

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE
SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA
METROPOLITANA.**

Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Psicología

Presentada por:

Bach. EDUARDO ANGEL CASTRO QUISPE

Bach. ROGELIO PAUL SILVA ROBLES.

Asesora

Mg. Carmen Segura Márquez

LIMA - PERU

2019

**APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DE
QUINTO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
DE LIMA METROPOLITANA.**

AGRADECIMIENTOS

A nuestros padres y hermanos, por su apoyo incondicional en cada aspecto de nuestra vida.

A los profesores y alumnos por su entera colaboración con la investigación.

A nuestra asesora, la Mg. Carmen Segura, por guiarnos, con paciencia y dedicación durante todo el proceso de esta investigación.

INTRODUCCIÓN

Partiendo de la gran importancia tanto a nivel mundial como nacional, que recae en la educación con respecto a dar perspectivas novedosas frente a una problemática de estándares de rendimiento, procesos de aprendizaje y sus componentes. Consideramos conveniente realizar una investigación a nivel secundario básico. En la cual hallaremos niveles de aprendizaje autorregulado en estudiantes que están próximos a pasar a una educación superior, nos permitirá establecer líneas bases y visualizar el desarrollo del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de quinto de secundaria, quienes están próximos a afrontar y asumir las nuevas exigencias del contexto. Además de brindarnos una retrospectiva frente a lo desarrollado en sus grados anteriores.

Este estudio ha sido estructurado en cinco capítulos. El primer capítulo está constituido por lo relacionado al problema de estudio, hace referencia el planteamiento del problema, objetivos, hipótesis y la importancia.

En el segundo capítulo se establece los antecedentes del estudio, las bases teóricas conceptuales y las definiciones de términos.

En el tercer capítulo se precisa la metodología utilizada, señalando el tipo de investigación, características de la muestra, variables, diseño de investigación y test psicológicos empleados para el recojo de información, así como los métodos utilizados para el procesamiento y análisis de datos.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados describiendo las tablas referidas a la descripción de las variables, comparación de grupos.

En el quinto capítulo se discuten los resultados, posteriormente se presenta el resumen de la investigación, conclusiones, sugerencias a tener en cuenta para futuras investigaciones que permitan mejorar la comprensión del tema aquí estudiado y se citan las referencias.

En el sexto capítulo, se presentan las conclusiones generales y específicas, además de las recomendaciones y finalizando por el resumen de la presente investigación.

ÍNDICE

Cap. I: Planteamiento del Estudio	10-15
1.1. Formulación del Problema	11
1.2. Objetivos	12
1.2.1. General.....	12
1.2.2. Específicos	12
1.3. Importancia y Justificación del Estudio	13
1.4. Limitaciones del Estudio.....	14
 Cap. II: Marco Teórico/Conceptual	 16-35
2.1. Marco Histórico.....	16
2.2. Investigaciones Relacionadas con el Tema.....	22
2.2.1. Nacionales.....	22
2.2.2. Internacionales	25
2.3. Bases Teórico-Científicas del Estudio.....	27
2.3.1.1. Modelos Teóricos del Aprendizaje Autorregulado	27
2.3.1.2. Modelo de Zimmerman	27
2.3.1.3. Modelo de Pintrich.....	27
2.4. Definición de Términos Básicos	30
2.4.1. Aprendizaje Autorregulado.....	34
2.4.2. Estudiantes	34
2.4.3. Sexo	34
 Cap. III: Hipótesis y Variables	 35-36
3.1. Supuestos Científicos Básicos.....	35
3.2. Hipótesis	35
3.2.1. General.....	35
3.2.2. Específicas	35
3.3. Variables de Estudio.....	36
 Cap. IV: Método.....	 63-70
4.1. Diseño de Investigación.....	63
4.2. Población de Estudio	65
4.3. Muestra de Investigación	67
4.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	68
4.4.1. Inventario de Aprendizaje Autorregulado.....	69
4.5. Procedimientos para la Recolección de Datos.....	70
4.6. Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos.....	73

Cap.V:Resultados Obtenidos.....	41-52
5.1. Presentación de Datos Generales.....	41
5.2. Interpretación.....	42
5.3. Discusión de Resultados.....	49
Cap. VI: Resumen y Conclusiones.....	52-55
6.1. Conclusiones Generales y Específicas	52
6.2. Recomendaciones.....	53
6.3. Resumen	54
6.4. Abstract.....	55
Referencias.....	57
Anexos.....	66

Capítulo I

Planteamiento del Estudio

1.1 Formulación del Problema

El estudio realizado por la OCDE en el año 2015 mediante la prueba de PISA, indicó que los estudiantes peruanos de nivel secundario no alcanzaron los niveles esperados en matemáticas, ciencias y comprensión lectora. Es decir, el estudiante peruano no alcanza a desarrollar las competencias lectoras, científicas y matemáticas satisfactorias que debería tener como ciudadano de un mundo globalizado (OCDE, 2015).

El Perú viene en una mejora lineal, a comparación de los resultados del 2012 en el área de matemáticas crecimos 14 puntos, en ciencias 10 puntos y en comprensión lectora 14 puntos. Sin embargo, aún nos encontramos por debajo de la media (Matemáticas 490, ciencias, 493, comprensión lectora 493) los resultados indican que Perú obtuvo a nivel general en matemáticas 387, ciencias 397 y comprensión lectora 398. Además, es conocido que, como consecuencia de los resultados del PISA 2012, se aumentó la inversión en educación en el Perú del 3.1% al 3.7% del PBI hasta la actualidad (Global Affairs Canada, 2018), en sumatoria a las medidas tomadas desde el año 2000 por el estado peruano tales como la definición de las políticas de Estado a través del Acuerdo Nacional (2001), la creación del foro Nacional de Educación para todos para garantizar el compromiso del Foro mundial Marco de Acción DAKAR (UNESCO 2000), podríamos decir que esta mejora en la última evaluación PISA se deba a estas medidas, sin embargo consideramos que en casi dos décadas de planteamientos, compromisos y aumentos de inversión los logros aún no son significativos.

Es por lo cual consideramos una situación preocupante en el contexto educativo peruano, encontramos que las investigaciones que tratan de explicar la casuística de esta situación están enfocadas primordialmente a determinantes metodológicas de los docentes, factores sociales, ambientales, económicos y al resultado, además existe poca evidencia si es necesario una variación estratégica considerando el sexo de los estudiantes. Consideramos que estas investigaciones son de gran relevancia, sin embargo, poco se ha estudiado aspectos internos como el proceso y la gestión de los propios estudiantes en cuanto a su aprendizaje.

El aprendizaje autorregulado, es la habilidad de ejercer dominio sobre todos los procesos implicados en el propio aprendizaje, comenzando de planificación hasta la forma de valorar el rendimiento (Zimmerman, 2001). La autorregulación se concibe como el conjunto de sentimientos, acciones y pensamientos que una persona construye para lograr el aprendizaje (Beltrán, 1993). Considerando entonces al aprendizaje autorregulado como el medio que favorece a que las personas mantengan las conductas, afectos y cogniciones, los cuales están engranados bajo un complejo sistema orientado principalmente al logro de metas, nos vemos motivados a realizar la presente investigación con el afán de estudiar el proceso de la adquisición de información y todo lo relacionado a ello. Además de generar una perspectiva explicativa, que permita brindar mayor amplitud en la generación de estrategias tutoriales para una intervención oportuna y adecuada.

En base a lo expuesto se formulan las siguientes preguntas:

¿Cuál es el nivel de aprendizaje autorregulado en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa de Lima Metropolitana?

¿Existen diferencias estadísticamente significativas en el aprendizaje autorregulado en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa de Lima Metropolitana, considerando el sexo?

1.2 Objetivos

1.2.1 General

Identificar las diferencias estadísticamente significativas en los niveles de aprendizaje autorregulado en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa de Lima Metropolitana, considerando el sexo.

1.2.2 Específicos

Identificar los niveles de aprendizaje autorregulado en el área ejecutiva en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa de Lima Metropolitana.

Identificar los niveles de aprendizaje autorregulado en el área cognitiva en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa de Lima Metropolitana.

Identificar los niveles de aprendizaje autorregulado en el área motivación en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa de Lima Metropolitana.

Identificar los niveles de aprendizaje autorregulado en el área control de ambiente en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa de Lima Metropolitana.

Comparar el aprendizaje autorregulado en el área ejecutiva en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa de Lima Metropolitana, considerando el sexo.

Contrastar el aprendizaje autorregulado en el área cognitiva en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa de Lima Metropolitana, considerando el sexo.

Diferenciar el aprendizaje autorregulado en el área motivación en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa de Lima Metropolitana, considerando el sexo.

Comparar el aprendizaje autorregulado en el área control de ambiente en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa de Lima Metropolitana, considerando el sexo.

1.3 Importancia y justificación del estudio

La investigación tiene como objetivo determinar la diferencia existente entre el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa, según el sexo. Lo que nos llevó a la selección intencional de la muestra fue lo dicho por Martin, Bueno y Ramírez (2010) quienes hacen hincapié sobre lo realmente importante y necesario que es para los estudiantes ingresar al mundo universitario teniendo ya adquiridas ciertas competencias (autodeterminación, autoeficacia, entre otras) y la capacidad de realizar un aprendizaje auto gestionable, independiente y autónomo. Por lo que esta investigación aportará a dar un vistazo en visualizar que tan desarrollado está el aprendizaje autorregulado en estudiantes de quinto de secundaria de nuestra capital, quienes están por ingresar a la educación superior donde se espera que afronten y asuman las nuevas exigencias del contexto de forma adecuada.

