

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
EDUCACIÓN DIFERENCIAL



**AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA Y RENDIMIENTO EN ESTUDIANTES DE
PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE
CONCEPCIÓN, CAMPUS CONCEPCIÓN**

Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación

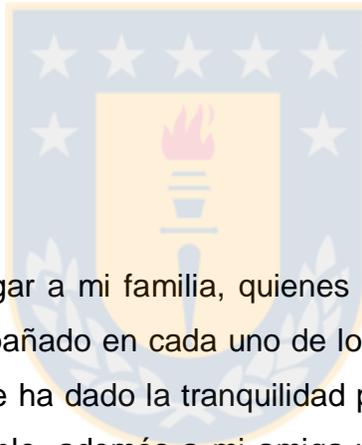
Profesora Guía
Mg. Ps Monserrat Valdés Nieto

Tesistas
Sandra Belén Carrasco Belmar
Daniela Andrea Lorza Castillo

Concepción, Chile

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a Dios, por su infinito apoyo incondicional, ya que sin Él nada de esto hubiera sido posible. También a mi familia y pareja por creer en mí y alentarme a cumplir mis sueños, recordándome que con esfuerzo y perseverancia todo se puede lograr, a mi amiga y compañera de tesis, Daniela Lorza por ser un pilar fundamental en este proceso y a mi profesora guía Monserrat Valdés, por preocuparse no tan solo de lo académico sino de mi bienestar emocional y personal.



Sandra Belén Carrasco Belmar.

Agradezco, en primer lugar a mi familia, quienes han creído en mí en todo este proceso y me han acompañado en cada uno de los pasos que he tenido que dar. También a Dios quien me ha dado la tranquilidad para poder enfrentar esta etapa de la mejor manera posible, además a mi amiga y compañera Sandra Carrasco, por ser un apoyo fundamental en este proceso; y por último, a mi profesora guía, Monserrat Valdés, por confiar siempre en nuestro trabajo y ser un apoyo constante.

Daniela Andrea Lorza Castillo

Tabla de contenido

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I: Planteamiento del problema	8
1. Problema	8
1.1 Pregunta de investigación	10
1.1.1 Sub preguntas de investigación	10
1.2 Objetivos de investigación	11
1.2.1 Objetivo general	11
1.2.2 Objetivos específicos	11
1.3 Hipótesis	12
CAPÍTULO II: Marco teórico	13
1. La autonomía como clave en el proceso de aprendizaje universitario inicial	13
2. Autorregulación Académica: Definición conceptual del constructo	15
2.1 Características de estudiantes que autorregulan su aprendizaje	17
2.2. Cómo los estudiantes autorregulan su aprendizaje: Modelo cíclico de Zimmerman	18
2.2.1 Fases del modelo cíclico de Zimmerman y Moylan (2009)	19
2.3 Las estrategias de aprendizaje como elemento clave en el proceso de autorregulación académica	22
2.3.1 El uso de las TIC como estrategia de autorregulación académica	24
3. Rendimiento académico: Definición conceptual	26
3.1 Importancia de la autorregulación en el rendimiento académico	28
CAPÍTULO III: Marco metodológico	31
1. Tipo de investigación	31
2. Diseño de investigación	31
3. Población y Muestra	32
4. Variables de la investigación	32
4.1 Variables dependientes	32
4.2 Variables independientes	33
5. Instrumentos	37
6. Proceso de recogida de datos	39

7. Proceso de análisis de datos	40
CAPÍTULO IV: Presentación de resultados.....	41
1. Estrategias de autorregulación y rendimiento académico.....	41
2. Autorregulación del aprendizaje académico.....	44
3. Relación entre estrategias de autorregulación y autorregulación académica	52
4. Relación entre rendimiento académico y autorregulación	52
CAPÍTULO V: Discusión y conclusión.....	56
1. Limitaciones.....	58
2. Proyecciones.....	59
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
ANEXOS	65



RESUMEN

El propósito de este estudio fue realizar una revisión sistemática acerca de las variables autorregulación y rendimiento académico, con el objetivo de establecer diversas relaciones en torno a éstas. La muestra seleccionada de 41 estudiantes de primer año de educación diferencial, de la Universidad de Concepción, casa central Concepción. Se recopiló información a través de revisiones bibliográficas de literatura actualizada. El método de esta investigación fue cuantitativo, con un diseño de tipo no experimental de carácter descriptivo y transaccional correlacional. Los datos fueron obtenidos por medio de un cuestionario estandarizado y una ficha de autoreporte elaborada por las tesis, sus resultados fueron tabulados en una base datos del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), para su posterior análisis. Finalmente los resultados obtenidos indican que existe una relación no significativa entre la variable autorregulación académica y rendimiento académico. También que los estudiantes, en su mayoría, aplican más de dos estrategias de autorregulación, lo cual se correlaciona con un buen rendimiento académico y nivel de autorregulación, siendo las de carácter tradicional las más utilizadas.

INTRODUCCIÓN

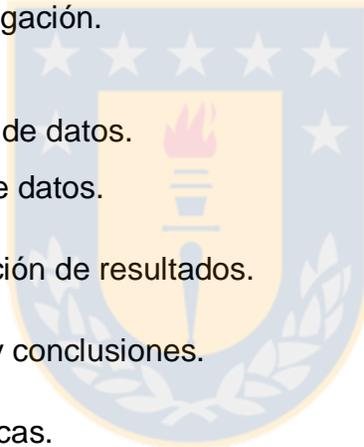
Los estudiantes universitarios de primer año, suelen verse afectados por el ritmo agitado en el que se encuentra nuestro sistema académico actual, deben aprender a hacer frente a diversos desafíos y a los avances progresivos de las tecnologías, que afectan la educación y el proceso de aprendizaje, por ende deben contar con herramientas que les faciliten llevar a cabo esta etapa de la mejor manera, potenciando su autonomía y obteniendo un buen rendimiento académico. Es en este sentido que el constructo autorregulación académica cumple un papel fundamental, ya que como señala Pérez, Valenzuela, Díaz, Gonzales y Núñez (2013) el uso de procedimientos y estrategias de autorregulación del aprendizaje permitirán "lograr conocer, comprender y transferir nuevos conocimientos, y así, lograr un buen rendimiento académico" (p.138). Por ende, el objetivo principal de esta investigación es conocer si existe una relación entre autorregulación académica y rendimiento en estudiantes de primer año de educación diferencial de la Universidad de Concepción, casa central Concepción, con el fin de obtener información relevante acerca de si los estudiantes son conscientes de cómo autorregulan su aprendizaje y cómo este proceso puede verse reflejado en su rendimiento, para que por medio de esto, ellos mismos se autoconozcan y tomen las mejores decisiones a lo largo de este proceso educativo.

Para llevar a cabo este estudio se realizó una búsqueda bibliográfica de diferentes investigaciones y estudios relacionados con las variables a trabajar, por lo cual se seleccionaron diversos autores y se planteó un problema, del cual se desprenden los objetivos generales y específicos. Luego se seleccionó una población de 43 estudiantes de primer año de educación diferencial de la Universidad de Concepción, cuya muestra estuvo conformada por 41 estudiantes, a los cuales se les aplicó un cuestionario estandarizado y una ficha de autoreporte. Los datos arrojados, fueron tabulados en una base de datos del programa SPSS y posteriormente analizados apoyándose en tablas y gráficos. Finalmente se redactaron las conclusiones, que indicaron si la hipótesis fue o no

aprobada, de igual forma se plantearon limitaciones que surgieron a medida que se desarrolló la investigación.

Dicho lo anterior, este trabajo se estructura de la siguiente manera:

1. Capítulo I: Planteamiento del Problema.
2. Capítulo II: Marco teórico: Revisión Bibliográfica.
3. Capítulo III: Marco Metodológico
 - Tipo de investigación.
 - Diseño de investigación.
 - Participantes.
 - Variables de la Investigación.
 - Instrumentos.
 - Proceso de Recogida de datos.
 - Proceso de análisis de datos.
4. Capítulo IV: Presentación de resultados.
5. Capítulo V: Discusión y conclusiones.
6. Referencias Bibliográficas.
7. Anexos



CAPÍTULO I: Planteamiento del problema

1. Problema

"Diversas investigaciones mencionan que los estudiantes que demuestran un buen nivel de autorregulación académica, obtendrán por consecuencia mayor éxito en su rendimiento académico" (Zimmerman, citado en García, 2012).

Con el surgimiento de las nuevas tecnologías y cambios de índole social e ideológica, el sistema educativo también se ha visto enfrentado a transformaciones. Con el objetivo de dar respuesta a los acelerados adelantos en los que la sociedad se encuentra, la educación se ha enfocado en preparar a los estudiantes para que se desenvuelvan de manera autónoma, en un proceso permanente de formación que exige la capacidad de regular por sí mismos sus motivaciones y acciones (Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário, 2006, citado por Pérez, Valenzuela, Díaz, Gonzales, Núñez, 2013, p.136) y a la vez desarrollar estrategias para la planificación, autoevaluación del estudio y de sus resultados (Alonso, 1998, citado por Pérez, et al., 2013, p.136), con el fin de que los estudiantes obtengan resultados académicos satisfactorios.

Pero, es necesario precisar que, en la etapa de educación superior, específicamente aquellos estudiantes que cursan primer año, se enfrentan de manera más directa a estas transformaciones sociales y educativas. A la vez, el contraste entre la enseñanza media y la vida universitaria, se ve influenciada por la madurez psicológica y el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, siendo factores inherentes a esta etapa (Pérez, et al., 2013, p.137). Este proceso suele ser complejo, crítico e importante para aquellos estudiantes que han elegido seguir sus estudios universitarios, ya que este período se caracteriza por ser de adaptación, donde surgen diversos retos y desafíos ya sean académicos como sociales. Estos desafíos sociales hacen referencia al hecho de tener que convivir con una diversidad de estudiantado que proviene de diferentes marcos socioeconómicos y culturales.

En relación a los desafíos académicos, las vidas de estos estudiantes se modifican, debido a la carga de trabajos, certámenes y deberes a los que se ven enfrentados, descuidando su salud física como mental, como consecuencia de la falta de adaptación y autocuidado de estos. Los estudiantes universitarios de primer año, requieren de una mayor autonomía y gestión personal de su tiempo, lo que para algunos suele ser complejo, ya que no todos poseen una experiencia previa acerca de estructuración y organización de responsabilidades, tiempo y estrategias de autorregulación del aprendizaje.

Como menciona Garay; Zimmerman; Carbonero & Navarro; Núñez (citado en Elvira-Valdés & Pujol, 2012, p.368)

En la actualidad se observa que una gran mayoría de los estudiantes que alcanzan los estudios superiores no se encuentran adecuadamente preparados para lo que se espera de ellos en la universidad, ya que no son capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje.

En relación a lo anterior, diversos estudios señalan que la falta de conocimiento de estrategias de autorregulación del aprendizaje y la falta de compromiso constante y autónomo en el estudio provocaría como consecuencia un desarrollo insatisfactorio durante los primeros años de vida universitaria (De Garay; Suárez & Fernández; Martín citado en Elvira-Valdés & Pujol, 2012, p.368).

Rodríguez (2015, p.101) señala que las nuevas generaciones universitarias están expuestas a nuevos desafíos, ya que “en contraste con otras generaciones anteriores, son más inmaduros y dependientes, el ritmo y tipo de cambios que afrontarán serán acelerados con respecto a la sociedad y contexto universitario y tienen miedo al fracaso”. Estos desafíos consideran el alto grado de exigencia en los resultados académicos y el menor contacto personal entre docente-estudiante, pudiendo afectar significativamente la motivación de aprender por parte del estudiante, especialmente cuando se ven enfrentados a contenidos y tareas de alto grado de complejidad, donde el foco es la autonomía y la autorregulación,

dejando de lado el apoyo directo del docente. Aunque habitualmente, se cree que los estudiantes universitarios comienzan esta etapa ya conociendo y aplicando estrategias de aprendizaje y estudio autónomo, pero en la mayoría de los casos ellos aprenden en el proceso, a través de ensayo y error (Raúl, Francini y Palacios, 2016, p.150), por lo cual el aprendizaje de estrategias de autorregulación en el estudio es clave en estas instancias.

Como menciona Pérez et al. (2013, p.137) “la nueva situación demanda al estudiante ser capaz de actuar con mayor autorregulación y aprender a compatibilizar las exigencias académicas de la carrera con las nuevas condiciones de autonomía”.

Con el objetivo de dar respuesta a las exigencias en los primeros años de universidad, el estudiante requiere trabajar un conjunto de comportamientos, procedimientos y estrategias de autorregulación del aprendizaje para lograr conocer, comprender, transferir nuevos conocimientos (Pérez, et al., 2013, p.138) y así lograr un buen rendimiento académico.

1.1 Pregunta de investigación

En relación a lo expuesto anteriormente y considerando la complejidad del proceso de aprendizaje, se pretende por medio de esta investigación dar respuesta a la siguiente interrogante:

Los estudiantes de educación diferencial de la Universidad de Concepción, casa central Concepción, que conocen y aplican estrategias de autorregulación y/o autorregulan su aprendizaje ¿tienen un mejor rendimiento académico?

1.1.1 Sub preguntas de investigación

A partir de esto surgen las siguientes interrogantes, a través de las cuales se guiará la investigación:

- ¿Los estudiantes de primer año conocen estrategias de autorregulación del aprendizaje?
- ¿Los estudiantes de primer año aplican conscientemente estrategias de autorregulación del aprendizaje?
- ¿Los estudiantes que se autorregulan tienen un mejor rendimiento académico?

