

PEDRO JAVIER NEVÁREZ RODRÍGUEZ
LUIS FERNANDO HERNÁNDEZ JÁCQUEZ

Autorregulación del Aprendizaje y rendimiento académico.

UN ESTUDIO
EN LA MODALIDAD DE TELESECUNDARIA

ISBN: 978-607-8730-61-2



9 786078 730612



Universidad
Pedagógica
de Durango

Educir para transformar

Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico.

Un estudio en la modalidad de telesecundaria

Pedro Javier Nevárez Rodríguez

Sistema Estatal de Telesecundaria

Luis Fernando Hernández Jácquez

Universidad Pedagógica de Durango

Primera edición: enero 2023.

Editado en: Victoria de Durango de Durango, Dgo., México.

ISBN: 978-607-8730-61-2.

Editor: Universidad Pedagógica de Durango.

Imagen de portada: Fernanda Navarro Martínez.



La presente obra ha sido dictaminada favorablemente en dos momentos por el Comité Editorial de la Universidad Pedagógica de Durango. El primero en lo concerniente a las especificaciones editoriales y el segundo, en cuanto a su contenido, mediante el procedimiento de valoración denominado “doble ciego”.

Este libro no puede ser impreso ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio, sin la autorización por escrito del editor.

ÍNDICE

Introducción.....	4
Construcción del objeto de investigación.....	8
Características de los antecedentes.....	8
Descripción de los antecedentes.....	10
Planteamiento del problema.....	31
Preguntas de investigación.....	34
Pregunta general.....	35
Preguntas específicas.....	35
Objetivos de investigación.....	35
Objetivo general.....	35
Objetivos específicos.....	36
Justificación.....	36
Delimitación.....	38
Marco teórico.....	39
Autorregulación del aprendizaje.....	39
Modelo de J. G. Borkowski (orientado al proceso meta cognitivo-motivacional)	40
Modelo de M. Boekaerts (heurístico del aprendizaje autorregulado).....	41
Modelo de Winne (cuatro etapas del aprendizaje autorregulado).....	43
Modelo de B. J. Zimmerman (socio cognitivo de la autorregulación del aprendizaje)	45
Modelo de P. R. Pintrich (componentes motivacionales y cognitivo).....	47
Rendimiento académico.....	52
Características del rendimiento académico.....	53
Perspectivas que inciden en el rendimiento académico.....	53
Evaluación del rendimiento académico.....	57
Método.....	59
Paradigma Positivista.....	59
Enfoque cuantitativo de investigación.....	60

Alcance de investigación.....	61
Hipótesis y definición de variables.....	62
Diseño de investigación.....	62
Población.....	64
Técnica e instrumento de recuperación de datos.....	64
Instrumento.....	65
Evidencias de validez.....	68
Confiabilidad.....	70
Resultados.....	72
Variables sociales y demográficas.....	72
Escala de motivación.....	75
Orientación a metas intrínsecas (OMI).....	75
Orientación a metas extrínsecas (OME).....	77
Valor de la tarea (VT).....	78
Creencias de control (CC).....	79
Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)	80
Ansiedad ante los exámenes (AE).....	82
Escala de estrategias de aprendizaje.....	83
Repetición (RE).....	83
Elaboración (ELA).....	85
Organización (ORG).....	87
Pensamiento crítico (PC).....	88
Autorregulación metacognitiva (ARM).....	89
Administración del tiempo y del ambiente (ATA)	92
Regulación del esfuerzo (REG).....	95
Aprendizaje con compañeros (AC).....	96
Búsqueda de ayuda (BA).....	97
Análisis inferencial.....	99
Pruebas paramétricas respecto al grado, grupo escolar, escolaridad del padre y escolaridad de la madre.....	99

Prueba paramétrica respecto al sexo.....	103
Pruebas no paramétricas respecto al grado, grupo escolar, escolaridad del padre y escolaridad de la madre.....	104
Prueba no paramétrica respecto sexo.....	106
Correlaciones bivariadas.....	107
Conclusiones.....	110
Referencias.....	116
Anexo.....	122

INTRODUCCIÓN

La humanidad ha expuesto la constante búsqueda de su evolución a través del uso de las Ciencias con resultados constantes y que pareciese nunca terminar, porque es evidente que el ser humano es un ente en constante cambio lo cual lo lleva a cuestionarse frecuentemente por su estancia desde que tuvo uso de la razón. Aludiendo a lo anterior, se tiene al aprendizaje como constructo que adopta muchas formas que van desde lo sencillo hasta lo complejo intentado por un lado y mediante el uso de la Psicología dar respuesta a esa razón, lo cual no es de sorprenderse por ser una de las Ciencias más desarrolladas y ser uno de los campos donde más se ha avanzado notablemente.

Complementando a lo anterior, la autora Jeanne Ellis Ormrod (2005) manifiesta en su obra del aprendizaje humano cuarta edición que "el aprendizaje es un proceso complicado, y los psicólogos discuten incluso sobre temas tan básicos como qué es aprender, cómo ocurre y qué factores son necesarios para que ocurra" (p. 25). En ese afán de aprender y explicarlo, se aplica desde una postura comprensiva a lo que la Psicología ha sido de gran ayuda durante este trayecto a la realidad que nos rodea y que evoluciona enormemente en pleno siglo XXI. De aquí parte la ramificación de la Psicología hacia la explicación de temas especializados que contribuyen científicamente, a lo cual surgen algunas de éstas como la Bio psicología, Psicología educativa y Psicología cognitiva.

Como parte del basamento de una derivación de la Psicología en el presente documento la Bio psicología se entiende según John P.J. Pinel (2007) como "el estudio de la Biología de la conducta que se centra en los mecanismos neurales y conductuales, pero también resalta los aspectos evolutivos y genéticos y la capacidad de adaptación de los procesos comportamentales" (p. 65). De esta manera se corrobora que la Bio psicología atiende aspectos importantes de la

conducta capaces de transferirse a la Educación donde se pretende interpretar todo ello desde una perspectiva científica, siempre con el afán de evolucionar como especie.

Es ahí donde se nos lleva a remitirnos a la rama de la Psicología educativa desde una parte intrínseca de la presente construcción de generación del conocimiento en esta introducción. De acuerdo a Brophy, (2003); Wittrock, (1992), "la Psicología educativa implica el uso de las técnicas de la Psicología para estudiar el salón de clases y la vida escolar" (p. 1). De hecho, y complementando a los autores citados, esta Ciencia se aplicaba de algún modo y sin saberse desde tiempos muy antiguos con Platón y Aristóteles mostrando eficiencia entre el vínculo afectivo que se establecía entre el profesor y el mismo discípulo, al elegir ciertas estrategias y métodos de enseñanza, así como la propia sistematización del aprendizaje. De ahí nos referimos a aspectos explicativos y aplicables que conllevan a una mejor enseñanza y aprendizaje en el aula.

En relación a la (ARA) la Psicología Cognitiva contribuye a un mejor entendimiento de la misma, dicha Ciencia surge durante la era de la Psicología moderna como una reacción del conductismo entre los años 50 y 60 a lo cual pretende contribuir a la explicación conductual del ser humano referidos a aspectos específicamente de observación y de tipo mental, y que ésta aporta a la Educación. De acuerdo a Carretero (1996), "la Psicología cognitiva es el estudio específico de los llamados procesos intelectuales de mayor o menor complejidad como la percepción, atención, memoria, lenguaje y razonamiento sirviendo como orientación general para estudiar otros muchos aspectos del comportamiento de los seres humanos" (p. 6).

Abocándonos al primer constructo de esta investigación la autorregulación del aprendizaje, sirve particularmente como un cúmulo de habilidades requeridas para alcanzar metas y propósitos en una constante conciencia de monitoreo del individuo para modificarse

conductualmente hacia el éxito oportuno, trátese de situaciones de cualquier contexto. Según Schunk, (1997), "es el proceso que se refiere a los pensamientos, sentimientos y actos generados por un mismo y que están orientados sistemáticamente a la consecución de una meta" (p. 17).

El segundo constructo de acuerdo a la definición de Jiménez (2000) expresa adecuadamente la variable dependiente, la cual afirma que "el rendimiento académico es un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico" (p. 3).

Ahora referenciando la temática desde nuestro campo de trabajo que es la Educación, se sabe que como docente y desde la escuela es complicado implementar diseños que lleven más allá al alumno por la línea que se desea debido a la directriz designada de modelos educativos desde las políticas educativas, los cuales nos marcan un conjunto de normativas ya pre establecidas e institucionalizadas para la enseñanza y que denotan tener metas ambiciosas. De acuerdo a Escudero (1993) "las reformas y los cambios en educación se han ido convirtiendo, sobre todo en las últimas décadas en compañeros inseparables, cada vez más frecuentes y ambiciosos de los sistemas escolares" (p. 67).

A lo anterior se muestra el gran reto del nuevo modelo educativo como un cambio prometedor en la educación con grandes metas por alcanzar a partir del ciclo escolar 2018-2019, donde las nuevas generaciones aprendan a aprender a lo largo de su vida, reflexionando, aprendiendo a discernir y aprender a resolver las situaciones que se le presenten en cualquier contexto.

Por tanto, la presente investigación se estructura en cinco apartados:

En el primero de ellos se encuentran los antecedentes, el planteamiento del problema; así mismo, las preguntas y objetivos de investigación, la justificación, los alcances y delimitaciones.

En el segundo se ubica el marco teórico, que se caracteriza por un basamento fundamental que dará sustento al estudio mediante conceptualizaciones y teorías. En el tercer apartado se determina la metodología utilizada dentro de un paradigma post-positivista, y bajo un enfoque cuantitativo donde se llegará a un nivel correlacional de las variables involucradas; el estudio es tipo no experimental ya que no existió manipulación de variables.

En el cuarto apartado se presenta el análisis de resultados, tanto a nivel descriptivo como a nivel inferencial. El documento finaliza con las conclusiones, recomendaciones pertinentes y posibles líneas de investigación en un futuro.

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se detallan los aspectos que dieron origen al problema de investigación abordado, partiendo de los antecedentes empíricos, el planteamiento del problema, preguntas y objetivos de investigación y la justificación.

Características de los antecedentes

Durante el primer capítulo de la investigación se realizó un análisis de algunas investigaciones científicas de muchas otras que existen, de las cuales se cuantifican de la siguiente manera:

Fueron un total de 26(100%) documentos utilizados, de los cuales se clasificaron 21(80.76%) investigaciones empíricas, 5(19.24%) teóricas y 0(0%) institucionales. De estas investigaciones se encontró que 20(76.93%) son de origen internacional y 6(23.07%) de carácter nacional; respecto a las de procedencia nacional, una de ellas es local y pertenece a un estudio realizado en la Universidad Pedagógica de Durango llevado a cabo con estudiantes de Licenciatura y Maestría.

Se encontraron 7(26.92%) de Colombia, 2(7.69%) de Costa rica, 6(23.07%) México, 1(2.6%) de Perú, 2(7.69%) de Argentina, 3(11.53%) de Chile, 4(15.38%) de España y 1 (2.6%) de Cuba. Así como 3(11.53%) estudios del año 2012, 4(15.38%) del 2013, 4(15.38%) del 2014, 1(2.6%) del 2015, 2(7.69%) del 2016 y 12(46.15%) del 2017.

Las investigaciones empíricas se clasifican de la siguiente manera:

- 17 (80.95%) son internacionales: Nocito (2013); Santelices , Williams, Soto y Alberto (2014), Ventura, Cattoni y Borgobello (2017); Sanabria, Valencia e Ibáñez (2017); Álvarez (2012); Bernal y Burgos (2015); Ramírez (2016); Rosario, Fuentes, Beuchat y Ramaciotti (2016); Daura (2017); Valdés y Pujol (2012); Cueli, García y

Gonzalez (2013); Alegre (2014); López, Hederich y Camargo (2012); Williams, Santelices, Ávila, Soto y Dougnac (2017); Capote, Rizo y Bravo (2017); Vázquez (2013); Álvarez, Madrid y Rodríguez (2017).

- 3 (14.28%) son nacionales: (Osés, Aguayo, Duarte y Ortega (2014); Ramírez y Ceja (2014); Gómez, Canedo y Morales (2017)).
- 1 (2.1%) es de origen local: Bocanegra y Almaraz (2017).

De las investigaciones empíricas se encontraron 12 (57.14%) con enfoque cuantitativo: Santelices, Williams, Soto y Alberto (2014); Ventura, Cattoni y Borgobello (2017); Osés, Aguayo, Duarte y Ortega (2014); Valdés y Pujol; Cueli y Gonzalez, (2013); Alegre (2014); López, Hederich y Camargo (2012); Capote, Rizo y Bravo (2017); Ramírez y Ceja Oseguera (2014); Bocanegra y Almaraz (2017); Vázquez (2013) Álvarez, Madrid y Rodríguez (2017); de las cuales 4(19.04%) son de tipo cuasi experimental (Sanabria, Valencia y Ibáñez (2017); Ramírez (2016); Rosario, Fuentes, Beuchat y Ramaciotti (2016); Williams, Santelices, Ávila, Soto y Dougnac (2017)).

De las investigaciones cualitativas de tipo empíricas se documentan 3(14.28%); Álvarez (2012); Bernal y Burgos (2015); Gómez, Canedo y Morales (2017).

Del enfoque mixto se cuenta con 2(9.52%) (Nocito (2013) y Daura (2017)).

De las investigaciones teóricas 3(60%) son internacionales Barría, Rodríguez y Salmerón (2017); González (2017); Conejo, Cano y Rubia (2013), 2(40%) son nacionales Aguilar, Hernández y Núñez (2017); Aguilar, Rivera y López (2017).

De las investigaciones teóricas 4(80%) son cuantitativas Barría, Rodríguez y Salmerón (2017); Conejo, Cano y Rubia (2013), Aguilar, Hernández y Núñez (2017); Aguilar, Rivera, López (2017); de tipo cualitativo se encontró 1(20%) González (2017).

En el alcance de los estudios se encontraron 7(26.92%) de tipo descriptivo, 1(2.6%) descriptivo analítico, 6(23.07%) descriptivo correlacional, 1(2.6%) descriptivo explicativo, 6(23.07%) de tipo correlacional, 2(7.69%) explicativo y 3(11.53%) evaluativos.

Aunando a la información se observa en las investigaciones están realizadas 3(11.53%) en Primaria, 1(2.6%) en Secundaria, 1(2.6%) en el proceso de Secundaria a Universidad, 3(11.53%) Preparatoria, 17(65.38%) en Universidad y 1(2.6%) en Universidad-maestría.

En las 26 investigaciones se encuentran algunas variables implicadas que interceden en respecto a la autorregulación del aprendizaje (ARA) y en otros casos solo es la intervención bajo el constructo; en relación a lo anterior, se tienen entorno a la (ARA) 8(30.76%) documentos donde aparece el rendimiento académico (RA), 8(30.76%) con respecto a cierta carrera o asignatura, 2(7.69%) donde interceden las estrategias auto regulatorias, 2(7.69%) durante el aprendizaje de conceptos científicos, 1(2.6%) de fases auto regulatorias, 3 (11.53%) de algún nivel educativo en específico, 1(2.6%) de diagnóstico de (ARA) y 1(2.6%) autorregulación en formación profesional de alumnos.

Descripción de los antecedentes

La revisión de literatura sirvió para tener un panorama claro y sustentado del estudio de investigación, a través de datos y resultados de tipo científico.

Sobre el constructo de autorregulación del aprendizaje se han hecho multiplicidad de estudios con diferentes variables dependientes del mismo que finalmente atienden a la necesidad

por comprenderlo desde diferentes perspectivas, niveles educativos, socioeconómicos, geográficos y demográficos, refiriéndolo al complejo quehacer educativo, así como a otras ciencias que apoyan desde su campo de estudio.

Analizar el quehacer educativo resulta a veces muy difícil, ya que se ha descrito al proceso educativo desde distintos ángulos: desde la óptica social, el político, desde las políticas del estado, de las políticas de los gobiernos de turno, sin embargo hasta la fecha sigue desarrollándose muchos debates al respecto, lo cierto es que la educación es un proceso muy complejo, socializador y permanente y para su entendimiento muchas ciencias contribuyen desde su propio objeto de estudio (Moreno, 2013, p. 12).

Por esa razón, la educación requiere de explicaciones de entendimiento a la altura de las incertidumbres que aún se tienen, todo con el afán de seguir evolucionando educativamente a través del constante cambio, es decir, lo que se conoce ahora, mañana puede y debe de cuestionarse para un mayor perfilamiento de los procesos de comprensión, acciones de enseñanza y aprendizaje, debido a que nada es estático.

Respecto a la correlación de la autorregulación del aprendizaje con diversas variables, se encuentra gran importancia en el alcance de metas escolares, ya que, si un alumno no sabe autorregularse debido a aspectos como la falta de auto conciencia u otro factor negativo, repercutirá en el aspecto académico directamente. Lo menciona en su tesis doctoral Nocito (2013), Ahin y Ahmet (2009), concluyendo que los altos niveles de ansiedad tienen una incidencia negativa en el rendimiento académico.

Es esa misma autorregulación en el aprendizaje guiada y controlada por el docente en cuanto a la aplicabilidad de estrategias que acompañen al alumno de manera cercana en el

proceso educativo. Santelices, Williams, Soto y Dougnac (2014) mencionan la importancia de promover un cambio drástico en las estrategias de enseñanza que se utilizan en los primeros años de estudio de las carreras de la salud referidas a la auto regulación del aprendizaje.

Es la reflexión con respecto a la manera de nuestra enseñanza, es decir, lo que se sabe o se ignora acerca de la autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico desde la práctica educativa; para ello, se hace desde una óptica reflexiva y a su vez retórica: será realmente que los profesores carecen de elementos teóricos y prácticos auto regulatorios en el aprendizaje de los alumnos desde su comienzo en la educación o se ignora desde siempre.

En la búsqueda de responder a todo lo abocado al constructo se requieren respuestas, encontrado así, el desarrollo de modelos explicativos que intentan diluir cada vez más estas incertidumbres en diferentes niveles educativos, siendo capaces de dar soluciones a lo relacionado con el desarrollo de esta competencia; de forma que el estudiante se regule de manera autónoma y vea la incidencia en su rendimiento académico.

Ventura, Cattoni y Borgobello (2017) lo menciona en su estudio: ser capaz de autorregular adecuadamente el propio aprendizaje impacta positivamente en el rendimiento académico del alumnado. Por eso relevancia de entender cuáles son, cómo se articulan y cambian las estrategias de aprendizaje, así como los patrones de motivación en el transcurso de la formación académica.

A lo anterior, la escuela debería de tomar mayormente en cuenta los procedimientos de la autorregulación del aprendizaje, desde una perspectiva preventiva y mejora del aprender a aprender de los alumnos, no intentando abarcar una curricula escolar en tiempo y forma, y que el alumno no experimente el fracaso y la deserción al grado que se desmoralice en algunos aspectos de su vida. En esa autorregulación de aprendizaje también ha quedado demostrado que los

fracasos y abandonos de los estudios, así como los bajos rendimientos, tienen repercusiones importantes a niveles financiero, organizativo, psicológico y social lo aseguran" (Bierema, 1996; Gilbert, Keck y Simpson, 1993; Reese y Mobley, 1996, p. 583).

En estos tiempos se observa la importancia de preparar a los alumnos para que sean capaces en la resolución de situaciones problemáticas siendo analíticos, es decir, que conozcan cómo aprender a través de toda su vida; el alumno aprenderá mejor cuando esté abierto a utilizar estrategias mentales y emociones interiorizadas autónomamente tipo andamiaje.

De acuerdo a Sanabria, Valencia e Ibáñez (2017), concluyen en su investigación que los andamiajes y el uso de estrategias de autorregulación afectan positivamente el logro del aprendizaje.

Es por esa razón que cuando se menciona la autorregulación del aprendizaje, se habla de un proceso interiorizado de reflexión y emocional sobre el pensar del individuo como forma global de sus actos planificados afectándolo positivamente, a su vez que las estrategias empleadas dan solución a sus necesidades educativas y se transformen en resultados favorables.

Así es como lo expresa Álvarez (2012) en su investigación, al afirmar que la autorregulación de los aprendizajes se lleva a cabo para transformar los resultados obtenidos, donde algunos estudiantes lo relacionaron directamente con los procesos de evaluación de los aprendizajes y otra parte con la comprensión a profundidad que se puede desarrollar de cierta temática, por lo que el cambio en las estrategias empleadas para dar solución a diversas situaciones se encuentra relacionada con esos dos factores. Con ello se fortalecen los aprendizajes desde una perspectiva en que los alumnos midan y tengan conciencia de sus alcances, así el alumno llenará sus expectativas respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje de forma concreta.

Es preciso que el docente apoye a revindicar al alumno desde sus posibilidades, y durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el proceso educativo de forma procesual. Ya se menciona en el estudio de investigación realizado por Osés, Aguayo, Duarte y Ortega (2014), se evidenció que los profesores juegan un papel muy importante en la adquisición de estos procesos a través de la enseñanza y del aprendizaje.

Así como que se detectaron también, tres limitantes en los resultados obtenidos: 1) la reducida duración de las sesiones de clase, 2) la numerosa población de alumnos por aula, y 3) la falta de asistencia de los participantes al centro escolar.

Por esto, es preciso que el docente también tome en cuenta las limitantes que pueden presentarse durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera concienzuda y autónoma que derive un mejor rendimiento escolar en alguna asignatura o área en particular.

Ahora, se podrá derivar ese pensamiento guiado, de reflexión autónoma e introspectivo del alumno, por lo que se está haciendo en calidad del por qué y el cómo se hace, produciéndose así una especie de uso de mecanismos de confrontación en la toma de decisiones escolares, Bernal y Burgos (2015), mismos investigadores señalan que existe una carencia de procesos autor regulatorios y autónomos en algunos estudiantes, ya que no poseen un hábito de auto introspección, autorreflexión y toma de decisiones en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Así mismo, cuando un estudiante aprende a autorregular su aprendizaje y comportamiento, puede llegar a aumentar su nivel de inglés como lengua extranjera, y así mismo en otras áreas del conocimiento.

Con eso se corrobora que un alumno autorregulado conductualmente desde su aprendizaje, sufre menos y obtiene mayor beneficio en distintos rubros académicos, y por ende a través de su vida, siendo un beneficio inherente de esta capacidad desarrollada mediante hábitos.

Sería interesante que las escuelas promovieran dicha capacidad a conciencia de lo que representa en la vida de cada uno de los alumnos, y no de manera somera, porque la autorregulación del aprendizaje implica una interiorización lo suficientemente profunda como para que el alumno experimente la motivación por aprender.

Hofer, Yu y Pintrich (1998) lo aseguran y sugieren, al implementar en la enseñanza de la autorregulación programas multi estrategias que enseñen más de una o dos estrategias e incluyan también, estrategias cognitivas, meta cognitivas y motivacionales con el propósito de que los estudiantes adquieran tanto el querer como el poder para usar de forma adecuada las estrategias.

Estrategias que requieren desarrollarse para poder controlarse adecuadamente a voluntad del alumno para se pueda motivar a través de ellas y responsabilizarse por ellas, y en consecuencia, sobre llevar los resultados como éste quiere que surjan atribuyendo el éxito al esfuerzo concienzudo de él mismo.

Ramírez (2016) encontró que tanto hombres y mujeres se caracterizan por creer que tienen el control sobre sus resultados de aprendizaje y no responsabilizan de sus resultados académicos a factores externos, el azar o la suerte y además, y también se perciben con suficiente confianza en su capacidad para realizar tareas con éxito, aunque no se hayan encontrado diferencias significativas entre los grupos. El creer que tienen el control de sus resultados de aprendizaje, les permite responsabilizarse de sus resultados y de realizar cambios cuando los resultados no son los que esperaban. Si el estudiante cree que sus esfuerzos para estudiar hacen la diferencia en su calidad de aprendizaje, ellos estarán más dispuestos a estudiar de manera estratégica y efectiva.

Aludiendo a lo anterior, si los alumnos sienten que pueden tener control de su desempeño académico, estos estarán con más disposición a esforzarse y hacer todo lo posible para obtener el

aprovechamiento deseado. Así, se afecta directa y positivamente a su motivación, logros de metas, obteniendo el propio éxito de su rendimiento académico.

Desde una perspectiva Vygotskiana con respecto a obtención de la autorregulación por parte del alumno, se forma mediante la interacción con los adultos y en fases subsecuentes se interiorizan de forma gradual, desde el punto de partida que es la Zona de Desarrollo Próximo. Este proceso de interiorización gradual se va fortaleciendo mediante una especie de actividad personal de “habla interna” que ejercita el alumno sobre sí mismo y sobre la actividad que tiene que realizar, dando así espacio al conocimiento, autocontrol y dominio del medio (Vygotsky, 1964, p 24).