A nivel social, partiendo de la premisa que un mayoritario número de estudiantes no se encuentran preparados para afrontar la universidad y todo lo que conlleva, se necesitan implementar reformas y políticas que apunten a una educación integral en donde el alumno monitoree, controle y autorregule su adquisición de conocimientos, conductas y motivación, guiados en cumplir sus metas y las exigencias inherentes al contexto. (Pintrich, 2000)

A nivel económico, el Perú, como consecuencia de los resultados del PISA 2012, aumentó su inversión en educación del 3.1% al 3.7% del PBI hasta la actualidad (Global Affairs Canada, 2018), conllevando un pequeño crecimiento en nuestro desempeño en los resultados del PISA 2015 pero este aumento no es realmente significativo pues según los dictámenes de la OCDE (2015), el estudiante peruano no alcanza a desarrollar las competencias lectora, científica y matemática satisfactoria que debería tener como ciudadano de un mundo globalizado (OCDE, 2015). Al hablar de esto es que recae la importancia que tiene el uso de estrategias de autorregulación que brinda a los educandos ejercer en gran medida dominio sobre su proceso de aprendizaje en cuanto a la asimilación de información y capacidades. Ya que el estudiante es un ente generador activo, capaz de supervisar, organizar y ejercer dominio sobre su cognición, motivación, comportamiento y ambiente, teniendo la capacidad de emplearlo cuando las exigencias del medio lo exijan. En conclusión, la autorregulación es indispensable para el éxito académico y en cualquier contexto vital. (Pintrich, 2000 citado en Elvira-Valdés, y Pujol, 2012)

Lo que motiva el estudio de esta variable teniendo en cuenta el sexo es principalmente confirmar lo demostrado en investigaciones a nivel internacional (Alcántara y Bernal, 2011) y a nivel nacional (Arias, Ceballos y Galdós, 2017) en donde demuestran que las mujeres poseen mayores estrategias autorreguladoras frente a los hombres.

1.4 Limitaciones del Estudio

Teniendo en cuenta que el tipo de muestreo realizado en esta investigación fue el intencional - no probabilístico, surge el inconveniente de que los resultados obtenidos de ésta no podrán generalizarse. (Hernández, Fernandez y Baptista, 2014)

Por otro lado, al haber elegido la encuesta como medio de recolección de datos, las respuestas pudieron haberse visto afectadas por la deseabilidad social presente en los participantes de este estudio. (Hernández, Fernandez y Baptista, 2014)

Capítulo II

Marco Teórico/Conceptual

2.1 Marco Histórico

El aprendizaje autorregulado es un proceso primordial en el modelo educativo que se está intentando implementar en el presente siglo, según Delors (1996) es importante pues en éste se prioriza al estudiante en cuanto a cómo gestiona, regula y dirige su aprendizaje autónomo y regulado.

Según la revisión bibliográfica realizada para buscar la génesis de este constructo encontramos las siguientes teorías que buscan darle explicación, la operante, la motivacional de Maslow, la de procesamiento de información, la socio-cognitiva, la volitiva, la vygotskiana y la cognitivo-constructiva.

Teoría operante

Al referirnos a este enfoque, es inevitable hablar de Skinner, quien en base a sus investigaciones, llega a la conclusión de que toda conducta está promovida bajo un condicionante es decir un refuerzo, que es pieza fundamental en esta teoría. Mace, Belfiore y Huchinson (2001) afirman que el comportamiento operante es básicamente cuando la conducta aumenta rigiéndose bajo ciertas consecuencias del exterior o exógenas (ambientales). Es importante señalar que existen dos clases de refuerzos, los negativos y los positivos. Los primeros son aquellos estímulos generalmente aversivos, que al sustraerlos, genera un aumento en la probabilidad de la respuesta. Los segundos son los que se presentan al sujeto para que este emita, aumente y mantenga una conducta deseada. En ambos casos, el eje principal es el aumento de probabilidad de respuesta esperada.

Extrapolando lo propuesto por esta teoría, se puede afirmar que las conductas autorreguladoras presentes en un individuo se rigen bajo un estímulo reforzador positivo o negativo que se presente el contexto en el cual se desarrolla.

En conclusión, podemos señalar que la motivación para autorregularse se ve generada por la anticipación de recompensas, de su importancia, de su cercanía, es decir, la recompensa que esperamos obtener como resultado de la actividad. Es inevitable el pensar que el efecto o consecuencia esperada influye significativamente en nuestro comportamiento. Partiendo de esta premisa podríamos señalar que, se podría incentivar a los alumnos a que se autorregulen precisándoles siempre cuáles serán las recompensas o castigos anticipados que obtendrán si realizan este comportamiento deseado.

Teoría Motivacional de Maslow

Según Maslow (1943, citado en Schultz & Schultz, 2010), afirma que la motivación para regular la propia conducta surge por necesidad de autoactualización, es decir, por menester de sentirse competente. Moretti y Higgins (1999, citado en García, 2007) señalan que la autorregulación del aprendizaje se basa en la relación del autocontrol con el comportamiento, la cognición y la afectividad; componentes relevantes dentro del autoconcepto, los cuales en conjunto brindan al individuo la capacidad de alcanzar las metas u objetivos que se trace. En conclusión, lo que propone esta teoría es que el deseo de autorregulación surge por la discrepancia entre nuestro yo ideal (lo que queremos llegar a ser) con el yo real (lo que somos realmente).

Hablando meramente del ámbito educativo, la fenomenología tiene relevancia en las emociones que provocan los éxitos y fracasos. Zimmerman (2001), afirma que si el alumno no se siente competente esto le generará ansiedad y su motivación disminuirá, pero, por el contrario, si realmente se siente competente su motivación intrínseca por la consecución de la meta aumentará.

Teoría de procesamiento de información:

Según Johnson-Laird (1988, por Panadero & Tapia, 2014), la autorregulación de nuestro comportamiento, parte en base al ajuste de la actividad y la modificación que surgen de forma automática en la atención que le presta un sujeto a la información en cada momento. Partiendo de los estudios realizados en base a esta teoría en donde se compara el proceso de la ejecución de una tarea entre expertos y novatos. Es decir que, si se desea asesorar a los estudiantes a autorregular sus procesos de aprendizaje algo a tomarse en cuenta será que lo hagan en base a lo realizado por los expertos. Gracias a las ampliaciones realizadas a esta teoría, se sabe que, si el estudiante no se siente capaz de poder lograr una meta o alcanzar un objetivo por no saber cómo realizar el proceso para hacerlo, es decir que no cuenta con un "programa" que le sirva como modelo no pondrá interés en trabajar o autogestionarse para alcanzar dicha meta (Winne y Hadwin, 2008).

Teoría Sociocognitiva:

Según Bandura (1986), todo ser humano aprende su conducta en base a la observación de los demás, aplicando procesos cognitivos mediadores específicos relacionados íntimamente al comportamiento observado, destacando la importancia de los factores ambientales en el mantenimiento de la respuesta. Zimmerman & Kitsantas (2005), manifestaron que la teoría socio-cognitiva entiende por autorregulación como un proceso auto-directivo por el cual los alumnos modifican sus habilidades mentales en actividades para desenvolverse adecuadamente

en diversas áreas. Cabe resaltar que el aprendizaje autorregulado según esta vertiente teórica no sólo se basa en habilidades mentales individuales como la capacidad de resolver conflictos sino que también agrupa a las formas sociales de aprendizaje, como el solicitar ayuda a sus educadores, padres de familia y compañeros de clase.

Por otro lado, Schunk (2001), afirmó que existe una justificación triádica de esta teoría, donde los esfuerzos de los estudiantes por autoregularse en el proceso de aprendizaje se basan en factores ambientales y no únicamente en procesos personales como el afecto o la cognición, manteniendo así una relación recíproca. El autoconocimiento está estrechamente relacionado con la capacidad de autoperibirse y a los estados relacionados a éste, como la autoeficacia; que surge como respuesta de una autoobservación. Ésta última es más provechosa cuando se toman en consideración las condiciones en las que se da el aprendizaje. Por último, dentro de la capacidad autorreguladora según esta teoría se encuentran los siguientes niveles: observación, imitación, autocontrol y la autorregulación propiamente dicha. En conclusión, la adquisición y desarrollo de una destreza, parte desde fuentes sociales y se va formando paulatinamente en un recurso propio al pasar por cada uno de las fases o niveles.

Teoría Volitiva

Se basa en el estudio de los procesos psicológicos subyacentes que guían la acción voluntaria. Siguiendo con esta teoría, para la adquisición de conocimiento o un aprendizaje adecuado es necesaria la voluntad. Corno (2001), señala que ésta, guarda una estrecha relación con la atención, concentración, entre otros procesos cognoscitivos superiores. Y que tiene una vital importancia dentro del plano educativo, ya que, estar inmerso en situaciones de aprendizaje constante demanda un control voluntario mientras se suprime otra conducta. Mientras que Kuhl (1984, citado en Maris, 2009), afirmó que la motivación del ser humano para autorregularse depende del valor y del avisoramiento en conseguir un determinado

objetivo; así pues, se deja en claro que los procesos volitivos se diferencian de los motivacionales. Ante esta controversia, Corno (2001) manifestó que en la formación de decisiones, los procesos motivacionales cumplen un rol de mediadores y promotores. Por otro lado, los procesos volitivos median la protección y realización de la toma de decisiones. El contexto en el cual los estudiantes se ven involucrados puede ejercer cierta influencia en la motivación y en sus emociones, explicando así porque deben ser tratados como un factor secundario a los factores cognitivos. Finalmente, Kuhl (1984, citado en Maris, 2009), y Corno (2001), indicaron que existen varios caminos por los que la voluntad puede acrecentarse, como por el ejemplo el conservar activo el valor del objetivo. Un ejemplo de esto podría ser, pensar en lo realmente gratificante sería ir a Cancún al terminar la tesis mientras el estudiante se encuentra en los momentos más demandantes de su realización.