1.2 Objetivos de investigación

1.2.1 Objetivo general

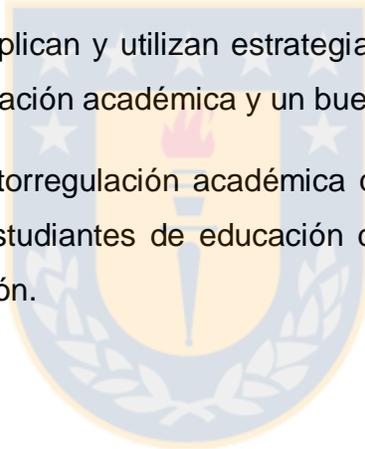
Evaluar el tipo de relación que existe entre autorregulación académica y rendimiento en estudiantes de primer año de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, casa central Concepción.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Conocer si los estudiantes de primer año de educación diferencial conocen el término de autorregulación académica.
2. Determinar el nivel de autorregulación de los estudiantes de educación diferencial de primer año.
3. Conocer las estrategias de autorregulación que aplican o utilizan los estudiantes de primer año universitario.
4. Establecer una relación entre conocer el término de autorregulación académica y rendimiento académico en estudiantes de primer año
5. Establecer una relación entre aplicar y utilizar estrategias de autorregulación y rendimiento académico.
6. Conocer si predominan las estrategias de autorregulación tradicionales o las relacionadas con el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

1.3 Hipótesis

1. Aquellos estudiantes que tienen un nivel elevado de autorregulación tienen un buen rendimiento académico.
2. Los estudiantes de educación diferencial de primer año conocen el término autorregulación académica.
3. Los estudiantes que conocen el término autorregulación académica tienen un nivel más elevado de autorregulación y de rendimiento académico.
4. Los estudiantes de educación diferencial de primer año utilizan estrategias de autorregulación académica y aplican más de una.
5. Los estudiantes que aplican y utilizan estrategias de autorregulación tienen un mayor nivel de autorregulación académica y un buen rendimiento académico.
6. Las estrategias de autorregulación académica que incluyen a las TIC son las más utilizadas por los estudiantes de educación diferencial de primer año de la Universidad de Concepción.



CAPÍTULO II: Marco teórico

El primer año de universidad, es un periodo complejo y de adaptación, durante el cual los estudiantes deben tomar decisiones y establecer metas frente a nuevos desafíos que se le presenten, relacionados tanto en lo académico como en lo social. En este proceso, a pesar, de las exigencias existentes, también surgen motivaciones, como señala Alegre (2014, p.81) “se presentan adversidades pero a la vez surgen motivaciones que los llevan a implementar algunas tácticas específicas para alcanzar sus logros”. El término motivación, hace referencia a la necesidad del individuo a activar su conducta dirigiéndola hacia una meta propuesta (Jaquinet, Rivero y Garnache , 2016, p.911-912), la importancia de esto radica en la influencia que tendrá sobre los estudiantes, en cuanto a la capacidad de asimilar los conceptos, en la formación de habilidades y capacidades, en el carácter moral y orientación de estos, como también será un factor clave en la permanencia de los estudiantes en la universidad.

Camposeco (2012) señala que algunas teorías sobre motivación humana se suelen centrar en que la percepción del individuo, es la que controla lo que sucederá y lo que este hará, es decir es un elemento central en sus vidas, “en muchos casos, el nivel de motivación, los estados afectivos y las conductas personales se basan más en lo que el sujeto piensa sobre las situaciones, que en la realidad objetiva”(p.24), es decir, la motivación está conformada por variables que se anteponen a la activación y dirección de la conducta, estos procesos se denominan autoeficacia y autorregulación (Alegre, 2014, p.81).

1. La autonomía como clave en el proceso de aprendizaje universitario inicial

El aprendizaje es un proceso de construcción, que responde a una actividad consciente e intencional con el objetivo de que el sujeto logre una construcción significativa de lo que aprende. Este aprendizaje debe ser reflexivo y tener como objetivo la autonomía del individuo. Como señala Freire (citado en Díaz, Quiroga y Buadas, 2014, p.182) “la autonomía es considerada como un derecho humano

fundamental”, entendiéndola esta como “la libertad que tiene un individuo para decidir por sí mismo, expresar sus ideas, sentimientos y emociones sin restricciones” (Díaz et al., 2014, p.183). En relación al ámbito académico la autonomía es un proceso de autorregulación, es decir, la capacidad con la que cuentan las personas para manejar su conducta, siendo el paso previo para lograr un aprendizaje activo y significativo. Como señala Díaz et al., (2014, p.182) esta perspectiva “incluye no solo la capacidad de reflexión crítica y de acción independiente, sino también la aceptación de la responsabilidad del alumno en su propio proceso de aprendizaje”, lo cual implica procesos socio-afectivos como cognitivos, ya que influye la actitud, la cual puede ser positiva o negativa, hacia el aprendizaje a la hora de desarrollar capacidades de reflexión de contenidos y del proceso en sí.

Muñoz, Troncoso y Navarrete, (2016) señalan que

El cambiante escenario de la educación chilena lleva a considerar que se requiere nuevos ciudadanos, capaces de pensarse a sí mismos, con responsabilidad, con capacidad de reflexión, para repensar el conocimiento científico y tecnológico presente para situarlo en nuevos contextos y paradigmas de desarrollo.

En relación a lo anterior el objetivo primordial de la educación es capacitar al estudiante para que se desarrolle en esta nueva sociedad del conocimiento, enfrentando los desafíos que derivan de ésta, es aquí donde el aprendizaje autónomo y autorregulado cobra importancia para que estos logren habilidades y competencias significativas (Muñoz et. al , 2016, p.1), fundamentándose en la teoría socio-constructiva del aprendizaje, en la cual se plantea que un individuo aprende siempre que construya significados (García, 2012). Por ende, la enseñanza, específicamente la universitaria, se ha direccionado hacia la formación de un estudiante protagonista y regulador de su propio aprendizaje, aunque habitualmente, se cree que los estudiantes universitarios comienzan esta etapa ya conociendo y aplicando estrategias de aprendizaje y estudio autónomo, pero en la

mayoría de los casos ellos aprenden en el proceso, a través de ensayo y error (Raúl, Francini y Palacios, 2016, p.150).

Como menciona Raúl et al. (2016, p.151)

Las habilidades vinculadas con la comprensión, la organización del tiempo, la preparación de los exámenes, entre otras, no son objeto de enseñanza; se dan presupuestas en los planes de estudio, los programas de las asignaturas, las prácticas docentes y, por ende, se genera una grieta entre el estudiante ideal y el real, entre las demandas académicas y el capital cultural de los estudiantes.

Dicho lo anterior, el concepto de autorregulación, cumple un papel importante dentro del proceso educativo y en el rendimiento académico, por lo cual es importante hacer hincapié en el estudio de este constructo.

2. Autorregulación Académica: Definición conceptual del constructo

Como señala Pintrich (citado en Valdez, 2011, p.6) los estudios acerca el constructo autorregulación apuntan hacia un concepto complejo y multifacético. Existen diversas teorías y estudios psicológicos que explican el constructo, como por ejemplo desde la perspectiva de los investigadores cognitivistas, “resaltan las actividades intelectuales en el desarrollo de los procesos autorreguladores (atención, repaso, uso de estrategias de aprendizaje y supervisión de comprensión)” (Valdes, 2011, p.6). Desde la perspectiva conductista, se centran en las respuestas dirigidas a la supervisión personal, autoenseñanza y el autorrefuerzo (Shunk, 1998 citado en Valdes, 2011, p.7). Por otra parte, la corriente sociocognitiva, define autorregulación académica como un proceso activo y constructivo, donde los estudiantes monitorean su aprendizaje, guiados por metas y características del contexto en el que se desenvuelven (Valdes, 2011, p.7).

Considerando lo anterior, Alegre (2014, p.83) define el concepto de autorregulación académica como “una manera de utilizar los recursos que posee uno mismo para planear, controlar y analizar la ejecución frente a actividades, tareas y elaboración de productos de aprendizaje”, es decir los estudiantes activos eligen y controlan su propio estudio, creando significados, proponiendo objetivos y estrategias a partir de la información disponible y sus capacidades (Fernández & Bernardo, 2011, p.202). Este concepto, se relaciona con el aprendizaje autónomo y eficaz, involucrando los procesos de metacognición, motivación intrínseca y estrategias de aprendizaje (Alegre, 2014, p.84).

Como menciona Panadero & Tapia (2014, p.451) la definición de autorregulación incluye términos como metacognición, entendido como el control de los pensamientos de manera estratégica, la cual antiguamente era considerada como la única forma de autorregulación, pero hoy en día es parte del proceso en sí. También se menciona el concepto de motivación, como el control para mantener una tarea de inicio a fin, con interés y esfuerzo, esto se relaciona con el concepto de autoeficacia que tenga el estudiante, es decir, “las creencias de las personas sobre sus propias capacidades para producir determinados niveles de rendimiento, las cuales tienen influencia sobre acontecimientos que afectan su vida” (Banduras, 1994; citado por Camposeco, 2012, p.23-26). Por último, se señalan las estrategias de aprendizaje, indispensables en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que éstas son claves, para Prado & Ruiz (2011, p.8) propician un aprendizaje más efectivo; orientan el comportamiento hacia metas y propósitos conscientes. Su utilización favorece la calidad y eficiencia del estudio y contribuye a hacer elecciones acertadas para el mejor aprovechamiento de las potencialidades individuales.

Zimmerman y Schunk (citado en Alegre, 2014, p.84) señalan que para que el aprendizaje se denomine autorregulado debe poseer ciertas características; se debe emplear diversas estrategias de aprendizaje, ser autoeficaz en el momento de ejecución y cumplir con las metas propuestas.

2.1 Características de estudiantes que autorregulan su aprendizaje

Aquellos estudiantes que son capaces de autorregular su aprendizaje se caracterizan por su participación activa en el aprendizaje, utilizando recursos metacognitivos, motivacionales y conductuales (Zimmerman citado en Torrano & González, 2004, p.2).

Corno; Weinstein, Husman y Dierking,; Winne,; Zimmerman han planteado diversas características que diferencian a los estudiantes que autorregulan su aprendizaje en comparación con aquellos que no (citado en Torrano & González, 2004, p.3), entre ellas encontramos las siguientes:

- Los estudiantes conocen y ejecutan diversas estrategias cognitivas que le permitirán organizar, elaborar y recuperar la información.
- Se fundamentan en la metacognición, planificando, controlando y dirigiendo sus procesos mentales.
- Presentan un alto sentido de autoeficacia, que promueve la motivación, el interés y la autorregulación de emociones frente a una tarea, permitiéndole desarrollarla de la mejor manera.
- Administran y ejecutan su tiempo para el desarrollo de la actividad.
- Se preocupan de contar con un ambiente favorable de aprendizaje, evitando las distracciones y solicitando ayuda al ser necesario.
- Participan en el proceso de control y regulación de los deberes académicos.
- Ponen en práctica estrategias para orientar su atención, mantener su concentración, su motivación y esfuerzo.

Coincide que las características que se les asigna a estos estudiantes se relacionan con aquellos estudiantes de alto rendimiento en comparación con aquellos de bajo rendimiento, pero como menciona Torrano & González (2004, p.2) un adecuado entrenamiento en estas dimensiones, permitirá que todos los

estudiantes puedan potenciar y mejorar su grado de control en el aprendizaje y a la vez en su rendimiento.

En conclusión, los estudiantes que autorregulan su aprendizaje, son agentes de su propia conducta, crean el aprendizaje de manera dinámica, se automotivan y utilizan los recursos, técnicas y estrategias que están en su alcance para lograr buenos resultados académicos, lo que favorece su rendimiento (Torrano & González, 2004, p.3-4).

2.2. Cómo los estudiantes autorregulan su aprendizaje: Modelo cíclico de Zimmerman

Desde la perspectiva socio-cognitiva el aprendizaje autorregulado se define como un fenómeno donde los estudiantes activan y sostienen de manera sistemática un proceso cognitivo, conductual y motivacional con el objetivo de obtener conocimientos, habilidades y destrezas dentro de un determinado contexto (Chaves, Trujillo y López, 2015, p.64).

Como señala Chaves et. al (2015, p.64) el individuo que es parte de este proceso de aprendizaje, se encuentra dentro de un ambiente cambiante que le obliga a realizar constantes esfuerzos metacognitivos de evaluación y retroalimentación para ajustar sus conductas y estrategias. Basándonos en esta idea, donde el aprendizaje se visualiza como una interacción entre elementos interpersonales, conductuales y ambientales, el modelo cíclico de Zimmerman (2000) cobra relevancia para la explicación del proceso de autorregulación del aprendizaje empleado por los estudiantes.

El modelo cíclico de fases de Zimmerman fue presentado por primera vez en el año 2000 y en él se relacionan las diferentes fases de forma (Zimmerman, 2000). También presentó en el 2000 lo subprocesos que componen cada fase no siendo hasta el año 2003 que se incorporan los procesos a la figura (Zimmerman & Campillo, 2003). En la última revisión del modelo (Zimmerman & Moylan, 2009) (Figura 1) se han incluido más procesos en la fase de ejecución y se

ha definido de forma más específica todos los procesos ya presentes y cómo interactúan (citado en Panadero & Tapia, 2014).