Apreciada la autorregulación del aprendizaje como una herramienta para los estudiantes, los llevará a lograr tener un buen rendimiento académico y se desarrolla como una iniciativa del individuo de la misma sistematización procesual de su aprendizaje. A su vez, que le permita alcanzar a éste sus metas planteadas, y donde éstos utilicen un pensamiento estructurado y ahondando de manera significativa.

Rosario, Fuentes, Beuchat y Ramaciotti (2016) lo afirma en su estudio, el programa de intervención ejecutado fue efectivo en la medida en que después del final del mismo, los sujetos del grupo experimental, en comparación con los del control, mostraron un mayor conocimiento de estrategias de autorregulación, informaron de un mayor uso de las mismas y, al final, todo ello se reflejó en un pensamiento más elaborado, profundo y significativo.

Así, se provocará en el individuo escolar una interiorización a tal grado que dirija su atención a todos los aspectos descritos anteriormente de forma controlada para su afectividad de manera individual y en conjunto. Algunos autores califican a la autorregulación como

facilitadora del éxito académico y profesional del intelecto. Según Zimmerman y Risemberg (1997), "las investigaciones realizadas en autorregulación académica, han demostrado que se puede enseñar a los estudiantes a influir sobre su desempeño educativo facilitando el éxito académico y profesional, mejorando así su desarrollo intelectual" (p.32)

Esa parte corresponde al profesor, siendo un reto que tiene con sus estudiantes en relación al conocimiento, medición de acciones y transformación de la forma en que aprenden.

Daura (2017) lo manifiesta en su investigación al decir que presenta un reto para quienes en la actualidad se desempeñan como profesionales de la enseñanza, ya que personalizar la educación requiere de una mayor dedicación para conocer a cada estudiante en particular, evaluar el propio accionar docente y modificar aquello que sea necesario para suscitar profesionales capaces de aprender a aprender a lo largo de toda la vida. La autorregulación en el aprendizaje, es una capacidad que todo el estudiantado universitario tiene que desarrollar con la finalidad de adaptarse a las exigencias propias del nivel educativo en el que se encuentra y del futuro mundo laboral en el que tendrá que insertarse.

Inherentemente un individuo con mejores aprendizajes denotará un rendimiento escolar utilizando esos mecanismos de autorregulación del aprendizaje, de los cuales se les dote o desarrolle al alumno de cualquier nivel educativo y en la misma vida laboral. Así se llevará un seguimiento por parte de los profesores con causa y conocimiento durante este proceso. (Valdés y Pujol, 2012) resulta interesante el hecho de que tantos factores auto regulatorios del aprendizaje incidan en el rendimiento académico del estudiante, siendo único cada caso en el aula, es decir, se tiene una gama de individuos escolares con factores particulares en su rendimiento académico, donde cada uno tiene necesidades específicas, y por supuesto,

estrategias auto regulatorias; así se tienen factores que derivan aspectos tan determinados como hasta en el sexo de los estudiantes para utilizar con mayor o menor habilidad estas estrategias.

Del mismo modo, el uso de estrategias de planificación y control se presenta de forma moderada con una mayor utilización de estrategias de reflexión que resulta significativa en la muestra de estudiantes. Por otra parte, los resultados sugieren que las personas de género femenino presentan un mayor uso de estrategias auto regulatorias de planificación; esto es, una mejor programación en lo que respecta a tiempo y esfuerzo en función de las tareas.

El resultado anterior no se homogeniza, porque es un posible de respuestas de acuerdo a la aplicabilidad del estudio, sin embargo, la idea está encaminada a determinaciones claras y precisas.

Siguiendo a la etapa de planificación ya mencionada, Cueli, García y González (2013) indican que fueron los sujetos con mayor rendimiento académico los que señalaron planificar en mayor medida la ejecución de las tareas en esta área del currículo. Sería interesante comprobar cómo se modifican estos perfiles con el uso de nuevas metodologías de aprendizaje basadas en las nuevas tecnologías y los entornos hipermedia. Referido a lo anterior, es claro que los individuos con la capacidad de autorregularse llevan a cabo el proceso de manera planificada a tal grado que conocen e inspeccionan su mismo aprendizaje de forma constante.

Los alumnos autorregulados (...) en el aprendizaje son capaces de regular y controlar de forma intencional su proceso de aprendizaje, conocen sus habilidades y conocimientos, monitorizan sus conductas de estudio y ajustan su comportamiento a las demandas de la tarea Pintrich (2000, p. 1516).

Tareas que conforme se trabajen dicha habilidad de regulación autónoma, se podrán controlar de forma oportuna y a disposición del individuo de manera activa para el logro de sus metas escolares, guiándose y apoyándose del monitoreo durante su proceso de aprendizaje.

Alegre (2014) encontró que existe una relación positiva y significativa entre la autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales de Lima metropolitana. Por ello, la relación de estos dos constructos es una de las que se desprenden de muchas que surgen en el proceso educativo, y durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, se precisa ir sobre esa correlación por necesidades del investigador.

Existen estudiantes de algunos niveles educativos que son conscientes de su autorregulación y se modifican constantemente perfilando estrategias de planificación, tiempo, monitoreo y evaluación del proceso y toma de decisiones, en el que adquieren conocimientos para alcanzar metas y objetivos en específico de manera sistematizada.

En este sentido, López, Hederich y Camargo (2012) argumentan que los estudiantes saben qué pasos deben seguir para lograr sus metas de aprendizaje y, en esta medida, son capaces de distribuir su tiempo de estudio y de ser sistemáticos en el monitoreo de las actividades que planean. De igual forma, evalúan constantemente sus resultados de aprendizaje de acuerdo con el estado deseado y, finalmente, toman acciones para cambiar, modificar o afinar las estrategias a fin de lograr lo planeado durante su proceso de aprendizaje.

Así, se tiene a la autorregulación del aprendizaje como un elemento de gran importancia que apoya al estudiante durante su proceso educativo y lo acerca a obtener un mayor conocimiento en diferentes áreas del conocimiento.

Williams, Santelices, Ávila, Soto y Dougnac (2017) lo aseveran en su estudio, al hablar de un programa de nivelación analizado donde reveló que en ambos grupos existió un aumento

significativo de estudiantes que aprueban el post-test, demostrando que los programas de nivelación logran enseñar los conocimientos científicos necesarios para las asignaturas del primer semestre, independiente de la metodología utilizada, esta situación ha sido documentada por diversos autores.

Sin embargo, se observa que los estudiantes que trabajan la metodología de autorregulación obtienen mejores resultados académicos, por lo que, la incorporación de esta metodología permite adquirir un mejor dominio del conocimiento científico. Por lo anterior, se logra apreciar ese “extra” que se otorga al emplear metodologías de autorregulación del aprendizaje en los procesos educativos, obteniendo mejores resultados y un rendimiento académico durante la adquisición de conocimiento que puede ir de lo simple a lo complejo. Vista la autorregulación del aprendizaje desde una perspectiva de argot en la educación, podemos expresarlo como esa habilidad de introspección hacia el aprendizaje de cada individuo.

Esa habilidad vista desde otra perspectiva como de mecanismo interiorizado en cada alumno para que sea de suficiente utilidad en el desarrollo de la curricula escolar mediante el direccionamiento de los profesores, así la potencialización de otras habilidades.

Capote, Rizo y Bravo (2017) afirman que de acuerdo con los resultados evidencian que predominan mecanismos internos para regular el aprendizaje y se expresan en el reconocimiento de los estudiantes de la utilidad que tienen para ellos comprender los contenidos, mejorar las habilidades, obtener buenos resultados docentes, atender a las explicaciones de los profesores que facilitan lograr un mejor aprendizaje.

Barriá, Rodríguez y Salmerón (2017) lo confirman, concluyendo que el alumnado reconoce utilizar estrategias de aprendizaje que consideramos bastante importante, con las cuales

se sirven para facilitar, mejorar y lograr resultados académicos exitosos desde la propia autorregulación de su aprendizaje.

Con ello se refuerza la puntualización que hacen los autores en sus investigaciones, al hablar de ese reconocimiento por parte de los estudiantes para utilizar estrategias durante la fase de aprendizaje que finalizan en el mismo éxito académico.

A este nivel se puede esbozar que si se puede lograr tener alumnos con ese reconocimiento de autorregulación en las aulas, sin embargo, si ésta no estuviera a un nivel adecuado se puede direccionar por medio del profesor de forma controlada, intencionada y encaminada a la orientación para desarrollar puntos clave de esta habilidad.

González (2017) lo explica, diciendo que esta autorregulación de la actividad de aprendizaje permitió que los estudiantes volvieran sobre lo que decían y lo que hacían de manera oral y/o escrita, que hicieran reestructuraciones respecto a lo que pensaban y reformularan sus ideas, lo que posibilitó la transformación de sus propias acciones. Esto significa, que la enseñanza orientada e intencional tiene efectos positivos en la autorregulación del aprendizaje de conceptos científicos en los estudiantes universitarios. La enseñanza orientada es crucial para el desarrollo de acciones de autorregulación; la orientación dependerá en calidad de la información que tenga el profesor y el dominio del que tenga éste, así podrá orientar al estudiante siendo competente primeramente él en teoría y práctica, es decir, en lo que se tenga conocimiento y dominio.

Álvarez, Madrid y Rodríguez (2017) encontraron datos estadísticos que aportan una visión de la poca cantidad de estudiantes que muestran la capacidad de autorregulación del aprendizaje.

La muestra en el estudio es bastante homogénea, los estudiantes cumplen los logros de cada asignatura y obtienen un promedio académico medio de 3.5, y la gran mayoría maneja un nivel medio de autorregulación del aprendizaje, lo que significa que los estudiantes cumplen sus logros por deber, a diferencia de los estudiantes con nivel de autorregulación alto, quienes son organizados y planifican sus actividades, dirigen sus esfuerzos para lograr las metas establecidas, finalmente autoevalúan sus procesos, control y un alto grado de responsabilidad por los resultados, autoeficacia, esfuerzo, persistencia, buscan y encuentran el ambiente ideal para obtener un aprendizaje óptimo, teniendo en cuenta consejos y retroalimentaciones cuando lo consideren necesario.

Aludiendo a lo anterior, se observa que hay los alumnos que obtienen un rendimiento académico poco favorable, siendo la mayoría de los estudiantes; así mismo, cuando hacen algo “extra” respecto a obtener logros de asignaturas lo hacen por compromiso, y no por el gusto de obtener buenas calificaciones. Contrario a los estudiantes que utilizan una autorregulación alta quienes cuentan con atributos específicos que muestran un logro de metas ya planteadas e inherentemente encontrarán el éxito escolar. En el mismo estudio se encontró a su vez que los estudiantes más autorregulados, corresponden a la minoría en cuanto a cantidad (14.8%).

Ramírez y Ceja (2014) encontraron en su estudio que, de acuerdo al análisis estadístico se detectó que las dimensiones con mayor peso en el aprendizaje autorregulado fueron el ambiente del aprendizaje, donde se destaca la participación de la familia como acompañante del aprendizaje del joven, y la influencia de profesores comprometido y acompañantes de los alumnos en este proceso. Por lo anteriormente descrito, es importante considerar el entorno donde el individuo escolar se desenvuelve, tomando en cuenta a la familia, y sobre todo a los profesores como facilitadores del conocimiento que inciden sobre el individuo escolar.

Así conforme se avanza a través de los distintos niveles escolares en el sistema educativo se encuentran alumnos con diferentes características auto regulatorias en el aprendizaje desarrolladas durante ese trayecto, sin embargo, se pueden encontrar aspectos positivos y negativos en algunos elementos. Algunas investigaciones refieren al auto monitoreo y a los procesos de autocontrol, incluso en estudiantes de licenciatura y nivel maestría.

Bocanegra y Almaraz (2017) lo aluden, encontrando en su investigación que a partir de los datos recabados y el análisis e interpretación de los mismos, se pudo hacer las siguientes consideraciones que muestran una comparativa en las habilidades de autorregulación empleadas por los estudiantes de licenciatura y maestría de la Universidad Pedagógica de Durango: de manera general existe una tendencia entre los participantes a trabajar procesos de autorregulación orientados al auto monitoreo, apoyados por las reacciones de satisfacción producto de la actividad realizada. Por otra parte, se descuidan procesos como autocontrol en el desarrollo de actividades de aprendizaje.

Estos procesos de autorregulación en el aprendizaje mencionados en estudiantes de licenciatura y de maestría, son de suma importancia para apoyar la práctica docente, y por tanto, son pieza importante siendo el profesor quien los desarrolle desde el aspecto teórico llevándolos a la práctica.

Evidentemente no es sencillo, porque algunos alumnos pueden llevar a cabo los procesos de manera adecuada debido a que estos procesos conllevan una relación activa entre elementos de lo que se encomienda a realizar, el cómo se ve a sí mismo el estudiante en el desarrollo y lo que el docente pretende obtener del estudiante.

Gómez, Canedo y Morales (2017) lo menciona, los resultados muestran la complejidad de los procesos de autorregulación cuando se observa el desempeño de estudiantes en diferentes

actividades. Tras este trabajo podemos aventurar que existen relaciones entre la tarea, la percepción que el alumno tiene de su capacidad para desempeñarse en ella y lo que se espera de los alumnos por la maestra o la familia y sus habilidades meta cognitivas. Esto nos lleva a plantear profundizar en estas relaciones considerando las diferencias individuales y el contexto de la actividad.

Dicho contexto de actividad puede ser en lo presencial o no presencial y aun así mostrar alumnos con diferencia de habilidades auto regulatorias en su aprendizaje de tal modo que, si no se desarrolla, se puede dificultar el trayecto educativo.

Conejo, Cano y Rubia (2013) lo menciona, los estudiantes evidenciaron tener, en su mayoría, estrategias de aprendizaje enfocadas a la planificación y organización del tiempo, pero un porcentaje significativo no mostró ni enumeró ninguna estrategia, lo cual debe ser tenido en cuenta para futuros desarrollos en la orientación hacia los estudiantes de pregrado en la modalidad a Distancia.

Al describir lo anterior, encontrar también estudiantes como lo explicaban algunas investigaciones de nivel licenciatura y maestría anteriormente se encontrarán debilidades de elementos auto regulatorias en el aprendizaje de tipo introspección, y otros más. Aguilar, Rivera y López (2017) lo describe en su estudio, al decir que estos datos indican que la mayor parte de las debilidades de los estudiantes se ubican en la fase de autoobservación y control/regulación; así como en el área de motivación/afecto, seguida por comportamiento.

Por ende, es parte fundamental que el profesor apoye al alumno durante el proceso de autorregulación de su aprendizaje tomando la parte que le corresponde, debido a que el rendimiento académico es una acción que incide en el primer constructo.

Vázquez y Daura (2013) mencionan que la formación de un alumno auto-regulado exige que el docente sea capaz de modelar conductas valiosas, de presentar metas de sentido y de asumir un compromiso con la formación integral, dentro de la que el rendimiento académico sea una consecuencia y no una meta última.

Por todo lo anterior, la autorregulación del aprendizaje refiere a las capacidades autónomas del individuo para controlar los aspectos cognitivos, emocionales, conductuales y de contexto donde los direccione hacia metas específicas obteniendo así el éxito escolar.

El profesor, debe ser un agente educativo activo, creativo, innovador, reflexivo y comprometido, donde implemente procesos auto regulatorios en una intervención educativa que pase a fomentar herramientas para que el estudiante se conozca mejor, planifique y administre estrategias determinadas en función de la tarea a realizar. Así, el estudiante tomará adecuadamente decisiones en su aprendizaje formándose para un aprendizaje a lo largo de toda su vida.

Como hallazgos generales de las investigaciones se encontró que:

-Se observaron correlaciones significativas entre diversas estrategias de aprendizaje y patrones de motivación.

-Los grupos sobresalientes fueron los supervisados por un tutor, monitoreados en la formación humana y académica de los alumnos, ayudados con inserciones en las asignaturas de muchas estrategias auto regulatorias que les permitieron aplicaciones exitosas.

-El estudiantado de undécimo año, comprende la autorregulación de los aprendizajes como un proceso individualizado en el cual el construye su propio aprendizaje, por medio de la utilización de diversas técnicas que les facilitan ese proceso.

- Existe una mayor tendencia hacia el auto monitoreo y sistematización de las actividades de aprendizaje en alumnos de maestría comparados con los de Licenciatura.

-Los programas de intervención son efectivos en la medida en que, después del final del mismo, los sujetos del grupo experimental, en comparación con los del control, mostraron un mayor conocimiento de estrategias de autorregulación, informaron de un mayor uso de las mismas y, al final, todo ello se reflejó en un pensamiento más elaborado, profundo y significativo.

-En la medida en que los enseñantes promovían un proceso educativo personalizado, caracterizado por la cercanía con sus estudiantes y por el interés en su desarrollo integral, entre otros aspectos, se presentaban más oportunidades en las que se favorecían las variables que integran el aprendizaje autorregulado (AAR).

- Las metodologías de autorregulación del aprendizaje mejoran el rendimiento académico en los estudiantes de medicina de primer año en las asignaturas de Biología celular y Bioquímica, impactando de manera positiva en las tasas de aprobación y fortaleciendo a través del proceso de enseñanza-aprendizaje la adquisición de conocimiento científico.

-En la autorregulación influyen de manera especial el contexto familiar, los profesores y las actitudes del alumno.

-También se encontró que las mujeres desarrollan más el aprendizaje autorregulado.

-En el análisis estadístico, se detectó que las dimensiones con mayor peso en el aprendizaje autorregulado fueron el ambiente del aprendizaje, donde se destaca la participación de la familia como acompañante del aprendizaje del joven, y la influencia de profesores comprometido y acompañantes de los alumnos en este proceso.

De lo anterior se puede concluir que Osés, Aguayo, Duarte, (2014), Daura, (2017) y Ramírez y Ceja, (2014) coinciden en el vínculo positivo que se forma entre el profesor y el alumno al llevar a cabo un proceso monitoreado de autorregulación del aprendizaje. El primero, dice que los estudiantes destacados académicamente fueron los supervisados y monitoreados por un tutor en aspectos de formación humana después de incidir con estrategias auto regulatorias. El segundo, lo afirma de la misma manera, que al llevar un proceso individualizado con el estudiante se formará un vínculo entre maestro-alumno, donde se tome en cuenta el interés del alumno y de ésta forma se desarrolle más oportunidades de manera integral respecto a su aprendizaje autorregulado. Los últimos, corroboran la influencia de los profesores que se comprometen y acompañan al estudiante durante el proceso auto regulatorio de su aprendizaje.

Rosario, Fuentes, Beuchat y Ramaciotti, (2016), y Williams, Santelices, Ávila, Soto y Dougnac, (2017) encuentran de manera similar información. El primero dice que se puede autorregular con mayor éxito el aprendizaje y rendimiento académico de los alumnos, mediante el uso de metodologías de A.R.A., reflejando una mayor tasa de aprobación. El segundo lo afirma, pero mediante programas de intervención son efectivos por mostrar mayor uso consciente de estrategias auto regulatorias, acompañado de un pensamiento de mayor abstracción.

Álvarez, (2012), y Bocanegra y Almaraz, (2017) coinciden en una mejor autorregulación en estudiantes de mayor nivel educativo. El primero, en estudiantes de undécimo grado (preparatoria) al decir que estos tienen mayor comprensión de un proceso de construcción de su aprendizaje, utilizando técnicas auto regulatorias. El segundo, sobre que existe en la autorregulación de sus aprendizajes un mayor auto monitoreo y sistematización de las actividades de aprendizaje, pero en estudiantes de posgrado.

Ramírez y ceja, (2014) tienen hallazgos únicos y diferentes a los otros, al decir que particularmente las mujeres desarrollan una mayor autorregulación en el aprendizaje.

Ventura, Cattoni y Borgobello, (2017) también tienen resultados atípicos al decir que existe relevancia en la interacción de estrategias de aprendizaje y pautas motivacionales.

Los ocho documentos relacionados con la Autorregulación del aprendizaje (ARA) y vínculo directo al rendimiento académico (RA) apoyarán sustentablemente la investigación a realizar y afirmar a su vez, que contribuirán a nuevo conocimiento en el nivel educativo de telesecundaria con respecto a las variables mencionadas. Para evidenciar esto, se tiene que de las investigaciones entre dichos dos constructos 1 pertenece al nivel primaria, 1 de secundaria-universidad, 1 de preparatoria, y 5 de universidad.

De lo anterior se puede concluir que se encontraron algunos hallazgos en concordancia como el de Alegre, (2014) y Vázquez y Daura, (2013) sobre la relación de las variables autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico. El primero, menciona la relación importante entre autoeficacia académica y rendimiento académico, así como una relación relevante entre autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico. El segundo, lo refiere a lo mismo al decir que las variables se correlacionan significativa y positivamente con el rendimiento académico, sin embargo, en su estudio se denota un poco más la regulación del esfuerzo.

Cueli , García y González, (2013) y Álvarez, Madrid y Rodríguez, (2017) hablan de niveles de rendimiento académico y de autorregulación del aprendizaje. El primero, menciona que los perfiles de autorregulación del aprendizaje difieren entre los sujetos con rendimiento académico bajo, medio y alto. El segundo, que los estudiantes con nivel de autorregulación alto, quienes son organizados y planifican sus actividades, dirigen sus esfuerzos para lograr las metas

establecidas, finalmente autoevalúan sus procesos, control y un alto grado de responsabilidad por los resultados, autoeficacia, esfuerzo, persistencia teniendo en cuenta consejos y retroalimentaciones cuando lo consideren necesario.

Nocito (2013) y Valdés y Pujol, (2012) coinciden con resultados positivos influyentes sobre el sexo en referencia al rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje. El primero lo dice referente al primer constructo mencionado, la orientación a las metas y su incidencia en el rendimiento académico difieren según el sexo, así como también que la ansiedad influye de una manera negativa en el rendimiento académico. El segundo lo menciona con respecto al segundo constructo, los resultados sugieren que las personas de género femenino presentan un mayor uso de estrategias autorregulatorias de planificación.

Ramírez, (2016) y Sanabria, Valencia e Ibáñez, (2017) coinciden que es positiva la utilización de instrumentos para medir la autorregulación del aprendizaje y mejorar el rendimiento académico. El primero, afirma que con instrumentos especializados de (AAR) las variables motivacionales y de estrategias de aprendizaje se predice el rendimiento académico. El segundo lo asevera también, pero sin mencionar un diagnóstico, dice que el entrenamiento en autorregulación afecta positivamente el aprendizaje de los estudiantes y como consecuencia, el mejoramiento del rendimiento académico.

De acuerdo a lo analizado anteriormente se puede expresar también que la mayoría de los estudios de investigación se han realizado en el nivel universitario. Sin embargo, no se encontró alguno que se haya realizado con estudiantes de telesecundaria.

En los estudios se utilizaron los 5 modelos de la autorregulación de forma aleatoria en dos vías: una utilizando en modelo y otra solo para sustentarse teóricamente. En la primera vía se utilizó 12 veces el de Pintrich, 8 el de Zimmerman, 1 el de Boekaerts, 2 el de Winne y 1 del

Volutivo. En la segunda vía se encontró a 4 en el de Pintrich, 5 en el de Zimmerman, 1 en el de Boekaerts, 1 en el de Winne y ninguno en el del Volutivo.

El instrumento más utilizado fue el de Motivated Strategies Learning Questionnaire MSLQ. (Pintrich et al., 1991) y los cuestionarios, los instrumentos de recolección de datos más usados fueron los programas SPSS, anovas, T-de Student y Análisis correlacional de Pearson.

Rosário, Lourenço, Paiva, Valle y Tuero-Herrero, 2012) "la autorregulación del aprendizaje es un proceso activo en el cual los sujetos establecen los objetivos que guían su aprendizaje, monitorizando, regulando y controlando sus cogniciones, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos"(p. 782).

En la actualidad el ser humano está involucrado en el desarrollo de la generación del conocimiento y en la ola de información que avanza a grandes pasos, y por tanto, la educación forma parte de la punta angular de ello. A su vez, surgen propuestas teóricas y modelos teóricos con diferentes sistematizaciones pero que a final de cuentas buscan el progreso de la humanidad, dejando huella a través de aportaciones que se han hecho en la Historia por los grandes científicos e investigadores. En este sentido, se logra asentar la idea de conocer la importancia de la correlación de la Autorregulación del aprendizaje con el rendimiento académico por ser la vía a través de la cual se adquiere el conocimiento, y por ende el rendimiento académico es parte de ello. De esta manera, se logren tomar acciones específicas con el apoyo de la información que se obtendrá en el presente estudio de investigación.