Teoría Vygotskiana

Aunque históricamente esta corriente no dio gran importancia al origen de la motivación para autorregularse, señalaba que su génesis se encuentra en el anhelo de niño en poder autocontrolarse y aprender a interactuar y controlar los factores del entorno. Desde una perspectiva contemporánea del constructivismo social como la de Zimmerman (2001), quien afirmaba los estudiantes llegan a ser capaces de autorregularse gracias a las interacciones que mantienen con los adultos, también al desarrollo de tareas significativas dentro del entorno escolar y fuera de éste. Al respecto Vygotsky (1962, citado en Schultz & Schultz, 2010) afirma también, que existe un discurso autoimplicado dentro de las tareas, que son los diálogos internos estratégicos para la resolución de problemas, empleándose básicamente para aumentar el dominio de la tarea. Por otro lado, existe un discursos interno autoimplicado, que se centra en estados afectivos y motivaciones empleados en la mejora del autocontrol. En conclusión, se puede afirmar que ambos discursos influyen en la motivación del individuo que desea ser

competente en los contextos sociales en los que interactúa y en donde a su vez va construyendo su identidad y autoconcepto.

Teoría cognitivo-constructivista.

Beltrán (1993, citado en Valle, Barca, González y Núñez, 1999), explicó como la teoría constructivista parte de la premisa que los estudiantes forman esquemas durante el proceso de adquisición de información (aprendizaje) a través del modelo de acomodación (organización automática que se produce ante la nueva información) y de asimilación (absorción de conocimientos). Éstos se caracterizan por ser esquemas dinámicos y flexibles en su desarrollo, permitiendo mejoras cualitativas en su estructura. Esta corriente teórica no ve la motivación como un proceso a parte, si no que está íntimamente ligado con la experiencia. Paris, Byrnes & Paris (2001) afirmaron que detrás de un individuo siempre hay una motivación intrínseca para la búsqueda de información. En la actualidad, se hace referencia a la necesidad de añadir constructos motivacionales para explicar el proceso de autorregulación del aprendizaje en contextos sociales. Es decir, este proceso es versátil, pues existen estrategias o acciones deliberadas para alcanzar objetivos específicos, las emociones, el control del tiempo, la motivación y como procesamos la información. La aplicación de dichas estrategias implica que los estudiantes tengan un adecuado conocimiento sobre qué son, cuándo, cómo y por qué se deben emplear. Zimmerman (2001) señala que los cambios situados en la sociedad producen un conflicto cognitivo necesario para tener un crecimiento constructivo. Esta teoría ha destacado que el desarrollo cognitivo de los alumnos como un aspecto crucial para la capacidad de la autorregulación del aprendizaje. Paris, et al. (2001), llegaron a la conclusión que en los estudiantes se producen unos cambios evolutivos significativos en relación con: a) entender el esfuerzo requerido en el rendimiento académico; b) la capacidad de deducir el nivel de control

que pueden tener; c) comprender adecuadamente el origen de las tareas académicas y d) la cualidad de las estrategias que construyen.

2.2 Investigaciones relacionadas con el tema

2.2.1 Internacionales

Bernal, Flórez y Salazar (2017), investigaron las variables de motivación, autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes del séptimo grado de una institución educativa de Aránzazu (Colombia). El tipo de investigación es de tipo descriptiva correlacional con un diseño no experimental. Los resultados demostraron que no existe correlación entre motivación y rendimiento académico, sin embargo, que si existe correlación entre las variables motivación y autorregulación del aprendizaje.

Díaz, Gonzáles, Pérez y Núñez (2017), estudiaron la repercusión de un entrenamiento en estrategias educativas sobre la autorregulación del aprendizaje y la percepción de autoeficacia autorregulatoria, tomando dos grupos con y sin apoyo de docente. El diseño de esta investigación fue cuasi-experimental participaron estudiantes de primer año de nacionalidad chilena, de tres carreras universitarias escogidas por su similitud en sus objetivos y objeto de estudio. Se estudió individualmente a cada uno de los integrantes durante media hora semanal por 10 semanas. Los resultados demostraron que el entrenamiento influyó de forma positiva sobre la autorregulación del aprendizaje, no existiendo diferencias en ambos grupos, aunque, en el grupo que si recibió asesoría docente, se manifestó un aumento en su percepción de autoeficacia autorregulatoria.

Torrado y Soria (2016) estudiaron en un grupo alumnos de educación secundaria, tuvieron como objetivo estudiar la relación entre el rendimiento académico, las estrategias de

aprendizaje y la motivación (estrategias self-handicapping, metas académicas y creencias de autoeficacia). Los resultados señalan que los educandos poseen una alta motivación interna, un nivel alto de autoconfianza en sus cualidades académicas y un amplio bagaje de estrategias de aprendizaje, todo ello correlacionado significativamente con su rendimiento académico.

Monterroso (2015) estudió el aprendizaje autorregulado y su repercusión en el rendimiento académico de un grupo de estudiantes de cuarto año de bachillerato de la Escuela Experimental y de Aplicación Dr. Rodolfo Robles en la ciudad de Quetzaltenango. El objetivo fue determinar si existe o no una relación entre el rendimiento académico y aplicar ciertas estrategias autorreguladoras en un curso de Ciencias Sociales. Los resultados arrojaron que existe una correlación entre el puntaje total de la aplicación de estrategias autorreguladas y el promedio de rendimiento escolar.

Pérez y Saiz (2014) estudiaron un grupo de estudiantes de secundaria con la finalidad de medir si existen diferencias intergrupales antes y después de la aplicación de un entrenamiento de estrategias del aprendizaje autorregulado. Se empleó el diseño experimental antes-después de grupo equivalente de control. Los resultados señalan que existen diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en todas las estrategias de aprendizaje. Por lo tanto se concluye que el entrenamiento autorregulatorio favorece el empleo de estrategias de aprendizaje reflexivo.

Álvarez (2012), estudió a un grupo de estudiantes de grado once del Colegio Bilingüe Santa Cecilia, su objetivo fue determinar cómo enfrentan los estudiantes la asignatura de Ciencias Sociales empleando un aprendizaje autorregulado. El tipo de investigación es descriptiva-explicativa con un diseño no experimental. Los resultados señalan que la autorregulación de los aprendizajes se lleva a cabo para transformar los resultados obtenidos, ya que algunos estudiantes lo relacionan con la evaluación de aprendizajes y otros a la

comprensión profunda. La autorregulación de los aprendizajes adopta una postura mediadora entre los procesos de enseñanza y aprendizaje. La aplicación de ésta, permite desarrollar procesos cognitivos para una adecuada interacción entre el contexto y el estudiante.

Camargo, Hederich y López (2012) estudiaron si existe relación significativa entre el estilo cognitivo, el uso de estrategias autorreguladores del aprendizaje y el logro en las matemáticas de estudiantes de décimo año de educación secundaria en un colegio de Bogotá, Colombia. La investigación es de tipo descriptivo-correlacionar con un diseño no experimental. Los resultados señalan que el no existe una relación significativa en cuanto al estilo cognitivo y el aprendizaje autorregulado frente al logro del aprendizaje.

Pujol y Valdés (2012), estudiaron la relación del rendimiento académico y los niveles de autorregulación académica teniendo en cuenta ciertas variables sociodemográficas presentes en estudiantes de primer ciclo de la Universidad Simón Bolívar. El tipo de investigación es descriptivo-correlativo y su diseño es no experimental. Los resultados arrojan que existen si existe relación estadísticamente significativa entre los niveles de autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico.

2.2.2 Nacionales

Arias, Ceballos y Galdós (2017), estudiaron un grupo de alumnos de educación de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica San Pablo con el fin de interpretar las relaciones entre los estilos de enseñanza y la A.A. en el nivel descriptivo encontraron que las alumnas tienen un mayor nivel de A.A y los varones mayor predominio al estilo delegador de enseñanza. Asimismo, que los estilos Modelo personal y delegador tienen un efecto significativo en la A.A. Concluyeron que existen relaciones bajas pero significativas, entre la autorregulación del aprendizaje y los estilos de enseñanza Autoridad formal, Modelo personal y delegador.

Azabache (2016), estudió un grupo de estudiantes de ciencias de la Comunicación la relación que existe entre la autorregulación del aprendizaje y las competencias profesionales. Llegaron a la concluir que la autorregulación del aprendizaje se relaciona significativamente con las competencias profesionales de periodismo del estudiante de ciencias de la comunicación.

García (2016), investiga el A.A y habilidades sociales en los alumnos de educación superior, la investigación estuvo dirigido a determinar la relación entre el aprendizaje autorregulado y habilidades sociales. Concluyeron que existe relación significativa entre las variables.

Solari y Enríquez (2015), estudio un grupo de estudiantes de turismo de la Universidad Cesar Vallejo y la Universidad privada San Juan Bautista tuvo como objetivos comprobar la correlación entre sus dos variables Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. Concluyeron que existe una relación no significativa entre las variables.