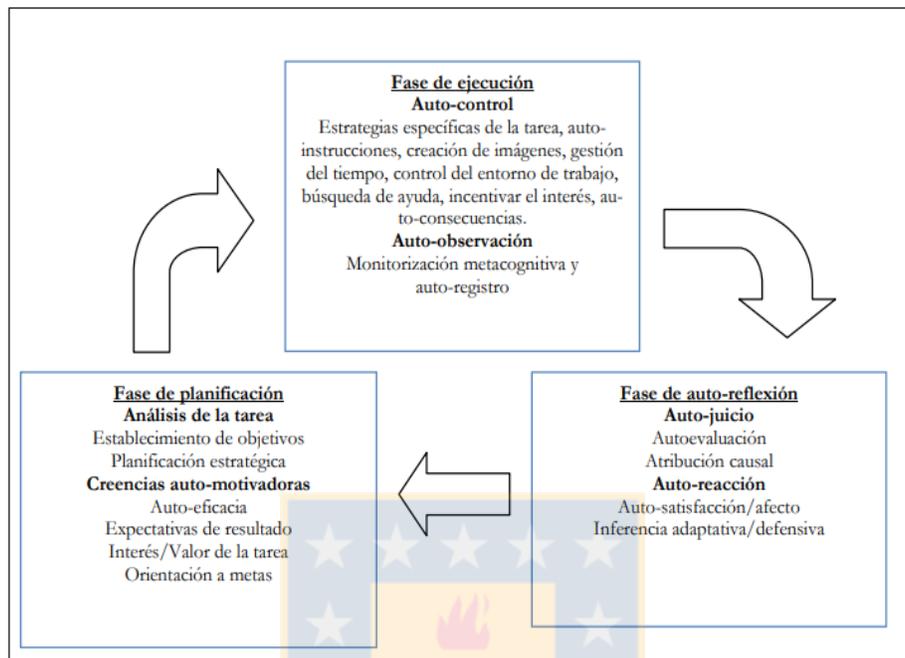


Figura 1: Fases y procesos de la autorregulación según Zimmerman y Moylan (2009, citado en Panadero & Tapia, 2014)

2.2.1 Fases del modelo cíclico de Zimmerman y Moylan (2009)

Como señala Panadero & Tapia (2014) este modelo está conformado por tres fases; de planificación, ejecución y finalmente la fase de auto-reflexión, a continuación, se detallarán con mayor especificidad.

Fase de planificación (“Forethoughtphase”)

“La planificación es un proceso autorregulatorio por excelencia, siendo además un predictor del éxito que se tendrá en la tarea: a mayor tiempo de planificación mejores resultados” (Zimmerman citado en Panadero & Tapia, 2014),

Esta fase caracteriza por ser la inicial, en la cual el estudiante enfrenta por primera vez la tarea o actividad, es en este momento donde este analiza la tarea, determina su capacidad para poder llevarla a cabo con éxito, establece metas y planifica. La motivación por realizar la tarea es clave para lograr una buena

planificación y realización de la actividad. En esta fase el estudiante realiza dos procesos de autorregulación; primero analiza las características de la tarea, fragmentando ésta en elementos más pequeños, fundamentándose en su conocimiento previo para establecer una estrategia para su ejecución. Cabe destacar que los objetivos o estrategias planteadas por el estudiante son establecidas a raíz de dos variables: los criterios de evaluación y el nivel de logro que quiera alcanzar. En resumen, el análisis de la tarea favorece la planificación y ésta a la autorregulación, pero no se debe olvidar que el grado de implicancia y el nivel de autorregulación dependen también de la motivación que tenga el estudiante para lograr su objetivo, es aquí donde el segundo proceso se hace partícipe, el análisis del valor de la tarea, en el cual las creencias, los valores, metas e intereses son factores personales que intervienen en la motivación para llevar a cabo la tarea, principalmente las creencias de autoeficacia, definidas como el autoconcepto del estudiante sobre su capacidad para realizar la tarea, ya que mientras más piense que es capaz su motivación aumentará al igual que su esfuerzo e interés por realizar el objetivo planteado (Panadero & Tapia, 2014, p.453).

Fase de ejecución (“Performance phase”)

Es durante esta fase, donde se realiza la actividad como tal. Según señalan Zimmerman y Moylan (2009, citado en Panadero & Tapia, 2014, p.453), es en este segundo momento en el cual se llevan a cabo dos principales procesos; la auto-observación y el autocontrol.

- **Auto-observación:** proceso clave para que el estudiante autodetermine si sus acciones son las adecuadas o si debe cambiarlas para poder desarrollar la tarea de manera satisfactoria. Para llevar a cabo esta etapa el estudiante realiza dos tipos de actividades; la primera es de carácter metacognitiva, denominada auto-monitorización (Panadero & Tapia, 2014, p.455), la cual consiste en que el estudiante autoevalúa el desarrollo de su trabajo a partir de algún criterio establecido que le permitirá evaluar su ejecución. La segunda actividad, relacionada con las estrategias de aprendizaje, es el auto-registro

que se caracteriza por la acción de anotar o codificar la secuencia de pasos que se realizan durante la ejecución de la tarea, lo que permite que el estudiante pueda analizar y reflexionar acerca del proceso y le permite darse cuenta de cosas que pueden pasar desapercibidas (Panadero & Tapia, 2014, p.455).

- **Autocontrol:** cabe mencionar que durante la fase de ejecución el desarrollo de estrategias específicas y metacognitivas son esenciales para potenciar la concentración e interés del estudiante. Algunas de las estrategias más comunes son: *subrayar* información relevante, *auto-dirigir* los pasos del trabajo, *elaborar imágenes mentales* que favorecen la organización de la información, la memoria y el aprendizaje, *gestionar su tiempo* para lograr finalizar la actividad con éxito, *controlar el entorno de trabajo* mediante la creación de un ambiente sin distractores, *solicitar ayuda* como proceso autorregulador para guiar y evaluar sus acciones frente la actividad y la estrategia de auto-consecuencias, la cual tiene un rol motivacional, ya que consiste en que el estudiante tome consciencia de su progreso a través de auto-elogios o auto-recompensas dependiendo de la calidad de su trabajo (Panadero & Tapia, 2014, p.456).

Fase de reflexión (“Self-reflectionpha-se”)

Es en este momento en cual el estudiante valora su trabajo y se autoexplica las razones de los resultados obtenidos, justificando su éxito o fracaso a través de atribuciones que dependerán de sus emociones y sentido de autoeficacia. Dentro de esta fase encontramos los siguientes procesos:

- **Auto-juicio:** instancia en la que el estudiante juzga el trabajo realizado. La autoevaluación y las atribuciones causales son criterios directos dentro de este proceso, es el momento en el cual éste evalúa su desempeño según una pauta o indicadores propuestos, las reflexiones finales dependen del grado de responsabilidad que se le atribuye a los resultados obtenidos, los cuales pueden depender tanto de factores personales como externos (Panadero & Tapia, 2014, p.458).

- **Auto-reacción:** “las causas a los que se atribuyen el éxito o fracaso tienden a activar una serie de emociones positivas o negativas, que influyen en que el alumno modifique sus expectativas de autoeficacia y de resultado” (Pintrich; Zimmerman, citado en Panadero & Tapia, 2014, p.458). La forma en la que reaccionan los estudiantes afecta directamente en su motivación e interés en las diferentes tareas realizadas, por lo cual es necesario que éstos aprendan a valorar tanto sus éxitos al igual que sus fracasos, como una oportunidad para mejorar. Una vez que aprenden a controlar sus atribuciones podrán manejar de mejor manera sus emociones (Panadero & Tapia, 2014, p.458).

En consecuencia, como señala Panadero & Tapia (2014):

El modelo de Zimmerman resulta muy completo, pues muestra la mayoría de los procesos fundamentales que intervienen cuando el alumno está estudiando a nivel individual, haciendo una explicación pormenorizada de los mismos, ofreciendo una base teórica que permite determinar sobre qué aspectos intervenir si se desea mejorar la autorregulación de los alumnos en contextos reales.

2.3 Las estrategias de aprendizaje como elemento clave en el proceso de autorregulación académica

La independencia y control del aprendizaje en los estudiantes, se logra mediante la posesión de estrategias, disposiciones afectivo–motivacionales y el conocimiento y regulación de los propios procesos cognitivos (Gaete, 2006, p.1-8).

“Las estrategias de aprendizaje son procedimientos o secuencias de acciones conscientes, voluntarias, controladas y flexibles, que se convierten en hábitos para quien se instruye, cuyo propósito es el aprendizaje y la solución de problemas tanto en el ámbito académico como fuera de él” (Díaz, Barriga y Hernández, 2007 citado en León, Risco y Alarcón, 2014, p.124). El objetivo de potenciar el uso de estrategias de aprendizaje, es facilitar el aprendizaje significativo, es decir que el estudiante sea consciente de que aprende y saber

cuándo, dónde y por qué utilizar el conocimiento aprendido (León et al., 2014, p.124).

Según Schmeck (1988); Schunk (1991) “las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan técnicas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje” (citado en Valle, A., Barca, A., González, R., Nuñez, J., 1999).

En consecuencia las estrategias de aprendizaje se caracterizan por tratarse de actividades u operaciones mentales que desarrolla el estudiante para conseguir una meta propuesta que en este caso sería el aprendizaje y por tener un carácter intencional y predeterminado (Herrera, M., 2009, p.3).

León et al. (2014, p.124) señala, que en el contexto educativo, las estrategias de aprendizaje se han clasificado en: ensayo, elaboración, organización, control de la comprensión y metacognición, las cuales influyen en el proceso de autonomía del estudiante, promoviendo su independencia y autorregulación, lo que favorece en el proceso de aprender a aprender.

El trabajo autónomo del estudiante, se lleva a cabo mediante la propia organización de las acciones y la voluntad de adquirir conocimientos, dependiendo de la motivación y las experiencias previas de este.

Prado & Ruiz (2011, p.8) señalan que:

Las funciones de las estrategias de aprendizaje cubren necesidades y se acercan a los siguientes logros: propician un aprendizaje más efectivo; orientan el comportamiento hacia metas y propósitos conscientes. Su utilización favorece la calidad y eficiencia del estudio y contribuye a hacer elecciones acertadas para el mejor aprovechamiento de las potencialidades individuales.

Pérez (2013, p.140), menciona que “existe una gran diversidad de categorías de estrategias de aprendizaje”, a continuación se describirá la clasificación citada más frecuentemente (Pérez et al., 2011, citado en Pérez, 2013, p.140);

a. Las estrategias de apoyo; “contribuyen a generar una disposición motivacional, actitudinal y emocional adecuada para que la resolución de la tarea se lleve a buen término” (Valle, González Cabanach, González, Martínez, Fernández y Pérez, 1997 citado en Pérez, 2013, p.140). El factor motivacional permite que el individuo mantenga un nivel de interés satisfactorio para cumplir con la tarea propuesta, la actitudinal influye en la disposición frente a la tarea (positiva o negativa) y la emocional interfiere en el estado afectivo durante el proceso de aprendizaje, especialmente regulando la ansiedad.

b. Las estrategias cognitivas; se definen como los componentes específicos dentro de una tarea, relacionados directamente con aspectos cognitivos (conocimientos) y habilidades (Valle *et al.*, 1997 citado en Pérez, 2013, p.140). “Las más importantes son: repetición, selección, organización y elaboración, estas dos últimas hacen referencia a formas de procesamiento profundo, implican elaboración, reestructuración y restablecimiento de vínculos entre el aprendizaje previo y el nuevo aprendizaje” (Martínez, 1998 citado en Pérez, 2013, p.140).

c. Las estrategias metacognitivas; hace referencia a la planificación, supervisión y evaluación de carácter cognitivo y de regulación de procesos mentales, que le permiten al estudiante reconocer lo que sabe acerca de la tarea, su complejidad y elegir de la manera más adecuada estrategias para poder resolverla y cumplir con su objetivo de aprendizaje (Beltrán, 1993 citado en Pérez, 2013, p.141).

2.3.1 El uso de las TIC como estrategia de autorregulación académica

Las siglas TIC hacen referencia a “Las Tecnologías de la Información y Comunicación”, entendidas como una serie de descubrimientos científicos cuyo núcleo central consiste en una capacidad cada vez mayor de tratamiento de la

información (Castells citado en Diéguez, Ajila, Velázquez, Martínez., 2017, p.273), es decir, son un conjunto de técnicas para administrar la información, especialmente a través de programas computarizados e interactivos, que permiten obtener, guardar y generar información (Díaz, 2013, p.45).

Actualmente existe una generación de estudiantes universitarios que han nacido dentro del mundo digital y tecnológico, por lo cual en relación con el ámbito educativo y las TIC estas suelen ser un gran potencial para el desarrollo de estrategias de autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes (Gibelli & Chiecher, 2012, p.3), especialmente hoy en día, donde éstos deben enfrentar problemas cada vez más complejos, desde el saber adaptarse a nuevos ambientes, hasta utilizar las mejores herramientas para lograr un buen resultado.

Como menciona la Unesco (2004)

Para los individuos las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), representan en su etapa de estudiantes la posibilidad de acceder a información actual sobre su especialidad, experimentar de manera interactiva contenidos dentro de su proceso de aprendizaje, colaborar con otros compañeros, el poder consultar a expertos, de compartir conocimientos y resolver problemas complejos utilizando herramientas cognitivas (citado en Castro, Cosgoya, Sosa y Ceballos, 2016).

El utilizar las TIC como recurso para el aprendizaje y la autorregulación de este, suele ser por lo tanto una excelente decisión, ya que permite que el estudiante conozca los aportes que entregan las tecnologías, que aprenda a realizar seguimientos de sus procesos formativos y que tome buenas decisiones en torno a su desempeño académico (Jara, 2015).

Actualmente dentro de las Universidades, se ha resaltado el uso de trabajar con TIC, por ejemplo la Universidad de Concepción, Campus Concepción, imparte un ramo durante el primer semestre de la carrera, titulado Tecnologías de Información en el Aula, el cual enseña y fomenta el uso de diversas herramientas

tecnológicas, como Word, Excel, Power Point y programas didácticos interactivos como apoyo para las futuras profesionales.

Entre las ventajas del uso de las TIC como estrategia para el aprendizaje, se pueden señalar las siguientes (Díaz, 2013):

- Facilita el aprendizaje en grupo y el desarrollo de habilidades sociales, mediante el intercambio de información.
- Ofrece la posibilidad de desarrollar habilidades de expresión escrita, gráfica y audiovisual, que serán útiles en el proceso de estudio.
- Su accesibilidad a múltiples recursos educativos para estudiar y trabajar un determinado tema, afecta de manera positiva la motivación de los estudiantes.
- Les permite a los estudiantes, desenvolverse de una manera eficiente, minimizar esfuerzo e incrementar exponencialmente su productividad.