Planteamiento del problema

La autorregulación del aprendizaje es importante en los procesos educativos, al ser la habilidad de competencia que tiene un estudiante en el logro adecuado de la estructuración de su cognición, motivación y comportamiento, independientemente de su contexto hacia el alcance de metas planteadas por éste. Dicho constructo incide directamente en el pronóstico del rendimiento académico, por tanto, el conocer, aplicar y valorar las diversas actividades auto regulatorias en el aprendizaje servirán para saber la implicación en la mejora de las calificaciones del estudiantado.

Como se ha descrito en párrafos anteriores, los autores Nocito (2013), Cueli, García y González (2013), Alegre (2014), Williams, Santelices, Ávila, Soto y Dougnac (2017), Barría, Rodríguez y Salmerón (2017), Ramírez (2016), Sanabria, Valencia e Ibáñez (2017), Ventura, Cattoni y Borgobello (2017) y Vázquez y Daura (2013), encuentran en sus resultados que la autorregulación del aprendizaje tiene una influencia notable en el rendimiento académico de los estudiantes, expresado este comúnmente en los promedios de las calificaciones.

En este sentido, el objeto de estudio se enmarca en una escuela telesecundaria en la que durante los tres ciclos escolares anteriores (2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017) el promedio de calificaciones de los estudiantes ha seguido el comportamiento que se muestra en las tablas 1-1 y 1-2.

Tabla 1-1. Promedios en los últimos ciclos escolares

	General					
	E	I	M	C	G	A.E.
2014-2015	7.2	6.9	6.9	7.1	7.2	7.6
2015-2016	7.0	7.0	6.7	7.1	7.1	7.7
2016-2017	7.1	7.0	6.8	7.1	6.7	7.7

Fuente: datos obtenidos de la supervisión de la zona escolar.

Tabla 1-2. Promedios en los últimos ciclos escolares

	General					
	H	FCyE	E.F.	A	T	P.G.
2014-2015	6.9	7.3	8.4	8.1	8.0	7.4
2015-2016	7.0	7.2	8.4	8.2	8.3	7.4
2016-2017	7.2	7.5	8.4	8.2	8.1	7.4

Fuente: datos obtenidos de la supervisión de la zona escolar.

Nota: E= Español, I= Inglés, M= Matemáticas, C= Ciencias, G= Geografía, H= Historia, A.E. = Asignatura Estatal, FCyE= Formación Cívica y Ética, E.F.= Educación Física, A= Artes, T= Tecnología, P.G. Promedio General.

De lo anterior, se logra detectar que durante los tres ciclos escolares del 2014 al 2017 se obtuvo un promedio general de 7.4, lo cual llama bastante la atención. Lo mismo sucede con la asignatura de Ciencias (Biología, Física Elemental y Química) pero con una nota de 7.1, así como con Educación Física obteniendo un 8.4 de promedio.

Se logra apreciar un ligero aumento de calificaciones en Historia de tres puntos, aunque en Asignatura Estatal solo se nota un punto de incremento en el ciclo escolar 2014-2015 al 2015-2016 para así mantenerse igual en el siguiente ciclo escolar. Un igual comportamiento estadístico, pero con una calificación de 6.9 se da en la asignatura de Inglés del ciclo escolar 2014-2015, solo se muestra un leve aumento a 7.0 durante los dos ciclos subsecuentes. Un dato similar a las dos asignaturas mencionadas anteriormente (A.E. e inglés), muestran el ascenso en Artes del 8.1 en el primer ciclo escolar al 8.2 durante los siguientes ciclos escolares.

En Español, Matemáticas y F.C. y E. se encuentra un decremento del primer al segundo ciclo escolar, para después aumentar levemente su calificación en el último ciclo escolar 2016-2017. En la primera mencionada va de un 7.2 a un 7.0 para terminar con un punto arriba. En la segunda asignatura se vio una baja de 6.7, y terminar en un 6.8. En la última, se observa que de un 7.3 en el primer ciclo escolar tiene a bajar un punto en el segundo ciclo, sin embargo, al final sube más que las dos asignaturas anteriores con tres puntos, quedando con un 7.5 de promedio.

Por último, en Tecnología existe un incremento de tres puntos del 8.0 a 8.3 de un ciclo escolar a otro, pero que al final de los ciclos escolares termina con un decremento al 8.1 de promedio.

Además de los datos anteriores, se indagó de manera informal en los docentes de la telesecundaria, con la finalidad de poder determinar si bajo su apreciación, estas calificaciones pudiesen tener relación alguna con los componentes de la autorregulación. Algunas generalidades encontradas fueron problemas en la parte cognitiva, así como en la comportamental. Otros señalaron que los estudiantes se ven afectados en su rendimiento por aspectos relacionados con la motivación y el afecto, así como por los factores contextuales.

De manera concreta, la recolección de datos fue con los ocho grupos de la escuela telesecundaria, siguiendo a nivel abstracto el modelo teórico de Pintrich.

Se observó a cada uno de los grupos alrededor de 30 minutos donde se abordó al maestro de cada uno de ellos, y se le preguntó acerca de la autorregulación del aprendizaje de sus alumnos con referencia al rendimiento académico. Cada maestro(a) expresó mediante el señalamiento y comentarios finales el aspecto en que consideraban que estuvieran sus estudiantes.

El grupo de 1ºA tiene más problemas en parte de cognición así como en el comportamiento, y no muestra algún aspecto positivo en alguna de las áreas del modelo, mientras que el grupo de 1ºB muestra problemas con respecto al área de la cognición, sin embargo, muestran algunas actitudes favorables en el área del comportamiento.

Los grupos de 1ºC y 2ºB se ven más afectados en el rubro de la motivación/afecto, sin embargo, el primer grupo mencionado no logra tener algún aspecto positivo como el segundo si lo hace favorablemente en el área del comportamiento. Por su parte, 2ºA y 3ºB de acuerdo a los

profesores, derivan mayor problema en el aspecto del contexto y ambos denotan tener aspectos positivos en el área de la cognición.

Por último, el grupo de 3ºA de acuerdo al docente, tiene problemáticas relacionadas con el área de la cognición y la mitad de los estudiantes tiene problemas en la motivación/afecto, mientras que en 3ºC la mitad de los estudiantes tienen algunas problemáticas en el aspecto de comportamiento, pero de acuerdo a la maestra de grupo muestran satisfactoriamente aspectos positivos en las áreas de cognición, motivación/afecto y de contexto.

Con lo anterior, queda de manifiesto que tanto en el plano científico, derivado de los modelos de autorregulación, como en el plano empírico, dados los resultados de investigaciones antecedentes, y en el plano contextual, en la telesecundaria en cuestión, las calificaciones de los estudiantes dan indicios de estar asociados a su proceso de autorregulación.

Telesecundaria es un modelo de sub-sistema educativo el cual se adapta a las condiciones geográficas de difícil acceso normalmente, donde las personas que viven en condiciones aisladas logren involucrarse en una equidad educativa de manera escolarizada con los mismos contenidos que los educandos del mismo nivel y en otros sistemas educativos tienen acceso. . Los materiales empleados son elaborados y articulados en concordancia con el currículo de Secundaria y en el trabajo áulico, se da mucha autonomía al estudiante para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, con intervención moderada del docente, con lo que se destaca aún más el rol fundamental de la autorregulación del aprendizaje.

Preguntas de investigación

En relación a lo descrito en el planteamiento del problema y el análisis de los antecedentes presentados, a continuación, se exponen las preguntas de investigación.

Pregunta general

¿Cuál es la relación existente entre el nivel de autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela telesecundaria en cuestión?

Preguntas específicas

1. ¿Cuál es el nivel de autorregulación académica en los estudiantes de la escuela telesecundaria en cuestión?
2. ¿Cuál es el nivel de rendimiento académico de los estudiantes de la escuela telesecundaria en cuestión?
3. ¿Qué diferencias existen en cuanto al nivel de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la escuela telesecundaria en cuestión y ciertas variables sociales y demográficas?

Objetivos de investigación

En relación a lo descrito en el planteamiento del problema y el análisis de los antecedentes presentados, a continuación, se exponen los objetivos de investigación.

Objetivo general

Determinar la relación existente entre el nivel de autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela telesecundaria en cuestión.

Objetivos específicos

1. Determinar el nivel de autorregulación académica en los estudiantes de la escuela telesecundaria en cuestión.
2. Determinar el nivel de rendimiento académico de los estudiantes de la escuela telesecundaria en cuestión.
3. Identificar las diferencias que existen en cuanto al nivel de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la escuela telesecundaria en cuestión y ciertas variables sociales y demográficas

Justificación

Los resultados de esta investigación, en un futuro apoyarán a la toma decisiones y aplicación de estrategias Auto regulatorias en el aprendizaje en el Nivel de Secundaria, y ver cómo influye dicho constructo sobre el rendimiento académico de los estudiantes del nivel educativo ya antes mencionado.

A su vez, el estudio apoyará y servirá a actores educativos, investigadores, especialistas y principalmente a profesores de telesecundaria en particular desde una perspectiva de comprensión de sus alumnos, así como lograr adquirir otra visión educativa; es decir, con respecto al entendimiento de la importancia de la Autorregulación del aprendizaje como factor incidente en el reflejo del rendimiento académico de los estudiantes

Los resultados estadísticos arrojados en el estudio se podrán utilizar como basamento de futuras investigaciones en otras telesecundarias con relación a la variable mencionada. Al mismo tiempo, maestros y estudiantes podrán acceder a la información para poder tener una idea de la

importancia de dicho constructo en la Educación, y durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que pretendan orientar a sus alumnos de una manera similar.

Con todo lo anterior, se conlleva a una pertinencia en la investigación por buscar entender dicha relación entre las dos variables, así como tener al alcance los recursos humanos, instrumentales, materiales, temporales, éticos, teóricos y financieros por parte del investigador.

La viabilidad del uso de una ciencia tan desarrollada en nuestros tiempos como lo es la Psicología y que está aplicada en la Educación inherentemente, indica tener una directriz con fundamentos sólidos y acuñables por conocer los factores que determinan un rendimiento académico en estudiantes de telesecundaria autorregulados en su aprendizaje, así como también los que no lo hacen.

Como se ha explicado, la autorregulación del aprendizaje es una herramienta que puede utilizar el alumno ante situaciones de dificultad independientemente del contexto que lo rodee al momento, mejorando su calidad de vida con mayores beneficios al poder regularse él mismo, y por ende, obtener un buen rendimiento académico. La misma OCDE lo menciona a manera de perspectiva, que direcciona mejores oportunidades en los individuos.

No obstante, las investigaciones dirigidas a la comprensión del aprendizaje y desarrolladas desde esta perspectiva pueden indicar ciertas direcciones a los especialistas, a los decisores políticos y a los prácticos de la educación que desearían disponer de una enseñanza y un aprendizaje mejor fundados. Dichas investigaciones ofrecerán, además, mejores oportunidades a niños, jóvenes y adultos que padecen dificultades de aprendizaje (OECD, 2002, p. 4).

Delimitación

El presente estudio alcanzará el logro de un aporte de conocimiento y pretende tener un impacto favorable en el sub-sistema de telesecundarias, sin embargo, es prudente mencionar que la investigación tiene particularidades por ser una escuela atípica donde se realizará, al estar ubicada en el centro de la mancha urbana de la ciudad de Durango, debido a que la mayoría de las escuelas tele secundarias están diseñadas y ubicadas para estar en el medio rural. Por ende, los resultados serán en gran medida peculiares.

Aunando a lo anterior, el estudio se podrá considerar en otras investigaciones, pero los datos no se podrán considerar al cien por ciento factibles en otras escuelas telesecundarias, porque existen muy pocas escuelas con organización completa en el Estado, así como una maestra de apoyo en educación especial que asiste la mayoría de los días, y un psicólogo que atiende situaciones en lo individual y grupal de alumnos de la escuela los viernes de cada semana.

Aclarar que el estudio atenderá únicamente la correlación de la autorregulación del aprendizaje con respecto a la variable dependiente del rendimiento académico, la cual es una de tantas que convergen alrededor de dicho constructo.

MARCO TEÓRICO

La Psicología y Pedagogía unen grandes esfuerzos con el afán de encontrar resultados a las relaciones de constructos inherentemente implicados en la Educación, siendo uno de ellos, la autorregulación del aprendizaje.

Autorregulación del aprendizaje

Esta corriente surgió por los años 80' sin embargo desde hace una década muestra un mayor interés por parte de la comunidad educativa. Se plantea la idea en un principio de querer dar explicación a puntos de vistas sobre las diferencias del rendimiento académico de los alumnos y que no se podían explicar por la inteligencia únicamente.

Dicho constructo, expresa claramente un proceso de auto dirección, es decir, la capacidad del individuo para dirigir su propia conducta en diferentes situaciones de la vida diaria escolar. El individuo denota una autonomía durante sus procesos formativos, desarrollando herramientas que le servirán para aprender continuamente a través de cuestiones motivacionales, cognitivas y de contexto.

Existen algunos modelos teóricos sobre la autorregulación del aprendizaje, entre ellos destacan 5 que han ponderado desde hace una década por su alta validación empírica. Los modelos se le atribuyen a: Borkowski (1992). , Winne (1995), Pintrich (2000), Zimmerman (2001) y Boekaerts (2005) Estos expresan propuestas bastante interesantes y de mayor utilización sobre en la materia, las cuales se presentan a continuación.

Modelo de J. G. Borkowski (orientado al proceso meta cognitivo-motivacional)

Este modelo hincapié en la creación de un vínculo entre procesos motivacionales de afecto y de meta cognición, donde expone estrategias aprovechadas en gran medida por un procesador de información experto.

Al referirnos a la contra parte denominado aprendiz optimo, es aquel que pone en marcha la fusión del sistema meta cognitivo, motivacional, situacional y personal. Éste está consciente de ser estratégico para llegar al éxito, así como saber que el resultado de ese éxito o fallo dependerá del esfuerzo aplicado en lugar que a la casualidad. Principalmente sugiere a la utilización de la actividad auto dirigida, misma que dependerá de la competencia intelectual. Finalmente se hace un "feedback" para en un futuro seleccionar mejor su control de decisiones y estrategias aplicadas.

La idea fundamental que subyace a estas teorías y modelos es que la dimensión afectiva interacciona significativamente con la dimensión motivacional en la determinación del esfuerzo que el alumno esté dispuesto a emplear para la puesta en marcha de las variables de orden cognitivo y metacognitivo con el objeto de lograr un aprendizaje óptimo y significativo (Boekaerts, 1996; Borkowski y Muthukrishna, 1992; Borkowski y Thorpe, 1994, p. 215).

Por tanto, la base fundamental del modelo entiende que en todo actuar cognitivo prevalece una serie de efectos de motivación, y en consecuencia de lo anterior, aumentan estos mismos posteriormente y de manera específica en los comportamientos de conducta del individuo; que finalmente recaen en los procesos de información de donde provienen estos modelos de la autorregulación del aprendizaje.

Según Borkowski y Muthukrishna (1992), "un rasgo esencial de un buen procesador de la información es la integración exitosa de los componentes principales del sistema meta cognitivo, integrando las características cognitivas, motivacionales, personales y situacionales" (p. 435).

Por tanto, el esfuerzo de la dirección de las metas logradas en el aprendizaje del educando dependerá de lo que sienta éste, tomando en cuenta la situación o momento en el que se encuentre.

La dimensión afectiva interacciona significativamente con la dimensión motivacional en la determinación del esfuerzo que el alumno esté dispuesto a emplear para la puesta en marcha de las variables de orden cognitivo y meta cognitivo con el objeto de lograr un aprendizaje óptimo y significativo" (Borkowski y Muthukrishna, 1992; Borkowski y Thorpe, 1994, p. 215).

Modelo de M. Boekaerts (heurístico del aprendizaje autorregulado)

El autor propone un sistema de autorregulación de seis componentes, aludiendo a dos perspectivas. Por un lado, se tiene a la autorregulación cognitiva y por otra instancia la autorregulación motivacional.

Las características de lo anterior son tres:

1. Tiene dos sistemas que regulan y son paralelos, la cognición y motivación.
2. Dentro de esas áreas mencionadas se encuentran posicionados tres niveles que requieren de una interacción del conocimiento de dominio específico, uso estratégico y por último las metas.

3. En cada uno de esos niveles anteriores son efectivo pero cada uno de ellos se mueve de forma independiente al desarrollar algún nuevo aprendizaje en ese momento.

El autor de este modelo pondera seis componentes del aprendizaje auto regulado donde se vuelve una especie de sistema heurístico, es decir, donde el individuo cree o invente cierta cosa con la intención otorgar estrategias que solucionen ciertas problemáticas. Dicho de otra manera, no debe ser solo en base a la experiencia acumulada ya que todo el sistema trabaja conjuntamente; es difícil y de interacción, pero resulta ser un sistema de meta cognición donde se aplican varias estrategias de regulación y estrategias cognitivas, así como el ser específicas para dominarse.

La meta motivación se trata de estrategias donde se regula la motivación, estrategias de ésta, creencias y conocimiento de la meta cognición. Una buena interacción de lo anterior ayudará definitivamente a lograr una meta académica que revolucione acciones previamente planeadas y tener una estrategia de solución a ciertas metas definidas, así como ser planteadas en un contexto y perspectiva apropiadamente de dominio específico, es decir, en disposición.

Boekaerts, (1996) y Pintrich, (2003) afirman que "la conciencia de esta interrelación entre variables cognitivas, motivacionales y contextuales en el aprendizaje auto regulado es compartida por significativos investigadores del tema que coinciden en destacar la naturaleza mixta e integradora de este constructo" (p. 205).

Hablar del constructo de autorregulación del aprendizaje es comprender la importancia que éste tiene en el ámbito científico desde hace tiempo para tener un panorama general de

rendimiento académico, acuñando la idea de un alumno con esas características de acuerdo a su nivel y grado escolar.

Boekaerts, Pintrich y Zeidner (2005), Sitzmann y Ely (2011) sostienen que "la autorregulación del aprendizaje es un constructo psicológico que ha sido estudiado en diversas investigaciones, demostrándose que es un factor predictor del logro académico" (p.74).

Modelo de Winne (cuatro etapas del aprendizaje autorregulado)

Es un modelo que consta de cuatro fases relacionadas directamente con la autorregulación el aprendizaje, el cual recae en el procesamiento de la información. Dicha autorregulación se describe como un comportamiento de meta cognición al realizar cierta tarea actividad.

El modelo concibe que es claro que cada individuo escolar tiene capacidades distintas de dirigirse y orientarse durante la parte de su aprendizaje, donde se planta en la idea de tener un eje estratégico en su meta cognición al dar el paso a la activación durante la actividad y poder identificar movimientos en la asimilación de lo que aprende, de acuerdo a lo que él se planteó desde un inicio.

Existen tres o cuatro niveles según sea la situación en particular, ya que en cada una de sus fases se obtienen distintas producciones, y siempre se están monitoreando; por tanto, cada uno de los productos será supervisado de forma diferenciada.

Primera fase

Se define la tarea para que el educando tenga un procesamiento de información en relación de las condiciones de ésta. Las condiciones marcan cómo es la actividad y lo que lo rodea, elementos cognitivos que requerirá la elaboración de la tarea. En esta parte se vincula a tareas anteriores

que sean lo más parecidas a las que se están trabajando, es decir, se hace uso de las experiencias anteriores; desde la memoria de largo plazo hasta utilizar la memoria operativa para que finalmente el educando lleve el control de la construcción de lo que caracteriza a dicha tarea.

Segunda fase

El educando fija metas para tareas específicas y estratégicamente sigue un plan para llegar a ellas donde cada uno de sus metas contiene estándares que reflejan cualidades que los productos deben de realizarse, haciendo uso de la memoria automatizada a estrategias y caminos específicos a seguir que resuelvan la situación.

Tercera fase

El estudiante ponderará las estrategias a seguir y a su vez se supervisará los estándares de manera autónoma con respecto a los métodos a emplear.

Cuarta fase

Es a consideración del individuo, debido a que aquí se hacen los cambios pertinentes de los esquemas planificados al momento de auto regularse en el aprendizaje. Se desglosa de tres maneras.

Winne (1995) reclama que "aún falta comprender mejor qué es efectivamente el aprendizaje autorregulado y cómo puede ser facilitado, mantenido y transferido" (p. 1). Sin embargo, el proceso continúa con muchas investigaciones basadas en su modelo que contribuye a otra perspectiva del constructo y que se han llevado a cabo en todo este tiempo alrededor del mundo, así como niveles educativos.

En el transcurso de desarrollo de todas las fases y cada una de las fases se obtienen diferentes productos, los cuales tienen uno de cuatro posibles tópicos: condiciones, productos, estándares y evaluaciones.

Modelo de B. J. Zimmerman (socio cognitivo de la autorregulación del aprendizaje)

Basado en la teoría Socio cognitiva de Albert Bandura al cual se le atribuyen tres clases medulares: factores personales encubiertos, conductuales y ambientales; estos están catalogados como aislados, aunque a su vez interdependiente por el dominio en el desarrollo de los sujetos.

Desde una esfera socio cognitiva relucen tres fases cíclicas que describen procesos auto reguladores, los cuales cada sujeto tiene procesos distintos durante esas fases. Los procesos de autorregulación son cílicos y por ello estas fases tienden a facilitar o dificultar las siguientes fases del ciclo (Zimmerman, 2002, p. 92).

Las fases del modelo son: pensamientos previos, ejecución y auto reflexión. Cabe mencionar que en la parte de ejecución se puede encontrar a su vez como control volitivo.

Primera fase

Los pensamientos previos atienden a dos diferenciaciones de categorías en los procesos: establecimiento de metas y planificación estratégica, en segunda instancia la auto eficacia respecto a lo que se espera del resultado, el interés, valor intrínseco y orientación de metas.

Segunda fase

La ejecución atiende a la participación de las categorías procesuales de un autocontrol y una auto observación. El primero se encamina rumbo a focalizar una tarea y optimizar el esfuerzo tomando en cuenta durante esta fase procesos de auto instrucción, focalización de la atención, estrategias de la tarea y creación de imágenes. El segundo constructo hace hincapié al seguimiento del sujeto sobre su mismo ejecutar, las condiciones que tiene realmente y todos los efectos que se arrojan surgidos de ello. Aquí se adhieren el proceso de auto registro y auto experimentación.

Tercera fase

En ésta última se atiende a la auto reflexión como donde se trabaja con categorías procesuales del auto juicio y auto reacciones. Dentro del primero mencionado existen procesos de auto evaluación y atribución causal, y dentro del segundo entran las auto reacciones de los procesos de auto satisfacción y las inferencias de adaptación defensivas.

Los componentes del aprendizaje auto regulado (conocimiento, estrategias, metas y auto eficacia), están modulados por las influencias personales: conocimiento del alumno, meta cognición, metas y reacciones emocionales; por las influencias conductuales: auto observación, autoevaluación y autor reacción; y, por las influencias ambientales, en torno al aprendizaje por observación o vicario (Zimmerman y Rocha, 1984, 1987; Zimmerman y Martínez-Pons, 1986, 1988, 1992, p. 15).

Por tanto, es claro que dichos componentes dependerán en parte a la parte intrínseca del individuo, es decir, la parte privada de sus influencias adquiridas a través de su empirismo, la

manera en que se guía y por lo que se encuentra visualmente al análisis del alrededor del individuo. Para un mejor análisis visual a continuación se detalla la información (figura 1).



Figura 1. Fases del ciclo de aprendizaje autorregulado.
Fuente: elaboración propia basada en Zimmerman (1998, 2000, 2002).

Modelo de P. R. Pintrich (componentes motivacionales y cognitivo)

El presente modelo teórico fue seleccionado de entre todos los mencionados para trabajar en este estudio por ser uno de los más completos y ser el que mejor se adapta a las necesidades detectadas por un servidor en el que hacer educativo.

El modelo cuenta con cuatro fases y cuatro áreas, dando explicación al cómo regulan los estudiantes su aprendizaje en el aula. Las cuatro fases son: planificación, monitoreo, control y reflexión como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Fases del modelo de Pintrich

Fases	Cognición	Motivación/ afecto	Comportamiento	Contexto
1. Preparación planificación activación	-Establecimiento de metas	-Adopción de metas -Juicios de autoeficacia	-Planificación del tiempo y del esfuerzo	-Percepción de la tarea
	-Activación del conocimiento previo	-Activación de las creencias sobre el valor de la tarea		-Percepción del contexto
	-Activación del conocimiento meta cognitivo	-Activación del interés personal -Afectos (emociones)		
2. Auto-observación (self-monitoring)	-Conciencia y auto-observación de la cognición	-Conciencia y auto-observación de la motivación y del afecto	-Conciencia y auto-observación del esfuerzo, del empleo del tiempo y de la necesidad de ayuda	-Conciencia y autoobservación de las condiciones de la tarea y del contexto
3. Control regulación	-Uso de estrategias cognitivas y meta cognitivas	-Uso de estrategias de control de la motivación y del afecto	Incremento/disminución del esfuerzo -Persistencia -Búsqueda de ayuda	-Cambios en los requerimientos de la tarea y en las condiciones del contexto
4. Evaluación	-Juicios cognitivos -Atribuciones	-Reacciones afectivas -Atribuciones	-Elección del comportamiento	-Evaluación de la tarea y del contexto

Fuente: traducido de Pintrich (2000b, p. 454).