Tamara (2015), analizo un grupo de cadetes de la escuela de oficiales de la policía nacional del Perú en función, al género y al año de estudio, con el fin de determinar desigualdad significativas a nivel de género y año de estudios. Concluyo, que existen diferencias significativas en el A.A función año de estudio, por otro lado, concluyó que no existen diferencias significativas a nivel de género a nivel general del aprendizaje autorregulado.

Norabuena (2011), estudio la relación entre el A.A y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Tras lo estudiando determino que existe relación estadísticamente significativa en las áreas; ejecutiva, cognitiva, motivación y control de ambiente del A.A y el rendimiento académico.

Valqui (2008), estudió la relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Tecnológica del Perú de la especialidad de Ingeniería Industrial. Concluyo que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado y el nivel de rendimiento académico.

2.3 Bases Teórico-Científicas Del Estudio

2.3.1 Modelos teóricos del aprendizaje autorregulado

El modelo A.A que planteo Zimmerman (2000) sienta sus bases en la teoría socio-cognitiva planteada por Bandura (1986), la cual hace referencia a una interacción triangular o triádica, conformada por la creencia de autoeficacia, la motivación y el comportamiento, por lo tanto se asume la relevancia del aprendizaje observacional y la influencia de factores ambientales, sociales y personales. Entonces se puede considerar al A.A “interacción triádica entre procesos personales, ambientales y conductuales” (p.15)

El aprendizaje autorregulado, está en función a procesos caracterizados por estar “estructuralmente interrelacionados y cíclicamente sostenidos”. (p.15).

Los procesos del A.A que plantea Zimmerman deben ser observados y supervisados, ya que están sujetos a cambios determinados por el actor personal, conductual y ambiental.

El A.A se entiende como un proceso abierto que necesita una actividad cíclica por parte del sujeto que ocurre en tres fases. “la planificación, ejecución y evaluación”. (p. 15)

2.2.2 Fase del aprendizaje autorregulado

Para lograr el proceso de autorregulación se deben experimentar tres fases: la planeación, ejecución o control del desempeño y autorreflexión o evaluación.

Fase 1: La planificación.

En la fase inicial, el estudiante afronta la tarea realizando un análisis lo cual lo lleva a realizar una valoración de su capacidad para llevarla a cabo entonces establece sus metas y planifica. Otro aspecto importante es el componente motivacional, ya que determina el interés por la tarea lo que define una buena planificación y efectuar correctamente la actividad.

El estudiante ejecuta dos actividades: por un lado, analiza las características de la actividad o tarea, lo cual le genera una idea primaria de lo que debe realizar, además de analizar el valor que la tarea tiene para sí mismo. El análisis efectuado determinara el nivel de motivación y esfuerzo que el estudiante empleara y, por tanto, el nivel de atención al proceso de realización de la tarea, autorregulándolo.

Fase 2: La ejecución.

En esta fase el estudiante efectúa la actividad. Es relevante que durante la fase de ejecución el sujeto sostenga la concentración y emplee las estrategias adecuadas de aprendizaje por dos motivos. En primer lugar para que no se presente un decaimiento en la motivación y por ende en el interés, en segundo lugar para lograr alcanzar los objetivos; existen dos procesos primordiales en la fase de ejecución los cuales son la auto-observación y el auto-control.

Fase 3: El autorreflexión

En esta fase el estudiante realiza una valoración de su trabajo y se determina a darse una explicación sobre los resultados conseguidos, al realizar esta valoración justifica los

determinantes de su fracaso o éxito, esto genera emociones positivas o negativas dependiendo de su estilo de afronte, sin embargo, influye en motivación y en su capacidad de autorregulación en otro momento. La autorreflexión se compone de manera interrelacionada los subprocesos de auto-juicio y auto-reacción. (p. 159-162).

Modelo de Pintrich

Pintrich (2000), conceptualiza el A.A como un proceso constructivo y activo en el cual los sujetos plantean objetivos para su aprendizaje. Además, están orientados a monitorear, regular y controlar sus procesos cognitivos, motivacional y conductuales a partir de sus objetivos definidos y de las condiciones del ambiente (p.453).

Bajo este concepto se establecen dos ejes fundamentales en función con el rendimiento alto, los cuales son las estrategias de aprendizaje y las creencias motivacionales. En el contexto de este modelo, se define al aprendizaje autorregulado como un proceso activo y constructivo en donde la persona se plantea metas para el desarrollo de sus tareas y trata de planificar, supervisar y regular su cognición, motivación y conducta, considerando las características de su ambiente. Pintrich propone cuatro fases (la planificación, supervisión, revisión y valoración) y áreas (cognitiva, afectivo-motivacional, comportamental y contextual).

Fase de Planificación

Definir objetivos, activar los conocimientos sobre la actividad y el contexto, como las creencias de uno mismo en función con la actividad. Se considera aspectos como el esfuerzo y el tiempo. Además, se accionan las percepciones sobre el contexto y la actividad en función a la dificultad.

Fase de Monitorización

Esta fase hace referencia al proceso de auto supervisión de determinados aspectos de su comportamiento y su relevancia está en que permite valorar el gestionamiento de la actividad, los alcances hacia el objetivo y los resultados que se obtienen para ser capaz de realizar modificaciones precisas..

Fase de control o regulación

Está relacionado con los esfuerzos que se realiza por regular y controlas diversos aspectos de uno mismo, de la actividad y del contexto. Modificando los puntos bajos y sosteniendo cuando no se percibe ningún problema. Se ejecutan estrategias cognitivas para la realización de la tarea y regulación de la motivación.

Fase de reacción y reflexión

En esta fase se reflejan un proceso de introspección. El ambiente y la actividad componen la evaluación del proceso con la finalidad de decidir acerca de que tan probable es emplear diversos procedimientos para lograr objetivos similares.

2.4 Áreas de la autorregulación.

Además de lo descrito anteriormente, según Printich (2000), se pueden distinguir cuatro áreas en las que el estudiante puede regular, dirigir y controlar.

2.4.1 Área Cognición

En la planificación en relación a los objetivos significa determinar metas factibles que orienten a la cognición. Se entiende el proceso de determinar metas se da antes de iniciar las

actividades, sin embargo, es posible que ocurra en cualquier momento, ya que es el sujeto que ejerce control sobre su aprendizaje.

Adicionalmente, el estudiante explora en su memoria los aprendizajes, conocimientos previos en función a la actividad que realizara y las estrategias más óptimas para resolverla. La segunda fase se caracteriza por el inicio del control de los diversos aspectos de la cognición, como el control metacognitivo que el individuo efectúa; tales como la confirmación de que está conociendo sobre lo que trata la actividad, también esta las autoinstrucciones en función a los juicios que el aprendiz hace respecto a su nivel de comprensión (por ejemplo, "he leído tan rápido que no he entendido nada")

Como solución de estas tareas el aprendiz puede notar ciertas discrepancias entre sus metas y su progreso hacia las mismas, tras esto puede tomar la decisión de efectuar algún cambio en su proceso de aprendizaje (por ejemplo, utilizar otras estrategias, emplear algún recurso de ayuda) iniciando, entonces, procesos de regulación como repasar, buscar otras estrategias, variar la velocidad de realización, etc.

2.4.2 Área Motivación

Los sujetos en el transcurso de la etapa de planificación accionan sus creencias de autoeficacia (componente de expectativa) y las relativas a la complejidad de las tareas, la relevancia y la utilidad que para él tienen (componente afectivo). Por ejemplo, el miedo o la ansiedad que afecta su conducta de aprendizaje. Cuando el aprendiz reconoce la existencia de afectos y creencias, podrá adaptarlos y controlarlos en función a las tareas contextuales, efectuando estrategias de regulación de la motivación, tales como los pensamientos de autoeficacia apoyado en el lenguaje autodirigido (por ejemplo "sé que lograre realizar la actividad), las recompensas si se cumplen las tareas, destacar el valor de la tarea reflexionando sobre su utilidad de cara al futuro. Sin embargo, se pueden recurrir a estrategias que debiliten

el valor de las tareas, desvalorizar cursos, la escuela, la relevancia que tienen otros contextos. Esta situación puede generarse en estudiantes que no logran alcanzar niveles altos de logros.

Posteriormente, se genera una respuesta emocional en función al resultado logrado y una reflexión las razones del mismo, tales emociones pueden afectar el proceso de autorregulación, afectándolo o potenciándolo.

Entonces, según Pintrich (2004), la motivación es un área importante en la mayoría de los modelos de autorregulación en la que se ha desplegado un campo propio de investigación, lo que ha logrado reconocer varias tácticas para gestionarla; así tenemos que los postulados que tratan sobre los valores han logrado identificar maneras como el refuerzo de la eficacia, las motivaciones, la disminución del estrés, también se han desarrollado trabajos que proponen algunas técnicas apoyarse y elogiarse uno mismo con el fin de insistir en los motivación personal. El A.A tanto en su dimensión de motivación en la que subyace la emoción acarrea una variedad de procedimientos de control emocional los cuales son capaces de instaurar en las personas un control sobre su emotividad y un compromiso con su aprendizaje.

2.4.3 Área de la conducta

Además refiere que esta dimensión se muestra el afán del individuo por dominar su propia conducta, algunos modelos de aprendizaje autorregulado no consideran esta área por estar íntimamente relacionado al control del comportamiento, aunque resaltó la relevancia de esta área, pues es válida en el postulado triádico de conocimiento social de Bandura (1986, citado en Printich 2004), el cual señala a la conducta como una característica propia de cada individuo que difiere a los ya mencionados por la cognición, la motivación y el afecto.

