Usualmente ()
 - c) Ocasionalmente ()
 - d) Raramente ()
 - e) No sabe, no opina ()
14. ¿Los errores cometidos en la tarea me ayudan a reflexionar para la próxima?
- a) Siempre ()
 - b) Usualmente ()
 - c) Ocasionalmente ()
 - d) Raramente ()
 - e) No sabe, no opina ()
15. ¿Cuándo realizo la tarea de manera adecuada siento gran satisfacción?
- a) Siempre ()
 - b) Usualmente ()
 - c) Ocasionalmente ()
 - d) Raramente ()
 - e) No sabe, no opina ()
16. ¿Realizar las tareas me hace sentir que estoy cumpliendo con el curso?
- a) Siempre ()
 - b) Usualmente ()
 - c) Ocasionalmente ()
 - d) Raramente ()
 - e) No sabe, no opina ()
17. ¿Cuándo realizo adecuadamente una tarea siento que hago bien las cosas?
- a) Siempre ()
 - b) Usualmente ()
 - c) Ocasionalmente ()
 - d) Raramente ()
 - e) No sabe, no opina ()

18. ¿El éxito de aprobar mis curso depende de mi esfuerzo tanto en hacer mis trabajos como en estudiar?
- a) Siempre ()
 - b) Usualmente ()
 - c) Ocasionalmente ()
 - d) Raramente ()
 - e) No sabe, no opina ()
19. ¿Capto rápidamente la información que me da el docente en clase?
- a) Siempre ()
 - b) Usualmente ()
 - c) Ocasionalmente ()
 - d) Raramente ()
 - e) No sabe, no opina ()
20. ¿Cuando estoy leyendo me es fácil captar la información?
- a) Siempre ()
 - b) Usualmente ()
 - c) Ocasionalmente ()
 - d) Raramente ()
 - e) No sabe, no opina ()
21. ¿Es más sencillo captar la información a través de la lectura que viendo un documental o escuchándolo?
- a) Siempre ()
 - b) Usualmente ()
 - c) Ocasionalmente ()
 - d) Raramente ()
 - e) No sabe, no opina ()
22. ¿Una vez que capto alguna información, se me hace fácil retenerla?
- a) Siempre ()
 - b) Usualmente ()
 - c) Ocasionalmente ()

- d) Raramente ()
- e) No sabe, no opina ()

23. ¿Cuando estoy leyendo algo interesante puedo lograr retenerlo después de una semana?

- a) Siempre ()
- b) Usualmente ()
- c) Ocasionalmente ()
- d) Raramente ()
- e) No sabe, no opina ()

24. ¿Al momento de la evaluación escrita u oral, suelo acordarme con facilidad de lo que estudie?

- a) Siempre ()
- b) Usualmente ()
- c) Ocasionalmente ()
- d) Raramente ()
- e) No sabe, no opina ()

25. ¿Me concentro en la explicación de la clase?

- a) Siempre ()
- b) Usualmente ()
- c) Ocasionalmente ()
- d) Raramente ()
- e) No sabe, no opina ()

26. ¿Soy responsable al momento de escuchar la clase?

- a) Siempre ()
- b) Usualmente ()
- c) Ocasionalmente ()
- d) Raramente ()
- e) No sabe, no opina ()

27. ¿Presto atención toda la clase?
- a) Siempre ()
 - b) Usualmente ()
 - c) Ocasionalmente ()
 - d) Raramente ()
 - e) No sabe, no opina ()
28. ¿Si hay algún distractor trato de no hacerle caso y continuo atendiendo a mi clase?
- a) Siempre ()
 - b) Usualmente ()
 - c) Ocasionalmente ()
 - d) Raramente ()
 - e) No sabe, no opina ()
29. ¿Anoto lo más importante de la clase?
- a) Siempre ()
 - b) Usualmente ()
 - c) Ocasionalmente ()
 - d) Raramente ()
 - e) No sabe, no opina ()
30. ¿Me acuerdo siempre de lo que me pareció más importante en la clase?
- a) Siempre ()
 - b) Usualmente ()
 - c) Ocasionalmente ()
 - d) Raramente ()
 - e) No sabe, no opina ()
31. ¿Luego de haber estado en clase, elaboro algún material donde pueda yo saber que fue lo más importante?
- a) Siempre ()
 - b) Usualmente ()
 - c) Ocasionalmente ()

- d) Raramente ()
- e) No sabe, no opina ()

32. ¿Organizo material visual de las cosas más importantes para mí en la clase?

- a) Siempre ()
- b) Usualmente ()
- c) Ocasionalmente ()
- d) Raramente ()
- e) No sabe, no opina ()

33. ¿Antes de ir clase, repaso lo que mi profesor hará?

- a) Siempre ()
- b) Usualmente ()
- c) Ocasionalmente ()
- d) Raramente ()
- e) No sabe, no opina ()

34. ¿Se me hace fácil recordar algún tema que fue tratado en algún curso o clase anterior?

- a) Siempre ()
- b) Usualmente ()
- c) Ocasionalmente ()
- d) Raramente ()
- e) No sabe, no opina ()

35. ¿Recuerdo fácilmente los términos nuevos que el profesor menciona en la clase?

- a) Siempre ()
- b) Usualmente ()
- c) Ocasionalmente ()
- d) Raramente ()
- e) No sabe, no opina ()

36. ¿Me sirven los conocimientos previos para mis clases?

a) Siempre ()

b) Usualmente ()

c) Ocasionalmente ()

d) Raramente ()

e) No sabe, no opina ()