De acuerdo a Pérez A. (2017) las fases del modelo de Pintrich se describen como en seguida se presentan.

Fase 1: preparación planificación activación

El alumno planifica, establecen metas, activa su conocimiento respecto al contexto y sobre sí mismo.

En esta fase la autoeficacia prepondera debido a que el individuo establece metas sobre rendimiento o desempeño, después hace uso de los conocimientos previos y la meta cognición, otorgando valor a la tarea.

Respecto al área cognitiva y motivacional, el individuo planifica el tiempo y esfuerzo que tendrá que invertir en ejecutar cierta tarea a la par en que ubica y reconoce el contexto en el que tendrá que desempeñarse con conciencia de lo que exige esa tarea.

Fase 2: auto-observación (self-monitoring)

El alumno da a conocer una conciencia meta cognitiva monitoreando su cognición o aprendizaje, aquí existen sub-procesos que indican la necesidad de detección por parte del individuo hacia los estados actuales en cada una de las áreas de regulación y en cada una de todas las fases del proceso de aprendizaje. El individuo es consciente en este punto sobre su estado con respecto a la meta de aprendizaje y podrá identificar causalidades sobre los motivos de encontrarse en tal situación.

Fase 3: control regulación

El alumno selecciona la estrategia cognitiva que mejor le dé resultados regulando diferentes aspectos del contexto, tarea y de sí mismo.

Está sumamente vinculada en reciprocidad con la etapa del monitoreo ya que el estudiante tiene conciencia de su estado actual y por tanto considera ciertas medidas enlazadas a la motivación y el comportamiento mismo.

Fase 4: evaluación

El alumno ejerce juicios reflexionados sobre el contexto, tarea y sobre sí mismo, es decir, éste emite juicios y evaluaciones respecto a la ejecución de la tarea racionalizando la comparabilidad de su estado actual con el establecido en la meta; a su vez, analiza las respectivas causas de lo

que lo llevó al éxito o fracaso de la meta. Aquí la auto eficacia está relacionada en reciprocidad con esta etapa, debido a la evaluación que el individuo realiza sobre su desempeño es elemento indispensable para el desarrollo de la auto eficacia.

Así mismo, y dentro de cada una de ellas, se encuentran actividades auto regulatorias donde se exponen cuatro áreas: cognición, motivación/afectividad, comportamiento y contexto.

Dichas cuatro fases representan una progresión general como camino para que el alumno avance conforme realice la tarea; las fases no están jerarquizadas, de acuerdo a Pintrich (2000) pueden darse de forma simultánea e interactiva, produciéndose una múltiple concomitancia entre los distintos procesos e ítems incluidos en el modelo.

A su vez, denota que no todas las tareas académicas requieren una autorregulación, es decir, en algunas ocasiones ciertas tareas a realizar no exigen que el individuo planifique, auto observe, controle y evalúe tácticamente lo que realizará, sino que puede llevarla a cabo mediante un tanteo automático de acuerdo a la experiencia anterior que éste tenga.

A nivel general, el modelo de Pintrich (2000) se oferta como una propuesta integral y de comprensión analítica para detectar los distintos procesos cognitivos, motivacionales/ afectivos, comportamentales y contextuales que fomentan un aprendizaje autorregulado.

Algo que se requiere resaltar del modelo de Pintrich (2000) en contraste con otros, es la inclusión del contexto como área que impacta directamente en la autorregulación del aprendizaje. El modelo refiere a que los estudiantes pueden proponerse hacer algo por modificar y transformar su contexto, es aquí la importancia del área mencionada como un ámbito primordial para la habilidad auto-regulatoria del aprendizaje del alumno.

Por todo lo anterior, se entiende que el modelo de autorregulación del aprendizaje de Pintrich reúne elementos que convergen de manera sustancial para el estudiante a tal grado que

logra arrojar datos de suma importancia para el profesor dentro de la tarea del entendimiento de sus alumnos sobre el alcance de metas u objetivos que éstos tengan, y de esta forma logre integrar estrategias y tomar decisiones pertinentes en un futuro sobre su enseñanza y el propio aprendizaje del alumno, llevándolo inherentemente hacia el éxito escolar.

Pintrich, (2000c) dice que "en el contexto académico los estudiantes generalmente persiguen diferentes metas, siendo no todas ellas cognitivas en términos de aprendizaje de contenidos" (p. 45).

Debido a ello, influyen diferentes aspectos durante sus cuatro fases y cuatro áreas del modelo de Pintrich (2000) representado en la figura 2. De esta manera, el individuo logra alcanzar objetivos precisos de su aprendizaje, desde el inicio hasta el final, de su proceso auto regulatorio.

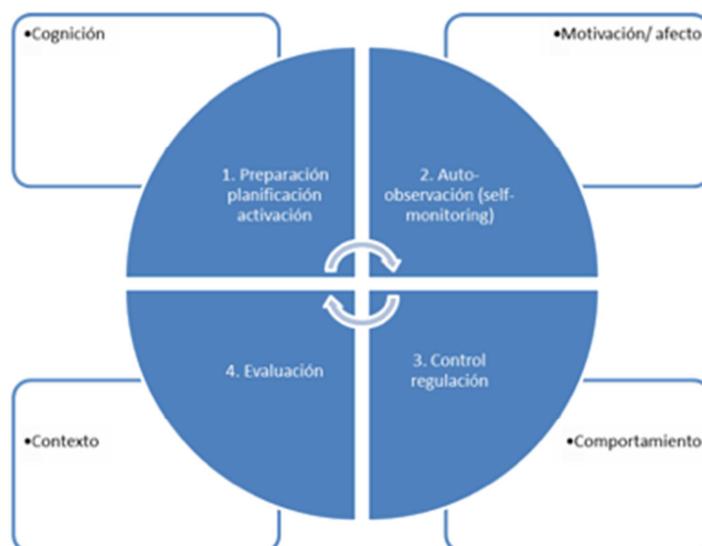


Figura 2. Modelo de autorregulación de Pintrich
Fuente: elaboración propia basada en Pintrich (2000).

Por otro lado, la mayoría de las investigaciones consultadas en el apartado de antecedentes dentro del capítulo I, hacen énfasis en dos autores que representan fuertemente la autorregulación del aprendizaje como lo son Zimmerman y Pintrich, éstas se encuentran orientadas principalmente en un basamento del paradigma del procesamiento de la información el cual resulta algo complejo pero interesante.

De acuerdo a Pintrich (2000) y Zimmerman (2001) "el aprendizaje autorregulado se posiciona como un mediador entre influencias personales y contextuales y el desempeño de aprendizaje real" (p. 93).

Uno de los puntos más relevantes en la autorregulación del aprendizaje es que el docente haga un análisis profundo de este constructo para así lograr una mayor y mejor directriz en los estudiantes a conciencia.

Rendimiento académico

El rendimiento académico, es un constructo trabajado con un mayor interés desde las últimas décadas debido a que se ha convertido en motivo de preocupación de los padres de familia, actores y autoridades educativas. La conceptualización de éste, atiende a un grado de complejidad digno de analizarse y que hace saber que requiere de atención por parte de los involucrados ya mencionados.

Según Jiménez (2000), se define al rendimiento académico `como el nivel de conocimientos que demuestra el estudiante en un área o materia, el cual se compara tanto con la edad como con el nivel académico" (p. 3).

Actualmente se encuentran aspectos de ubicación en terminologías en los niveles al mencionar el constructo, es decir, en educación básica regularmente se le nombra como rendimiento escolar y en los niveles universitarios es llamado rendimiento académico.

Características del rendimiento académico

Es una conducta inherente a la capacidad y esfuerzo del estudiante, aunque no siempre es fiel con respecto al número arrojado en el resultado de una calificación.

Tiene una relación fuertemente al carácter ético del individuo de acuerdo al momento social que se vive, así como que es también generacional; es presentado a su vez como una conducta de éste, que es llamado aprovechamiento. A lo anterior, el rendimiento escolar es un puente y no el fin del objetivo educativo respecto a los procesos de instrucción y formación de la enseñanza y aprendizaje del alumno. Pizarro (1985) "caracteriza al rendimiento académico como una medida de las capacidades respondientes o indicativas, que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido, como consecuencia de un proceso de instrucción o formación" (p.315).

Perspectivas que inciden en el rendimiento académico

Desde una perspectiva de apertura en abanico que se abre y muestra las diferentes formas de concebir el rendimiento académico, se logra identificar aspectos que dan un perímetro multidimensional al constructo.

Perspectiva personal

Atiende a la parte intrínseca e íntima del individuo que se denota en su personalidad a través de actitudes psicológicas e irrepetibles. Aquí entra la particularidad con la que el estudiante percibe el mundo y la vida, con la feracidad o pasividad en que afronta las situaciones, dicho de otra manera, sus actitudes y aptitudes, conscientes e inconscientes. Las anteriores atienden también al cómo el individuo se expresa verbal y no verbalmente, así como a la manera en que se dirige lúdicamente.

Perspectiva familiar

Influye en gran medida por ser el núcleo de lo que siente y piensa el alumno, es decir, la cultura de la que proviene la cual define sus valores y creencias que retribuirán positiva o negativamente en el alumno durante su proceso formativo, es decir, el lugar donde crezca el alumno define su potencialización o limitación personal y socialmente; de ello dependerá la actitud que éste mostrara hacia el estudio, su desarrollo académico y las expectativas respecto a metas planteadas.

La diferencia entre un alumno con autonomía, confianza y que se exprese libremente dependerá en gran medida de su núcleo familiar; de allí el surgimiento de las expectativas formadas hacia el estudio y a la vida.

La escuela, según Levinger (1994) “brinda al estudiante la oportunidad de adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que promuevan el máximo aprovechamiento de sus capacidades y contribuye a neutralizar los efectos nocivos de un ambiente familiar y social desfavorables” (p. 7).

Perspectiva institucional

Es la pieza que funge como proveedor del puente entre el conocimiento y el alumno, misma que variará de una a otra, siendo la que asume la consigna de estructurar e impulsar el aprendizaje.

Se relaciona directamente hacia el mantenimiento de metas constantes enfocadas a un buen rendimiento académico esperadas por parte de autoridades educativas y actores educativos, para así mostrar la capacidad académica por parte de cada una de ellas. Aquí se toman en cuenta los recursos materiales con las que cuenta cada institución para poder facilitar infraestructura, servicios, organización institucional, y tecnología.

Perspectiva económica

Se refiere a lo que implican las condiciones favorables o poco favorables en un alumno durante el desarrollo del currículum escolar, es decir, el contar o no contar con transporte, material escolar, alimentación, vestido, vivienda, servicios básicos, actividades de esparcimiento e incluso en ciertos casos médicos. El éxito escolar, de acuerdo a Redondo (1997), "requiere de un alto grado de adhesión a los fines, los medios y los valores de la institución educativa, que probablemente no todos los estudiantes presentan" (p. 1).

Por supuesto que cambiará el enfoque de lo anterior por el contexto en el que se encuentre, así como si el alumno es foráneo o local.

Perspectiva cultural

Atiende a esas ideas del rendimiento académico que se tienen por parte del estudiante, padres de familia, profesores, actores educativos, y autoridades educativas, así como los comportamientos,

símbolos y prácticas sociales trasladados generacionalmente a través de la vida; es decir, se promueve un sentido fiel del rendimiento académico entre los dos factores mencionados.

Perspectiva Social

Ésta tiene cierta meritocracia al rendimiento académico como algo de un buen ver, sin embargo, lejos de ello, éste es un factor determinado a través de la sociedad y que funge como referencia en muchos estudiantes ya sea positiva o negativamente. Es importante tener un buen rendimiento académico, siempre y cuando no se convierta en una especie de trofeo para los estudiantes, si sucede eso, perderá su verdadero objetivo segregándose y desvirtuándose gradualmente.

Perspectiva Académica

Se ubica en la parte donde se forma el individuo a través de su lapso formativo y educacional, específicamente en el nivel de secundaria y en el nivel universitario. De esta manera, un rendimiento académico con previsión dará como resultado una predicción de un buen desempeño de los educandos en la escuela durante ese proceso en el que logra su profesionalización.

Sin embargo, es necesario precisar que variará el resultado de acuerdo al compromiso que asuma el educando sobre un sentido actitudinal de crítica hacia lo que está viendo y aprendiendo, así como si éste tiene temor y/o rechazo hacia el conocimiento será muy difícil logre el éxito en esta perspectiva dimensional.

En la mayoría de las ocasiones no existe conciencia plena por parte del alumno acerca de su responsabilidad en ello, es decir, cuando existe fracaso escolar éste desvía la responsabilidad hacia los actores y sistema educativo, direccionándolo principalmente al maestro; contrario a los alumnos que asumen su rendimiento académico a su esfuerzo y

que se cualifica en una calificación, en los que se ha encontrado que los individuos con más altas calificaciones poseen un locus de control interno (Almaguer, 1998, p. 32).

Por todo lo anterior, se precisa que se atenderá la perspectiva académica como eje central del presente constructo. La justificación va encaminada a la importancia e incidencia que tiene éste sobre la primer variable abordada en párrafos anteriores, es decir, la auto regulación del aprendizaje; a su vez, entender que la esta perspectiva atiende aspectos intrínsecos sobre el alumno en varios niveles: anticipatorio a resultados de desempeño, directriz al sentido del papel que éste tiene frente a la escuela, responsabilidad que tiene en la escuela, entre otros.

Evaluación del rendimiento académico

De acuerdo algunos con autores las calificaciones se suelen utilizar para cuantificar al rendimiento académico. Martínez-Otero (2007), lo expresa desde una perspectiva humanista, es decir, que "el rendimiento académico es el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares" (p. 34). A lo anterior se le adjudica la manera en que se suele hacer en los centros escolares, dar un número en relación del conocimiento de lo aprendido en las asignaturas.

El rendimiento académico es como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. Particularmente, un aproximado de lo que había aprendido el estudiante durante su proceso educativo en los diferentes centros de formación escolar (Pizarro, 1985, p.15).

También, Caballero, Abello y Palacio (2007) afirman que el rendimiento académico implica el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones, que son resultado de una evaluación que implica la superación o no de determinadas pruebas, materias o cursos. Así mismo se corrobora por Torres y Rodríguez, (2006, citado por Willcox, 2011) al aseverar que "el rendimiento académico es el nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma, y que generalmente es medido por el promedio escolar" (p. 57).

MÉTODO

Este capítulo contiene información del método (procedimiento) seguido durante la investigación, mostrándolo de manera deductiva, desde el paradigma empleado, hasta la población participante y el instrumento empleado.

Paradigma Positivista

Es un sistema filosófico que admite únicamente el método experimental y rechaza toda noción a priori, así como todo concepto universal y absoluto; se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico-tecnológico.

Hernández, Fernández y Baptista, (2010) "éste surgió de Augusto Comte, quien bautiza el nacimiento del positivismo cuando en 1849 publica su Discurso sobre el espíritu positivo, lo cual genera el gran comienzo del paradigma positivista en la investigación" (p. 23).

Así mismo, aboga por el empleo de métodos cuantitativos buscando los hechos o causas de los fenómenos sociales, y prestando escasa atención a los aspectos subjetivos de los individuos. Es de Medición penetrante y controlado, objetivo, y al margen de los datos con perspectiva desde/hacia fuera.

...sus características son de un sistema hipotético deductivo donde se busca conocimiento sistemático, comprobable, comparable, medible y replicable. Así mismo, de un método hipotético deductivo donde la explicación científica es de naturaleza causal donde se abarcan tres momentos, construcción del objeto de estudio que implica, diseño de investigación, por último, discusión y presentación de resultados. Finalmente, contiene técnicas e instrumentos para recolectar información como la observación y cuestionarios. (Pérez 2004, p 16, 21 y 26).

Kolakowski (1988) "son reglamentaciones que rigen el saber humano y que tiende a reservar el nombre de "ciencia" a las operaciones observables en la evolución de las ciencias modernas de la naturaleza" (p. 1).

Por tanto, según Guba & Lincoln (1994) "el positivismo y post-positivismo son los paradigmas que guían la investigación cuantitativa para en una última instancia, predecirlo y controlarlo" (p. 10).

A su vez, hay una realidad accesible al sujeto mediante la experiencia porque el positivismo supone la existencia independiente de la realidad con respecto al ser humano que la conoce; lo que es dado a los sentidos puede ser considerado como real. La verdad es una correspondencia entre lo que el ser humano conoce y la realidad que descubre, el método de la ciencia es el único válido. El método de la ciencia es descriptivo. Por tanto, el sujeto y objeto de conocimiento son independientes: se plantea como principio la neutralidad valorativa.

Por todo lo anterior, en la presente investigación se utilizará el paradigma positivista que atiende al enfoque cuantitativo y que da una mejor explicación a ésta, así mismo, por ser el que relaciona de manera precisa el estudio de investigación.

Enfoque cuantitativo de investigación

El enfoque cuantitativo refiere a que el sujeto descubre el conocimiento, tiene acceso a la realidad mediante los sentidos, la razón y los instrumentos que utilice; donde el conocimiento válido es el científico.

La investigación de tipo cuantitativo utiliza la recopilación de información para poner a prueba o comprobar las hipótesis mediante el uso de estrategias estadísticas basadas en la medición numérica, lo cual permitiría al investigador proponer patrones de comportamiento y

probar los diversos fundamentos teóricos que explicarían dichos patrones (Hernández et al., 2010, p. 23).

Entre sus principales características se encuentra el que da oportunidad de explorar numéricamente acudiendo siempre a la estadística, deben estar estrechamente ligados los elementos del problema de estudio con una naturaleza lineal y existe lucidez en los elementos de la problemática a analizar dando paso a poderlo definir, limitar y saber lo que origina de raíz a esa problemática, así mismo, el camino que se le dará a la inferencia entre elementos clave de la investigación.

La metodología cuantitativa consiste en el contraste de teorías ya existentes a partir de una serie de hipótesis surgidas de la misma, siendo necesario obtener una muestra, ya sea en forma aleatoria o discriminada, pero representativa de una población o fenómeno objeto de estudio (Tamayo, 2007, p. 115).

Es claro que el enfoque es objetivo, y busca llegar a los resultados mediante la medición a profundidad, supervisada y controlada para obtener certidumbre de los fenómenos. La parte empírica de los sujetos de estudio va en relación de la independencia entre el sujeto y el objeto, donde el ojo del investigador sea desde el exterior de la investigación.

Alcance de investigación

El presente estudio es de tipo correlacional y tiene sus bases en numerosas pruebas estadísticas que señalan coeficientes de correlación entre las variables. De acuerdo a Alston, (2017) "estos coeficientes son representados numéricamente para indicar la fuerza y dirección de una relación" (p. 41).

Las investigaciones de tipo correlacional se realizan cuando no existe posibilidad de manipular las variables, y se clasifican de tres maneras: cuando de ninguna manera se pueden manipular físicamente las variables a analizar, cuando son hechos que ya ocurrieron hace tiempo como días, semana, meses e incluso años y cuando la manipulación de las variables no es legal o anti ética.

Hipótesis y definición de variables

H_i: “Existe una relación positiva entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de la escuela tele secundaria”.

H₀: “No existe una relación positiva entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de la escuela tele secundaria”.

La definición de variables se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Definición de variables

Definición	Autorregulación del aprendizaje	Rendimiento académico
Conceptual	Pintrich (2000) define el aprendizaje autorregulado como “un proceso de construcción activa por el cual los estudiantes, sobre la base de las metas de aprendizaje que seleccionan y de la influencia ejercida por el contexto, intentan monitorear, regular y controlar su cognición, su motivación y su conducta”, (p. 453)	Según Jiménez (2000), define el rendimiento académico como el nivel de conocimientos que demuestra el estudiante en un área o materia, el cual se compara tanto con la edad como con el nivel académico
Operacional	MSLQ (Pintrich, 2000), en su versión en español CMEA por Ramírez et al. (2013)	Promedio de los tres años de rendimiento académico de la escuela telesecundaria

Fuente: Pintrich, (2000) y Jiménez, (2000).

Diseño de investigación

El tipo o diseño no experimental o nombrado ex post-facto es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las

condiciones". De hecho, no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad (Kerlinger, 1979, p. 116).

En la investigación de tipo no experimental no existe construcción de alguna situación y solo se observan casos que ya existieron y pasaron con anterioridad, aunado de que no son provocadas con toda la intención del que investiga. En consecuencia, de lo anterior, ya no puede haber manipulación de variables por lo mismo que son hechos del pasado, que por ende, el investigador no tiene control directamente de las variables involucradas y todo lo que conlleva en relación a sus efectos y resultados. Se puede decir que en este tipo de estudios la investigación es sistematizada y empírica llevándose a cabo sin que intervenga o exista influencia alguna, ya que se observan en un contexto normal y natural posible.

Existen dos tipos de diseños no experimentales, los cuales se pueden clasificar en dos: transeccionales y longitudinales, en este caso procede el primero en mención que hacen la recolección de datos en una sola toma, es decir, en una exhibición debido a que su propósito es dar conocimiento puntual de la descripción de las variables realizando un análisis del cómo incide y se interrelaciona en determinadas situaciones.

Existen de tipo descriptivos y correlacionales/causales, los primeros tienen como objetivo principal indagar la incidencia y a su vez los valores en que se surgen una o más variables dentro de estudio. Estos son meramente de descripción cuando se establecen hipótesis, siendo también éstas específicamente descriptivas. Los segundos, tienen como objetivo preciso la descripción de las relaciones entre dos o más variables en cierto hecho determinado, realizados la medición de la relación entre variables en tiempos establecidos.

Por todo lo anterior, la presente investigación coincide y contiene elementos directamente descritos que conllevan al seguimiento preciso de una investigación no experimental transeccional, siendo ésta puntual en las características ya antes mencionadas.

Población

La muestra es de tipo probabilística con un total de 131 participantes divididos en tres grupos de primer año, tres de segundo año y dos de primer año de nivel secundaria con modalidad en telesecundaria, conforme se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. Población sometida a estudio.

			Primer año	
Menos de 12 años 19 alumnos	12 años 32 alumnos	13 años 5 alumnos	Total 56 alumnos	
Segundo año				
12 años 7 alumnos	13 años 21 alumnos	14 años 9 alumnos	Total 37 alumnos	
Tercer año				
13 años 12 alumnos	14 años 23 alumnos	15 años 3 alumnos	Total 38 alumnos	

Fuente: oficina de control escolar de la telesecundaria.

Técnica e instrumento de recuperación de datos

Las técnicas de acopio de datos como lo señala Hurtado (2000), "son los procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información necesaria para dar cumplimiento a su objetivo de investigación" (p. 70).

Existen distintas técnicas que proveen al investigador de elementos sustanciales para llevar a cabo los estudios con éxito, sin embargo, se utilizará en este estudio de investigación la encuesta.

La encuesta obtiene información sistematizada de cierta población mediante la pluralidad de técnicas a nivel macro. Dicho de otra manera, ésta actúa sobre una muestra de sujetos que

representa a un colectivo de muchos más individuos que se desenvuelve en la vida diaria. Por tanto, utiliza mecanismos que atienden a la interrogación de forma estandarizada con el afán de obtener información que mida cuantitativamente aspectos de carácter objetivo y subjetivo.

Así mismo, al utilizar la encuesta se sabe de antemano que se obtiene información indefinidamente debido al hecho de que todo está cambiando constantemente, sin embargo, dicha técnica será de gran ayuda para realizar un buen análisis de las poblaciones atendidas.

Esta técnica es utilizada recurrentemente en las investigaciones debido a que se obtienen y elaboran datos de forma eficiente dentro de un tiempo considerablemente corto. El investigador obtiene la información preguntando directamente a los sujetos de forma sistemática y ordenada información de las variables del estudio de investigación. Una particularidad significativa es que la encuesta es aplicada a todos los entrevistados bajo las mismas preguntas, con un mismo orden y en contexto sociales similares.

Instrumento

Es un mecanismo de obtención de información específica que utiliza el investigador para lograr recabar y registrar lo requerido en una investigación sobre datos importes y significativos.