En la planificación, el estudiante se esfuerza por organizar el tiempo y el empeño asignado a la actividad. Sin embargo, este plan puede variar, ya que es factible que se vea afectado por

cambios, el siguiente nivel, la de control y regulación, nota que existen ciertos cambios que logran perturbar sus logros (como por ejemplo, cuando proyecta enfocarse durante una hora a un ensayo y, mientras realiza la actividad, analiza que es poco tiempo designado y decide emplear más tiempo).

Además, se incorporan las estrategias de búsqueda de ayuda, las cual tiene dos polos uno adaptativo y otro desadaptativo, el primero en mención tiene el objetivo de aprender y la otra tiene como objetivo terminar cuanto antes.

Por último, el sujeto reflexiona sobre el esfuerzo y el tiempo empleado para la realización de la tarea, tras la reflexión realizara interpretaciones sobre su conducta. La consecuencia que se genere llevara a tomar decisiones sobre la factibilidad de realizar cambios.

2.4.4 Área del contexto

Printich (2000, 2005), señala que es importante incluir el control y la regulación del contexto ya que, el aprendiz es activo en el intento de realizar estas tareas en el modelo de autorregulación. En la primera instancia del proceso se basa en la percepción del estudiante de la actividad y del contexto, es decir, a sus pensamientos en función a cómo deben hacerse las actividades, a cómo se evalúan, a las normas y clima del aula.

Las apreciaciones pueden ser adaptadas o distorsionadas, pero, en cualquiera de los escenarios, el alumno regula y controla el contexto (segunda etapa), acomodándose o ajustarse al mismo de forma que posibilite el cumplimiento de las propias metas.

Cuando el alumno culmine las tareas, efectuara un análisis (tercera etapa), que alude a perspectivas de comodidad, disfrute y procesos cognitivos alusivos al aprendizaje y al rendimiento.

Definitivamente, esta revisión nos ofrece un panorama amplio a lo que acarrea el A.A, comprendido éste como un sistema multifacético y complejo, consecuencia de varias interrelaciones entre diversos componentes de carácter cognitivo, metacognitivo, afectivo-motivacional y comportamental.

Entonces la dimensión contexto se relaciona con las pruebas que los alumnos autorregulados optan por darle seguimiento, dominar y organizar el entorno de las labores. Esto incluye las características de la actividad, el contexto en el que tiene lugar la actividad, la percepción del alumno de los dos aspectos, los objetivos que se establecen en el salón de clases, la estructura del trabajo en la clase, la conducta del profesor, los métodos de enseñanza y el tipo de vínculo que se establece entre profesores y estudiantes. (Printich, 2004).

2.5 Definición de Términos Básicos

2.5.1 Aprendizaje Autorregulado

Proceso sistemático y orientado al logro de las propias metas en donde se da una autogeneración de los pensamientos, sentimientos y emociones. (Pintrich 2000).

2.5.2 Estudiante

Individuo que se encuentra efectuando un proceso de aprendizaje en educación básica regular a nivel secundario. (DRAE, 2001)

2.5.4 Sexo

Se refiere al conjunto de características biológicas que define al espectro de humanos como hombres o mujeres. (DRAE, 2001)

Capítulo III

Hipótesis y Variables

3.1 Supuestos Científicos Básicos

El principal soporte científico para esta tesis fue la teoría de “interacción triádica entre procesos personales ambientales y conductuales” (Zimmerman, 2000). Además, las oportunas aportaciones de Pintrich (2000), quien considera el aprendizaje autorregulado como un proceso activo y constructivo en el que los estudiantes establecen metas para su aprendizaje. Agrega que están orientados a monitorear, regular y controlar sus procesos cognitivos, motivacionales y conductuales a partir de sus metas establecidas y de las características del ambiente.

3.2 Hipótesis

3.2.1 General

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas en el aprendizaje autorregulado en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa de Lima Metropolitana, considerando el sexo.

3.2.2 Específicas

H_{1.1}. Existen diferencias estadísticamente significativas en el área ejecutiva del aprendizaje autorregulado en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa de Lima Metropolitana, considerando el sexo.

H_{1,2} Existen diferencias estadísticamente significativas en área cognitiva del aprendizaje autorregulado en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa de Lima Metropolitana, considerando el sexo.

H_{1,3} Existen diferencias estadísticamente significativas en el área motivación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa de Lima Metropolitana, considerando el sexo.

H_{1,4} Existen diferencias estadísticamente significativas en el área control de ambiente del aprendizaje autorregulado en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa de Lima Metropolitana, considerando el sexo.

3.2.3 Variables de Estudio

Las variables que se analizaron en el estudio fueron:

Aprendizaje Autorregulado y sus áreas (ejecución, cognición, motivación y control de ambiente) medidos con el Inventario Aprendizaje Autorregulado SRLI

En cuanto a los criterios de análisis utilizados fueron:

Grado de instrucción: 5to de Secundaria.

Sexo: Hombre o mujer

Capítulo IV

Método

4.1 Diseño de Investigación

Partiendo de lo propuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2014) nos permite señalar que es descriptivo comparativo el diseño del presente estudio, pues se investiga un fenómeno sin manipular ni ejercer control sobre la variable independiente y se recopila información en un periodo de tiempo en específico, teniendo en cuenta la finalidad de describir la variable observada, logrando pues, conocer el tema de estudio. El diagrama de representación es el siguiente:

$$O-X1 = O-X2$$

Donde:

X1: Varones

X2: Mujeres

O: Aprendizaje Autorregulado

4.2 Población de Estudio

Estuvo compuesta por 840 alumnos de ambos sexos de educación básica regular, cuyas edades oscilan entre los 6 – 17 años de una institución educativa pública de Lima Metropolitana.

4.3 Muestra de Investigación

La muestra, como se puede apreciar en la tabla 1, estuvo conformada por 160 estudiantes, de los cuales 76 pertenecen al sexo masculino, quienes representan el 52.5% de la población y 84 al sexo femenino quienes representan el 47.5 % restante.

Tabla 1

Distribución de la muestra de estudiantes (n=160) según la variable sexo

Sexo	f	%
Hombre	76	47.5
Mujer	84	52.5
Total	160	100

El tipo de muestreo empleado es intencional, pues, no todos los integrantes de la población poseen iguales condiciones para ser escogidos para la muestra, en otras palabras, la selección ha sido realizada a juicio del investigador. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

4.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

En la presente investigación era importante el recoger información sobre aprendizaje autorregulado considerando el sexo y grado de instrucción, por lo que incluyeron esos criterios en el Inventario de Aprendizaje autorregulado.

4.4.1 Inventario de Aprendizaje Autorregulado

Ficha Técnica

Nombre original:	Self-Regulated Learning Inventory: SRLI
Autor:	Linder, Harris y Gordon
Año:	1992
Adaptación peruana:	Euménides Valqui Zuta
Administración:	Individual o Colectivo
Duración:	Sin límite de tiempo. Aproximadamente de 15 a 20 minutos
Aplicación:	Sujetos de cualquier edad, con un nivel lector de 6° grado de primaria
Calificación:	Manual
Significación:	Conocer el nivel de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.

El inventario en su última versión está compuesto de 80 enunciados; donde 20 corresponde a la medición de 4 áreas. En primer lugar, encontramos el área ejecutiva, donde se mide la ejecución, todo lo relación al proceso metacognitivo o deliberado; considera el monitoreo cognitivo, estrategias de elaboración, evaluación y análisis de las tareas. La segunda área es la cognitiva donde habla sobre el proceso habitual y automático que incluye procesos cognoscitivos superiores como la atención, almacenamiento, ejecución de tareas y recuperación de datos. En tercer lugar, encontramos a la motivación que está compuesta por los afectos personales orientados a la consecución de una meta. El última área (control del ambiente) miden los aspectos de control y empleo del contexto; o sea la organización del tiempo, las tareas y recursos ambientales. Los reactivos son contestados sobre la base de la escala Likert.

4.4.2 Confiabilidad y Validez

Valqui (2008), al revisar los ítems de la escala original del SRLI, halló que había dificultades en la interpretación de algunos ítems por lo que realizó modificaciones en la

redacción y en el sentido de algunos ítems para mejorar el entendimiento de este inventario (ver tabla 2). Luego de ello, realizó el cálculo de la consistencia global del Inventario con el coeficiente de Alfa de Cronbach obteniendo un resultado de $\alpha = 0,935$, lo cual denota que es alto. Así mismo, en cada uno de las áreas Ejecución ($\alpha = 0,853$) Cognitivo ($\alpha = 0,797$), Motivación ($\alpha = 0,709$), Control del Ambiente ($\alpha = 0,788$) y correspondiendo a la categoría alto al segundo y moderado a los demás.

4.5 Procedimientos para la Recolección de Datos

En primer lugar, se gestionó la autorización por parte del director de la institución educativa estatal de Lima, quien generó una autorización para realizar la aplicación del instrumento de evaluación a los alumnos en sus horarios de clases. Posteriormente se requirió a los profesores en turno, 30 minutos de su tiempo de clases para la aplicación del instrumento, además se entregó el consentimiento informado a los alumnos, proporcionándoles información sobre las variables a evaluar y la relevancia de la investigación, además de la confidencialidad de los instrumentos de evaluación y por último se les proporcionó el inventario SRLI.