3. Rendimiento académico: Definición conceptual

El rendimiento académico, según plantea Edel (citado en Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero, 2013, p.24) es una demostración del estudiante con respecto al nivel de conocimiento acerca de una materia, es decir, es la valoración de la capacidad de respuesta del estudiante con la que se estima lo aprendido tras un proceso formativo.

Por su parte el rendimiento académico no es el producto de una única capacidad del estudiante, sino que es el resultado de la fusión de diversos factores que actúan en y desde el estudiante. Uno de los factores que se pueden tomar en consideración al momento de hablar de rendimiento académico, es el aprendizaje que se da por la actividad educativa del profesor y el estudiante, sin embargo, no se debe obviar que no todo el aprendizaje es producto de las acciones que el profesor realiza (Pita & Corengia citado en Gómez, Oviedo y Martínez, 2011, p.91).

Como anteriormente se mencionó, el rendimiento académico se ve influenciado por diversos factores, es por esto que es considerado un término multidimensional que es determinado por diversos objetivos y logros que se desprenden de la acción educativa (Gómez et al., 2011, p. 91).

Dentro de los factores que inciden en el rendimiento académico se encuentra según Montero Villalobos (citado en Garbanzo, 2013, p. 59) "la interacción de los elementos sociodemográficos, psicosociales, pedagógicos, institucionales y socioeconómicos, entre ellos, elementos tan variados como: la motivación, ansiedad, autoestima, percepción del clima académico, el entusiasmo, el docente, el sentido de propósito, entre otras".

Otros autores plantean que las variables relacionadas con el rendimiento académico pueden ser de carácter interno o externo. Las variables internas son entendidas como las características personales del estudiante, en donde podemos encontrar la resiliencia, la autorregulación emocional y conductual y las metas educativas; las variables externas por su parte, hacen referencia al contexto en el que se desenvuelve el estudiante, algunas de ellas pueden ser las características de un contexto educativo negativo y los comportamientos de los amigos (Torres & Rodríguez citado en Gaxiola, González y Gaxiola, 2013, p.243).

Al enfocarnos en las variables internas del estudiante, se debe destacar la importancia de la autorregulación emocional y conductual, "la cual consiste en iniciar una nueva respuesta o alterar las respuestas emocionales a través de la acción de procesos regulatorios" (Ochsner & Gross citado en Gaxiola et al., 2013, p.244). Los procesos de autorregulación emocional y conductual toman importancia en el rendimiento académico ya que posibilitan la regulación del aprendizaje, lo cual trae consigo una mayor capacidad de adaptación a las tareas y posibilita un aprendizaje autónomo y permanente, lo cual traerá como consecuencia un mayor rendimiento académico (Gaxiola et al., 2013, p.244).

3.1 Importancia de la autorregulación en el rendimiento académico

Como ya se sabe, la autorregulación hace referencia a "un proceso activo donde los alumnos construyen las metas que dirigen su aprendizaje, monitoreando y controlando las cogniciones, motivaciones y comportamientos con el objetivo de alcanzar esas metas" (Rosário citado en Rosário, Fuentes, Beuchat y Ramaciotti, 2016, p.32).

La autorregulación es uno de los factores que determinan el rendimiento académico, en relación a esto, existen estudios que han comprobado que aquellos estudiantes que presentan un buen rendimiento académico son autorregulados, esto quiere decir, que la capacidad de autorregulación de un estudiante juega un papel importante en su rendimiento académico (Nota, Soresi y Zimmerman citado en Cueli, García y González-Castro, 2013, p. 39).

Los estudiantes que autorregulan sus aprendizajes son capaces de regular y controlar de forma voluntaria el proceso de aprendizaje, conocen sus habilidades y sus propios conocimientos, monitorean sus conductas y ajustan sus comportamientos a las demandas que el proceso de enseñanza- aprendizaje les impone (Pintrich citado en Cueli et al., 2013, p.40).

En relación a las características que presentan los estudiantes autorregulados, se puede mencionar que, cuando los estudiantes regulan eficazmente sus aprendizajes se encuentran mejor preparados para afrontar los desafíos académicos, por lo cual es más probable que obtengan un buen rendimiento académico (Boekaerts & Corno citado en Cueli et al., 2013, p.40), esto se da gracias a que los estudiantes cuentan con las herramientas y métodos para aprender y estudiar (Alegre, 2014, p.84), por otro lado, existen estudiantes que no han desarrollado la capacidad de autorregularse, ya sea porque carecen de conocimientos previos o desconocen ciertas estrategias que pueden ser de ayuda para alcanzar los objetivos que se han propuesto, en el caso de estos estudiantes, la probabilidad de obtener un buen rendimiento académico es más baja que la de aquellos estudiantes que si se autorregulan (Azevedo & Cromley

citado en Cueli et al., 2013, p. 40), esta diferencia se da porque estos últimos se proponen metas más altas de aprendizaje, usan estrategias para aprender, automonitorean más su aprendizaje y evalúan constantemente su progreso hacia sus propias metas (Pintrich & Zusho citado en Alegre, 2014, p.84).

En el proceso de autorregulación académica la dimensión motivacional y emocional influye de manera directa, en la perseverancia y esfuerzo, en la ejecución o acción de las tareas y en los resultados finales de aprendizaje del estudiante (Fernández & Bernardo, 2011, p.202), esto se explica dado que si un estudiante cuenta con estrategias y métodos para poder estudiar, va mejorar su rendimiento académico, por lo tanto, su esfuerzo se verá reflejado en sus notas, por lo cual contara con una mayor motivación intrínseca y tendrá emociones positivas que reforzaran su motivación (Alegre, 2014, p.84).

En estas creencias motivacionales que cumplen un papel determinante en el aprendizaje, la autoeficacia es determinante en el proceso de autorregulación y logro académico, entendiendo esta relación como “las propias creencias sobre la capacidad para el empleo de estrategias de control autónomo del proceso de aprendizaje” (Fernández & Bernardo, 2011, p.202).

Pajares & Schunk (citado en Alegre, 2014, p.82) mencionan que la autoeficacia y la autorregulación están vinculadas al buen rendimiento o al éxito académico, entendido este como “comprometerse en una actividad, mantener interés, sostener conductas de esfuerzo, persistencia en el trabajo y avanzar en el logro de sus metas” (Perez, et al., 2013, p.138), en relación al aprendizaje de los saberes y conocimientos establecidos en la universidad, reflejados en altas calificaciones y en la formación de estudiantes que sean capaz de utilizar estos aprendizajes en diversas situaciones con el objetivo de solucionar problemas ya sean académicos como sociales.

Investigaciones como las de Allgood, Risko, Álvarez y Fairbanks (2000); Garavalia y Gredler (2002); Nota, Soresi y Zimmerman (2008); Williams y Hellman (2004) han caracterizado a un estudiante exitoso como un estudiante

autorregulado (citado en Cueli, García y González-Castro, 2013, p.39), en relación a esto, cabe destacar que según Nota et al. (citado en Cueli et al., 2013, p.39) la autorregulación juega un rol importante dentro del rendimiento académico.

Al momento en que los estudiantes son capaces de regular sus procesos de enseñanza-aprendizaje de manera satisfactoria, comienzan a estar mejor preparados para poder alcanzar las metas que se propongan a nivel académico, es por esta razón que aquellos estudiantes que son autorregulados, tal como plantea Boekaerts y Corno (citado en Cueli et al., 2013, p.40) tienen más probabilidades de que tengan mejores resultados académicos.

Esta relación que se da entre rendimiento académico satisfactorio de un estudiante y su capacidad de autorregulación se debe a que al momento en que los estudiantes regulan su aprendizaje, comienzan a ser proactivos en cuanto al esfuerzo que deben realizar, esto se da porque comienzan a ser conscientes de sus propias habilidades y limitaciones, además están en un constante monitoreo y reflexión acerca de su comportamiento y los logros que van alcanzando en relación a sus objetivos propuestos. "Esta actividad promueve su satisfacción personal y su motivación para continuar y mejorar su método de aprendizaje, lo que termina repercutiendo en buenos resultados académicos y en expectativas optimistas de cara al futuro"(Núñez et al.; Pérez, Valenzuela, Díaz, González-Pienda y Núñez citado en Rosário et al., 2013, p.782)

CAPÍTULO III: Marco metodológico

1. Tipo de investigación

Dado que el propósito de esta investigación es conocer si existe una relación entre conocimiento sobre autorregulación académica y aplicación de estrategias de autorregulación en el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes que cursan primer año de pedagogía, se emplea un estudio de tipo cuantitativo.

Los estudios cuantitativos se caracterizan por “utilizar la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.4).

En esta investigación el método cuantitativo cobra importancia ya que prima la objetividad dentro de la investigación, fundamentando la recolección de datos en la medición, la cual se lleva a cabo utilizando procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica (Hernández et al., 2014, p.534).

Por ende, los resultados obtenidos de esta investigación se obtuvieron a través de la aplicación de instrumentos estandarizados y validados.

2. Diseño de investigación

En relación al diseño de investigación es de tipo no experimental, ya que el estudio se realizó sin la manipulación deliberada de variables y se observaron fenómenos tal y como se dieron en su contexto natural para analizarlos (The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences, 2009 citado en Hernández et al., 2014, p.154), y de carácter transaccional correlacional y descriptiva, caracterizándose por la recolección de datos en un solo momento, es decir, describiendo relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un tiempo único (Hernández et al., 2014, p.157-158)

3. Población y Muestra

La población para el desarrollo de esta investigación, estuvo conformada por estudiantes de primer año de educación diferencial (43) de la Universidad de Concepción, casa central Concepción. La muestra fue de 41 estudiantes.

4. Variables de la investigación

4.1 Variables dependientes

- Rendimiento académico:

Se define como el nivel de conocimiento, expresado en una nota numérica que obtiene un estudiante como resultado de la evaluación que se hace para determinar cuánto sabe de determinada materia y de su participación en un proceso de enseñanza-aprendizaje (Ruiz, 2015, p.22).

Operacionalización:

A los estudiantes se les solicitó por medio de una ficha de autoreporte marcar el rango en el cual se ubica su promedio final del primer semestre, cada uno de los rangos tuvo un valor determinado, en la escala del 1 al 5. Los datos fueron transcritos a una base de datos del programa SPSS guiándose por las especificaciones que a continuación se muestran y en base a estas se consideró un rendimiento satisfactorio a aquellas notas que se encontraron entre el rango sobresaliente y muy bueno.

Cuadro 1. Rango de notas y su clasificación

Rango de Notas	Clasificación	Valor
7.0 - 6.5	Sobresaliente	1
6.4 - 5.6	Muy Bueno	2
5.5 - 4.5	Bueno	3
4.4 - 4.0	Suficiente	4
3.9 - 2.0	Insuficiente	5

4.2 Variables independientes

- Autorregulación académica

El concepto de autorregulación académica hace referencia a la manera en que los estudiantes utilizan los recursos que poseen para planear, controlar y analizar la ejecución de diversas actividades y tareas para la elaboración del aprendizaje (Alegre, 2014, p.83).

Operacionalización:

Esta variable se evaluó por medio del "Cuestionario sobre Autorregulación del Aprendizaje Académico" creado por Juan Carlos Torre (2006). Este instrumento consta de 20 ítems, los cuales están ordenados en torno a 4 factores. El instrumento está creado en base a una escala likert de 5 puntos, siendo el puntaje máximo 100, lo cual significa que el estudiante tiene un nivel de autorregulación excelente, y el puntaje mínimo 0, en donde se desprende que el estudiante tiene un nivel de autorregulación malo. A continuación se podrá observar los rangos de puntaje con su respectivo nivel de autorregulación y el valor que se le otorgó a cada uno de estos, para ser transcritos en la base de datos.

Cuadro 2. Puntajes Cuestionario sobre Autorregulación y sus niveles.

Puntaje obtenido	Nivel de autorregulación	Valor
100	Excelente	1
99- 80	Muy Bueno	2
79 - 60	Bueno	3
59 - 40	Regular	4
39 - 0	Malo	5

Con respecto a los 4 factores que componen el instrumento, se debe mencionar que, cada uno de estos cuenta con un puntaje máximo y un puntaje mínimo, además de presentar una categorización según el puntaje obtenido. Cada

uno de los resultados que se obtuvieron de los diversos factores, fueron traspasados a una base de datos del programa SPSS.

A continuación se puede observar los puntajes, la categorización y el valor que se le otorgó a cada una de las categorizaciones de los factores.

Cuadro 3. Factor Conciencia metacognitiva activa

Factor: Conciencia metacognitiva activa		
Puntaje	Categoría	Valor
30 - 25	Excelente	1
24 - 19	Muy Bueno	2
18 - 13	Bueno	3
12 - 7	Regular	4
6 - 1	Malo	5

Cuadro 4. Factor Control y verificación

Factor: Control y verificación		
Puntaje	Categoría	Valor
35 - 29	Excelente	1
28 - 22	Muy Bueno	2
21 - 15	Bueno	3
14 - 8	Regular	4
7 - 1	Malo	5

Cuadro 5. Factor Esfuerzo diario en la realización de las tareas

Factor: Esfuerzo diario en la realización de las tareas		
Puntaje	Categoría	Valor
20 - 17	Excelente	1
16 - 13	Muy Bueno	2
12 - 9	Bueno	3
8 - 5	Regular	4
4 - 1	Malo	5

Cuadro 6. Factor Procesamiento activo durante las clases

Factor: Procesamiento activo durante las clases		
Puntaje	Categoría	Valor
15 - 13	Excelente	1
12 - 10	Muy Bueno	2
9 - 7	Bueno	3
6 - 4	Regular	4
3 - 1	Malo	5

- Conocimiento del término autorregulación académica de los estudiantes de primer año de educación diferencial

Esta variable se define como el acto de conocer y/o comprender la definición teórica del término autorregulación académica, pudiendo transmitirla de forma oral o escrita.