El cuestionario como instrumento es bastante utilizado en la investigación científica, ya que éste actúa como proceso constructivo en esa recolección de datos ordenados. Éste se conforma por una serie de preguntas con mucha consistencia denotando una organización, coherencia y secuencia debidamente estructuradas a un pre de la elaboración de éste, es decir, una planificación.

Apoya al recopilar datos siempre y cuando éste se diseñe adecuadamente evitando información incompleta en las respuestas, así como poco confiable. Si se realiza correctamente, se podrán obtener datos confiables que estandaricen la integración de los mismos.

El cuestionario reúne las características para trabajar sobre las dos variables en correlación del estudio, proporciona fácilmente la información sobre un importante número de sujetos en un periodo breve de cuantificación, análisis e interpretación de datos de gran utilidad. Por tanto, es adecuado por tener un basamento teórico fuerte, sustentable y con calidad de pertinencia en relación al modelo de instrumento creado por el mismo autor Paul R. Pintrich lo cual no siempre suele ser así, además es de gran aporte a campo de la Psicología Educativa en las aulas.

Algunos cuestionarios vienen diseñados, pero otros se logran adecuar al contexto, grado, edad, nivel educativo, etc., por supuesto, acompañado de una por previa valoración de riguroso régimen científico.

En el presente estudio se utiliza el instrumento Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991; 1993). Éste tiene como medida de auto-reporte 81 reactivos, el cual miden la utilización de estrategias de aprendizaje y el nivel de motivación de los alumnos.

En el MSLQ se encuentran dos secciones: la de motivación y la de estrategias de aprendizaje. La Escala de Motivación tiene 31 ítems distribuidos en 6 sub-escalas que miden las metas, las creencias de valor, y de control de pensamientos, las creencias acerca de las habilidades para tener éxito y la ansiedad ante los exámenes. La escala de Estrategias de Aprendizaje incluye 31 ítems correspondientes al uso que hacen los estudiantes de distintas estrategias de cognición y meta-cognición. Por último, contiene 19 ítems sobre el empleo por el

alumno de diferentes medios para su aprendizaje, teniendo en su totalidad 81 ítems distribuidos en 9 sub-escalas.

En relación a lo anterior, en esta investigación se justifica la aplicación de la versión del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) debido a que es la lengua materna de los educandos es el Español.

Lo investigaron Ramírez et al. (2013) en su validación Psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos de la revista Electronic Journal of Research in Educational Psychology que a continuación aparecen en las tablas 5 y 6.

Tabla 5. Distribución de los reactivos de acuerdo con su pertenencia a la escala de motivación

Escala de Motivación	No de reactivos	Total
Orientación a metas intrínsecas (OMI)	1, 16, 22, 24	4
Orientación a metas extrínsecas (OME)	7, 11, 13, 30	4
Valor de la tarea (VT)	4, 10, 17, 23, 26, 27	6
Creencias de control (CC)	2, 9, 18, 25	4
Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31	8
Ansiedad ante los exámenes (AE)	3, 8, 14, 19, 28	5
Total		31

Tabla 6. Distribución de los reactivos de acuerdo con su pertenencia a la escala de estrategias de aprendizaje

Escala de Estrategias de Aprendizaje	No de reactivos	Total
Repetición (RE)	39, 46, 59, 72	4
Elaboración (ELA)	53, 62, 64, 67, 69, 81	6
Organización (ORG)	32, 42, 49, 63	4
Pensamiento crítico (PC)	38, 47, 51, 66, 71	5
Autorregulación meta cognitiva (ARM)	33, 36, 41, 44, 54, 55, 56, 57, 61, 76, 78, 12, 79	12
Administración del tiempo y del ambiente (ATA)	35, 43, 52, 65, 70, 73, 77, 80	8
Regulación del esfuerzo (RE)	37, 48, 60, 74	4
Aprendizaje con compañeros (AC)	34, 45, 50	3
Búsqueda de ayuda (BA)	40, 58, 68, 75	4
Total		50

Evidencias de validez

Es la que expresa los elementos exactos y mide lo que se propuso medir por parte de los objetivos de investigación desde un comienzo a través del instrumento, es decir, qué tan eficaz es dicha prueba para mostrar resultados que son del interés del investigador.

Tipos de validez: Validez de contenido, validez concurrente, validez predictiva y validez de constructo (teórica)

Respecto a la validez del presente instrumento que se utilizó fue traducido, adaptado y validado del idioma inglés al Español México por expertos con la autorización del Dr. Pintrich, con el nombre de Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA). Se tomaron en cuenta las 22 pautas establecidas por la International Test Commission (ITC) por expertos.

Los expertos estuvieron familiarizados con ambas culturas sugiere el ITC, con cierto conocimiento de la metodología de construcción de test siendo profesores universitarios, así como que hayan tenido formación en la elaboración, confección de test y cuestionarios de evaluación.

Tres profesores universitarios valoraron el cuestionario acerca de que si cada ítems pertenecía a la sub escala original, así se probó en una fase piloto con una muestra de 1140 estudiantes universitarios.

Se estimó el índice de fiabilidad Alpha de Cronbach para cada subescala y para las Escalas de Motivación y de Estrategias del Aprendizaje totales. Todos los análisis estadísticos fueron realizados mediante el programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences) para Windows, versión 15.0.

Validez de contenido

Se aseguró la validez de contenido, sin embargo, se decidió explorar la validez los ítems ya traducidos mediante el procedimiento de valoración de jueces expertos, y/o investigadores universitarios con experiencia con reconocimiento en el área de procesos y teorías de aprendizaje y/o psicometría su participación en esta fase del proyecto adaptada de la técnica Q-sorting..

Se diseñó el cuestionario final en formato de auto informe integrado por los 81 reactivos para ser probado en una fase piloto con una muestra de estudiantes universitarios.

En la validez factorial se estimó en toda ocasión el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para comprobar la susceptibilidad de los datos a este tipo de análisis, así como una prueba de esfericidad de Bartlett.

De igual forma al procedimiento anterior de validez, se tienen tablas documentadas a partir de las investigaciones de Ramírez et al. (2013) en su validación psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios, cuya información aparece a continuación en las tablas 7 y 8.

Tabla 7. Adecuación para el análisis factorial (KMO) y varianza explicada tras ajustar un modelo de análisis factorial con un factor único agrupando a los reactivos.

Escala de Motivación	No. de reactivos	KMO	% Varianza explicada
Orientación a metas intrínsecas	4	0.689	32.2
Orientación a Metas extrínsecas	4	0.719	36.6
Valor de la tarea	6	0.889	56.6
Creencias de Control	4	0.689	23.3
Autoeficacia para el aprendizaje	8	0.884	43
Ansiedad ante los exámenes	5	0.734	35.6
Total	31		

Tabla 8. Adecuación para el análisis factorial (KMO) y varianza explicada tras ajustar un modelo de análisis factorial con un factor único agrupando a los reactivos.

Escala de Estrategias de Aprendizaje	No. de reactivos	KMO	% Varianza explicada
Repetición	4	0.709	38.0
Elaboración	6	0.768	34.0
Organización	4	0.694	45.2
Pensamiento crítico	5	0.768	39.7
Autorregulación meta cognitiva	9	0.828	28.7
Admón. tiempo y ambiente	6	0.730	21.3
Regulación del esfuerzo	4	0.682	22.3
Aprendizaje con compañeros	3	0.610	32.3
Búsqueda de ayuda	3	0.637	30.2
Total	44		

Confiabilidad

Se trata del grado con el que se aplica repetidamente el instrumento a los mismos sujetos u objetos de estudio para así encontrarse con resultados iguales. Por lo anterior, se puede decir que cuando un determinado instrumento se aplicó con anterioridad en diferentes situaciones y en algún otro estudio de investigación se obtiene un criterio de confiabilidad debido a que otro sujeto que investigaba lo utilizó. Así mismo, según Hernández (1991), se debe aplicar la fórmula para determinar los coeficientes de confiabilidad, los cuales, oscilan entre cero y uno. El cero atiende a un resultado nulo, mientras que el uno refiere a que tiene todo el grado de confiabilidad, en relación a esto, existen en la actualidad aún discrepancias entre autores acerca del límite de confiabilidad, es decir, algunos expresan que es necesario mínimamente .8 para ser aprobado como confiable, mientras otros aseveran que con .7 es suficiente.

Respecto a los procedimientos mayormente utilizados mediante la confiabilidad son: método de consistencia interna, medida de estabilidad (confiabilidad por test – pre test), método de mitades partida y método de formas alternativas o paralelas. Nuevamente, Ramírez et al.

(2013) en su validación psicométrica expresan los resultados de confiabilidad tal como se indica en tablas 9 y 10:

Tabla 9. Índices de confiabilidad Alfa de Cronbach y número de reactivo de la escala de motivación por sub escala.

Escala de Motivación	No. de reactivos	Índice Alfa de Cronbach
Orientación a Metas Intrínsecas (OMI)	4	.65
Orientación a Metas Extrínsecas (OME)	4	0.65
Valor de la Tarea (VT)	6	0.87
Creencias de Control (CC)	4	.52
Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)	8	.85
Ansiedad ante los exámenes (AE)	5	.72
Total	31	.88

Tabla 10. Índices de confiabilidad Alfa de Cronbach y número de reactivos de la escala de estrategias de aprendizaje por sub escala

Escala de Estrategias de Aprendizaje	No. de reactivos	Índice Alfa de Cronbach
Repetición (REP)	4	.71
Elaboración (ELA)	6	.72
Organización (ORG)	4	.72
Pensamiento crítico (PC)	5	.76
Autorregulación metacognitiva (ARM)	9	.77
Admón. del tiempo y del ambiente (ATA)	6	.65
Regulación del esfuerzo (RE)	4	.48
Aprendizaje con compañeros (AC)	3	.56
Búsqueda de ayuda (BA)	3	.43
Total	44	.90

RESULTADOS

Se muestran los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones para posteriormente ser analizado a través del software SPSS para una mayor comprensión, esto mediante el desglose del propio instrumento llamado MSLQ traducido al español como Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA), y adecuado para su aplicación.

Variables sociales y demográficas

En la tabla 11 se detalla que el mayor índice de frecuencia en el primer año con 50 (41.3%) estudiantes, prosiguiendo con el tercer año de secundaria donde cursan 38 (31.4%) alumnos, y para finalizar el segundo año con 33 (27.3%) participantes.

Tabla 11. Resultados obtenidos referentes a las secciones 1er, 2do y 3er año de la escuela telesecundaria

Grado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Primero	50	41.3	41.3
Segundo	33	27.3	68.6
Tercero	38	31.4	100.0
Total	121	100.0	

El mayor número de estudiantes se encuentra en la sección A de la telesecundaria con un total de 46 (38.0%) estudiantes, continuando con el grupo B con 42 (34.7%) alumnos y en la sección C se derivan 33 (27.3%) participantes (tabla 12).

Tabla 12. Resultados obtenidos referentes a las secciones A, B y C de la escuela telesecundaria.

Sección	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
A	46	38.0	38.0
B	42	34.7	72.7
C	33	27.3	100.0
Total	121	100.0	

En la tabla 13 se presentan los datos estadísticos del sexo de los participantes, donde pondera el sexo femenino con 62 (52.1%) de un total de 121 estudiantes (100%) en comparativa de 57 (47.9%) hombres en la escuela.

Tabla 13. Sexo de participantes.

	Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Femenino	62	51.2	52.1	52.1
	Masculino	57	47.1	47.9	100.0
	Total	119	98.3	100.0	
Perdidos		2	1.7		
Total		121	100.0		

A continuación (tabla 14), encuentran los resultados de la edad de los participantes del estudio los cuales oscilan entre 11 años y 15 años. Se presenta su presente codificación por efectos visuales.

Tabla 14. Edad de participantes.

	Edad	Frec.	Porcentaje	Porcentaje válidos	Porcentaje acum.	Media	Desv. Estándar
Válido	11	1	0.8	0.8	0.8	13.08	0.967
	12	42	34.7	35.3	36.1		
	13	29	24.0	24.4	60.5		
	14	41	33.9	34.5	95.0		
	15	6	5.0	5.0	100.0		
	Total	119	98.3	100.0			
Perdidos		2	1.7				
Total		121	100.0				

La edad que mayor predomina es la de 12 años con 42 participantes (35.3%) y 14 años (34.5%), así mismo, los jóvenes de 11 años son los que tienen menor presencia en la escuela con una frecuencia de 1 (0.8%), así como los estudiantes de 15 años con un total de 6 alumnos (5.0%).

Posteriormente (tabla 15) se destaca la escolaridad del padre, encontrándose un mayor índice en el nivel secundaria con 38 (38.4%) de ellos y con 37 en preparatoria (30.6%), a su vez se muestran dos (1.7%) padres de los estudiaste sin culminar algún nivel educativo.

Tabla 15. Escolaridad del padre.

	Escolaridad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ninguna	2	1.7	2.0	2.0
	Primaria	7	5.8	7.1	9.1
	Secundaria	38	31.4	38.4	47.5
	Preparatoria	37	30.6	37.4	84.8
	Licenciatura	12	9.9	12.1	97.0
	Maestría	2	1.7	2.0	99.0
	Doctorado	1	0.8	1.0	100.0
	Total	99	81.8	100.0	
Perdidos		22	18.2		
Total		121	100.0		

En relación a la escolaridad de la madre existe un notorio porcentaje en el nivel de preparatoria con 42 de ellas (38.5%) y en Secundaria con 39 (35.8%), así mismo se aprecia que existen tres de las madres de los estudiantes (2.5%) que no cuentan con alguna escolaridad culminada (tabla 16).

Tabla 16. Tabla de la escolaridad de la madre.

	Escolaridad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ninguna	3	2.5	2.8	2.8
	Primaria	3	2.5	2.8	5.5
	Secundaria	39	32.2	35.8	41.3
	Preparatoria	42	34.7	38.5	79.8
	Licenciatura	16	13.2	14.7	94.5
	Maestría	6	5.0	5.5	100.0
	Total	109	90.1	100.0	
Perdidos		12	9.9		
Total		121	100.0		

A continuación, se describen frecuencias y porcentajes de los resultados de las tablas a través de una valoración de escala Likert, donde se clasificó de acuerdo al instrumento como el

punto más bajo no me describe en lo absoluto, prosiguiendo de me describe un poco, me describe moderadamente, no estoy seguro(a), me describe suficientemente, me describe mucho y finalmente, me describe totalmente.

Escala de motivación

La escala de motivación se divide a su vez en seis aspectos, de las que se presenta la información descriptiva en las siguientes secciones. Se aclara que la codificación de las tablas es la siguiente (de acuerdo a la escala Likert empleada en el instrumento): NMD (no me describe en lo absoluto), MDP (me describe un poco), MDM (me describe moderadamente), NES (no estoy seguro); MDS (me describe suficientemente), MDMO (me describe mucho) y MDT (me describe totalmente). Asimismo, por cuestión de espacio, se presentan solo el número de ítem y sus palabras iniciales, para que pueda ser identificado según se muestra en el anexo del documento.

Orientación a metas intrínsecas (OMI)

En la tabla 17 se muestran los avances de las OMI donde el alumno está relacionado directamente a la tarea o actividad escolar, así mismo se contiene dos elementos: meta y orientación.

Tabla 17. Orientación a metas intrínsecas.

Ítem	NMD		MDP		MDM		NES		MDS		MDMO		MDT	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1 En la escuela prefiero...	5	4.1	25	20.7	23	19	22	18.2	19	15.7	12	9.9	15	12.4
16 En una asignatura prefiero...	6	5.0	18	15.1	21	17.6	16	13.4	27	22.7	16	13.4	15	12.6
22 La cosa más satisfactoria...	9	7.5	14	11.7	7	5.8	14	11.7	33	27.5	19	15.8	24	20
24 Cuando tengo la oportunidad...	16	13.6	20	16.9	12	10.2	24	20.3	26	22	14	11.9	6	5.1

En el primer ítem habla del contenido desafiante de las clases donde la mayoría de los alumnos se describen en el nivel 1 de la escala de Likert, es decir, "un poco" con 25 estudiantes (20.7 %) y en el nivel 2 modernamente con 23 estudiantes (19%), probablemente porque al referirse a contenidos en plural es más amplio aunque esto represente generar nuevo conocimiento, sin embargo, alude a lo "desafiante" y pudiera incidir algo de temor en el estudiante por aprender resaltando carencia en la regulación de si mismo, afectando directamente a la motivación de él y en consecuencia a su desempeño. De acuerdo a Pintrich (2000) y Zimmerman (2001) "el aprendizaje autorregulado se posiciona como un mediador entre influencias personales y contextuales y el desempeño de aprendizaje real" (p. 93).

En el segundo ítem *16(la situación es más concreta hacia una asignatura aunado a lo atractivo que implica despertar la "curiosidad", éste último es un factor motivante para los estudiantes que se describen suficientemente (22.7%) como asegura Pintrich (2000), el estudiante tiene conciencia de su estado actual y por tanto considera ciertas medidas enlazadas a la motivación y el comportamiento mismo.

En el ítem 22 y 24 respectivamente, el mayor número de alumnos (27.5%) atiende a una clara comprensión y reflexiona que aunque no se garantice una buena calificación prefieren los contenidos curriculares con mayores aportaciones de aprendizaje (22%) ubicándose en el nivel 4,

es así que el estudiante emite juicios y evaluaciones respecto a la ejecución de la tarea razonalizando la comparabilidad de su estado actual con el establecido en la meta; como se menciona en la cuarta fase de evaluación del modelo de Paul Pintrich (2000).

Orientación a metas extrínsecas (OME)

En las OME se mide el grado de percepción de los alumnos al realizar una tarea por cuestiones externas al individuo. A continuación, se describen (tabla 18).

Tabla 18. Orientación a metas extrínsecas.

Ítem	NMD		MDP		MDM		NES		MDS		MDMO		MDT	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
7 Conseguir una buena calificación...	3	2.5	11	9.2	15	12.5	16	13.3	31	25.8	14	11.7	30	25
11 La cosa más importante para mí...	3	2.5	5	4.2	13	10.8	8	6.7	24	20.0	23	19.2	44	36.7
13 Si quiero, puedo...	5	4.1	15	12.4	10	8.3	23	19.0	18	14.9	19	15.7	31	25.6
30 Quiero desempeñarme bien...	2	1.7	15	12.6	11	9.2	18	15.1	25	21.0	18	15.1	30	25.2

Se identificó a un gran número de estudiantes que coinciden y se ubican en nivel 6 “me describe totalmente” (25%, 36.7, 25.6% y 25.2%), donde resalta que si les importa obtener una buena calificación, quizá por la meritocracia al querer demostrar ante los demás que obtener un número superior alude a un buen aprendizaje y a un buen rendimiento académico, es decir, el estudiante puede asociar que obtener un número de calificación satisfactorio refiere al éxito escolar, así de ésta manera resaltan las metas que se establecen por influencia de factores externos que atienden a diferentes contextos sociales, familiares, institucionales, legales, entre otros, que demandan sobre los propios intereses del alumno. Ya se describe en el modelo de

Pintrich (2000), donde éste incorporó el "contexto" como factor sumamente influyente en los estudiantes en comparación a otros modelos teóricos de autorregulación del aprendizaje.

Valor de la tarea (VT)

En la tabla 19 se da la evaluación que otorgan los alumnos a lo relacionado con lo interesante, lo destacado y lo útil para ellos en una actividad en la escuela.

Tabla 19. Valor de la tarea.

Ítem	NMD		MDP		MDM		NES		MDS		MDMO		MDT	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
4 Pienso que seré capaz...	6	5.0	19	15.7	14	11.6	12	9.9	30	24.8	20	16.5	20	16.5
10 Es importante para mi...	0	0.0	11	9.1	11	9.1	7	5.8	30	24.8	26	21.5	36	29.8
17 Estoy muy interesado...	6	5.0	13	10.8	15	12.5	23	19.2	28	3.3	20	16.7	15	12.5
23 Pienso que me es útil...	5	4.2	14	11.7	8	6.7	10	8.3	27	22.5	24	20	32	26.7
26 Me gustan las asignaturas	9	7.6	6	13.4	17	14.3	14	11.8	20	16.8	22	18.5	21	17.6
27 Entender las asignaturas...	7	5.9	6	5.1	14	11.9	12	10.2	27	22.9	23	19.5	29	24.6

En el primer ítem pondera un número considerable de estudiantes que emplean el razonamiento para saber que utilizarán los conocimientos en lo posterior (24.8%, 20% y 20%), derivado probablemente por las constantes concienciaciones que ejercen los actores que tienen influencia en su vida como la familia, maestros y la misma sociedad, es decir, nuevamente el contexto tiene influencia tal como lo dice el modelo de Pintrich (2000).

Reforzando a ello, se encuentra en el ítem número 23 donde la mayoría de los alumnos de ubican en los niveles más altos al pensar que les será útil aprender el contenido de las asignaturas (nivel 4 con un 22.5%, nivel 5 con un 20% y nivel 6 con un 26.7%).

En ese mismo sentido en el segundo ítem se encuentra más del 60% de los estudiantes que se colocan en los niveles más altos donde coinciden en ponderar el aprender el contenido académico donde curiosamente ninguno se describió en la indiferencia a ello dentro del nivel 0, así mismo, se refrenda con el ítem número 27 donde se posicionan los estudiantes en los niveles más altos de la escala de Likert (nivel 4 con un 22.9%, nivel 5 con un 19.5% y nivel 6 con un 24.6%). Para refrendar lo anterior, se encuentra en el ítem número 17 el interés por las asignaturas que se imparten (23.3%). Lo que puede manifestar a lo que ocurre en la fase 4 del modelo de autorregulación de aprendizaje de Pintrich (2000) acerca de que cada uno de ellos emite juicios reflexionados al diferenciar cuál es su realidad actual y como estará al cumplir su meta. Por otro lado, poco más del 50% de los estudiantes manifiestan el gusto en las asignaturas en los niveles más altos (nivel 4 con 16.8%, nivel 5 con 18.5% y nivel 6 con 17.6%).

Creencias de control (CC)

Las CC se relacionan con controlar el mismo aprendizaje dentro de un marco de confianza y percepción, por lo que se esfuerza el estudiante al momento de aprender y todo lo que conlleve a buenos resultados, los datos se exponen a continuación (tabla 20):

Tabla 20. *Creencias de control.*

Ítem	NMD		MDP		MDM		NES		MDS		MDMO		MDT	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
2 Si estudio en la forma apropiada...	1	0.8	16	13.2	24	19.8	21	17.4	26	21.5	20	16.5	13	10.7
9 Es mi culpa si no aprendo...	15	12.4	15	12.4	13	10.7	23	19.0	20	16.5	10	8.3	25	20.7
18 Si me esfuerzo lo suficiente...	6	5.0	9	7.5	11	9.2	8	6.7	22	18.3	25	20.8	39	32.5
25 Si no entiendo el contenido...	15	12.5	21	17.5	13	10.8	24	20.0	18	15.0	11	9.2	18	15.0

Se identifica en el primer ítem que los estudiantes resaltan ligeramente el describirse en el nivel suficientemente (21.5%) refiriéndose a la importancia que si le dan al estudiar adecuadamente, y por tanto, pareciese que se apropien de la culpa por no aprender los contenidos de las asignaturas como lo indican en el ítem número 9 mostrando un mayor nivel en la escala de Likert (20.7%). Así mismo, se remarca esa auto atribución de asimilación o no asimilación del aprendizaje ya que se aprecia en el ítem número 18 con los niveles más altos (nivel 4 con 20.8% y nivel 5 con 32.5%) que los estudiantes no detectan otros factores causales externos a él o ella como la manera en que el profesor(a) imparte los contenidos, la saturación de grupos, la dirección de la escuela, los materiales escolares, etc., por tanto, ellos manifiestan no estar seguros ya que los resultados del ítem 25 están dispersos en las frecuencias y en los porcentajes independientemente que pondere el nivel 3 (20.0%) con una ligera diferencia sobre los demás niveles. Por todo lo anterior, parece que no se lleva una adecuada auto observación (self monitoring) propia de la fase número dos del modelo de autorregulación porque los alumnos no detectan las diferentes causalidades acerca de los motivos de encontrarse en esa situación.

Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)

En la sub escala AEPA se derivan dos elementos importantes: las expectativas del éxito y la eficacia personal desde una perspectiva de apreciación personal. A continuación, se presenta lo anterior en la tabla 21.

Tabla 21. Autoeficacia para el aprendizaje.