4.6 Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos

Se utilizó el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), su finalidad fue encontrar los datos estadísticos correspondientes al análisis de las hipótesis. Para la verificación de la distribución de los datos de la muestra se aplicó el estadístico Kolmogórov-Smirnov, arrojando resultados que no se ajustan a una distribución normal, por lo que se empleó una prueba no paramétrica, la U de Mann Whitney, por las peculiaridades de la muestra para responder al objetivo general y a los específicos (Romero, 2001).

Capítulo V

Resultados Obtenidos

5.1 Presentación de datos Generales

En la tabla 3, se presentan los estadísticos descriptivos de las puntuaciones de las áreas y la escala total del aprendizaje autorregulado (AA). En donde se puede observar que el puntaje total del AA alcanza un promedio de 258.84 con una desviación estándar de 76.535, un puntaje mínimo de 120 y un máximo de 359. En cuanto al área Ejecutiva obtiene un promedio de 66.22 con una desviación estándar de 18.046, un puntaje mínimo de 26 y un máximo de 100. Con respecto al área Cognitiva logra un promedio de 63.66 con una desviación estándar de 19.271, un puntaje mínimo de 24 y un máximo de 93. Relacionado al área Motivación alcanza un promedio de 65.97 con una desviación estándar de 20.624, un puntaje mínimo de 28 y un máximo de 97. Por último, el área Control de Ambiente refleja un puntaje promedio de 66.93 con una desviación estándar de 22.407, un puntaje mínimo de 27 y un máximo de 97.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos del aprendizaje autorregulado, en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana (N=160)

Aprendizaje Autorregulado	Media	Desviación estándar	Rango mínimo	Rango máximo
Ejecutiva	66.22	18.046	26	359
Cognición	63.66	19.271	24	100
Motivación	65.97	20.624	28	93
Control de Ambiente	66.93	22.407	27	97
Puntaje total	258.84	76.535	120	359

5.2 Análisis de datos

5.2.1. Análisis estadístico referido al objetivo general

El análisis de los datos comenzó con la Prueba de Bondad de Ajuste Kolmogorov-Smirnov, con la finalidad de ver si la variable cuenta o no con una distribución normal para justificar el empleo de una prueba estadística paramétrica o no paramétrica.

5.2.1.1. Prueba de bondad de ajuste

Como se observa en la tabla 4, se empleó la Prueba de Bondad de Ajuste Kolmogorov-Smirnov, cuyo objetivo fue constatar si la distribución de los datos guarda una curva de normalidad o no. Para el caso el Inventario del Aprendizaje autorregulado y sus dimensiones el nivel de significación obtenida es de 0.000. Los resultados indican una distribución diferente a la normal tanto en el puntaje total como los alcanzados en las dimensiones, por tanto, el análisis corrobora la hipótesis nula, donde se indica que los datos no guardan relación con una distribución normal, por lo tanto, para los análisis estadísticos se empleó la prueba U de Mann Whitney.

Tabla 4

Prueba de Bondad de ajuste de Kolmogorov - Smirnov en el Inventario de Autorregulación para el aprendizaje.

	Media	Desviación típica	Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig. asintót. (bilateral)
Escala Total	258.84	76.53	0.152	0,000
Inventario de Ejecutiva	66.22	18.04	0.152	0,000
Aprendizaje Cognitiva	63.66	19.27	0.143	0,000
Autorregulado Motivación	65.97	20.62	0.171	0,000
Control de ambiente	66.93	22.40	0.120	0,000

5.2.1.2.Resultado de los niveles de aprendizaje autorregulado

5.2.1.2.1. Niveles del Aprendizaje Autorregulado

En la tabla 5, de acuerdo con las categorías diagnósticas del Inventario de Aprendizaje Autorregulado, se puede observar que el nivel diagnóstico que predomina dentro de la muestra es el alto, pues el 57 (36%) estudiantes se ubican dentro de éste. Segundo predominante es el nivel diagnóstico medio encontrándose 54 (34%) del total de la muestra. Seguidos de 31 (19%) de ellos, que se ubican dentro de un nivel diagnóstico deficiente y por último, 18 (11%) de ellos, quienes obtuvieron un nivel bajo según sus puntajes obtenidos.

Tabla 5

Distribución de los puntajes de acuerdo a los niveles del puntaje total del Aprendizaje Autorregulado.

Niveles	f	%
Alto	57	36
Medio	54	34
Bajo	18	11
Deficiente	31	19
Total	160	100

5.2.1.2.2. Resultado de la comparación del puntaje total del aprendizaje autorregulado según el sexo.

Se analizó la existencia de diferencias en el puntaje total del Aprendizaje Autorregulado al tener en cuenta la variable sexo (Tabla 6). Se evidencia que no existe diferencia significativa del puntaje total del AA entre mujeres y varones de acuerdo al análisis realizado con la prueba U de Mann-Whitney.

Tabla 6

Diferencias en el Aprendizaje Autorregulado, según el sexo; utilizando la prueba U de Mann Whitney.

Aprendizaje Autorregulado Total	Sexo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
	Hombre	74.26	2717.500	.105
	Mujer	86.15		

*p < .05

5.2.1.3. Análisis estadístico referido a los objetivos específicos

5.2.1.3.1. Resultado del área ejecutiva del AA según niveles diagnósticos.

En la tabla 7 de acuerdo con los niveles diagnósticos concernientes al área ejecutiva del Aprendizaje Autorregulado, se puede observar que el nivel diagnóstico predominante es el medio con el 47.5%. En segundo lugar, de predominancia encontramos el nivel diagnóstico bajo con el 21.9%, seguido del 17.5% que se ubica dentro del nivel diagnóstico deficiente, por último, se ubica el nivel diagnóstico alto con el 13.1%.

Tabla 7

Distribución de los resultados del área ejecutiva del Aprendizaje Autorregulado, por niveles diagnósticos.

Niveles diagnósticos	f	%
Deficiente	28	17.5
Bajo	35	21.9
Medio	76	47.5
Alto	21	13.1
Total	160	100.0

5.2.1.3.2. Resultado del área cognitiva del AA según niveles diagnósticos.

En la tabla 8 de acuerdo con los niveles diagnósticos concernientes al área cognitiva del Aprendizaje Autorregulado, se puede observar que el nivel diagnóstico predominante es el medio con el 37.5%. En segundo lugar, de predominancia encontramos el nivel diagnóstico alto con el 31.9%, seguido del 19.4% que se ubica dentro del nivel diagnóstico deficiente, por último, se ubica el nivel diagnóstico bajo con el 11.3%.

Tabla 8

Distribución de los resultados del área cognitiva del Aprendizaje Autorregulado, por niveles diagnósticos.

	f	%
Deficiente	31	19.4
Bajo	18	11.3
Medio	60	37.5
Alto	51	31.9
Total	160	100.0

5.2.1.3.3 Resultado del área motivación del aprendizaje autorregulado según niveles diagnósticos.

En la tabla 9 de acuerdo con los niveles diagnósticos concernientes al área motivación del Aprendizaje Autorregulado, se puede observar que el nivel diagnóstico predominante es el medio con el 36,9%. En segundo lugar, de predominancia encontramos el nivel diagnóstico alto con el 31,3%, seguido del 20% que se ubica dentro del nivel diagnóstico deficiente, por último, se ubica el nivel diagnóstico bajo con el 11,9%.

Tabla 9

Distribución de los resultados del área motivación del Aprendizaje Autorregulado, por niveles diagnósticos.

	f	%
Deficiente	32	20.0
Bajo	19	11.9
Medio	59	36.9
Alto	50	31.3
Total	160	100.0

5.2.1.3.4 Resultado del área control de ambiente del aprendizaje autorregulado según niveles diagnósticos.

En la tabla 10 de acuerdo con los niveles diagnósticos concernientes al área control de ambiente del Aprendizaje Autorregulado, se puede observar que el nivel diagnóstico predominante es el alto con el 34,4%. En segundo lugar, de predominancia encontramos el nivel diagnóstico medio con el 29,4 %, seguido del 23,8% que se ubica dentro del nivel diagnóstico bajo, por último, se ubica el nivel diagnóstico deficiente con el 12,5%.

Tabla 10
Distribución de los resultados del área control de ambiente del Aprendizaje Autorregulado, por niveles diagnósticos.

	f	%
Deficiente	20	12.5
Bajo	38	23.8
Medio	47	29.4
Alto	55	34.4
Total	160	100.0

Siguiendo con el análisis estadístico de los datos y de acuerdo con lo planteado en las hipótesis específicas se mostrarán los niveles de significación al realizar la comparación del puntaje de las áreas del Aprendizaje Autorregulado con respecto al sexo.

5.2.1.3.5 Resultado de la comparación del área ejecutiva del aprendizaje autorregulado según el sexo.

Considerando la primera hipótesis específica ($H_{1.1}$) correspondiente a la diferencia en el aprendizaje autorregulado de acuerdo al área ejecutiva (Tabla 11) se observó que no existe diferencia significativa del puntaje en esta área entre mujeres y varones, por lo cual no se acepta esta hipótesis específica. Para el análisis se utilizó la prueba U de Mann-Whitney.

Tabla 11
Diferencias en el área ejecutiva del Aprendizaje Autorregulado, según el sexo; utilizando la prueba U de Mann Whitney.

	Sexo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
Área ejecutiva	Hombre	74.34	2723.50	.109
	Mujer	86.08		

*p < .05

5.2.1.3.6 Resultado de la comparación del área cognitiva del aprendizaje autorregulado según el sexo.

Para continuar con la segunda hipótesis ($H_{1,2}$), que afirma la existencia de diferencias en el área cognitiva del Aprendizaje Autorregulado al tener en cuenta la variable sexo (Tabla 12). Se encontró que no existe diferencia significativa del puntaje en esta área entre mujeres y varones, para el análisis se utilizó la prueba U de Mann-Whitney.