Operacionalización:

Con el propósito de evaluar esta variable, se aplicó a los estudiantes una ficha de autoreporte donde se les preguntó explícitamente si conocían o no el término. Si su respuesta fue "SI" se les otorgó un valor de 1, en cambio si fue "NO" el valor es 2. Estos valores están registrados en una base de datos del programa SPSS.

- Aplicación de estrategias de autorregulación académica según los estudiantes de primer año de educación diferencial

Hace referencia a la creencia que tiene el estudiante acerca de si aplica o no estrategias de autorregulación académica, entendiendo el término estrategias de autorregulación académica como procedimientos o secuencias de acciones conscientes, voluntarias, controladas y flexibles, que se convierten en hábitos para quien se instruye, cuyo propósito es el aprendizaje y la solución de problemas

tanto en el ámbito académico como fuera de él” (Díaz, Barriga y Hernández, 2007 citado en León, Risco y Alarcón, 2014, p.124).

Operacionalización:

Se les aplicó a los estudiantes una ficha de autoreporte donde se les preguntó si aplicaban estrategias de autorregulación académica, ofreciéndoles dos respuestas cerradas “SI” o “NO”. Si su respuesta fue “SI” se le asignó un valor de 1 y si la respuesta fue “NO” el valor es 2, cada respuesta se traspasó a una base de datos del programa SPSS.

- Utilización de estrategias de autorregulación académica por los estudiantes de educación diferencial de primer año

Esta variable considera determinar cuáles son las estrategias de autorregulación académica que utilizan los estudiantes de primer año de educación diferencial.

Operacionalización:

Por medio de la ficha de autoreporte que se les aplicó a los estudiantes, se les presentó un listado de estrategias de autorregulación académica (8 estrategias), y se les indicó que marcaran con una x las estrategias que creían utilizar. Al momento de revisar cada una de las respuestas, se consideró lo siguiente:

Cuadro 7. Utilización de estrategias

Cantidad de estrategias	Valor
No utiliza	1
Utiliza solo 1	2
Utiliza 2 o más	3

Por lo tanto, dependió de la cantidad de estrategias que cada uno de los estudiantes utiliza para que se le asignara un valor del 1 al 3, cada uno de estos valores fueron registrados en una base de datos del programa SPSS.

Además se buscó encontrar cuál/es de las estrategias es/son la/s más utilizadas, es por esto, que en una plantilla Excel, se registraron todas las estrategias utilizadas por cada uno de los estudiantes, para esto a cada una de las estrategias se les asignó un valor del 1 al 8, el cual se observa a continuación.

Cuadro 8. Estrategias de autorregulación

Estrategia	Valor
Utilizo una agenda para registrar mis deberes académicos.	1
Planifico mi estudio con anterioridad utilizando distintos tipos de calendarios y/u ordenadores.	2
Utilizo google drive para sistematizar y ordenar todos los documentos y artículos de las distintas asignaturas, y de ese modo, ayudar a mi propio	3
Utilizo google calendar para anotar todas las fechas de entregas de trabajos, certámenes y otros deberes que demanda mi carrera y/o estudios.	4
Controlo mi entorno de trabajo mediante la creación de un ambiente sin distractores.	5
Cuando estoy leyendo en silencio subrayo las ideas claves.	6
Me propongo metas de estudio	7
Tomo un descanso mientras estudio	8

5. Instrumentos

-Título: Cuestionario sobre Autorregulación del Aprendizaje Académico.

-Autor: Juan Carlos Torre.

-Año: 2006

-Uso: Determinar los factores de autorregulación que utilizan los estudiantes, por medio de 20 ítems los cuales están ordenados en torno a 4 factores: Conciencia metacognitiva activa, la cual evalúa la capacidad del estudiante de conocer cuáles son las mejores estrategias de estudio ante las diversas tareas que se le presentan, además de mantenerse consciente del proceso que está llevando a cabo (3, 6, 7, 8, 13, 20); Control y verificación, se centra en evaluar si el estudiante mantiene un control durante los momentos de estudio, es decir, el estudiante se preocupa de estar comprendiendo todo lo que está estudiado (1, 2, 4, 12, 14, 15,

18), Esfuerzo diario en la realización de las tareas, este factor se centra en conocer en qué medida el estudiante se esfuerza en el proceso de aprendizaje y cuáles son algunas de las acciones que puede utilizar para llevar a cabo este proceso (5, 9, 10, 11) y Procesamiento activo durante las clases, el cual se enfoca en conocer si el estudiante se mantiene activo durante las clases, ya sea concientizando lo que se está diciendo o descubriendo sus obstáculos, de tal manera que los pueda superar a tiempo (16, 17, 19). El instrumento está creado en base a una escala likert de 5 puntos, siendo el puntaje máximo 100 y mínimo 0.

-Datos psicométricos: El cálculo de la confiabilidad se realizó a través del método de consistencia interna, siendo el valor del alfa de Cronbach de 0.862 ($M=74.50$, $DE=9.58$), por lo tanto, se concluye que este cuestionario es confiable.

La validez del constructo del cuestionario se obtuvo mediante el análisis factorial exploratorio. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin alcanza un valor de 0.882, por lo cual se puede concluir que el cuestionario posee validez de constructo (Alegre, 2014)

-Título: Ficha de autoreporte sobre estrategias de autorregulación y rendimiento académico.

-Autor: Sandra Carrasco Belmar y Daniela Lorza Castillo, estudiantes de quinto año de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, casa central Concepción, que optan por el grado de Licenciadas en Educación.

-Año: 2018

-Uso: Conocer si los estudiantes de educación diferencial de primer año de la Universidad de Concepción, casa central Concepción, aplican estrategias de autorregulación académica, conocen el término autorregulación académica, cuáles estrategias de autorregulación utilizan durante su estudio y establecer en qué rango de rendimiento académico se encuentran respecto a sus promedios finales del primer semestre académico, los cuales serán reportados por ellos mismos.

6. Proceso de recogida de datos

En el proceso de recogida de datos, se aplicó el Cuestionario sobre Autorregulación del Aprendizaje Académico (Torres, 2006) y la ficha sobre estrategias de autorregulación y rendimiento académico a los estudiantes de Educación Diferencial de primer año de la Universidad de Concepción, casa central Concepción.

Para la aplicación de estos instrumentos se redactó una carta de solicitud dirigida a la jefa de carrera de educación diferencial de la Universidad de Concepción, presentando nuestra propuesta de investigación e indicando la necesidad de la participación de los estudiantes de primer año de la carrera y consultando acerca de la disponibilidad para la aplicación del cuestionario a éstas. Para llevar a cabo este proceso, luego de haber conversado personalmente con la docente y haber establecido una supuesta asignatura (música y necesidades de apoyo) dentro del horario de clases de los estudiantes, se le envió un correo a la profesora de la asignatura de Música y Necesidades de apoyo, con el fin de solicitar su colaboración y autorización para aplicar los instrumentos dentro de su horario de clase. Una vez obtenida su respuesta vía email, se realizó una reunión formalmente con ella, detallando el tema de la investigación y los pasos a seguir para su aplicación, estableciendo el día lunes 29 de octubre del 2018 a las 10:15 horas como la fecha para su realización.

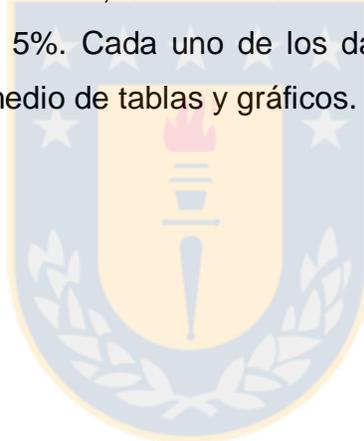
La aplicación del instrumento se realizó el día acordado, las y los estudiantes estuvieron dispuestos a colaborar voluntariamente, y este proceso se llevó a cabo sin ninguna complicación respetando la confiabilidad y asegurando un ambiente apto para su aplicación.

Se les aplicó el cuestionario a 33 estudiantes de un total de 43, se llegó a un acuerdo que el día martes 30 de octubre a las 10:15 horas en el horario de la asignatura de Música y Necesidades de apoyos se les aplicará el instrumento a los estudiantes faltantes. Finalmente el segundo día de aplicación se presentaron 8 de las 10 estudiantes ausentes la vez anterior, por lo cual se logro recoger una

muestra de 41 estudiantes de primer año de educación diferencial de la Universidad de Concepción, campus Concepción

7. Proceso de análisis de datos

Para realizar el análisis de la información obtenida, se construyó una base de datos, utilizando el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versión 25.0, resguardando en todo momento la confiabilidad de la información. En primer lugar se analizaron los datos por medio de estudios descriptivos, detallando frecuencias, medias, porcentajes y desviaciones estándar de estos. Luego se llevó a cabo un análisis correlacional utilizando el coeficiente de correlación lineal de Pearson, utilizando un nivel de confianza del 95%, con un nivel de significación del 5%. Cada uno de los datos arrojados por el programa fueron presentados por medio de tablas y gráficos.



CAPÍTULO IV: Presentación de resultados

En base a la información recogida a través de instrumentos de carácter cuantitativo se presentarán a continuación los resultados obtenidos, éstos serán presentados mediante tablas estadísticas, gráficos de barra junto a sus respectivos análisis, de acuerdo a los objetivos planteados.

1. Estrategias de autorregulación y rendimiento académico

		f	%	% ac.
Conozco el término de autorregulación académica	Si	41	100,0	100,0
	No	0	0	
Aplico estrategias de autorregulación académica	Si	38	92,7	92,7
	No	3	7,3	100,0
Utilizo estrategias de autorregulación académica	No utiliza	0	0	
	Utiliza solo uno	1	2,4	2,4
	Utiliza dos o más	40	97,6	100,0
	Total	41		

Los resultados obtenidos de la ficha de autoreporte de *Estrategias de Autorregulación y Rendimiento académico*, reflejan que el 100% de las respuestas acerca del ítem Conozco el Término de Autorregulación académica, fueron afirmativas, por ende se puede concluir que los estudiantes de primer año de educación diferencial manifiestan conocer este término.

En relación a la creencia que sostienen los estudiantes acerca de si aplican o no estrategias de autorregulación académica, el 92,7% de las respuestas indican que sí aplican dichas estrategias. Sin embargo, un 7,3% manifiesta lo contrario. En cuanto al uso de estrategias de autorregulación académica los datos muestran que el mayor porcentaje (97,6%) de la muestra utiliza dos o más estrategias.

Tabla 2 Respuestas sobre ítem *Estrategias de Autorregulación Académica que Utilizo*.

	N	f	%
Utilizo una agenda para registrar mis deberes académicos.	41	18	43,9
Planifico mi estudio con anterioridad utilizando distintos tipos de calendarios y/u ordenadores.	41	22	53,6
Utilizo google drive para sistematizar y ordenar todos los documentos y artículos de las distintas asignaturas, y de ese modo, ayudar a mi propio orden.	41	18	43,9
Utilizo google calendar para anotar todas las fechas de entregas de trabajos, certámenes y otros deberes que demanda mi carrera y/o estudios.	41	11	26,8
Controlo mi entorno de trabajo mediante la creación de un ambiente sin distractores	41	25	60,9
Cuando estoy leyendo en silencio subrayo las ideas claves	41	37	90,2
Me propongo metas de estudio	41	24	58,5
Tomo un descanso mientras estudio	41	41	100,0

Considerando las respuestas obtenidas del ítem *Estrategias de Autorregulación Académica que Utilizo*, como muestra la Tabla 2, se puede señalar que las estrategias *Tomo un descanso mientras estudio* y *Cuando estoy leyendo en silencio subrayo las ideas claves* son las que más predominan, teniendo un porcentaje de respuesta de 100% y 90,2% respectivamente, es decir, los estudiantes que realizan estas estrategias, llevan a cabo un proceso de autorregulación, en donde planifican, supervisan y evalúan cognitivamente los procesos mentales, que le permitirán reconocer lo que se debe realizar en cada tarea y enfrentar los desafíos que puedan aparecer. Por el contrario, la con menor porcentaje de respuesta fue la estrategia *Utilizo google calendar para anotar todas las fechas de entregas de trabajos, certámenes y otros deberes que demanda mi carrera y/o estudios*, obteniendo un 26,8% de la muestra total.

Cabe destacar, que al observar los resultados obtenidos en la Tabla 2, se puede concluir, que las estrategias de autorregulación académica de carácter tradicional son las más utilizadas por los estudiantes de educación diferencial de primer año de la Universidad de Concepción, Campus Concepción, es decir, aquellas estrategias donde predomina la escritura manual y el uso de material concreto como agendas, destacadores y lápices, lo cual queda plasmado en los porcentajes de respuesta de las siguientes estrategias *Utilizo una agenda para*

registrar mis deberes académicos con un 43,9% y Cuando estoy leyendo en silencio subrayo las ideas claves con un 90,2%. En cuanto a las estrategias relacionadas con Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se observa un bajo uso de éstas en los resultados obtenidos, como se muestra en la Tabla 2, donde la estrategia *Utilizo google calendar para anotar todas las fechas de entregas de trabajos, certámenes y otros deberes que demanda mi carrera y/o estudios*, presenta el menor porcentaje de respuesta, a pesar de los diversos avances tecnológicos en nuestra sociedad y las distintas herramientas entregadas por la universidad para potenciar su uso, a través de asignaturas donde se les enseña y motiva a trabajar con estas.

Tabla 3 Respuesta Total sobre Rendimiento Académico basándose en Niveles de Desempeño

	f	%	% ac.	Dsv.
sobresaliente	3	7,3	7,3	
muy bueno	34	82,9	90,2	
bueno	4	9,8	100,0	
total	41	100,0		,418

Categorías rendimiento académico según notas del promedio final del semestre Sobresaliente (6,5-7,0), Muy Bueno (5,6-6,4), Bueno (4,5-5,5), Suficiente (4,0-4,4), Insuficiente (2,0-3,9).