Ítem	NMD		MDP		MDM		NES		MDS		MDMO		MDT	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
5 Creo que recibiré...	8	6.7	20	16.8	18	15.1	47	39.5	19	16.0	3	2.5	4	3.4
6 Estoy seguro...	12	10.1	33	27.7	23	19.3	23	19.3	15	12.6	6	5	7	5.9
12 Confío en que puedo aprender...	2	1.7	16	13.4	11	9.2	14	11.8	27	22.7	27	22.7	22	18.5
15 Confío en que puedo entender...	7	5.8	21	17.5	18	15.0	27	22.5	22	18.3	11	9.2	14	11.7
20 Confío en que puedo hacer...	7	5.8	15	12.5	16	13.3	12	10.0	29	24.2	13	10.8	28	23.3
21 Espero que mi desempeño...	3	2.5	6	5.0	16	13.2	11	9.1	23	19.0	28	23.1	34	28.1
29 Estoy seguro de que puedo dominar...	7	6.0	15	12.8	19	16.2	16	13.7	24	20.5	16	13.7	20	17.1
31 Considero la dificultad...	3	2.6	16	13.7	12	10.3	32	27.4	24	20.5	17	14.5	13	11.1

En el ítem número cinco la mayoría de los estudiantes no saben si realmente obtendrán una alta calificación colocándose en el nivel 3 de incertidumbre, esto probablemente por no tener una meta bien trazada al auto regularse adecuadamente, cuya tarea requiere de acuerdo al modelo de Pintrich de preparación planificada, auto observación, control de regulación y evaluación. Lo anterior se denota así mismo en el ítem número seis, al entender las lecturas más difíciles de las asignaturas en donde se describen en la celda de un poco (27.7%).

En el mismo sentido, más del 60% de los encuestados afirmaron en el ítem número 12 que confían en que aprenderán los conceptos básicos enseñados en las asignaturas, lo que parece indicar que tienen intención de trazar sus metas, sin embargo se destaca a su vez en el siguiente ítem (número 15) que algunos se muestran inseguros en la parte de entender el material más difícil presentado por el profesor en las asignaturas, lo que puede significar que existe una

predisposición a lo complejo, y en consecuencia un sesgo en el trazo de metas ya comentadas anteriormente (22.5%).

Ansiedad ante los exámenes (AE)

La AE se entiende desde dos elementos trascendentales que inciden sobre la ansiedad del estudiante en dos sentidos con independencia, lo cognitivo y el emotivo. Los resultados se muestran en la tabla 22.

Tabla 22. Ansiedad ante los exámenes.

Ítem	NMD		MDP		MDM		NES		MDS		MDMO		MDT	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
3 Cuando presento una tarea... pienso que mi desempeño...	28	23.5	27	22.7	13	10.9	26	21.8	15	12.6	9	7.6	1	0.8
8 Cuando presento una prueba... pienso en las preguntas...	15	12.5	22	18.3	18	15.0	25	20.8	20	16.7	10	8.3	10	8.3
14 Cuando presento una tarea... pienso en las consecuencias de mi fracaso	12	9.9	2.4	19.8	16	13.2	21	17.4	19	15.7	12	9.9	17	14.0
19 En las asignaturas, experimento...	15	12.5	23	19.2	11	9.2	32	26.7	14	11.7	10	8.3	15	12.5
28 Siento angustia...	7	5.8	21	17.4	19	15.7	19	15.7	20	16.5	17	14.0	18	14.9

En el ítem número tres se nota una gran diversidad de confianza en sí mismo ponderando el nivel 0 (23.5%) lo cual habla de casi una cuarta parte del alumnado no muestra ansiedad en comparación a sus compañeros lo cual pareciese que muestran un control de regulación que considera algunas medidas al comportamiento de sí mismo propio de la fase tres del modelo de Pintrich (Pérez, 2017). Así mismo se muestra esa confianza en el ítem número 14 donde el mayor número de estudiantes se colocaron en el nivel dos (19.8).

Contrario al segundo ítem donde se muestra la incertidumbre de la ansiedad frente a las pruebas o tareas al dar solución a las preguntas que no pueden contestar ya que se reparten las respuestas equitativamente a través de la escala de Likert.

Además, existe bastante desorientación en la fase cuatro del modelo respecto a la elección del comportamiento ya que más de la cuarta parte de los encuestados se ubican en la incertidumbre (26.7%) y pareciese que no saben llevar a cabo una adecuada evaluación auto regulatoria al identificar las sensaciones de angustia durante las asignaturas (Pérez, 2017). Tal como en el anterior ítem, en el número 28 se encuentra una distribución en todos los niveles excepto en el nivel 0, a lo cual se nota que hay una gran variedad de perspectivas de los alumnos inclinadas a la angustia especialmente por los exámenes y tareas en las asignaturas.

Escala de estrategias de aprendizaje

La presente escala tiene su basamento en la terrosa cognitivo social y del procesamiento de la información de (McKenchie, 1986). Se ubica en el medir estrategias que utilizan los alumnos de las universidades para procesar información, instrucción utilizar recursos internos y el propio contexto.

Repetición (RE)

En la siguiente tabla (23) se muestran los resultados derivados de la RE la cual se dedica a ordenar los ítems que se comprenden a través de la constante repetición de las mismas, tanto para tareas de baja complejidad o para la memoria.

Tabla 23. Repetición.

Ítem	NMD		MDP		MDM		NES		MDS		MDMO		MDT	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
39 Cuando estudio... practico repitiendo...	13	10.7	21	17.4	17	14.0	10	8.3	26	1.5	16	13.2	18	14.9
46 Cuando estudio... leo las notas...	9	7.5	23	19.2	20	6.7	11	2	29	24.2	13	10.8	15	12.5
59 Memorizo palabras claves...	20	16.8	26	21.8	16	13.4	13	10.9	14	11.8	10	8.4	20	16.8
72 Hago listas de puntos importantes...	12	10.0	21	17.5	19	15.8	22	18.3	18	15.0	10	8.3	18	15.0

En el primer ítem se puede observar la opinión dividida con los porcentajes más altos en los niveles 4 (21.5%) y 2 (17.4) respectivamente, lo que puede manifestar diferentes juicios reflexionados propios de la etapa de evaluación que toma de vehículo la repetición constante del material como estrategia efectuada de manera consciente puede servir como puente para alcanzar las propias metas establecidas desde la fase de planificación, sin embargo y en base a lo expuesto por (Pérez, 2017) de acuerdo a Pintrich (2000b, p. 454), no es un hecho determinante que las etapas estén en un orden determinado ya que estas pueden suceder en cualquier momento y no afectar al logro de una buena auto regulación. En esa misma vía el ítem número 46 muestra que existe cierta tendencia por revisar notas y lecturas hechas en clase de casi una cuarta parte de los participantes (24.2%), sin embargo, otra casi cuarta parte tiene poco hábito por ello (19.2%).

En el ítem número 59 se resalta el uso de la memorización a través de palabras clave para trabajar conceptualizaciones, que aunque pondera la mayor puntuación en el nivel 1 (21.8) al mostrarse que no tienden mucho a hacerlo, los resultados indican que no se puede determinar con exactitud que todos los estudiantes se inclinan por dicha estrategia, para lo cual lo demuestra el valor porcentual más bajo (8.4%) en los niveles más altos de la escala de Likert (nivel 5), probablemente porque los estudiantes saben que la estrategia de memorización es viable para

alguno de ellos y para otros no lo es. Dicha estrategia de memorización promueve el razonamiento de la segunda fase de auto observación del modelo de Pintrich (2000b, p. 454) del presente documento, es decir, lo que les funciona o lo que no lo hace y que en la fase se establece plena conciencia supervisada de la manera en que aprende (meta cognición). Lo anterior parece ser reafirmado en el ítem número 72 al mostrar una distribución moderada del uso de la memorización en elementos clave de las asignaturas independientemente de que sobresalga un ligero porcentaje (18.3%) en el nivel 4 que hace referencia a la incertidumbre. “no estoy seguro”.

Elaboración (ELA)

En tabla 24 se denotan resultados que apoyan a cada alumno con el proceso de registro y almacenamiento de la información que se va adquiriendo como nueva, así mismo, en la parte que se almacena en la memoria de largo plazo mediante la iteración de conexiones internas entre los elementos que se van aprendiendo.

Tabla 24. Elaboración.

Ítem	NMD		MDP		MDM		NES		MDS		MDMO		MDT	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
53 Cuando estudio para las asignaturas reúno...	10	8.3	27	22.5	21	17.5	11	9.2	19	15.8	16	13.3	16	3.3
62 Trato de relacionar las ideas...	16	13.4	24	20.2	21	17.6	21	17.6	18	15.1	7	5.9	12	10.1
64 Cuando leo para las asignaturas trato de relacionar...	6	5.1	14	12.0	20	7.1	20	17.1	28	23.9	16	13.7	13	11.1
67 Cuando estudio... escribo resúmenes...	13	10.9	32	26.9	15	12.6	19	16.0	18	15.1	10	8.4	12	10.1
69 Trato de entender el material...	9	7.6	23	19.3	22	18.5	17	14.3	27	22.7	12	10.1	9	7.6
81 Trato de aplicar las ideas...	6	5.0	19	15.7	14	11.6	12	9.9	30	24.8	20	16.5	20	16.5

En el primer ítem se muestra un buen porcentaje de estudiantes que reúnen poca información para las asignaturas (22.5% y 17.5%) así como en el segundo ítem muy pocos alumnos tienen el hábito de hacer la correlación entre asignaturas (5.9% y 10.1%) probablemente por carecer del desarrollo de la tercer área del modelo de Pintrich (2000b, p. 454) descrito en el trabajo de Pérez (2017) del presente documento al no mostrar comportamiento que conlleve tener mucha conciencia en la auto observación del esfuerzo , del tiempo y necesidad de ayuda encontrado en la tener fase del modelo, la auto observación.

En el ítem número 64 algunos estudiantes se colocan con un porcentaje mayor en el nivel 4 (23.9%) al asociar el contenido con conocimientos anteriores, lo que significa que están conscientes de la utilización de la activación del conocimiento previo que es parte de la primera área del modelo de autorregulación (cognición) ubicado en la primera fase del modelo de Pintrich (2000) llamada preparación planificación activación.

Por otro lado en el ítem número 67 más de la cuarta parte de estudiantes (26.9%) se apoyan poco en sus mismos apuntes e ideas de lo que se ha leído, mostrando no mantener un control de regulación propio de la fase tres al usar estrategias meta cognitivas durante ese proceso que aparecen en la primer área del modelo (cognición), contrario a las estrategias cognitivas manifestadas en el ítem número 69 donde casi la cuarta parte de los participantes si muestran esfuerzo por hacer los puentes entre lecturas y conceptos ya interiorizados (22.7%).

Finalmente el ítem número 81 denota un hábito de uso común de acuerdo a los porcentajes visiblemente similares al transferir conocimientos aplicados entre asignaturas de manera trasversal donde se implica el intercambio de ideas orales, quizá porque en su mayoría los estudiantes quieren mostrar que si pueden tener un control regulación de la primer fase del modelo de Pintrich (2000, p. 454) descrito en la investigación de Pérez (2017) del presente

documento donde se produce un cambio en los requerimientos de la tarea y condiciones del contexto, donde estos puedan llevar el proceso adecuadamente.

Organización (ORG)

A continuación se muestran datos de la ORG que dan pie a que el estudiante construya sus esquemas de información en grupos, secciones y la recuperación de información con gran habilidad para ello, estructurando así las conexiones entre los grupos de información que se tienen en mente para el aprendizaje (tabla 25).

Tabla 25. Organización.

Ítem	NMD		MDP		MDM		NES		MDS		MDMO		MDT	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
32 Cuando estudio... subrayo el material...	13	10.9	15	12.6	20	16.8	16	13.4	22	18.5	15	12.6	18	15.1
42 Cuando estudio... me baso en las lecturas...	12	10.2	13	11.0	18	15.3	11	9.3	29	24.6	17	14.4	18	15.3
49 Hago diagramas, gráficas o tablas...	32	27.6	23	19.8	18	15.5	18	15.5	17	14.7	5	4.3	3	2.6
63 Cuando estudio... voy a mis apuntes...	15	12.4	18	14.9	22	18.2	19	15.7	26	21.5	9	7.4	12	9.9

En el primer ítem número 32 se denota un hábito moderado por la estrategia de subrayado como estrategia de organización del pensamiento en los estudiantes dentro de los niveles 2 y 4 (16.8% y 18.5%), lo que indica que hay poco control regulación de la fase tres del modelo de auto regulación en el área de uso de estrategias cognitivas, probablemente por no tomarle suficiente importancia a la estrategia organizativa del subrayado.

En el caso de ítem número 42 aparecen los porcentajes con mayor fortalecimiento (24.6%) mostrando así la importancia de la jerarquizaron de ideas con un buen número de estudiantes en un nivel aceptable.

En el ítem número 49 se resalta tener un bajo hábito por realizar algunas matrices de análisis en las asignaturas (27.6%) ya que solo muy pocos alumnos lo aplican (4.3% y 2.6%), probablemente por la complejidad que esto representa, así como la falta de ejercitación de las mismas propio de las fase y área mencionada en el primer ítem.

En el último ítem se muestran datos estadísticos donde se nota que pocos alumnos tienen el hábito de llevar a cabo una organización mediante apuntes y señalamientos a ideas principales (7.4% y 9.9%), algunos otros lo hacen de manera moderada (21.5%, nivel 4), sin embargo, parece ser que existen dificultades en la mayoría de los alumnos por usas estrategias cognitivas y meta cognitivas propias del área de cognición del modelo de Pintrich (2000b, p. 454) descrito en la tabla de Pérez (2017) del presente documento.

Pensamiento crítico (PC)

En la siguiente tabla (26) se muestra información detallada de lo que eso estante tiene como conocimiento previo ante experiencias donde se resuelvan problemáticas, se tomen decisiones o hacer valoraciones con un sentido crítico no de sentido común, en el sentido de lo que se ha establecido como normas de excelencia.

Tabla 26. Pensamiento crítico.

Ítem	NMD		MDP		MDM		NES		MDS		MDMO		MDT		
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
38 Frecuentemente me cuestiono...	11	9.1			20.7	18	14.9	26	21.5	21	17.4	11	9.1	9	7.4
47 Cuando una interpretación...	10	8.3	14	11.6	18	14.9	38	31.4	23	19.0	9	7.4	9	7.4	
51 Tomo el material...	11	9.3	25	21.2	22	18.6	12	10.2	20	16.9	16	13.6	12	10.2	
66 Trato de elaborar mis propias ideas...	8	6.7	16	13.4	26	21.8	25	21.0	20	16.8	12	10.1	12	10.1	
71 Siempre que leo o escucho...	11	9.3	18	15.3	22	18.6	28	23.7	15	12.7	10	8.5	14	11.9	

En el primer ítem con el número 38 se denota un bajo índice estadístico de cuestionamiento crítico durante las asignaturas de manera reflexiva (7.4%) y el índice más alto de porcentaje de los alumnos no está seguro (21.5%). De la misma manera y con un mismo porcentaje en el ítem número 47 se muestran distantes la mayoría de alumnos donde solo una parte de ellos logra mostrar un buen criterio sobre las evidencias que existen (7.4%). En el mismo sentido se encuentran los ítems número 51 (10.2%), 66 (10.1%) y 71 (8.5% y 11.9%) al encontrar poco estudiantes con las características de autonomía sobre sus propias ideas y alternativas a encontrar en diferentes situaciones.

Lo cual puede indicar que, los estudiantes no se sienten seguros en la parte de la fase de evaluación dentro del rubro cognitivo al no emitir dichos juicios de lo que sucede en la realidad, y por tanto, no atribuirle aspectos positivos a ello en base a lo explicado por (Pérez, 2017) y de acuerdo a (2000b, p. 454).

Autorregulación metacognitiva (ARM)

Las estrategias de ARM son un proceso meta cognitivo que tiene el individuo de manera consciente y que da pie a la adquisición de conocimientos acerca de cómo funciona y se desarrolla una cognición controlada. La información anterior se describe en la tabla 27.

Tabla 27. Autorregulación metacognitiva.

Ítem	NMD		MDP		MDM		NES		MDS		MDMO		MDT	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
33 Durante las asignaturas...	9	7.8	21	18.3	22	19.1	13	11.3	20	17.4	15	13.0	15	13.0
36 Cuando leo... elaboro preguntas...	32	26.7	27	22.5	18	15.0	11	9.2	15	12.5	5	4.2	12	10.0
41 Cuando estoy confundido...	7	5.9	15	12.6	18	15.1	11	9.2	28	23.5	14	11.8	26	21.8
44 Si las lecturas son difíciles...	15	12.6	19	16.0	24	20.2	23	19.3	17	14.3	9	7.6	12	10.1
54 Antes de estudiar a profundidad...	19	16.0	24	20.2	16	13.4	19	16.0	20	16.8	13	10.9	8	6.7
55 Yo mismo me hago preguntas...	9	7.6	23	19.3	20	16.8	15	12.6	19	16.0	14	11.8	19	16.0
56 Trato de cambiar la forma...	12	10.2	20	16.9	21	17.8	21	17.8	25	21.2	7	5.9	12	10.2
57 Frecuentemente me doy cuenta...	13	10.7	29	24.0	20	16.5	19	15.7	16	13.2	12	9.9	12	9.9
61 Trato de pensar sobre una idea...	9	7.5	26	21.7	25	20.8	28	23.3	13	10.8	7	5.8	12	10.0
76 Cuando estudio... trato de determinar...	12	10.0	19	15.8	18	15.0	17	14.2	30	25.0	17	14.2	7	5.8
78 Cuando estudio... establezco...	11	9.2	18	15.0	23	19.2	16	13.3	34	28.3	6	5.0	12	10.0
79 Cuando tomo notas...	18	14.9	25	20.7	11	9.1	16	13.2	24	19.8	11	9.1	16	13.2

En el primer ítem número 33 se aprecia un bajo número de estudiantes que se ubican en el nivel 0 “no me describe en lo absoluto” (7.8%) y otra cantidad considerable de alumnos se posicionan en el nivel 2 (19.1%). A la 3vez, en el ítem número 36 se aprecia que entre los dos primeras niveles casi el 46% de los estudiantes refieren a que no se sienten identificados con ese auto cuestionamiento para lograr una buena lectura (26.7% y 22.5%), sin embargo, solo un pequeña parte de los participantes si lo hacen (10%), pareciendo así que existe un moderado grado de dispersión de atención al dejar pasar puntos clave durante los contenidos a trabajar, tal vez por tener ciertas áreas que no se han trabajado lo suficiente en la parte de control de la

regulación de la fase 3 del modelo de autorregulación de Pintrich (2000b, p. 454) expuesto en los trabajos de Pérez (2017), específicamente en el uso de estrategias meta cognitivas.

Así mismo en el ítem número 41 casi una cuarta parte de los estudiantes describen que se identifican en cierta medida con la estrategia de re leer para una mayor comprensión del texto (23.5%), lo cual puede indicar que usan la persistencia dentro del área de comportamiento en la fase tres de control regulación resultado de gran utilidad del modelo de Pintrich (2000b, p. 454) evocado en los trabajos de Pérez (2017).

En el ítem número 44 y 54 existen pocos alumnos que se ubican en los altos niveles de la escala de Likert (7.6% y 6.7%), lo cual denota que también dificultades para buscar nuevas estrategias de volver a leer el contenido en el primer caso, así como revisar la organización de los textos, lo que puede indicar que se ve afectada la parte del área de los cambio en los requerimientos de la tarea en la fase 3 de control regulación así como la del área de del contexto donde se tiene una percepción de la tarea en la primer fase que es la preparación planificación activación del modelo de Pintrich (2000b, p. 454) descrito en los trabajos de Pérez (2017).

En el ítem número 55 se identifica que pocos alumnos se ubican en el nivel más bajo al auto cuestionarse sobre el material analizado en las asignaturas (7.6%), sin embargo, así como un gran número de alumnos lo hace pero en el primer nivel (19.3%), por tanto pareciera que existen moderado habitos por la parte de conciencia de la fase de auto observación.

Respecto a los ítems 56 y 57 pocos alumnos se encuentran en los más altos niveles de la escala al denotar que se re adaptan a lo que se pide en los contenidos (5.9%), así como la manera en que enseña el profesor tanto al percibirse que no se comprenden las lecturas (9.9%), lo que puede decir que poco de ellos pueden cambiar los requerimientos de la tarea en base a lo expuesto por (Pérez 2017).

En el ítem 61, 76 y 78 aparece una baja estadística en los estudiantes por tomar decisiones concienzudas sobre el uso de ella memoria de manera negativa, encontrando así en el primer caso que muy pocos estudiantes tienen ese buen hábito (5.8%), así mismo existe una reflexión en el segundo cuestionamiento sobre los constructos que se comprenden (5.8%) y por último una autonomía por fijar objetivos para una mejor organización individual (5.0%), lo que muestra el poco uso de estrategias cognitivas y meta cognitivas propio del área de control regulación en la fase número uno de cognición de acuerdo a los trabajos de (Pérez 2017).

El último ítem atiende señalamientos que postergan información por el propio alumno a lo cual se ubica solo un pequeño porcentaje en el nivel número 5 (9.1%), lo que quiere decir que los alumnos que lo realizan preparan planifican y activan la primera fase del modelo de autorregulación, sin embargo, siguen habiendo poco hábito por ello como lo manifiesta (Pérez, 2017) y de acuerdo a Pintrich (2000b, p. 454).

Administración del tiempo y del ambiente (ATA)

Es lo referido a la manipulación, así como el manejo de los tiempos y el ambiente de estudio que emplean los alumnos se presentan a continuación en la siguiente sub escala. El tiempo atiende directamente a la programación, planificación, y administración del tiempo al estudiar, el ambiente es aquel donde se gestiona y organiza éste mismo al estudiar o laborar (tabla 28).

Tabla 28. Administración del tiempo y del ambiente.

Ítem	NMD		MDP		MDM		NES		MDS		MDMO		MDT	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
35 Usualmente estudio...	16	13.2	12	9.9	9	7.4	9	7.4	29	24.0	16	13.2	30	24.8
43 Uso bien mi tiempo...	17	14.2	18	15.0	24	20.0	17	14.2	22	18.3	8	6.7	14	11.7
52 Se me hace difícil...	25	21.0	24	20.2	20	16.8	17	14.3	18	15.1	6	5.0	9	7.6
65 Tengo un espacio...	30	25.4	14	11.9	13	11.0	13	11.0	21	17.8	11	9.3	16	13.6
70 Me aseguro de mantener un ritmo...	9	7.7	21	17.9	20	17.1	21	17.9	17	14.5	13	11.1	16	13.7
73 Asisto a las asignaturas...	14	11.7	14	11.7	15	12.5	9	7.5	21	17.5	10	8.3	37	30.8
77 Frecuentemente me percato...	12	10.2	26	22.0	17	14.4	25	21.2	14	11.9	9	7.6	15	12.7
80 Raramente encuentro tiempo...	21	17.4	14	11.6	27	22.3	15	12.4	19	15.7	10	8.3	15	12.4

En el ítem número 35 casi la mitad de estudiantes utilizan lugares adecuados para estudiar tranquilamente (24.8%), derivado de importancia que los alumnos le dan a la administración del ambiente dentro del área de contexto al percibir éste mismo, así como la preparación planificación activación de la fase número uno del modelo de autorregulación de Pintrich (2000).

En el ítem número 43 se aprecia que muy pocos estudiantes se describen en un buen logro por administrar adecuadamente su tiempo invertido en las asignaturas (6.7%), lo cual resulta difícil de acertar el por qué, sin embargo, una de las razones de ello pudiera ser porque no saben identificar el incremento o disminución del esfuerzo para trabajar en lapsos de tiempo determinados y fijados por ellos mismos. En el mismo sentido, el ítem número 52 denota esa poco hábito por organizar el tiempo de cada horario ya determinado (5.0% y 7.6%). Así mismo, en el ítem número 65 se tiene un resultado similar respecto a lo que pudiera repercutir al momento de administrar el ambiente, el tiempo y el horario d los tres ítem anteriores, es decir, un

espacio privado para lograr estudiar en total calma y lograr una buena concentración acompañada determinación por alcanzar las metas planteadas.

En el ítem número 70 la máxima de alumnos se describen en un nivel bajo (nivel 2) donde logran encontrar un ritmo administrado para trabajar lecturas y tareas de los contenidos (17.9%), probablemente porque la mayoría de los estudiantes no dimensionan la utilidad de la constancia en el área 4 del modelo de auto regulación del aprendizaje de Pintrich (2000) dentro de las asignaturas llamado conciencia y auto observación de las condiciones de la tarea y contexto, propio de la fase número dos de auto regulación observación (Pérez, 2017).