Tabla 12

Diferencias en el área cognitiva del Aprendizaje Autorregulado, según el sexo; utilizando la prueba U de Mann-Whitney.

	Sexo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
Área cognición	Hombre	74.37	2726	.111
	Mujer	86.05		

* $p < .05$

5.2.1.3.7 Resultado de la comparación del área motivación del aprendizaje autorregulado según el sexo.

En cuanto a la tercera hipótesis ($H_{1,3}$) que señala la existencia de diferencias en el área motivación del Aprendizaje Autorregulado al tener en cuenta la variable sexo (Tabla 13). Se evidenció que no existe diferencia significativa del puntaje en esta área entre mujeres y varones, para el análisis se utilizó la prueba U de Mann-Whitney.

Tabla 13

Diferencias en el área motivación del Aprendizaje Autorregulado, según el sexo; utilizando la prueba U de Mann Whitney.

	Sexo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
Área motivación	Hombre	74.75	2755.000	.135
	Mujer	85.70		

*p < .05

5.2.1.3.8 Resultado de la comparación del área control de ambiente del aprendizaje autorregulado según el sexo.

Finalmente, en cuanto a la cuarta hipótesis específica ($H_{1,4}$) que afirma la existencia de diferencias en el área control de ambiente del Aprendizaje Autorregulado al tener en cuenta la variable sexo (Tabla 14). Se halló que no existe diferencia del puntaje en esta área entre mujeres y varones, para el análisis se utilizó la prueba U de Mann-Whitney.

Tabla 14

Diferencias en el área control de ambiente del Aprendizaje Autorregulado, según el sexo; utilizando la prueba U de Mann Whitney.

	Sexo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
Área control de ambiente	Hombre	74.12	2707.000	.097
	Mujer	86.27		

*p < .05

5.3 Discusión de Resultados

Respecto al objetivo general (Tabla 5) que propone determinar el nivel de Aprendizaje Autorregulado que presentan los estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa de Lima Metropolitana, se determinó que predomina el nivel alto, lo que refleja que los alumnos poseen ciertas destrezas y habilidades concernientes al aprendizaje autorregulado, que logran en cierta medida autogestionar su aprendizaje a nivel ejecutivo, cognitivo, afectivo y contextual.

En cuanto a existencia de diferencias significativas entre la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de quinto de secundaria considerando el sexo (Tabla 6), se halló que no existen diferencias significativas entre el aprendizaje autorregulado mostrado en hombres y mujeres, no aceptándose la hipótesis general. Coincidiendo con lo encontrado por Tamara (2015), en cadetes de la Fuerza Policiales en Lima, Perú.

Con referencia a la primera hipótesis específica, que señala que existen diferencias significativas en el área ejecutiva del aprendizaje autorregulado en los estudiantes, considerando el sexo, se encontró que no existen diferencias significativas (Tabla 11), obteniendo una categoría diagnóstica media (Tabla 7), lo que significa que ambos grupos logran poner en práctica ciertas capacidades del aprendizaje autorregulado, aunque les falta un mayor control y consciencia sobre los subprocesos inherentes a esta, como al uso de estrategias dirigidas a la realización de la tarea, donde insta a la reflexión del alumno sobre importancia del esfuerzo y el tiempo (cognitivo y motivacional) y sobre lo relevante que es realizar juicios valorativos sobre su conductas. Todo esto se determinará en base a la necesidad que presenten en realizar ciertas modificaciones en el futuro tal como lo propone Gonzales, Pienda y Álvarez (2002).

En cuanto a la segunda hipótesis específica, donde se afirma que existen diferencias significativas en el área cognitiva según el sexo (Tabla 12), se evidenció que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres por lo que se rechaza. Cabe resaltar que la categoría diagnóstica predominante (Tabla 8) lo que indicaría que algunos de ellos cuentan con cierto desarrollo de habilidades de autorregulación que se traducen en intentar translucir las diferentes estrategias o herramientas inherentes a la obtención de determinadas metas u objetivos propuestos. Mientras otros caen en el interés de sólo obtener notas promedias por el mínimo de puntaje exigido, importándoles poco o nada que el proceso de la adquisición de la información represente o constituya un aprendizaje real, sólido, planificado y permanente en ellos, tal como lo propone Norabuena (2011),

Con respecto a la tercera hipótesis, que afirma la existencia de diferencias significativa en el área de motivación, considerando el sexo (Tabla 13), se encontró la inexistencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la motivación, por lo que se rechaza. Sin embargo, se halló que la categoría diagnóstica predominante es medio (Tabla 9), que se traduce que la media de los alumnos son conscientes de que sus afectos y sus emociones influyen significativamente en su rendimiento académica, encontrando pues la importancia de controlarlos y adaptarlos positivamente a las demandas del contexto, poniendo estrategias autorreguladoras como los pensamientos de autoeficacia, como lo señala Valqui (2008).

Por último, la hipótesis específica cuarta que señala que existe diferencia significativa en el área dimensión control de ambiente, teniendo en cuenta el sexo (Tabla 14), se encontró que no existen diferencias significativas, por lo que se rechaza esta hipótesis. Esto podría explicarse, como que hombres y mujeres tendrían las mismas potencialidades académicas, pero que la autorregulación no se comprende como una habilidad o aptitud, se entiende como un proceso autodirectivo, por el cual los alumnos convierten y transforman habilidades mentales

en destrezas necesarias para funcionar en las diversas áreas, además, el A.A no está regido a maneras individuales de educación, tal y como la resoluciones de problemas por uno mismo, sino que, determina en formas sociales de aprendizaje, por ejemplo solicitar apoyo de los compañeros, padres y profesores, Zimmerman, et al. (2005). Cabe señalar, que la categoría diagnóstica predominante es la alto (Tabla 10) en donde se muestra un papel importante del área contextual dentro de la adquisición y la puesta en escena de ciertas destrezas o habilidades adquiridas dentro del plano escolar, tal como lo planteó Zimmerman y Martínez – Pons (1986).

CAPÍTULO VI

Conclusiones y recomendaciones

6.1 Conclusiones generales y específicas.

El nivel de A.A que presentan los estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa de Lima Metropolitana, se determinó que predomina el nivel alto. En cuanto a existencia de diferencias significativas entre el A.A considerando el sexo se halló que no existen diferencias significativas.

En el área ejecutiva se encontró que predomina el nivel medio en los estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa de Lima Metropolitana. En cuanto a la existencia de diferencia considerando el sexo no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Respecto al área cognitiva que presentan los estudiantes, se concluyó que el nivel es medio. Al comparar el área cognitiva según el sexo, no existen diferencias significativas.

Con respecto acerca del nivel de motivación se encontró predominante es el medio. En la comparativa considerando el sexo, no existen diferencias significativas.

En el área control de ambiente, se muestra que el nivel predominante es el alto. En cuanto a la existencia de diferencias considerando el sexo no se encontraron diferencias significativas.

6.2 Recomendaciones

- 1.-Desarrollar capacitaciones como parte inherente de la formación de estudiante y profesores, en donde se concientice sobre lo importante que es la implementación de estrategias del aprendizaje autorregulado en especial las de carácter metacognitivo, como el control y verificación, procesamiento activo y esfuerzo diario dentro de los procesos educativos.
- 2.- Implementar talleres en donde los estudiantes tanto hombres como mujeres, tengan la posibilidad de fortalecer sus procesos motivacionales relacionados íntimamente al aprendizaje autorregulado como la autoeficacia, la autoestima, la conducta orientada a metas, locus de interno, entre otras, con el fin de que éstos muestren un poco más de sensibilidad sobre la importancia de este proceso (motivacional) dentro de su aprendizaje.
- 3.- Se recomienda reforzar las estrategias autorreguladoras identificadas en el alumnado con el fin de que sean aprovechadas y empleadas en el futuro, en los próximos contextos educativos en donde se vean inmersos.
- 4.- Que, al implementar estrategias autorreguladoras como un método de enseñanza, cambie el sistema tradicional de enseñanza y evaluación, en donde esta nueva metodología educativa se centre en evaluar todo lo relacionado al proceso de adquisición del aprendizaje, como la evaluación del esfuerzo, el cumplimiento de metas, planteamiento de tareas reales, el monitoreo, entre otros.
5. - Los resultados del presente estudio lleguen a las autoridades del Colegio con el fin de considerar desarrollar programas tutoriales y proyectos para consolidar y fortalecer el aprendizaje autorregulado en sus alumnos a nivel secundario.
- 6.- Ejecutar estudios similares en contexto educativos básicos con fines replicativos, comparativos para establecer una línea base sólida de investigación relevante.

6.3 Resumen.

El estudio tuvo como objetivo determinar los niveles de aprendizaje autorregulado en estudiantes de quinto de secundaria e identificar las diferencias en los niveles de aprendizaje autorregulado, según el sexo. Esta investigación es no experimental, se empleó un diseño descriptivo comparativo. Fue aplicada a 160 estudiantes que cursaban el quinto año de secundaria 76 pertenecen al sexo masculino, quienes representan el 52,5% de la población y 84 al sexo femenino quienes representan el 47,5 % restante. En este estudio se utilizó el inventario de aprendizaje autorregulado. Los resultados arrojaron que el nivel alcanzado por los alumnos de 5to grado de secundaria en lo que respecta al aprendizaje autorregulado fue en el nivel alto 35.6% (57), en el nivel medio 33.8% (54), en el nivel bajo 11.3% (18) y el nivel deficiente 19.4% (31), además de que no existen diferencias significativas considerando las áreas del aprendizaje autorregulado tales como ejecución, cognición, motivación, control del ambiente y considerando el sexo.