Como se refleja en la Tabla 3, con respecto al rendimiento académico de los estudiantes durante el primer semestre del año 2018, las respuestas arrojadas señalan que un 82,9 % de la muestra se encuentra en un rango de notas entre el 5,6 y 6,4, categorizándose en el nivel muy bueno. También es necesario mencionar que el porcentaje acumulado entre los niveles sobresaliente y muy bueno es de 90,2 %, por ende se puede concluir que la mayor parte de la muestra indican haber obtenido promedios entre el 5,6 y 7,0. Cabe mencionar que la desviación estándar de las respuestas arrojadas varía mínimamente, siendo de un ,418.

2. Autorregulación del aprendizaje académico

Tabla 4 Categorización del Nivel de Autorregulación Académica según Cuestionario sobre Autorregulación del Aprendizaje Académico

	f	%	% ac.
Excelente	1	2,4	2,4
Muy bueno	26	63,4	65,9
Bueno	13	31,7	97,6
Malo	1	2,4	100,0
Total	41	100,0	

En relación a las respuestas obtenidas acerca del nivel de autorregulación académica de la muestra, se desprende que el 95,1 % de las respuestas se encuentra en las categorías de autorregulación; bueno y muy bueno, siendo esta última la con mayor concentración, con un 63,4% de las respuestas, es decir aquellos estudiantes que se encuentran en esta categoría, realizan generalmente acciones de autorregulación como planificar su estudio, mantener interés y esfuerzo en sus tareas, estar siempre al día con las materias, verificar que lo que se está estudiando se entienda, entre otras. Cabe mencionar que en los extremos de las categorías de los niveles de autorregulación, es decir, excelente y malo, no existen diferencias considerables en relación a la cantidad de respuestas entregadas, correspondiendo estas a solo un 4,8% del total de la muestra.

Tabla 5 Media de respuestas en los ítems del cuestionario sobre autorregulación

N	Item	N	Mín	Máx	Media	DS
1	Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo	41	1	5	4,41	,894
2	Cuando estoy estudiante algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo	41	1	5	4,20	,872
3	Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura	41	2	5	3,95	,740
4	Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable	41	1	5	4,71	,750
5	Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantiene a pesar de las dificultades que encuentro	41	1	5	4,17	,946
6	Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta	41	2	5	4,05	,865
7	Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender	41	3	5	3,95	,740
8	Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez	41	1	5	4,10	,994
9	Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden	41	1	5	3,22	1,084
10	En mis trabajos y tareas de clases estoy siempre al día	41	2	5	4,29	,901
11	Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar	41	2	5	3,95	,773
12	Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos	41	1	5	4,34	,855
13	No siempre utilizo los mismo procedimientos para estudiar y aprender, sé cambiar de estrategia	41	1	5	3,73	1,049
14	Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto	41	2	5	3,93	,787
15	Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que se está diciendo	41	1	5	4,41	,865
16	Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor /a está explicando	41	1	5	3,73	,837
17	Los obstáculos que voy encontrando tanto en clase como cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí	41	2	5	3,41	,865
18	Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo/a interiormente para mantener el esfuerzo	41	1	5	4,20	,843
19	En clases estoy atento/a a mis propios pensamientos sobre lo que se explica	41	2	5	3,73	,923
20	Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos	41	2	5	4,39	,703

En base a la tabla 5, la cual muestra las respuestas según el indicador mínimo y máximo por cada ítem, se puede observar que en 11 de 20 ítems formulados en el cuestionario sus respuestas fluctuaron entre el indicador 1 y 5 (1= En total desacuerdo, *yo no soy así*, 5= Totalmente de acuerdo, *me refleja perfectamente*), a su vez 8 ítem del total del cuestionario, se les asignó una respuesta entre el indicador 2 y 5 (2=Medianamente en desacuerdo, *tiene poco que ver conmigo*), siendo solo un ítem con respuesta entre el indicador 3 y 5 (3=Ni en desacuerdo ni de acuerdo, *a veces sí y a veces no*).

En cuanto a los 4 factores que componen el cuestionario, los ítems que corresponden a los factores *Conciencia metacognitiva activa* (ítem 3,6,7,8,13,20) y *Control y verificación* (ítem 1,2,4,12,14,15,18) obtuvieron una media de respuesta de 4,02 y 4,31 respectivamente, lo cual indica que el indicador “Medianamente de acuerdo, *tiene bastante que ver con lo que soy*”, fue el más seleccionado al momento de responder. Con respecto a los factores *Esfuerzo diario en la realización de las tareas* (5, 9, 10,11) y *Procesamiento activo durante las clases* (16, 17,19) la media de respuesta en relación a los indicadores, fue de 3,90 y 3,61 respectivamente, por lo tanto se puede concluir que la concentración de las respuestas se encuentran entre los indicadores “Ni en desacuerdo ni de acuerdo, *a veces sí y a veces no*” y Medianamente de acuerdo, *tiene bastante que ver con lo que soy*” (véase en la Tabla 5).



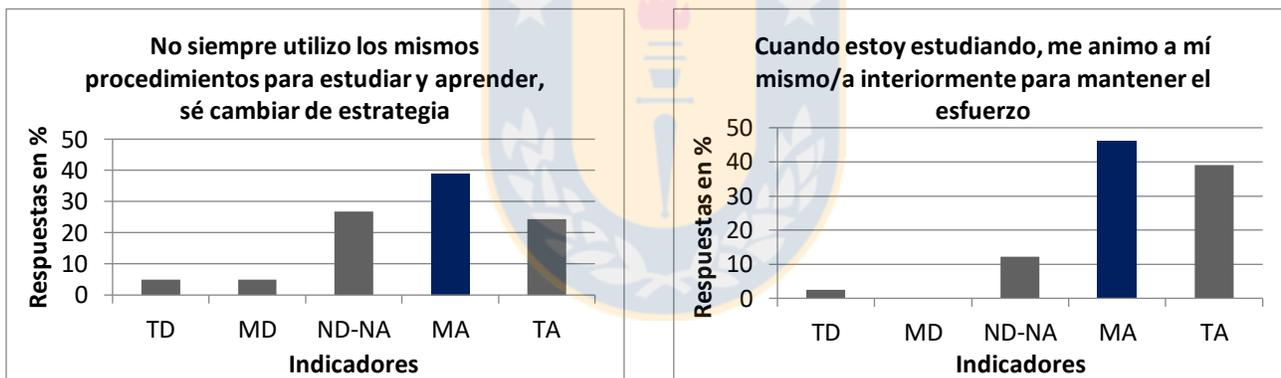
Tabla 6 Respuestas sobre Autorregulación según Categorización Seleccionada

N		TD		MD		ND-NA		MA		TA	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo	1	2,4	-	-	5	12,2	10	24,4	25	61,0
2	Cuando estoy estudiante algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo	1	2,4	-	-	6	14,6	17	41,5	17	41,5
3	Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura	-	-	2	4,9	6	14,6	25	61,0	8	19,5
4	Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable	1	2,4	-	-	1	2,4	6	14,6	33	80,5
5	Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantiene a pesar de las dificultades que encuentro	1	2,4	-	-	9	22,0	12	29,3	19	46,3
6	Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta	-	-	2	4,9	8	19,5	17	41,5	14	34,1
7	Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender	-	-	-	-	12	29,3	19	46,3	10	24,4
8	Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez	1	2,4	1	2,4	7	17,1	16	39,0	16	39,0
9	Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden	3	7,3	5	12,2	19	46,3	8	19,5	6	14,6
10	En mis trabajos y tareas de clases estoy siempre al día	-	-	3	7,3	3	7,3	14	34,1	21	51,2
11	Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar	-	-	1	2,4	10	24,4	20	48,8	10	24,4
12	Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos	1	2,4	-	-	4	9,8	15	36,6	21	51,2
13	No siempre utilizo los mismo procedimientos para estudiar y aprender, sé cambiar de estrategia	2	4,9	2	4,9	11	26,8	16	39,0	10	24,4
14	Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto	-	-	3	7,3	5	12,2	25	61,0	8	19,5
15	Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que se está diciendo	1	2,4	1	2,4	1	2,4	15	36,6	23	56,1
16	Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor /a está explicando	1	2,4	-	-	15	36,6	18	43,9	7	17,1
17	Los obstáculos que voy encontrando tanto en clase como cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí	-	-	5	12,2	19	46,3	12	29,3	5	12,2
18	Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo/a interiormente para mantener el esfuerzo	1	2,4	-	-	5	12,2	19	46,3	16	39,0
19	En clases estoy atento/a a mis propios pensamientos sobre lo que se explica	-	-	4	9,8	12	29,3	16	39,0	9	22,0
20	Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos	-	-	1	2,4	2	4,9	18	43,9	20	48,8
Total: N 41											

Indicadores: TD (Totalmente en desacuerdo), MD (Medianamente en desacuerdo), ND-NA (Ni en desacuerdo ni en acuerdo), MA (Medianamente de acuerdo), TA (Totalmente de acuerdo)

Como se observa en la tabla 6, en 5 ítem del cuestionario total (ítem 1,4,10,12,15) el porcentaje de respuesta con respecto al indicador “Totalmente de acuerdo, *me refleja perfectamente*” es de más de un 50% en cada uno estos, es decir, más de la mitad de la muestra se siente identificada con las afirmaciones de estos ítems. Por el contrario, hay 9 ítem (ítem 1,2,4,5,8,12,15,16,18), en los cuales en cada uno de ellos existe solo una respuesta con el indicador “En total desacuerdo, *yo no soy así*”, en cambio el ítem 9 (9= Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden) obtuvieron 3 y 2 respuestas

Gráfico 1. Porcentaje de respuestas ítem 1 del cuestionario sobre autorregulación del aprendizaje académico. Gráfico 2. Porcentaje de respuestas ítem 2 del cuestionario sobre autorregulación del aprendizaje académico.



seleccionando el indicador “En total desacuerdo, *yo no soy así*” respectivamente.

Gráfico 1. Porcentaje de respuesta ítem 9 del cuestionario sobre autorregulación del aprendizaje académico

Gráfico 2. Porcentaje de respuesta ítem 13 del cuestionario sobre autorregulación del aprendizaje académico

En relación a la diferencia de respuestas de cada ítem, como muestra la tabla 5, existe una mayor variación de respuestas en los ítems 9 y 13 (9= Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden y 13=No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender, se cambiar de estrategias) con una desviación estándar de 1,084 y 1,049 respectivamente. Sin embargo no existe en

general una diferencia considerable en el total de las respuestas de cada ítem del cuestionario.

Tabla 7 Media de Respuestas según Factores de la Autorregulación

Factores	N	Mín	Máx	Media	Mediana	Moda	DS
Conciencia metacognitiva activa	41	1	4	1,54	1,00	1	,674
Control y verificación	41	1	4	1,27	1,00	1	,593
Esfuerzo diario en la realización de las	41	1	4	1,78	2,00	2	,690
Procesamiento activo durante las clases	41	1	4	2,07	2,00	2	,685

Categorías nivel de autorregulación: 1=Excelente, 2=Muy bueno, 3=Bueno, 4= Regular, 5= Malo.

Considerando los 4 factores que conforman el "Cuestionado sobre autorregulación del aprendizaje académico", como se precisa en la tabla 7, las medias de respuestas fluctúan entre las categorías excelente y muy bueno en relación al nivel de autorregulación de cada uno de estos, siendo el factor control y esfuerzo el que presenta una media más cercana a 1 (excelente), con un valor de un 1,27.

Tabla 8 Categorización de los Factores de la Autorregulación

Factores de autorregulación	Categoría	f	%	% ac
Conciencia metacognitiva activa	Excelente	22	53,7	53,7
	Muy Bueno	17	41,5	95,1
	Bueno	1	2,4	97,6
	Regular	1	2,4	100,0
	Malo	0	0	100,0
Control y verificación	Excelente	32	78,0	78,0
	Muy Bueno	8	19,5	97,6
	Bueno	0	0	97,6
	Regular	1	2,4	100,0
	Malo	0	0	100,0
Esfuerzo diario en la realización de las tareas	Excelente	14	34,1	34,1
	Muy Bueno	23	56,1	90,2
	Bueno	3	7,3	97,6
	Regular	1	2,4	100,0
	Malo	0	0	100,0
Procesamiento activo durante las clases	Excelente	7	17,1	17,1
	Muy Bueno	25	61,0	78,0
	Bueno	8	19,5	97,6
	Regular	1	2,4	100,0
	Malo	0	0	100,0
Total		41		

En relación a la Tabla 8, donde se observa un mayor nivel de autorregulación por parte de la muestra, es en el factor *Control y Verificación* con un 78,0% de respuestas que se ubican en la categoría *excelente*, es decir, más de la mayoría de los estudiantes planifican y organizan su estudio, evalúan si están aprendiendo a medida que estudian y se animan a sí mismos para mantener el esfuerzo. También, es importante mencionar que el factor *Conciencia Metacognitiva Activa*, concentra el 53% de respuestas, en la categoría *excelente*, del total de la muestra, lo cual significa que un poco más de la mitad de los estudiantes poseen un nivel de autorregulación excelente, en relación con el factor ya mencionado, realizando acciones tales como mantenerse consciente del proceso de estudio que está llevando a cabo y conocer cuáles son las mejores estrategias de estudio ante las diversas tareas que se le presentan. Por otro lado, el factor *Procesamiento Activo Durante la Clase* obtuvo solo un 17,1% de respuestas en la categoría excelente, agrupando una mayor cantidad, con un 61,0% de respuestas, en la categoría muy bueno, por lo cual se puede concluir que más de la mitad de la muestra se encuentra con un nivel de autorregulación muy bueno, en relación a este factor.