En el ítem número 73 se observó que solo un poco más de la mitad asiste continuamente a las clases (30.8%), lo cual se notó el día que se aplicó el instrumento, sin embargo, se requeriría indagar más a profundidad algunos otros motivos del porque no que se asiste regularmente a la escuela.

En el ítem número 77 muy pocos alumnos saben que no invierten el tiempo necesario en los contenidos derivado de otras actividades (7.6%), en consecuencia a ello en el ítem número 80 se muestra un comportamiento similar a lo anterior con un (8.3%) donde una pequeña parte de los estudiantes encuentran tiempo para revisar apuntes de los contenidos previamente a la clase, lo que pudiera representar una falta de atención de los alumnos directamente en el área de comportamiento al planificar el tiempo y el esfuerzo que atiende la fase uno de preparación planificación activación del modelo de auto regulación del aprendizaje de (Pérez, 2017) y en sustento Pintrich (2000b, p. 454).

Regulación del esfuerzo (REG)

En la siguiente tabla (29) aparecen las estrategias de RE que apoyan al estudiante a lograr monitorear y controlar su rendimiento, a su vez la atención con la consigna de desarrollar y terminar las actividades planeadas independientemente de los distractores que surgieran, así como las tareas poco atractivas para éste.

Tabla 29. Regulación del esfuerzo.

Ítem	NMD		MDP		MDM		NES		MDS		MDMO		MDT	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
37 Frecuentemente me siento tan perezoso...	26	21.5	28	23.1	13	10.7	19	15.7	13	10.7	9	7.4	13	10.7
48 Trabajo duro para salir bien...	11	9.1	20	16.5	19	15.7	12	9.9	29	24.0	12	9.9	18	14.9
60 Cuando el material y/o las tareas son difíciles...	29	24.2	37	30.8	21	17.5	17	14.2	5	4.2	3	2.5	8	6.7
74 Aun cuando el contenido...	9	7.5	14	11.7	19	15.8	28	23.3	22	18.3	13	10.8	15	12.5

En el ítem número 37 se aprecia que pocos alumnos son lo que tienen la sensación de ser perezosos o sin ánimo y desisten de continuar lo que estudian previamente planeado (9.74%), lo que quiere decir que es benéfico dentro de lo que cabe ya que es un índice menor quien no se preocupa por la evaluación de la tarea y de contexto del área y fase número tres del modelo de auto regulación de Pintrich (2000), sin embargo, sería factible analizar a fondo las razones de los alumnos con el porcentaje anterior descrito. En el mismo sentido de la explicación anterior, en el ítem número 60 se plantea un porcentaje bajo en lo estudiantes que se sienten identificados con el desistimiento por de los aspectos complicados del estudio teniendo afinidad solo por lo ya dominado (2.5%).

En el ítem número 48 existe un esfuerzo por tener un buen rendimiento escolar aunque no sea del agrado lo que se realice dentro de las asignaturas (24.0%) ubicándose en el nivel 4, sin

embargo alude a un buen interés de parte de los alumnos por terminar lo que se propone tal como describe el modelo de auto regulación de Pintrich en el área de motivación con la de adopción de metas y en la primer fase de preparación planificación activación (Pérez, 2017).

En el ítem número 74 se observa un alto índice de estadística que se encuentra en un estado de incertidumbre al no saber si es posible que se puedan interesar por el contenido de las asignaturas independientemente que no sea atractivo y poder finalizar lo planteado (23.3%), probablemente porque esos estudiantes lo asocian dependiendo del maestro y grado de complejidad del contenido de las asignaturas que refieren al área número dos tanto a la fase número cuatro en base a las contribuciones de (Pérez, 2017) y en concordancia con Pintrich (2000, p. 454).

Aprendizaje con compañeros (AC)

La sub escala AC que se presenta a continuación (tabla 30), indica lo que las actividades buscan al lograr alcanzar una meta de aprendizaje con el apoyo de estrategias de grupos.

Tabla 30. Tabla de aprendizaje con compañeros.

Ítem	NMD		MDP		MDM		NES		MDS		MDMO		MDT	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
34 Cuando estudio... con frecuencia trato de...	20	16.7	22	18.3	8	6.7	13	10.8	29	24.0	15	12.5	13	10.8
45 Trato de trabajar con otros compañeros...	15	12.4	22	18.2	15	12.4	21	17.4	18	14.9	13	10.7	17	14.0
50 Cuando estudio... con frecuencia dedico un tiempo...	26	21.7	29	24.2	14	11.7	22	18.3	16	13.3	6	5.0	7	5.8

En el ítem número 34 se muestra casi una cuarta parte en un nivel aceptable “me describe suficientemente” respecto a tener una buena comunicación en equipo con un compañero al trabajar en clase, la parte estadística más baja se encuentra en el nivel 2 con 8 alumnos (6.7%).

En el ítem número 45 se muestran 22 estudiantes (18.2%) dentro de un nivel bastante bajo, sin embargo, pocos alumnos tienen voluntad de trabajar en equipo (10.7%) en base a lo que manifiesta (Pérez, 2017) de acuerdo a Pintrich (2000b, p. 454).

En el ultimo ítem número 50 se muestra un alto porcentaje de estudiantes en los niveles cero y uno que no se identifican al utilizar una retro alimentación entre compañero al finalizar la clase (21.7% y 24.2%), mientras que unos cuantos si lo hacen pero siendo pocos (5.0% y 5.8%). Lo anterior puede ser debido a que los estudiantes tienen dificultades en su mayoría, sin embargo, en todos los casos, para procesar la fase 2 y 3 del modelo de autorregulación específicamente en el área de comportamiento. El primero referido a lograr una conciencia y auto observación del esfuerzo al trabajar en equipo, y poder pedir ayuda. En el segundo por disminuir el esfuerzo al trabajar en equipo al momento de repartir la carga de trabajo y hacer constantes retro alimentaciones de los temas tratados en las asignaturas.

Búsqueda de ayuda (BA)

En la tabla 31 se describen los resultados específicos acerca de la búsqueda de ayuda que el estudiante solicite o en su defecto, simplemente apoyo del profesor o compañeros al momento de que éste se percate de que no puede realizar tareas de manera autónoma.

Tabla 31. Búsqueda de ayuda.

Ítem	NMD		MDP		MDM		NES		MDS		MDMO		MDT	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
40 Aun si tengo problemas...	10	8.4	23	19.3	21	17.6	19	16.0	23	19.3	5	4.2	18	15.1
58 Pregunto al profesor...	12	10.0	16	13.3	18	15.0	9	7.5	19	15.8	22	18.3	24	20.0
68 Cuando no puedo entender...	13	10.7	22	18.2	18	14.9	10	8.3	24	19.8	14	11.6	20	16.5
75 Trato de identificar...	8	6.7	19	16.0	16	13.4	17	14.3	24	20.2	17	14.3	18	15.1

En el primer ítem con el número 40 se observa que los estudiantes buscan algo de ayuda regularmente al estar en los primeros niveles de la escala de Likert respecto a negarse la oportunidad a ello (19.3%), solo unos cuantos no se identifican con tal situación (4.2%) y trabajan por su cuenta, situación que tiende a realizarse en el área 3 al tener una conciencia por la necesidad de ayuda dentro de la fase número 2 llamada auto observación de acuerdo a (Pérez, 2017) y en base a Pintrich (2000b, p. 454).

En el ítem número 50 se observa un comportamiento regular en los estudiantes por buscar ayuda del profesor para aclarar aspectos importantes (20%), sin embargo, no es como se pudiera pensar donde casi todo el grupo acude al docente, probablemente por creer que pueden hacerlo solos en cierta medida.

En el ítem número 68 existe una tendencia por debajo de la media para pedir apoyo a algún compañero de clase al trabajar los contenidos (19.8%), de la misma manera se muestra ese resultado en el ítem número 75 casi idéntico al denotar que durante los contenidos si se puede solicitar apoyo cuando se requiera (20.2%), lo que indica que es relativa la ayuda que se pudiera pedir al auto regularse en la fase y área número tres respectivamente (Pérez, 2017) refiriendo a Pintrich (2000b, p. 454).

Análisis Inferencial

A continuación, se presentan el análisis inferencial (tanto paramétrico como no paramétrico según corresponda) para valorar la autorregulación del aprendizaje respecto a las variables demográficas recuperadas con el instrumento.

Pruebas paramétricas respecto al grado, grupo escolar, escolaridad del padre y escolaridad de la madre

Para determinar la existencia de una diferencia estadísticamente significativa de la autorregulación respecto a estas variables, se procedió a la aplicación del análisis de varianza (ANOVA), cuyos resultados se muestran en las tablas 32-1, 32-2, 33-1, 33-2, 34-1 y 34-2.

Tabla 32-1. ANOVA de la autorregulación del aprendizaje respecto al grado escolar.

Estadístico	Motivación	OMI	CC	AEPA	AE
gl	2	2	2	2	2
F	1.392	0.603	0.916	0.250	1.663
Sig	0.253	0.549	0.403	0.779	0.194

Tabla 32-2. ANOVA de la autorregulación del aprendizaje respecto al grado escolar (continuación).

Estadístico	Estrategias de aprendizaje	RE	ELA	PC	ARM	BA
gl	2	2	2	2	2	2
F	1.172	1.038	0.825	0.634	1.062	1.188
Sig	0.313	0.357	0.441	0.532	0.349	0.308

El resultado de la dimensión de motivación (tabla 32-1) en la sig. bilateral es mayor que 0.050, por tanto, dicha relación no parece ser positiva ya que no existe diferencia

estadísticamente significativa entre ésta y los grados escolares en la Telesecundaria, probablemente porque en la adopción de metas desde un comienzo cada alumno las encamina y prioriza hacia otras variables del interés personal, ya que como lo dice Pintrich y Schunk (2006) se concibe la motivación "como un como un conjunto de fuerzas internas o de rasgos personales, de respuestas conductuales a determinados estímulos o de diferentes escenarios de creencias y afectos" (p. 5). Lo que puede decir que, los alumnos de presente estudio definen esos intereses en base a sus creencias y afectos.

Respecto a las sub escalas de OMI (orientación a metas intrínsecas), CC (creencias de control), AEPA (auto eficacia para el aprendizaje) y AE (ansiedad ante los exámenes) que aparecen en los estudios de Anova (F) denotan la inexistencia de una diferencia estadísticamente significativa mayor que 0.050 en todas ellas, que esto quiere decir que no influye una variable sobre otra de manera acentuada tal vez porque no tienen una clara conciencia y auto observación hacia el alcance de sus metas, y por ende, no atribuyen el éxito escolar a dichas sub escalas.

La escala de estrategias de aprendizaje tiene como resultado una sig. bilateral mayor que 0.050 (tabla 32-2) lo que puede derivar que los estudiantes no asocian un control de las mismas al momento del procesamiento de información al utilizar sus recursos, así como del mismo contexto que les rodea, por tanto, significa que no parece haber una relación que influya de manera positiva entre estas variables.

Las cinco sub escalas siguientes como la RE (Repetición), ELA (elaboración), PC (pensamiento crítico), ARM (autorregulación meta cognitiva) y la BA (búsqueda de ayuda) son mayores 0.050, en consecuencia se encontró que no existe diferencia estadísticamente significativa, es decir, una relación fuertemente estrecha entre las sub escalas mencionadas

probablemente ya que puede hablar de que los estudiantes no se relacionan con el hecho de poder regular la estrategias cognitivas y meta cognitivas a manera de auto observación.

Tabla 33-1. ANOVA de la autorregulación del aprendizaje respecto al grupo escolar.

Estadístico	Motivación	OMI	CC	AEPA	AE
gl	2	2	2	2	2
F	0.944	0.627	2.770	1.744	0.115
Sig	0.392	0.536	0.067	0.179	0.892

Tabla 33-2. ANOVA de la autorregulación del aprendizaje respecto al grupo escolar (continuación).

Estadístico	Estrategias de aprendizaje	RE	ELA	PC	ARM	BA
gl	2	2	2	2	2	2
F	0.746	2.382	0.926	2.597	1.773	0.808
Sig	0.476	0.97	0.399	0.079	0.174	0.448

Respecto al área de los grupos (tabla 33-1) se mantiene una tendencia similar a lo anterior, es decir que en la escala de Motivación y sus sub escalas de OMI (orientación a metas intrínsecas), CC (creencias de control), AEPA (auto eficacia para el aprendizaje) y AE (ansiedad ante los exámenes) no contienen un carácter positivo y de relación resultando una sig. bilateral mayor a 0.050 derivado de una des asociación de dichos elementos que inciden en los estudiantes lo que quiere decir que no parecen motivarse y lograr planificar sus metas, auto observarse, controlar su misma regulación y evaluarla de acuerdo al grupo en el que se encuentran.

En el mismo sentido la segunda escala del modelo de Pintrich (2000) estrategias de aprendizaje con sus correspondientes sub escalas como RE (repetición), ELA (elaboración), PC (pensamiento crítico), ARM (autorregulación meta cognitiva) Y BA (búsqueda de ayuda) muestran que no se vinculan directamente a los grupos de la escuela telesecundaria (tabla 33-2),

lo que significa que no existe una relación positiva y vinculadas entre éstas ya que no existe diferencia estadísticamente significativa resultando una sig. bilateral mayor a 0.050, lo que puede significar quizá a la carencia de conciencia de parte de los estudiantes con respecto al grupo al que asisten y la injerencia de las sub escalas mencionadas.

Tabla 34-1. ANOVA de la autorregulación del aprendizaje respecto a la escolaridad del padre.

Estadístico	Motivación	OMI	CC	AEPA	AE
gl	6	6	6	6	6
F	1.116	2.119	0.952	0.900	0.818
Sig	0.359	0.58	0.462	0.499	0.559

Tabla 34-2. ANOVA de la autorregulación del aprendizaje respecto a la escolaridad del padre (continuación).

Estadístico	Estrategias de aprendizaje	RE	ELA	PC	ARM	BA
gl	6	6	6	6	6	6
F	1.112	1.305	1.312	1.356	0.755	1.060
Sig	0.362	0.263	0.260	0.241	0.607	0.392

La escolaridad del padre parece no tener relación con respecto a las dos escalas del instrumento aplicado, motivación y estrategias de aprendizaje en resultados paramétricos (tablas 34-1 y 34-2), significando que se le atribuye esa ausencia de vínculo por ser tal vez otras variables las que si tengan influencia en el presente estudio y que se obviaron, ya que no existe diferencia estadísticamente significativa al mostrar una sig. bilateral mayor que 0.050.

En lo que se refiere a la escolaridad de la madre se tiene la misma situación al no existir diferencia estadísticamente significativa de una sig. bilateral mayor que 0.050 derivado de los mismos motivos ya descritos anteriormente (tablas 35-1 y 35-2).

Tabla 35-1. ANOVA de la autorregulación del aprendizaje respecto a la escolaridad de la madre.

Estadístico	Motivación	OMI	CC	AEPA	AE
gl	5	5	5	5	5
F	0.993	0.860	1.623	1.332	0.673
Sig	0.426	0.511	0.160	0.257	0.645

Tabla 35-2. ANOVA de la autorregulación del aprendizaje respecto a la escolaridad de la madre (continuación).

Estadístico	Estrategias de aprendizaje	RE	ELA	PC	ARM	BA
gl	5	5	5	5	5	5
F	1.405	1.881	1.306	1.972	2.013	1.471
Sig	0.229	0.104	0.267	0.089	0.83	0.206

Prueba paramétrica respecto al sexo

La prueba t de Student revela que el sexo no infiere directamente en las dos escalas y sus presentes sub escalas al no existir una diferencia estadísticamente significativa ya que se encontró una sig. bilateral > 0.050 (tablas 36-1 y 36-2), lo que expresa una la nula relación entre que el sexo sea un factor determinante respecto a la planificación, auto observación, control de regulación y evaluación de la autorregulación el aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 36-1. Prueba t de Student de la autorregulación del aprendizaje respecto al sexo.

Estadístico	Motivación	OMI	CC	AEPA	AE
gl	117	117	117	117	117
t	-0.114	-0.504	0.357	-1.154	0.197
Sig bilateral	0.910	0.615	0.721	0.251	0.844

Tabla 36-2. Prueba t de Student de la autorregulación del aprendizaje respecto al sexo (continuación).

Estadístico	Estrategias de aprendizaje	RE	ELA	PC	ARM	BA
gl	117	117	117	117	117	117
t	-0.801	-0.316	-1.457	-1.508	-0.646	-0.619
Sig bilateral	0.425	0.753	0.148	0.134	0.520	0.537

Pruebas no paramétricas respecto al grado, grupo escolar, escolaridad del padre y escolaridad de la madre

Respecto a las pruebas no paramétricas con más de dos opciones en la respuesta de los sujetos, se tuvo que no existió diferencia estadísticamente significativa en todas las presentes sub escalas por lo que se concluye que los resultados muestran que el grado, grupo, escolaridad del padre y madre no infieren en dichas áreas (tablas 37, 38, 39 y 40).

Tabla 37. Prueba H Kruskal Wallis de la autorregulación del aprendizaje respecto al grado.

Estadístico	OME	VT	ORG	ATA	REG	AC
gl	2	2	2	2	2	2
Chi χ^2	1.313	3.712	1.330	0.223	0.3891	3.854
Sig	0.519	0.156	0.514	0.895	0.143	0.146

Tabla 38. Prueba H Kruskal Wallis de la autorregulación del aprendizaje respecto al grupo.

Estadístico	OME	VT	ORG	ATA	REG	AC
gl	2	2	2	2	2	2
Chi χ^2	0.926	0.494	2.128	5.458	0.560	0.622
Sig	0.629	0.781	0.345	0.065	0.756	0.733

Tabla 39. Prueba H Kruskal Wallis de la autorregulación del aprendizaje respecto a la escolaridad del padre.

Estadístico	OME	VT	ORG	ATA	REG	AC
gl	6	6	6	6	6	6
Chi χ^2	5.653	8.176	5.263	2.414	6.069	4.887
Sig	0.463	0.225	0.511	0.878	0.415	0.558

Tabla 40. Prueba H Kruskal Wallis de la autorregulación del aprendizaje respecto a la escolaridad de la madre.

Estadístico	OME	VT	ORG	ATA	REG	AC
gl	5	5	5	5	5	5
Chi χ^2	6.330	2.020	3.277	5.707	2.512	3.622
Sig	0.275	0.846	0.657	0.336	0.775	0.605

Además, se puede enunciar que no se encuentran estudiantes que se vinculen a las OME (orientaciones a metas extrínsecas) como las razones del mismo con comparaciones entre pares respecto a la competencia o el reconocimiento, al VT (valor de la tarea) donde se le da la importancia a una actividad escolar, a la ORG (organización) que apoya al estudiante a estructurar información que permita recuperar información con mayor rapidez para lograr construir conexiones entre una especie de bloques, a la ATA (administración del tiempo y del ambiente) donde se logra manipular y manejar los tiempos de los ambientes de estudio, es decir la gestión de éstos, a la R_E (regulación del esfuerzo) que otorga al estudiante el monitorear y tener control de su mismo rendimiento

Así mismo, la atención para tener éxito en el desarrollo y culminación de su tiempo, y por último, al AC (aprendizaje con compañeros) para alcanzar las metas mediante trabajo grupal de forma más sencilla, y que no lograría realizar por sí solo.

Prueba no paramétrica respecto sexo

Respecto a la manera en que influyente el sexo sobre las dos sub escalas de motivación y cuatro sub escalas de estrategias de aprendizaje se encontró una sig. bilateral mayor que 0.050 donde no existe diferencia estadísticamente significativa (tabla 41).

Tabla 41. Prueba U Mann Whitney de la autorregulación del aprendizaje respecto al sexo.

Estadístico	OME	VT	ORG	ATA	REG	AC
W de Wilcoxon	3317.00	3364.000	3221.500	3579.000	3518.000	3611.000
U	1664.000	1711.000	1568.500	1626.000	1565.000	1658.000
Sig	0.583	0.766	0.290	0.453	0.281	0.561
Z	-0.549	-0.298	-1.058	-0.751	-1.078	-0.582

Lo anterior puede manifestar la independencia de relación entre las sub escalas de la prueba U Mann Whitney, lo que significa que no tiene nada que ver el sexo de los estudiantes de la escuela Telesecundaria donde se realizó el presente estudio de forma concomitante con la OME (orientación a metas extrínsecas) que se enfocan en medir el grado de los alumnos que están desarrollando una tarea por cuestiones ajena a él teniendo como referencia la comparación entre compañeros académicamente como cuando se busca reconocimiento.

El VT (valor de la tarea) que prioriza la importancia o lo interesante de una tarea, la ORG (organización) que construye estructuras que permiten administrar por grupos o bloques la

información que se va a aprender, la ATA (administración del tiempo y del ambiente) que refiere al control los tiempos designados en esos ambientes de estudio que propicia el estudiante, la R_E (regulación del esfuerzo) que apoya a monitorear de manera autónoma su rendimiento y atención para poder desarrollar un serie de actividades que culminen exitosamente y el AC (aprendizaje con compañeros) que apoya al alcance de metas de aprendizaje apoyado entre pares.

Correlaciones bivariadas

Las tablas 42-1 y 42-2 muestran que no existe relación significativa de la edad con ninguna de las dimensiones (que siguen una distribución normal) de la autorregulación del aprendizaje.

Tabla 42-1. Correlación de Pearson de la autorregulación del aprendizaje respecto a la edad.

Indicador	Motivación	OMI	CC	AEPA	AE	Estrategias de aprendizaje	RE
Pearson	-0.116	-0.017	-0.129	-0.061	-0.100	-0.127	-0.166
Sig. Bilateral	0.208	0.858	0.161	0.508	0.281	0.168	0.072
N	119	119	119	119	119	119	119

Tabla 42-2. Correlación de Pearson de la autorregulación del aprendizaje respecto a la edad (continuación).

Correlación	ELA	PC	ARM	BA
Pearson	-0.093	-0.052	-0.167	-0.117
Sig. Bilateral	0.313	0.576	0.069	0.206
N	119	119	119	119

En las dimensiones que siguen una distribución no normal, la tabla 43 muestra su correlación respecto a la edad, en donde, al igual que en las dimensiones anteriores, no existe relación estadísticamente significativa entre los datos.

Tabla 43. Correlación de Pearson de la autorregulación del aprendizaje respecto a la edad.

Indicador	OME	VT	ORG	ATA	RE	AC
Spearman	-0.062	-0.141	-0.124	0.063	-0.030	-0.081
Sig. Bilateral	0.505	0.127	0.179	0.499	0.745	0.382
N	119	119	119	119	119	119

Para determinar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico, se calcularon los estadísticos de Pearson y Spearman, según correspondió a las dimensiones cuyos datos se comportaron de manera normal (tabla 44) y no normal (tabla 45), respectivamente.

Tabla 44. Correlación de Pearson entre autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico.

Dimensión de autorregulación	Estadístico	Valor
<i>Motivación</i>	Correlación de Pearson	0.114
	Sig. (bilateral)	0.215
OMI	Correlación de Pearson	0.032
	Sig. (bilateral)	0.724
CC	Correlación de Pearson	0.109
	Sig. (bilateral)	0.234
AEPA	Correlación de Pearson	0.157
	Sig. (bilateral)	0.085
AE	Correlación de Pearson	-0.028
	Sig. (bilateral)	0.761
<i>Estrategias de aprendizaje</i>	Correlación de Pearson	0.082
	Sig. (bilateral)	0.369
RE	Correlación de Pearson	0.199*
	Sig. (bilateral)	0.028
ELA	Correlación de Pearson	0.050
	Sig. (bilateral)	0.589
PC	Correlación de Pearson	-0.008
	Sig. (bilateral)	0.927
ARM	Correlación de Pearson	0.135
	Sig. (bilateral)	0.140
BA	Correlación de Pearson	0.101
	Sig. (bilateral)	0.270

*. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

De lo anterior, se puede remarcar que existe una correlación positiva entre el rendimiento académico y la RE (repetición) con .199* en pruebas paramétricas de Pearson, lo cual significa que los estudiantes logran tener un mayor aprendizaje, y por consecuencia, un mejor rendimiento académico al reincidir constantemente con la información que se pretende adquirir durante los procesos de estudio. De acuerdo con Pintrich, (1991) "el ensayo es una estrategia básica de estudio que consiste en ordenar los ítems en listas las cuales serán finalmente aprendidas por medio de la repetición" (p. 41).

Tabla 45. Correlación de Spearman entre autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico.

Dimensión	Estadístico	Valor
OME	Coeficiente de correlación	0.151
	Sig. (bilateral)	0.099
VT	Coeficiente de correlación	0.057
	Sig. (bilateral)	0.531
ORG	Coeficiente de correlación	0.109
	Sig. (bilateral)	0.234
ATA	Coeficiente de correlación	-0.007
	Sig. (bilateral)	0.943
REG	Coeficiente de correlación	-0.026
	Sig. (bilateral)	0.773
AC	Coeficiente de correlación	-0.064
	Sig. (bilateral)	0.484

Como se aprecia, no existe correlación alguna entre el rendimiento académico de los estudiantes de la tele secundaria con relación a las dimensiones de la autorregulación que siguen una distribución no normal, lo cual denota que el rendimiento académico no índice en ninguna de ellas ni viceversa.

CONCLUSIONES

La auto regulación del aprendizaje es un elemento al cual se le debería de dar mayor importancia por parte de las instituciones educativas, al ser un aspecto que permite al alumno concluir satisfactoriamente lo que se plantea en relación a metas establecidas, de otra forma, es difícil responder a las causas del desistimiento del estudiante por el alcance de las mismas.

Se parte del planteamiento del problema que versa alrededor de la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en una escuela telesecundaria, y en cuanto a la valoración del primer aspecto, se utilizó el instrumento MSLQ en su versión en español (CMEA) basado en el modelo conceptual mediación, que se apoya en los fundamentos de la teoría cognitivo-social y en los aportes de la teoría del procesamiento de la información. El cuestionario contiene 81 ítems agrupados en 15 sub escalas (factores) divididos en dos escalas.

En lo que compete a la relación existente entre el nivel de autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes, se identificó que solamente se encontró una sub escala de las dos dimensiones en la que se tiene una relación positiva estadísticamente significativa en pruebas paramétricas, la “repetición”:

Las estrategias de repetición facilitan la codificación de la información y su uso en el corto plazo, sin embargo, son insuficientes por sí solas al momento de crear conexiones internas entre la información obtenida y el conocimiento previo, por lo cual demuestran ser poco útil al largo plazo (Pintrich, 1991, p. 22).

No obstante Bandura (1987) que quienes practican las esquematizaciones, son personas son de desprenderse progresivamente de la necesidad de conocer el mundo mediante la

repetición empírica de situaciones concretas (p. 19). De esta manera, el estudiante tiene un panorama gradual y consciente auto regulatorio para hacerlo con mayor precisión a través de la experimentación en una realidad de resultados posteriores basados en sus mismos objetivos.

A nivel descriptivo, respecto al nivel de autorregulación académica de los estudiantes, se obtuvo un promedio general de 3.108 puntos (de un máximo de 6.00), que se encuentra ligeramente por arriba de la media. Al interior de la variable, la escala de motivación obtuvo un valor promedio ligeramente por encima de la media, 3.392 puntos; mientras que la escala de estrategias de aprendizaje obtuvo un promedio por debajo de la media aritmética (2.824 puntos). Estos puntajes significan un área de oportunidad para trabajarse posteriormente.

Siendo más específicos, dentro de la primera escala se encuentran las sub escalas de orientación a metas intrínsecas, orientación a metas extrínsecas, valor de la tarea, creencias de control, auto eficacia para el aprendizaje y la ansiedad ante los exámenes; siendo las más alta la orientación a metas extrínsecas con 5.25 puntos y la más baja la autoeficacia para el aprendizaje con 3.00 puntos.

En lo que respecta a la orientación a metas extrínsecas, se encuentra sumamente por arriba de la media, lo que puede significar que los alumnos le dan mayor valor e importancia a los factores que son externos a ellos, es decir se busca una cierta meritocracia que puede llevar a causar en el estudiante un efecto negativo por la búsqueda únicamente de la aprobación de los demás. Además, el estudiante puede llegar a formar una opinión equívoca sobre que su rendimiento académico es meramente un fin y no el medio para alcanzar y corroborar los conocimientos adquiridos durante su formación académica.

Hong, Greene y Hartzell (2011) y Rotgans y Schmidt (2010) manifiestan que "la motivación extrínseca es aquella que experimenta la persona cuando se compromete con una

tarea de aprendizaje para buscar reconocimiento y recompensa". Complementa Arguedas (2010) que "las personas con este tipo de motivación realizan su trabajo por presión y por no reprobar, produciendo un aprendizaje menos creativo" (p. 6).

Parece ser que los estudiantes tienen problemas en la autoeficacia para el aprendizaje que se aprecia una poca identificación y confianza de sus habilidades que han desarrollado hasta el momento, puesto que para ser una escala de Likert de 0 a 6 se tiene un bajo nivel en el resultado de la sub escala.

... la autoeficacia académica es aquella opinión que el alumno tiene sobre de lo que puede o no hacer con sus capacidades ya adquiridas y de aquellos recursos individuales que lo ayudan a tener pleno control de las posibles situaciones académicas que recurrentemente cambian y se ve involucrado el estudiante (Bandura, 1995, p. 2).

En la segunda escala se encuentra la sub escala de repetición, elaboración, organización, pensamiento crítico, autorregulación meta cognitiva, administración del tiempo y del ambiente, regulación del esfuerzo, aprendizaje con compañeros y la búsqueda de ayuda ; en donde la más alta fue regulación del esfuerzo y administración del tiempo y del ambiente, ambos ligeramente por encima de la media con 3.75 puntos, mientras que la más baja fue la elaboración, muy por debajo de la media con 1.833 puntos.

Respecto a la regulación del esfuerzo los estudiantes parecen estar enfocados en obtener las metas planteadas durante las actividades, sin embargo, es extraño que tengan un bajo rendimiento académico cuando debería ser lo contrario. Por tanto, se alude a que está orientada en el mismo sentido que las metas extrínsecas de la escala de motivación, es decir, a la meritocracia ya antes mencionada.

La regulación del esfuerzo alude a esa habilidad del alumno para perseverar en las tareas independientemente de los factores distractores o la falta de interés, ésta competencia es valiosa para alcanzar el éxito académico conforme adquiere una serie de compromisos con las actividades y tareas que se proponen (Pintrich et al., 1991; Pintrich y García, 1993, p. 116).

Así mismo, parece que los estudiantes tienen dificultad para organizar las horas destinadas a las actividades académicas tomando en cuenta el lugar para llevarlas a cabo (administración del tiempo y del ambiente), ya que la puntuación arroja un nivel bajo.

En lo que concierne al manejo del tiempo, refiere a esa programación a través de una planificación en esos momentos que se estudia, así como en el ambiente que requiere de una determinación por parte del estudiante sobre el lugar donde tendrá que trabajar constantemente. Pintrich et al. (1991) y Pintrich y García, (1993) afirman que en el mejor de los casos, "el ambiente de estudio debe ser tranquilo, ordenado y relativamente libre de distractores visuales o auditivos" (p. 7).

Sobre la escala de elaboración, parece que existen algunas desconexiones a nivel interno con lo que se aprende antes y después, pudiendo ser que éstos buscan cumplir por solo cumplir dentro de un marco nuevamente meritocrático. Ya lo mencionan Pintrich et al. (1991): "el estudiante debe de lograr conectar los nuevos conocimientos con la información previa, facilitando su retención y recuperación posterior" (p. 41).

Para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación, se tiene que el nivel de rendimiento académico de los estudiantes de la escuela telesecundaria fue de 7.777 puntos, lo cual en el nuevo modelo educativo es denominado como Nivel II (N-II), que indica el dominio

básico de los aprendizajes esperados, esto es, que no se están adquiriendo los conocimientos y las competencias básicas a nivel general.

En cuanto a las diferencias que existen en el nivel de autorregulación del aprendizaje respecto al género y al grupo, se destaca que no existe diferencia estadísticamente significativa con referencia a estas dos variables.

Los resultados que se encontraron en la presente investigación se rescatan una similitud con los que realizó Daura, (2017), quien expresa que al llevar un proceso individualizado con el estudiante se formó un vínculo entre maestro y alumno, donde se tomó en cuenta el interés del alumno y de esta forma se desarrollaron más oportunidades de manera integral respecto a su aprendizaje auto regulado. En este mismo sentido, se analizó en el presente estudio una relación significativa donde los alumnos se motivaron al crearse un vínculo entre éstos y el maestro al momento de buscar ayuda dentro de un marco que apoya la autorregulación del aprendizaje.

Vázquez y Daura (2013) hablan de que las variables se correlacionan significativa y positivamente con el rendimiento académico y aunque en su estudio se da de manera clara con la regulación del esfuerzo, en la presente investigación sucede pero únicamente con la repetición.

En relación con el sexo de los participantes Ramírez y Ceja, (2014) señalaron que particularmente las mujeres desarrollan una mayor autorregulación en el aprendizaje. Nocito (2013) y Valdés y Pujol, (2012) concluyeron relaciones positivas entre el sexo y la autorregulación, resultados que difieren a los encontrados aquí.

En otro sentido, es importante enfatizar en llevar a cabo una reflexión detallada y concienzuda por parte de los directivos, maestros de grupo y apoyo de la escuela telesecundaria sobre la autorregulación de aprendizaje, tomar conciencia de la carencia de estos elementos para

poder intervenir pedagógicamente, es decir, llevando a cabo la construcción de un proceso de monitoreo y evaluación constante.

Autores como Rosario et al. (2016) y Hofer, Yu y Pintrich (1998) corroboran desde una perspectiva compartida que mediante la ejecución de programas de intervención, los estudiantes son efectivos y logran en comparación a otros, mayor uso de estrategias de autorregulación durante su aprendizaje que les apoyan a tener un pensamiento más elaborado, profundo y significativo durante su formación académica.

Por último, cabe mencionar que los resultados obtenidos pueden servir para abrir nuevas líneas de investigación para analizar a profundidad cada una de las dimensiones (escalas), sobre todo para identificar el por qué solo una de las escalas tuvo relación con el rendimiento académico.

REFERENCIAS

- Almaguer, T. (1998). *El desarrollo del alumno: características y estilos de aprendizaje*. México: Trillas. Segunda edición.
- Álvarez, I. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, 7 (3), 1007 –1030
- Arias, F. (2006). *Introducción a la Metodología Científica*. Caracas: Editorial Epitesme, C.A. Quinta edición.
- Arguedas, I. (2010). *Promoción de la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. Manual de temas y estrategias*. San José: INIE.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: University Press.
- Bierema, L. (1996). Total quality and adult education: A natural partnership in the classroom. Innovative Higher Education. *Revista de Educación*, 20(3), 145-169.
- Blanco, C. (2005). Investigación cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones. Reseña sobre Mª Paz Sandín Esteban. *Revista de Pedagogía*, XXVI (77), 525-528.
- Bloom, B. (1995). *Bases Psicológicas de la educación*. México: Editorial Interamericana.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. (2005). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Elsevier Academic Press. 2^a Ed.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>
- Boladeras, M. (1996). *Comunicación, ética y política. Habermas y sus críticos*. Madrid: editorial Tecnos.

https://www.researchgate.net/publication/31763822_Comunicacion_etica_y_politica_Habermas_y_sus_criticos.

Borkowski, J. y Muthukrishna, N. (1992). *Moving metacognition into the classroom: «Working models and effective strategy teaching.* En M. Pressley, K. R. Harris y J. T. Guthrie (Eds.). Promoting academic competence and literacy in school (pp. 477-501). San Diego: Academic Press, Inc.

Borkowski, J y Thorpe, P. (1994). *Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement.* En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.). Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications. Hillsdale, NJ.: LEA.

Brophy, J. (2003). An interview with Jere Brophy by B. Gaedke & M. Shaughnessy. *Educational Psychology Review, 15*, 199-211. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1023481231990>

Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2007). Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana, 25*(2), 98-111. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v25n2/v25n2a7.pdf>

Escudero, J. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum.* Madrid: editorial Síntesis.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). *Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa.* En N. Denzin, & I. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). London: Sage. http://s28c5f891a5b2c7f9.jimcontent.com/download/version/1328879933/module/5659674182/name/Guba%20%26%20Lincoln_%20Paradigma%20en%20pugna.pdf

Habermas, J. (1994). *Teorías sociológicas: La teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos.* <https://books.google.com.mx/books?isbn=9875910643>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación.* México: McGraw-Hill. Quinta edición.

Hofer, B., Yu, S. y Pintrich, P. (1998). *Teaching College students to be self-regulated learners.* En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (pp. 57-85). New York: Guilford.

- Hong, E., Greene, M. y Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classrooms and in gifted programs. *Gifted child quarterly*, 55(42), 50-264.
- Hurtado, J. (2000). *El Proyecto de investigación*. Caracas: editorial Sociedad internacional de investigación Holística. Segunda edición.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, pp. 21- 48.
- Kerlinger, F. (1979). *Investigación experimental y no experimental*. México: Nueva Editorial Interamericana. <https://psicologiaexperimental.files.wordpress.com/2011/03/kerlinger-y-lee-cap-1.pdf>
- Kolakowski, L. (1988). *La filosofía positiva*. Madrid: editorial Cátedra.
- Levinger, B. (1994). School feedings programs-myth and potential. *Prospects*, 14, 25–30.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552012000200003
- Martínez, V. (2007). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: ediciones Fundamentos.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1994) *Begginig qualitative research. A philosophic and practical guide*. Washinton: Ed. The farmer press.
- Moreno, N. (2013) *Aportes de la Psicología a la Educación*. Perú: Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.
- OECD (2002). *Understanding the Brain. Towards a new Learning Science*. Paris: ediciones Paris cedex.
- Pérez, A. (2017). *Evaluación del aprendizaje autorregulado: validación del motivated strategies learning questionnaire en educación secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, España. <http://roderic.uv.es/handle/10550/59163>
- Pérez, G. 2004. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

- Pinel, P. (2007). *Biopsychology*. Madrid, España: Pearson educación. 6th edición,
- Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Pintrich, P. (2000b). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. En M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). California: Academic Press.
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667-686.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual Framework for assessing motivation and Self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, No. 4.
- Pintrich, P. y García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning. *German journal of Educational Psichology*, 7 (3), 99-107.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson educación. 6th edition.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. y McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801–813.
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Tesis para optar el Grado de Magíster en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad de Chile. Chile.
- Ramírez, M. y Canto, J., Bueno, J. y Echazarreta, A. (2013). Validación Psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (1), 193-214.
- Redondo, R. (1997). La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad. *Revista de Psicología*, VI, 54.

Reil, L. (1998). *Medición en Ciencias Sociales*. México. Barcelona: Estudios y análisis de la Facultad de Dret.

Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M., Núñez, J., González, J. y Valle, A. Self-efficacy and perceived utility as necessary conditions for self-regulated academic learning. *Annals of Psychology*, 28(1), 37-44. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/140502>

Rotgans, J. y Schmidt, H. (2010). The Motivate Strategies for Learning Questionnaire: A measure for student's general motivational beliefs and learning strategies? *The Asia-Pacific Education Researcher*, 19(2), 357-369.

Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Estado de México: Prentice Hall.

Tamayo, M. (2007). *El proceso de la investigación científica*. México. Editorial Limusa. 4ta Edición.

Vigotsky, L (1964). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Willcox, M. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 1-9.
<http://www.rieoei.org/deloslectores/3878Wilcox.pdf>.

Winne, P. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173-187. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3004_2

Winne, P. (2001). *Self-regulated learning viewed from Models of Information Processing*. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd edn, pp. 153- 189). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Zaragoza, J., Luis-Pascual, J. y Manrique, J. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-33.

- Zimmerman, B. (1998). *Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional model.* En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford.
- Zimmerman, B. (2001). *Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An overview and analysis.* En Barry Zimmerman y Dale Schunk (eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Zimmerman, B. y Martínez, M. (1986): Development for a structure interview for assessing student use of self-regulated learning-strategy. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmermann, B. y Risemberg, R. (1997). *Self-regulatory dimensions of academic learning motivation.* En G.D. Phye (ed.). *Handbook of academic learning: Construction of Knowledge*. San Diego: Academic Press.
- Vigotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

ANEXO: Instrumento. Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA)

Instrucciones:

1. Inicie el auto diagnóstico leyendo cuidadosamente uno por uno los enunciados e iluminando con lápiz el cuadro correspondiente
2. Elija solo un recuadro (una sola opción).
3. Si no entiende alguna palabra puede preguntar al aplicador.
4. Sea lo más honesto posible.

Nota: A continuación, se presenta una codificación como estrategia visual de una mejor comprensión del presente documento:

NMA: No me describe en lo absoluto MDUP: Me describe un poco MDM: Me describe moderadamente NES: No estoy seguro(a) MDS: Me describe suficientemente MDMO: Me describe mucho MDT: Me describe totalmente.

	NMA	MDUP	MDM	NES	MDS	MDMO	MDT
1.- En la escuela prefiero que el contenido de las clases sea desafiante, de tal modo que pueda aprender cosas nuevas.							
2.- Si estudio en la forma apropiada podré aprender el material o contenido de las asignaturas.							
3.- Cuando presento una tarea, examen u otra actividad de las asignaturas pienso que mi desempeño es deficiente comparado con el de mis compañeros							
4.- Pienso que seré capaz de usar lo que aprenda en las clases para otros cursos							
5.- Creo que recibiré una excelente calificación en las asignaturas							
6.-Estoy seguro de que puedo entender las lecturas más difíciles de las asignaturas.							
7.- Conseguir una buena calificación en las asignaturas es la cosa más satisfactoria para mí hasta ahora							
8.- Cuando presento una prueba o tarea en las asignaturas, pienso en las preguntas de la misma que no he podido contestar.							
9.- Es mi culpa si no aprendo el material o contenido de las asignaturas.							
10.-Es importante para mi aprender el material de las asignaturas.							
11.- La cosa más importante para mi ahora es mejorar mi promedio general, por lo que mi principal interés en las asignaturas es							

-
- conseguir una buena calificación.
- 12.- Confío en que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en las asignaturas.
- 13.- Si quiero, puedo conseguir las mejores calificaciones en las asignaturas y superar a mis compañeros.
- 14.- Cuando presento una tarea, examen o actividad en las asignaturas pienso en las consecuencias de mi fracaso.
- 15.- Confío en que puedo entender el material más difícil presentado por el profesor en las asignaturas.
- 16.- En una asignatura prefiero que el material o contenido aliente mi curiosidad, aunque sea difícil de aprender.
- 17.- Estoy muy interesado en el contenido de las asignaturas.
18. - Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé el contenido de las asignaturas.
- 19.- En las asignaturas, experimento una sensación desagradable como de “angustia”
- 20.- Confío en que puedo hacer un excelente trabajo respecto a las tareas y exámenes de las asignaturas.
- 21.- Espero que mi desempeño en las asignaturas sea bueno.
- 22.- La cosa más satisfactoria para mí en las asignaturas es tratar de entender el contenido tan completamente como sea posible.
- 23.-Pienso que me es útil aprender el contenido de las asignaturas.
- 24.- Cuando tengo la oportunidad escojo las tareas de las asignaturas en las cuales pueda aprender, aun si ello no me garantiza una buena calificación.
- 25.- Si no entiendo el contenido de las asignaturas es porque no me esfuerzo lo necesario.
- 26.- Me gustan las asignaturas.
- 27.- Entender las asignaturas es muy importante para mí.
- 28.- Siento angustia cuando presento un examen o tarea en las asignaturas.
- 29.- Estoy seguro de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en las asignaturas.
- 30.- Quiero desempeñarme bien en las asignaturas porque es importante para mí, demostrar mi habilidad a mi familia, amigos u otros.
- 31.- Considero la dificultad de las asignaturas, el profesor y mis habilidades; pienso que saldré bien el resultado final.
-

-
- 32.- Cuando estudio las lecturas para las asignaturas subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos.
- 33.- Durante las asignaturas con frecuencia se me escapan puntos importantes, porque estoy pensando en otras cosas.
- 34.- Cuando estudio para las asignaturas, con frecuencia trato de explicar lo estudiado a un compañero o amigo.
- 35.- Usualmente estudio en un lugar donde pueda concentrarme
- 36.- Cuando leo para las asignaturas, elaboro preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura.
- 37.- Frecuentemente me siento tan perezoso(a) o aburrido(a) cuando estudio para las asignaturas que abandono el estudio antes de finalizar lo que planeaba hacer.
- 38.- Frecuentemente me cuestiono cosas que he oído o leído en las asignaturas para decidir si las encuentro convincente.
- 39.- Cuando estudio para las asignaturas, practico repitiendo el material para mí mismo una y otra vez.
- 40.- Aun si tengo problemas para aprender el material de las asignaturas, trato de hacerlo solo sin ayuda de nadie.
- 41.- Cuando estoy confundido acerca de lo que estoy leyendo para las asignaturas, vuelo a leerlo y trato de entenderlo.
- 42.-Cuando estudio para las asignaturas me baso en las lecturas y mis apuntes tratando encontrar las ideas más importantes.
- 43.- Uso bien mi tiempo de estudio para las asignaturas.
- 44.- Si las lecturas son difíciles de entender, cambio la forma de leer el material.
- 45.- Trato de trabajar con otros compañeros para completar las tareas asignadas.
- 46.- Cuando estudio para las asignaturas, leo las notas tomadas en clase y las lecturas una y otra vez.
- 47.-Cuando una interpretación o conclusión se presenta en las asignaturas o en las lecturas asignadas, trato de decidir si hay una buena evidencia que la apoye.
- 48.- Trabajo duro para salir bien en las asignaturas, aun si no me gusta lo que estamos haciendo.
- 49.- Hago diagramas, gráficas o tablas simples para ayudarme a organizar el material de las asignaturas.
-

-
- 50.- Cuando estudio para las asignaturas con frecuencia dedico un tiempo para discutir el material con un grupo de estudiantes de la clase.
- 51.- Tomo el material de las asignaturas como un punto de arranque y trato de desarrollar mis propias ideas acerca de él.
- 52.- Se me hace difícil sujetarme a un horario de estudio.
- 53.- Cuando estudio para las asignaturas reúno la información de diferentes fuentes como lecturas, discusiones y notas.
- 54.- Antes de estudiar a profundidad el nuevo material de las asignaturas, frecuentemente lo reviso para ver cómo está organizado.
- 55.- Yo mismo me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he estado estudiando en las asignaturas.
- 56.- Trato de cambiar la forma en que estudio a fin de ajustarla a lo se pide en las asignaturas y al estilo de enseñanza del profesor.
- 57.- Frecuentemente me doy cuenta que he estado leyendo para las asignaturas pero no he comprendido bien las lecturas.
- 58.- Pregunto al profesor para aclarar conceptos que no entiendo bien.
- 59.- Memorizo palabras claves para recordar conceptos importantes en las asignaturas.
- 60.- Cuando el material y/o las tareas son difíciles, las abandono y solo estudio las partes fáciles.
- 61.- Trato de pensar sobre una idea para decidir qué se supone que debe aprender sobre él, en lugar de leerlo y aprenderlo de memoria.
- 62.- Trato de relacionar las ideas de una asignatura con otras.
- 63.- Cuando estudio para las asignaturas, voy a mis apuntes y subrayo los conceptos importantes.
- 64.- Cuando leo para las asignaturas trato de relacionar el material con el que ya conozco.
- 65.- Tengo un espacio privado para estudiar.
- 66.- Trato de elaborar mis propias ideas acerca de lo que estoy aprendiendo en las asignaturas.
- 67.- Cuando estudio para las asignaturas escribo resúmenes breves de las principales ideas de las lecturas y de mis apuntes.
- 68.- Cuando no puedo entender alguna
-

asignatura pido a otro estudiante de la clase que me ayude.

69.- Trato de entender el material de las asignaturas para hacer conexiones entre las lecturas y los conceptos estudiados.

70.- Me aseguro de mantener un ritmo continuo semanal de trabajo en las lecturas y tareas para las asignaturas.

71.- Siempre que leo o escucho una afirmación o conclusión en las asignaturas, pienso acerca de posibles alternativas.

72.- Hago listas de puntos importantes para las asignaturas y las memorizo.

73.- Asisto a las asignaturas regularmente.

74.- Aun cuando el contenido de las asignaturas es (o fuera) monótono, pesado y nada interesante, insisto (o insistiría) en trabajar sobre éstas hasta finalizarlas.

75.- Trato de identificar en las asignaturas a los estudiantes a los que puedo pedir ayuda si es necesario.

76.- Cuando estudio para las asignaturas trato de determinar qué conceptos no entiendo bien.

77.- Frecuentemente me percato de que no dedico mucho tiempo a las asignaturas debido a otras actividades.

78.- Cuando estudio para las asignaturas establezco mis propios objetivos, para organizar mis actividades en cada periodo de estudio.

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

80.- Raramente encuentro tiempo para revisar mis notas o leer sobre las asignaturas, antes de las clases.

81.- Trato de aplicar las ideas de las lecturas de las asignaturas en otras actividades, tales como: exposiciones y discusiones.

Muchas gracias por el tiempo invertido en contestar estas preguntas.