Palabras Clave:

Aprendizaje autorregulado, sexo, escolares de 5 de secundaria.

6.4 Abstract.

The objective of the study was to determine the levels of self-regulated learning in fifth-graders and to identify the differences in levels of self-regulated learning, according to gender. This research is a non-experimental type, a comparative descriptive design was used. It was applied to 160 students who were in the fifth year of Secondary 76 belong to the male sex, who represent 52.5% of the population and 84 to the female sex who represent the remaining 47.5%. In this study, the self-regulated Learning Inventory was used. The results showed that the level attained by 5th grade students in self-regulated learning was in the high level 35.6% (57), in the middle level 33.8% (54), in the low level 11.3% (18) and the deficient level 19.4% (31), besides that there are no significant differences considering the areas of self-regulated learning such as execution, cognition, motivation, control of the environment and considering sex.

Key words:

Self-regulated learning, sex, 5 grade high school students

Referencias

- Alcántara, L., y Bernal, S. (2011). El aprendizaje autorregulado y su relación con la motivación en estudiantes universitarios. *Revistas Ibero*, 59(1), 4-10. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/es/revista/didac/articulo/el-aprendizaje-autorregulado-y-su-relacion-con-la-motivacion-en-estudiantes-universitarios.pdf>
- Álvarez, A. (2012). *La autorregulación de los aprendizajes en la asignatura de Estudios Sociales: El caso del estudiantado de undécimo año del Colegio Bilingüe Santa Cecilia*. (Tesis de maestría). Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica. Recuperado de <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/handle/120809/936>
- Arias, W., Ceballos, K., y Galdós, D. (2017). Estilos de enseñanza y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Educación de la Universidad Católica San Pablo. *Journal of learning Styles*, 11(21), 21-22. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/viewFile/380/252>
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. Un Sistema de Clasificación de los Diseños de Investigación en Psicología. (2013). *Anales de Psicología*. 29(3), 1038-1059. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16728244043>
- Azabache, B. (2016). *Autorregulación del aprendizaje y las competencias profesionales de periodismo del estudiante de ciencias de la comunicación*. (Tesis de Maestría). Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/7565>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Ediciones Síntesis.

- Bernal, M., Florez, E. y Salazar, D. (2017). *Motivación, autorregulación para el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de séptimo grado de una institución educativa del municipio de Aranzazu (Caldas) adscrita al Programa Ondas de Colciencias*. (Tesis de maestría). Caldas, Colombia. Universidad de Manizales. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/3181>
- Camargo, A., Hederich, O., y López, O. (2012). Logro en matemáticas, autorregulación del aprendizaje y estilo cognitivo. *Suma Psicológica*, 19(2), 39-50. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sumps/v19n2/v19n2a03.pdf>
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 191–226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Delors, et al. (1996). La educación encierra un tesoro. *UNESCO*. Recuperado de <http://files.sld.cu/scs/files/2010/04/4-informe-delors-1996.pdf>
- Díaz, A., Gonzáles, J., Pérez, M. & Núñez, J. (2016). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 39(157), 87-104. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00087.pdf>
- Elvira, M., y Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria–universidad. *Niñez y Juventud*, 10(1), 367-378. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a23.pdf>
- Elvira-Valdés, M. A. & Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria–universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez*

y *Juventud*, 10(1), 367-378. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a23.pdf>

García, G. M. (2007). Una revisión de las perspectivas teóricas en el estudio del aprendizaje autorregulado. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 14(1), 33-55. Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7058/RGP_14-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y

García, L. C. (2016). *Aprendizaje autorregulado y habilidades sociales en los estudiantes de formación superior*. (Tesis de Maestría), Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/7622/Garc%C3%ADa_CLDC.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gibelli, T. (2013). *Estrategias de aprendizaje y autorregulación en contextos mediados por TIC*. (Tesis de maestría). La Plata, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/38274/Documento_completo.pdf?sequence=1

Global Affairs Canada. (2018). *Análisis de la Inversión Educativa en el Perú desde una mirada comparada*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5729>

Gonzales, Pienda y Álvarez (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4). Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/807.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta ed. México D.F: Mc Graw Hill Education.

Linder, R.W. & Harris, B.R. (Mayo, 1992). *Implications of assessment of self-regulated learning for instruction*. Trabajo presentando en el Annual Illinois Association for Educational Research and Evaluation convention, Naperville, IL.

Mace, F. C., Belfiore, P. J., Hutchinson, J. M. (2001). Operant theory and research in self-regulation. *Conducting school assessments of behavior: A practical guide*, 37-62.

Recuperado de https://nsuworks.nova.edu/cps_facbooks/58

Maris, V., (2009). Motivación y voluntad. *Revista de Psicología*. 27(2), 187- 212. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3378/337829513002/>

Martin, M., Bueno, J. A., & Ramírez, M. C. (2010). Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de Bachillerato mexicanos. *Aula abierta*. 38(1), 59-70. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3214240.pdf>

Martínez, R., & Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 11(19), 11-19. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11323>

Monterroso, S. (2015). *Aprendizaje autorregulado y su incidencia en el rendimiento académico de los adolescentes*. (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar, Guatemala, Guatemala. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/83/Monterroso-Susy.pdf>

Norabuena, R. (2011). *Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional, Santiago Antúnez*

- de Mayolo – Huaraz*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2904>
- OCDE, Base de datos de PISA (2015). *Oficina de la medición del Aprendizaje*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/pisa-2015/>.
- Panadero, E. & Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30 (2), 450 - 462. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16731188008>
- Paris, S.G., Byrnes, J.P., & Paris, A.H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. En B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 253–287). New York: Springer-Verlag. Recuperado de <http://www.redalyc.org.co/pdf/567/56724377001.pdf>
- Pérez, M., y Sáiz, M. (2014). Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas. *Revista Psicología desde el caribe*. 33(1), 16-20. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v33n1/v33n1a03.pdf>
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En. Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of self- regulation*. San Diego, CA, Estados Unidos: Academic Press, 440 – 456
- Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self- Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/8b6f/237b92819484824b0e2fae0f9993323eacc7.pdf>

- Pujol, L., y Valdés, E. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria – universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 10(1), 367-376. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140409114753/art.MariaAntonietaE..pdf>
- Romero F. (2001). *Aprendiendo estadística Vol. II*. Lima. Perú: Hozlo S.R.L
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española (22.aed.)*. Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Salmerón, H., y Gutierrez, C. (2012). Aprender a aprender. Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje Autorregulado. *Profesorado*, 16(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART1.pdf>
- Schunk, D. (2001). Social-cognitive theory and self-regulated learning. En B. Zimmerman y D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*, pp. 125-151. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. & Zimmerman, B. (1994). Self-regulation in education: retrospect and prospect. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds), *Self-regulation of learning and performance*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Schultz, D. & Schultz S. (2010) (9a Ed.). *Teorías de la Personalidad*. Ciudad de México. México: Cengage Learning
- Solari, R., & Enríquez, K. (2015). *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de tu turismo- Universidad Privada San Juan Bautista*.

- (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15540997003.pdf>
- Tamara, F. (2015). *Análisis comparativo del aprendizaje autorregulado en cadetes de la escuela de oficiales de la policía nacional del Perú en función, al género y año de estudio.* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Huánuco. Recuperado de https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNHE_5b42ca7500dcf7b860bdc699b0e6ddae
- Torrado, F. & Soria, M. (2016). Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de educación secundaria. *Contextos Educativos, Extraordinario, 1(2)*, 97-115. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/viewFile/2838/2682>
- UNESCO. (2000). *Educación para todos: cumplir nuestros objetivos comunes; FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN.* Educación para todos: texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril del 2000. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Valqui, E. (2008). *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú-Lima.* (Tesis de maestría). Universidad Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2411>
- Valle, Barca, González y Núñez. (1999). Las estrategias de aprendizaje, revisión teórico y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología, 31(3)*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>

- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (2008). The weave of motivation and self-regulated learning. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 297-314). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zamora, A. (2015). *Detección de errores y autorregulación retroactiva como determinantes del rendimiento en estudiantes de secundaria y su relación con las variables cognitivo-motivacionales*. (Tesis doctoral). UNED, Madrid, España. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:EducacionAzamora/ZAMORA_MENENDEZ_Angela_Tesis.pdf
- Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 16 (1), 307-313.
- Zimmerman, B. J. (2001) Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 1-38). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. (2000). *Attaining self-regulation: a social cognitive perspective*. San Diego, California, United States. Lawrence Erlbaum Associates
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self regulation: A conceptual framework for education. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects, *Sage Journals*, 45 (1)166-183.

Recuperado de <https://slideplayer.com/slide/6227350/>

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence: Self-regulated learning and practice. En A.J. Elliot, C.S. Dweck, & S. Carol (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 509-526), New York: Guilford Publications.

Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. (1989). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80 (1), 284–290.

Recuperado

Zimmerman, B. J., & Martinez, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628. Recuperado

Zumbrunn, S., Tadlock, J., y Roberts, E. (2011). Encouraging Self-Regulated Learning in the Classroom: A review of the Literature. *Metropolitan Educational Research Consortium*, 1(20), 150-165. Recuperado