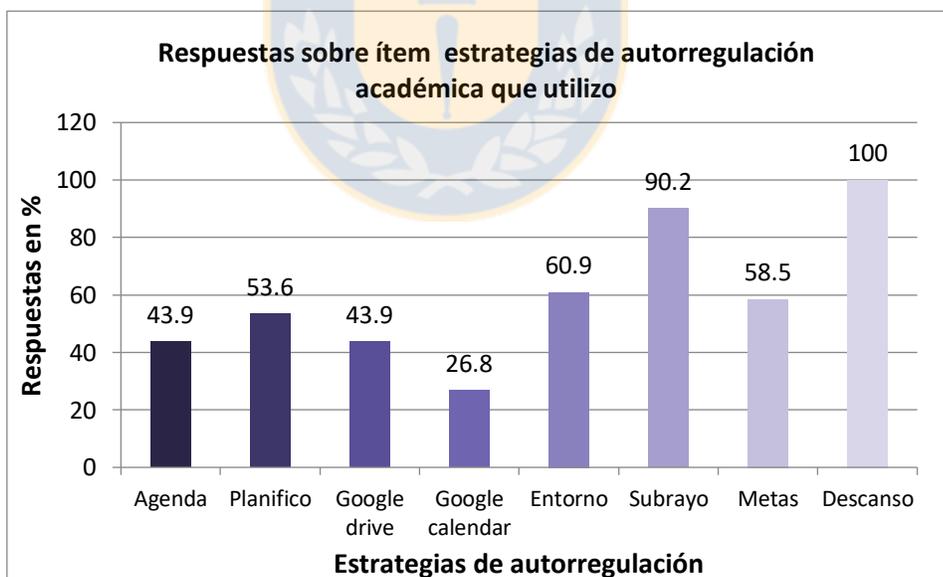


Gráfico 3. Respuestas sobre ítem estrategias de autorregulación académica que utilizo

En cuanto los resultados obtenidos en la tabla 8, estos se pueden relacionar con los de la Tabla 2 Respuestas sobre ítem *Estrategias de Autorregulación Académica que Utilizo*, ya que los dos factores ya mencionados, que se les atribuye un nivel de autorregulación excelente, según las respuestas de la muestras se relacionan con las estrategias más utilizadas según los estudiantes, por ejemplo el factor *Control y Verificación*, el cual concentra un mayor nivel de respuestas en la categoría excelente, coincide con estrategias de autorregulación académica que hacen alusión al control del propio aprendizaje y las cuales han sido señaladas como las más usadas, estas son: *Tomo un descanso mientras estudio*, con un 100% de respuestas de la muestra total, *Cuando estoy leyendo en silencio subrayo las ideas claves*, con un total del 90,2% de respuestas de la muestra afirmando utilizarla, *Controlo mi entorno de trabajo mediante la creación de un ambiente sin distractores*, con un porcentaje del 60% de respuestas, es decir, más de la mitad de la muestra señala utilizar esta estrategia. En cuanto al factor Conciencia Metacognitiva, las estrategias; *Me propongo metas de estudio*, con un porcentaje de respuesta total de 58,5% y *Planifico mi estudio con anterioridad utilizando distintos tipos de calendarios y ordenadores (53,6%)*, se relacionan con este factor, ya que atribuyen a la capacidad metacognitiva, de controlar y regular mecanismos cognitivos que permiten poder determinar qué, cómo y cuándo estudiar.

3. Relación entre estrategias de autorregulación y autorregulación académica

Tabla 9 Relación Respuesta Total sobre Estrategias de Autorregulación entre y Niveles de Autorregulación Académica

		Autorregulación				Total
		EX	MB	B	M	
Conozco el término de autorregulación académica	Sí	1	26	13	1	41
	No	-	-	-	-	-
Total		1	26	13	1	41
Aplico estrategias de autorregulación académica	Sí	1	25	11	1	38
	No	-	1	2	-	3
Total		1	26	13	1	41
Utilizo estrategias de autorregulación académica	Utiliza solo una	-	-	1	-	1
	Utiliza dos o más	1	26	12	1	40
Total		1	26	13	1	41

Categorías de autorregulación según niveles: EX (Excelente), MB (Muy bueno), B (Bueno), M (Malo).

Al observar la Tabla 9, se puede señalar que más de la mitad de la muestra se ubica en la categoría de autorregulación *muy buena* y afirman conocer el término autorregulación académica. También, en relación a la creencia de aplicar estrategias de autorregulación y a su vez utilizar algunas de éstas, las respuestas de la muestra que afirman aplicar y utilizar dos o más estrategias se concentran en las categorías de autorregulación *muy buena* y *bueno*.

4. Relación entre rendimiento académico y autorregulación

Tabla 10 Relación entre ítems de autorregulación y rendimiento académico

		Rendimiento académico			
		Sobr.	MB	B	Total
Conozco el término de autorregulación	Sí	3	34	4	41
	No	3	34	4	41
Total		3	34	4	41
Aplico estrategias de autorregulación académica	Sí	3	32	3	38
	No	0	2	1	3
Total		3	34	4	41
Utilizo estrategias de autorregulación académica	Utiliza solo una	0	1	0	1
	Utiliza dos o más	3	33	4	40
Total		3	34	4	41

En cuanto al rendimiento académico y las variables *conozco el término, aplico y utilizo estrategias de autorregulación*, tal como muestra la tabla 9, se puede observar que existe una relación entre *conocer el término de autorregulación académica* y obtener un muy buen rendimiento académico, ya que existe una mayor concentración de respuestas de la muestra total en ambas variables. Esto significa que más de la mitad del grupo estudio conoce la definición teórica del término autorregulación académica, pudiendo transmitirla de forma oral o escrita y que obtuvieron un promedio final en el primer semestre entre 5,6-6,4.

En relación a la creencia de aplicar estrategias de autorregulación académica, aquellas respuestas que se concentran en la afirmación *Si* coinciden con la categoría de rendimiento académico *muy bueno*, la cual agrupa a más de la mitad de la muestra encuestada. Sin embargo, en esta misma categoría se encuentran dos respuestas en negativa.

Por su parte, las respuestas obtenidas de la variable *utilizo estrategias de autorregulación académica*, indican, que la mayor parte de la muestra que se ubica en la categoría de rendimiento académico *muy bueno*, utiliza dos o más estrategias de autorregulación académica, ya sean de carácter tradicional o tecnológico.

Tabla 11 correlación de Pearson: Rendimiento académico y nivel de autorregulación

		Rendimiento académico	Nivel de autorregulación
Rendimiento académico	Correlación de Pearson	1	,057
	Sig. (bilateral)		,722
	N	41	41

Según la correlación de Pearson, el rendimiento académico y nivel de autorregulación se correlacionan en un 0,057, considerando un nivel de significancia de 0,05, y un nivel de confianza del 95%, se puede concluir que existe una relación pero no significativa.

Tabla 12 Relación entre cada uno de los Factores de la Autorregulación y el Rendimiento Académico

	Rendimiento académico			
	Sobr.	MB	B	Total

Conciencia metacognitiva activa	Excelente	1	20	1	22
	Muy Bueno	2	13	2	17
	Bueno	0	0	1	1
	Regular	0	1	2	1
Total		3	34	4	41
Control y esfuerzo	Excelente	3	27	2	32
	Muy Bueno	0	6	2	8
	Regular	0	1	0	1
Total		3	34	4	41
Esfuerzo diario en la realización de las tareas	Excelente	1	11	2	14
	Muy Bueno	2	20	1	23
	Bueno	0	2	1	3
	Regular	0	1	0	1
Total		3	34	4	41
Procesamiento activo durante las clases	Excelente	0	6	1	7
	Muy Bueno	2	21	2	25
	Bueno	1	6	1	8
	Regular	0	1	0	1
Total		3	34	4	41

Considerando la relación entre rendimiento académico y los cuatro factores que conforman la autorregulación académica, cabe mencionar que en el factor *control y esfuerzo*, más de la mitad de las respuestas de la muestra se ubican en la categoría *excelente* en relación al nivel de autorregulación y en un nivel de desempeño *muy bueno*, con respecto al rendimiento académico. Siguiendo esta misma línea, el factor *conciencia metacognitiva activa*, se puede considerar como el segundo factor con mayor concentración de respuestas, según el nivel de autorregulación, en la categoría *excelente* y con un rendimiento académico denominado *muy bueno*. Por otra parte, en los factores esfuerzo diario en la realización de las tareas y procesamiento activo durante las clases, como se observa en la tabla 12, las respuestas de la muestra total se agrupan en su mayoría en la categoría de autorregulación *muy bueno* y a su vez en un nivel de desempeño muy bueno, esto significa que aquellos estudiantes que tengan fuerza de voluntad y se esfuerzan por aprender a pesar de las dificultades de su entorno y que revisan sus apuntes luego de las clases para estar al día con sus materias, obtienen un rendimiento académico muy bueno.

Factores		Rendimiento académico
Conciencia metacognitiva activa	Correlación de Pearson	,130
	Sig. (bilateral)	,418
	N	41
Control y verificación	Correlación de Pearson	,175
	Sig. (bilateral)	,274
	N	41
Esfuerzo diario en la realización de las tareas	Correlación de Pearson	,019
	Sig. (bilateral)	,906
	N	41
Procesamiento activo durante las clases	Correlación de Pearson	-,094
	Sig. (bilateral)	,560
	N	41

Al utilizar la prueba de correlación de Pearson y considerando un nivel de significancia del 0,05, como se observa en la tabla 13, no existe una relación significativa entre los factores de autorregulación académica y el rendimiento académico, ya que cada uno de los valores arrojados se encuentran cercanos a 0, esto quiere decir, que independiente de que los estudiantes realicen acciones relacionadas con los 4 factores, como por ejemplo; evaluar su proceso de estudio para ver si están cumpliendo sus objetivos, ser conscientes de las dificultades que se pueden presentar, con el fin de cambiar de estrategia, mantener la fuerza de voluntad frente al estudio, verificar que su estudio sea significativo en la clase o al momento de estudiar individualmente, pueden no ser determinantes para la obtención de un buen rendimiento académico.



CAPÍTULO V: Discusión y conclusión

El objetivo principal de esta investigación era conocer si existe una relación entre autorregulación académica y rendimiento en estudiantes de primer año de educación diferencial de la Universidad de Concepción, casa central Concepción, por lo cual al aplicar y analizar los resultados de los instrumentos utilizados, a través del programa Estadístico SPSS, para medir las variables autorregulación académica y rendimiento académico, se ha llegado a las siguientes conclusiones a partir de los objetivos e hipótesis planteados:

1. Existe una relación entre autorregulación académica y rendimiento académico, de carácter no significativo, es decir, no existe una relación estrecha entre las variables, a pesar de que en la teoría y en estudios como el de Alegre (2014), éste señala que existe una relación positiva y significativa entre la autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales, al igual que Hernández y Camargo (2017) que indican que la autorregulación del aprendizaje es un constructo de relevancia y vigencia en las ciencias de la

educación, cuya relevancia radica en que constituye una de las mejores variables predictoras del rendimiento académico.

2. En cuanto a la variable conocer el término autorregulación académica, se ha concluido que sí existe una correlación entre autorregulación académica y rendimiento académico, esto entendido como que aquellos estudiantes que conocen teóricamente el término tienen un nivel de autorregulación mayor, lo cual se ve reflejado en un muy buen rendimiento académico.

3. Considerando el uso de estrategias de autorregulación por parte de los estudiantes, se puede señalar que la mayoría aplica más de dos, lo cual se correlaciona con un buen rendimiento académico y nivel de autorregulación, tal y como se evidencia en los estudios de Javaloyes & Nocito (2016) y de Valle, Rodriguez y Gabanach (2009), los cuales concluyen que existe una relación estadísticamente significativa entre las estrategias de aprendizaje de autorregulación y el rendimiento académico.

4. Con respecto a lo anterior, se puede concluir que las estrategias de carácter tradicional predominan ante las tecnológicas, lo que refuta parte de nuestra hipótesis que señalaba que las estrategias de autorregulación académica que incluyen a las TIC son las más utilizadas por los estudiantes de educación diferencial de primer año de la Universidad de Concepción. Lo cual provoca una cierta incertidumbre, considerando que nos encontramos en una época digital, donde el uso de tecnologías en nuestra sociedad va avanzando con creces, como también el estudio acerca de las ventajas de utilizar estas herramientas para el aprendizaje, tal como señala Díaz (2013) el cual hace hincapié en los beneficios tanto para los estudiantes como para el profesor, al emplear las tecnologías de la comunicación e información.

5. A pesar de la leve correlación entre el nivel de autorregulación general y rendimiento académico de los estudiantes, al analizar la relación entre los cuatro factores de autorregulación y el rendimiento académico, sucede una dicotomía, ya que al observar los datos arrojados de forma descriptiva, por medio de una tabla

cruzada, se puede concluir que aquellos estudiantes que obtienen un nivel de autorregulación entre las categorías excelente y muy bueno en cada uno de los factores, éstos se corresponden con un desempeño muy bueno en relación al rendimiento académico, pero al utilizar la prueba de correlación de Pearson, para establecer el tipo de relación de estas variables, se obtiene que no existe ninguna relación significativa, lo que llama la atención, ya que al estudiar diferentes fuentes bibliográficas, se encuentran diversas investigaciones que se relacionan con los factores mencionados y el rendimiento académico, como por ejemplo Riera (2013) en su estudio acerca del esfuerzo, concluye que el estudiante al verse frente a un mundo cambiante y problemático, debe mantener la atención y esfuerzo en sus estudios y actividades como también la perseverancia hasta adquirir el dominio de la materia de estudio que será de utilidad para la vida diaria, lo cual se relaciona con los factores esfuerzo y control. También con respecto al procesamiento activo durante la clases, Dávila, López y Martín (2012) exponen que aquellos estudiantes que se implican y participan de manera activa dentro de la clase, obtienen mejores resultados académicos en sus exámenes. Por otra parte, un estudio realizado por Carrell, Gajdusek y Wise concluyen que el éxito de los estudiantes tienen su base más en la elección de la estrategia correcta para aprender, en la variedad de las mismas y en el conocimiento de cuando usarlas, que en la estrategia como tal, lo que relaciona claramente el factor conciencia metacognitiva con el éxito académico (citado en Ramírez, 2016). Dicho lo anterior y evaluando la situación, se podría atribuir esta incongruencia a un error estadístico en la base de datos utilizada, lo cual no ha sido posible determinar.

1. Limitaciones

Cabe señalar que las limitaciones de la investigación están enfocadas en situaciones específicas, que pudieron haber afectado el análisis y resultados de este estudio, como por ejemplo el tamaño de la muestra, la cual al estar conformada por un grupo homogéneo y pequeño de individuos, no tiene un carácter significativo, es decir, el estudio no tiene un uso generalizado, por ende,

no representa a todo el alumno que inicia su vida universitaria, el área de la pedagogía. También las condiciones ambientales donde se aplicó el instrumento a los estudiantes, ya que la aplicación tuvo que realizarse en dos días, producto de la inasistencia de éstos, por lo cual el primer día se desarrolló de manera formal y ordenada, en cambio, el segundo día al evaluar una menor cantidad de participantes, la docente que nos facilitó el horario de clases para la aplicación, siguió realizando su clase, mientras las estudiantes contestaban, lo cual pudo producir distracción por parte de éstas al responder el cuestionario.

Por último, aquellas limitantes operativas, como no tener conocimientos específicos acerca del uso de programas estadísticos, como el SPSS y la escasa información acerca del tema tratado en el contexto propio de nuestro país, provocó una demora en el proceso de análisis de datos, redacción de resultados y falta de contraste de estos con otras investigaciones.

2. Proyecciones

Al finalizar este trabajo, surgen diversas ideas que hubiesen sido interesante de indagar, para obtener una visión más holística de esta investigación como; conocer cuál era el rango exacto del rendimiento académico que se corresponde con el nivel de autorregulación académica, lo cual no fue previsto al momento de elaborar la base de datos en el programa SPSS, por lo cual no se logró realizar un análisis de esto. También haber indagado cómo y dónde aprendieron acerca del término autorregulación académica, con el propósito de conocer la base con la cual los estudiantes de primer año de educación diferencial enfrentan esta etapa y a la vez haberles consultado el por qué utilizan ciertas estrategias de autorregulación, a raíz de sus respuestas, con el objetivo de averiguar el motivo de la predominación de las estrategias de autorregulación académica tradicionales sobre las tecnológicas, considerando que en la carrera se imparten ramos dirigidos al uso de estas.

Por otra parte, se espera en un futuro poder seguir con el estudio acerca de la relación rendimiento académico y autorregulación, con una muestra más significativa y generalizada, que sea de utilidad para la población universitaria inicial pertenecientes a las carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción, Campus Concepción y de esta forma ser un aporte para los estudiantes primerizos que se enfrentan a nuevos desafíos, propios de esta etapa académica y para los docentes, como llamado de atención para que dentro de sus clases potencien el desarrollo de la autorregulación académica.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Rev. Propósitos y Representaciones, Rev. de Psicología Educativa*, 2(1), 79-120. Recuperado de: <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/54/131>
- Camposeco, F. (2012). La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico. (Memoria Doctorado, Universidad Complutense de Madrid, España). Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/16670/1/T34002.pdf>
- Castro, A., Cosgoya, B., Sosa, W., Ceballos, L. (2016). Los estudiantes universitarios y el uso de las TIC como herramienta de aprendizaje. Una revisión de estudios realizados en México, investigación. *Revista electrónica multidisciplinaria de investigación y docencia*, 9, 36-48. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/304251735_Los_estudiantes_universitarios_y_el_uso_de_las_TIC_como_herramienta_de_aprendizaje_Una_revision_de_estudios_realizados_en_Mexico

- Chaves, E., Trujillo, J., López, J. (2015). Autorregulación del aprendizaje en entornos personales de aprendizaje en el grado de educación primaria de la Universidad de Granada, España. *Formación Universitaria*, 8(4), 63-76. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-50062015000400008&lng=es&nrm=iso
- Cueli, M., García, T., González-Castro, P. (2013). Autorregulación y rendimiento académico en Matemáticas. *Revista Aula Abierta*. 41(1), 39-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4097743>
- David, J. (2013). Autorregulación y TIC. Tercer boletín institucional, Universidad de Valparaíso, Chile. Recuperado de <https://creatic.uv.cl/index.php/actividad/item/434-autoregulacion-y-tic>
- Dávila, J., López, D, Martín, M. (2012). ¿Una participación activa del alumno pronostica una buena nota en el examen?. *Revista Workin Papers on Operation Management*, 3(2), 71-83. Recuperado de <file:///C:/Users/Andres/Downloads/Dialnet-UnaParticipacionActivaDelAlumnoPronosticaUnaBuenaN-4325386.pdf>
- Díaz, N., Quiroga, E., Buadas, C. (2014) El Desarrollo De La Autonomía De Los Alumnos De Inglés Con Fines Específicos. *Cuadernos De La Facultad De Humanidades Y Ciencias Sociales - Universidad Nacional De Jujuy*, 46, 179-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18542677010>
- Díaz, D. (2013). TIC en Educación Superior: Ventajas y Desventajas. *Revista Educación y Tecnologías*, 4, 44-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5072156>
- Diéguez, A., Ajila, P., Velazquez, T., Reyes, M., (2017). Las TIC en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *Revista European Scientific Journal*, 13(34), 269-283. Recuperado de <http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/10304/9772>
- Elvira-Valdés, M. & 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>
- Fernández, E. & Bernardo, A. (2011). Autoeficacia en la autorregulación del Aprendizaje de estudiantes universitarios. *INFAD Revista de Psicología*,

1(3), 201-208. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5482757>

Fraile, A., López-Pastor, V., Castejón, J., Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Revista AulaAbierta*, 41(2), 23-34. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4239063>

Gaete, M. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 9(1), 1-8. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783185>

Garbanzo, G. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 57-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194128798005>

García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitarios. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16 (1), 204-221. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf>

Gaxiola, J., González, S., Gaxiola, E. (2013). Autorregulación, Resiliencia y Metas Educativas: Variables Protectoras del Rendimiento Académico de Bachilleres. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 241-252. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80429824002>

Gómez, D., Oviedo, R., Martínez, E. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. *Revista TECNOCENCIA Chihuahua*, 5(2), 90-97. Recuperado de http://tecnocencia.uach.mx/numeros/v5n2/data/Factores_que_influyen_en_el_rendimiento_academico_del_estudiante_universitario.pdf

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta edición). D.F, México: McGraw-Hill

Hernández, A. & Camargo A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la Educación Superior en Iberoamérica: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamérica de Psicología*, 49(2), 146-160. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S012005341730016X>

Herrera, M. (2009). Las estrategias de Aprendizaje, Innovación y Experiencias Educativas, 16, 1-14. Recuperado de http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_herrera_capita_0.pdf

- Jaquinet, A., Rivero, M., Garnache, A. (2016). La motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de medicina. *Revista Médica Electrónica*, 38(6), 910-915. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242016000600013
- Javaloyes, M & Nocito, G. (2016). Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Dirección y Administración de Empresas. *Asociación Científica de Psicología y Educación*, 1611-1614. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64048>
- León, A., Risco, E., Alarcón, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación Superior en un modelo curricular por competencia. *Revista de la Educación Superior*, 43(4), 123-144. Recuperado de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista172_S3A6ES.pdf
- Muñoz, M., Troncoso, B., Navarrete, L.(2016). Autonomía y autorregulación en estudiantes de ingeniería. Congreso Chileno de Educación en Ingeniería, UFRO. Recuperado de http://sochedi2016.ufro.cl/wp-content/uploads/2016/10/SOCHEDI_2016_paper_53_VF.pdf
- 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>
- Pérez, V., Valenzuela, M., Díaz, A., González-Pienday Núñez, J. (2013). Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Atenea (Concepción)*, 508, 136-137. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622013000200010>
- Prado, G., Ruiz, C. (2013). La metacognición como mecanismo promotor en la educación superior: Una experiencia en la UAM- XOCHIMILCO. *Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo*, 10, 1-15. Recuperado de: <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/viewFile/266/260>
- Ramírez, C. (2016). La metacognición y la motivación en el rendimiento académico de estudiantes de 11 grado (Master, Universidad Internacional de la Rioja, Medellin). Recuperado de

[https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4583/RAMIREZ%20ATE HORTUA%2C%20MARIA%20CLARA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4583/RAMIREZ%20ATE%20HORTUA%2C%20MARIA%20CLARA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Raúl, G., Francini, F., Palacios, A., (2016). Autorregulación académica en estudiantes de Medicina. I Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación, La Plata, Argentina. 150-160. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/62481/Documento_completo_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Riera, L. (2013). El principio del mínimo esfuerzo y relación con el rendimiento académico: una experiencia de investigación-acción participativa. (Memoria, Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morzán”, Tegucigalpa, Honduras). Recuperado de <http://data.cervantesvirtual.com/manifestation/705905>
- Rodríguez , S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 91-124. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5440>
- Rosário, P., Fuentes, S., Beuchat, M., Ramaciotti, A. (2016). Autorregulación del aprendizaje en una clase de la universidad: un enfoque de infusión curricular. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 31-49. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/229421/186961>
- Ruíz Barrios de Tebalán, B. (2015). *Autorregulación y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes* (Tesis de magíster, Universidad Rafael Landívar, Guatemala de la Asunción). Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/83/Ruiz-Bessy.pdf>
- Torrano, F. & González, M. (2004). El aprendizaje autorregulado presente y futuro de la investigación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 2(1), 1-34. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf
- Valdes, M. (2011). Autorregulación, estilos de aprendizaje e ingreso a la universidad como predictores del rendimiento académico. (Memoria

Magister, Universidad Simón Bolívar, Venezuela), pp: 6-83. Recuperado de <http://159.90.80.55/tesis/000153654.pdf>

Valle, A., Barca, A., González, R., Nuñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamérica de Psicología*, 31(3), 425-464. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>



N° _____

Cuestionario sobre autorregulación y rendimiento académico en estudiantes de primer año de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción

Información:

Usted ha sido invitada(o) a participar en una investigación de tesis de pregrado, cuyo objetivo es conocer si existe una relación entre autorregulación académica y rendimiento en estudiantes de primer año de educación diferencial de la Universidad de Concepción, campus Concepción

Esta investigación es llevada a cabo por estudiantes de 5° año de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, con la dirección de la docente Monserrat Valdés Nieto.

Para decidir participar en este estudio, es importante que consideres la siguiente información. Siéntete libre de consultar cualquier inquietud.

-Tu participación consistirá en responder una ficha sobre estrategias de autorregulación y rendimiento académico y el cuestionario sobre autorregulación del aprendizaje académico (Juan Carlos Torre, 2006), lo que tarda 20 minutos aproximadamente.

-Todas tus respuestas serán confidenciales y solo utilizadas con fines investigativos.

- Tu participación permitirá generar información para el campo investigativo en educación universitaria inicial. Esta es de carácter voluntario y no implica ningún riesgo o perjuicio para ti, por lo cual si no deseas participar eres libre de no responder el cuestionario.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de mi participación en esta investigación. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y han sido respondidas. No tengo dudas al respecto, por ende SI___ NO___ acepto participar voluntariamente en este estudio.

Firma Participante

Universidad de Concepción, Facultad de Educación

Octubre, 2018

Instrucciones: Antes de contestar el cuestionario sobre autorregulación del aprendizaje académico, te solicitamos responder la siguiente ficha.

Ficha sobre estrategias de autorregulación y rendimiento académico

1. Conozco el término de autorregulación académica SI ___ NO___

2. Considero que aplico estrategias de autorregulación académica SI ___ NO___

3. Marca con una X la/s estrategia/s que tú crees utilizar:

___ Utilizo una agenda para registrar mis deberes académicos.

___ Planifico mi estudio con anterioridad utilizando distintos tipos de calendarios y/u ordenadores.

___ Utilizo google drive para sistematizar y ordenar todos los documentos y artículos de las distintas asignaturas, y de ese modo, ayudar a mi propio orden.

___ Utilizo google calendar para anotar todas las fechas de entregas de trabajos, certámenes y otros deberes que demanda mi carrera y/o estudios.

___ Controló mi entorno de trabajo mediante la creación de un ambiente sin distractores

___ Cuando estoy leyendo en silencio subrayo las ideas claves

___ Me propongo metas de estudio

___ Tomo un descanso mientras estudio

4. Marca con una X el rango en el cual se ubica tu promedio final del primer semestre.



Cuestionario sobre aprendizaje académico

autorregulación del

Instrucciones:

El presente cuestionario es autorregulación académica. una serie de enunciados, marca con una X la sientas más cómoda/o o

una escala para medir la A continuación encontrarás léelos detenidamente y respuesta con la que te identificada/o.

7.0	
6.9 – 6.5	
6.4 – 5.6	
5.5 – 4.5	
4.4 – 4.1	
4.0	
3.9 – 2.0	

A	En total desacuerdo, <i>yo no soy así, nada que ver conmigo.</i>
B	Medianamente en desacuerdo, <i>tiene poco que ver conmigo.</i>
C	Ni en desacuerdo ni de acuerdo, <i>a veces sí y a veces no....</i>
D	Medianamente de acuerdo, <i>tiene bastante que ver con lo que soy.</i>
E	Totalmente de acuerdo, <i>me refleja perfectamente.</i>

		A	B	C	D	E
1	Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo					

2	Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que					
3	Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura					
4	Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable					
5	Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantiene a pesar de las dificultades que encuentro					
6	Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia					
7	Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender					
8	Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez					
9	Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden					
10	En mis trabajos y tareas de clases estoy siempre al día					
11	Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar					
12	Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos					
13	No siempre utilizo los mismo procedimientos para estudiar y aprender, sé cambiar de estrategia					
14	Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto					
15	Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que se está diciendo					
16	Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor/a está explicando					
17	Los obstáculos que voy encontrando tanto en clase como cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí					
18	Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo/a interiormente para mantener el esfuerzo					
19	En clases estoy atento/a a mis propios pensamientos sobre lo que se					
20	Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos					