

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Factores asociados individuales, sociales y ambientales, y nivel de aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria en el contexto de enseñanza remota

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Psicología que presenta:

Karina Fiorela Julian Lavado

Asesora:

Mg. Gloria Margarita Gutiérrez Villa


Lima, 2024

INFORME DE SIMILITUD

Yo, Gloria Margarita Gutiérrez Villa, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada Factores asociados individuales, sociales y ambientales, y nivel de aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria en el contexto de enseñanza remota, de la autora Karina Fiorela Julian Lavado, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 18%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 30/05/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 3 de junio del 2025

Apellidos y nombres de la asesora: Mg. Gloria Margarita Gutiérrez Villa	
DNI: 46128006	 Firma:
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8684-5068	

Factores asociados individuales, sociales y ambientales, y nivel de aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria en el contexto de enseñanza remota

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue explorar los factores asociados y el nivel de aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria en el contexto de enseñanza remota, derivada de la pandemia por COVID-19. La investigación se enmarcó en el paradigma cuantitativo, se utilizó un diseño no experimental, transversal, exploratorio y descriptivo. La muestra estuvo compuesta por 84 estudiantes de 4° y 5° grado de educación secundaria de un colegio técnico público femenino en Huancayo. Para la recolección de datos se empleó el "Cuestionario de Autorregulación de Aprendizaje" elaborado por Torre (2007) y adaptado por Cabrera et al. (2019) para estudiantes de secundaria en contexto peruano. Los resultados indicaron que, en el contexto de enseñanza remota debido al COVID-19, más de la mitad de las participantes (64,3%) presentan niveles bajos o en proceso de desarrollo en cuanto a la autorregulación del aprendizaje (AA), mientras que el 35,7% muestra niveles altos de AA. Los factores individuales, como la motivación, sobre todo orientada al aprendizaje, el rendimiento académico y la atribución, parecen estar asociados al nivel de AA. En cuanto a los factores sociales y ambientales, se encontraron dos asociaciones estadísticamente significativas entre la autorregulación del aprendizaje, por un lado, con la distribución del tiempo y, por otro, con el tipo de ayuda recibida. Además, los resultados descriptivos sugieren que variables como la búsqueda de ayuda y la fuente de apoyo también podrían estar relacionadas con niveles altos de autorregulación del aprendizaje. Adicionalmente, se identificaron tanto las dificultades que enfrentan las estudiantes de secundaria como las ventajas percibidas en el contexto de enseñanza remota debido al COVID-19.

Palabras clave: Aprendizaje autorregulado; enseñanza remota secundaria; factores individuales, sociales y ambientales.

Associated individual, social and environmental factors, and the level of self-regulated learning in high school students in the context of remote teaching

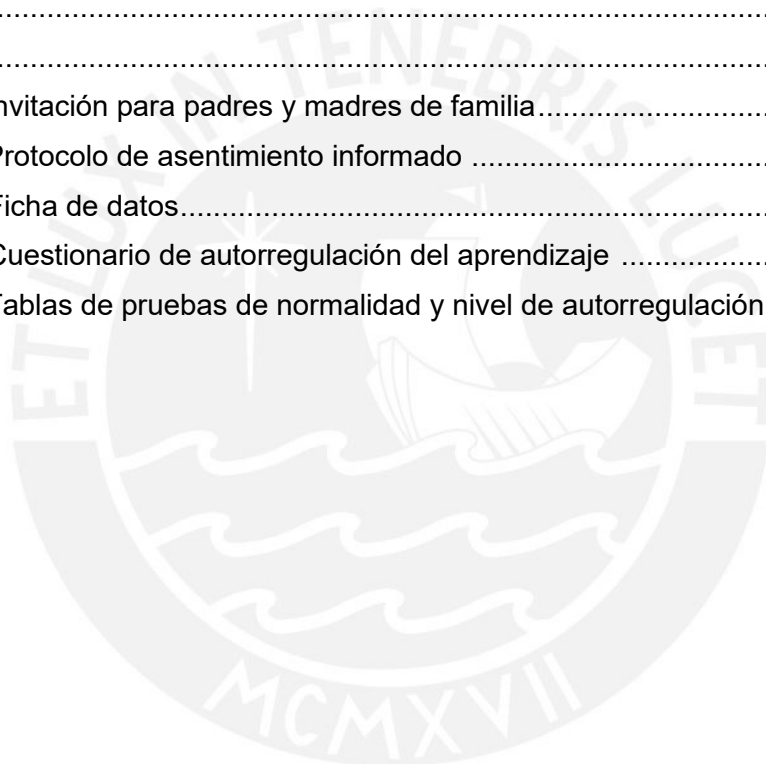
Abstract

The objective of this research was to explore the associated factors and the level of self-regulated learning in high school students in the context of remote teaching resulting from the COVID-19 pandemic. The study was framed within the quantitative paradigm, using a non-experimental, cross-sectional, exploratory, and descriptive design. The sample consisted of 84 students in the 4th and 5th grades from a public technical all-girls high school in Huancayo. For data collection, the "Cuestionario de Autorregulación de Aprendizaje" developed by Torre (2007) and adapted by Cabrera et al. (2019) for high school students in the Peruvian context was used. The results indicated that, in the context of remote teaching due to COVID-19, more than half of the participants (64,3%) present low or developing levels of self-regulation of learning (AA), while 35,7% show high levels of AA. Individual factors, such as motivation, especially learning-oriented, academic performance and attribution, seem to be associated with the level of AA. Regarding social and environmental factors, two statistically significant associations were found between self-regulation of learning, on the one hand, with the distribution of time and, on the other, with the type of help received. Furthermore, the descriptive findings suggest that variables such as help-seeking behavior and sources of support may be associated with higher levels of self-regulated learning. Additionally, the study identified both the challenges faced by high school students and the perceived benefits of remote teaching during the COVID-19 context.

Keywords: Self-regulated learning; secondary remote teaching; individual, social and environmental factors.

Índice de contenido

Introducción	1
Método	13
Participantes.....	13
Medición	14
Procedimiento	16
Análisis de datos	17
Resultados	20
Discusión	31
Referencias	40
Apéndice	50
Apéndice A: Invitación para padres y madres de familia.....	50
Apéndice B: Protocolo de asentimiento informado	51
Apéndice C: Ficha de datos.....	52
Apéndice D: Cuestionario de autorregulación del aprendizaje	54
Apéndice E: Tablas de pruebas de normalidad y nivel de autorregulación	55



Introducción

El aprendizaje autónomo es el proceso que permite a las personas ser protagonistas de su propio aprendizaje, a través del manejo de estrategias, herramientas y tiempos que le permitan aprender por sí mismas (Cárcel, 2016). Esto implica que puedan conocer su propio proceso de aprendizaje, tener la capacidad para ejecutarlo y estar convencidas de la utilidad de dicho proceso (Aebli, 2001). De esta manera, el individuo puede autorregular, autogestionar, autocontrolar, ser proactivo, responsable y tomar conciencia de sus propios procesos cognitivos y socioafectivos (Maldonado et al., 2019). Lo cual explica que, dentro del ámbito educativo peruano, el Currículo Nacional de Educación Secundaria considere la gestión del aprendizaje autónomo como una competencia clave a desarrollar al egresar (MINEDU, 2016).

En esa línea, dentro del proceso del aprendizaje autónomo, uno de los temas que más se suele investigar es la autorregulación, debido a que permite valorar cómo el estudiante comienza, mantiene y ajusta su proceso de aprendizaje para afrontar las demandas escolares (Cabrera et al., 2019). Desde la teoría sociocognitiva del aprendizaje, se concibe la autorregulación como un proceso autodirigido que muestra cómo los estudiantes se adaptan a las condiciones cambiantes como resultado de la retroalimentación personal, social o ambiental (Zimmerman y Cleary, 2009). Por ello, la autorregulación no solo incluye procesos individuales como el afecto y la cognición, sino que, también, incluye factores sociales y ambientales, como el pedir ayuda a los docentes, familiares o compañeros de clase (Zimmerman y Kitsantas, 2005).

A partir de ello, para comprender dicho proceso se han planteado diversos modelos teóricos; sin embargo, algunos de ellos han tenido mayor evidencia empírica, aplicaciones y desarrollo en el contexto académico (Berridi y Martínez, 2017). Uno de ellos es el modelo de Pintrich (2000, 2004), que describe a la autorregulación del aprendizaje como el proceso en el cual los estudiantes de manera activa determinan objetivos, monitorean y regulan su cognición, motivación y conducta para construir conocimientos dentro de un contexto particular. De esta manera, el proceso de aprendizaje autorregulado se da en cuatro fases:

(1) preparación, planificación y activación, (2) monitoreo, (3) control y (4) evaluación, dentro de las cuales se dan eventos en cuatro áreas: cognitiva, motivacional, conductual y contextual (Pintrich, 2000, 2004).

La primera fase es la preparación, planificación y activación, en la cual el estudiante hace uso de su conocimiento previo para establecer metas y objetivos a lograr en la tarea a ejecutar. A nivel cognitivo, esta fase incluye el establecimiento objetivo de metas que guían la cognición, la búsqueda activa de conocimientos previos relevantes y el conocimiento metacognitivo sobre cómo las variaciones de la tarea pueden influir en la cognición y en los diversos procedimientos y estrategias para la cognición. Asimismo, a nivel motivacional, los juicios sobre la propia capacidad para ejecutar una tarea, el nivel de dificultad y las percepciones de interés y valor influyen en el afecto, el esfuerzo, la persistencia, el desempeño y el aprendizaje de los individuos al ejecutar determinada tarea. A nivel conductual, en esta fase se incluye la planificación o el manejo del tiempo y el esfuerzo para ejecutar la tarea. Por último, a nivel contextual, incluye las percepciones sobre determinada tarea y el contexto en el que se ejecuta, por ello incluye las normas y el clima educativo.

La segunda fase de este modelo es el monitoreo, esta abarca las tareas que permiten a los estudiantes estar conscientes de su organización y avance para lograr una meta. A nivel cognitivo, el monitoreo implica la conciencia, el juicio metacognitivo y el seguimiento de varios aspectos de la cognición mientras se ejecuta determinada tarea. A nivel motivacional, se hace referencia a los intentos de los estudiantes para tomar conciencia, manejar y regular su propia motivación, a fin de poder adaptarla a las demandas contextuales de la tarea. A nivel conductual, en esta fase se monitorea la administración del tiempo y los niveles de esfuerzo, que se ve favorecido por la autoobservación y la autoexperimentación. Por último, a nivel contextual, se monitorea la tarea y las características contextuales en las que se desarrolla la tarea.

La tercera fase del modelo de Pintrich, es el control, en la cual el estudiante selecciona estrategias cognitivas que le permitan tener control para enfrentar las dificultades tanto externas como internas, que se podrían presentar al cumplir una tarea. A nivel cognitivo, el

manejo y la regulación integran las actividades cognitivas y metacognitivas que las personas realizan para adaptarse y cambiar su cognición, los cuales están relacionados con la selección y uso de diversas estrategias cognitivas. A nivel motivacional, esta fase incluye el uso de estrategias para controlar o cambiar la motivación y el afecto. Por último, a nivel contextual, se hace referencia a los esfuerzos por controlar o estructurar el entorno de aprendizaje, con el fin de facilitar la realización de la tarea.

Finalmente, la cuarta fase es la reacción y reflexión, en la que el estudiante reflexiona sobre la efectividad y eficiencia de sus objetivos planteados y planifica sus próximos pasos (Pintrich, 2000). A nivel cognitivo, la reacción y reflexión son procesos que involucran los juicios y evaluaciones de los alumnos sobre su desempeño en la tarea, así como sus atribuciones para el desempeño. A nivel motivacional y afectivo, incluye las reacciones emocionales sobre el resultado y la reflexión acerca de las causas de dicho resultado. A nivel conductual, puede incluir las cogniciones y reflexiones que tiene un individuo sobre su conducta, por ejemplo, sobre su esfuerzo o tiempo dedicado a una tarea. Por último, a nivel contextual, se realizan evaluaciones de la tarea y del entorno de aprendizaje, en función del disfrute y comodidad para ejecutar la tarea (Pintrich, 2004).

Asimismo, otro de los modelos teóricos que permite comprender el aprendizaje autorregulado es el modelo de Zimmerman (1990, 1994), que concibe al aprendizaje autorregulado como el nivel en el que los estudiantes se involucran a nivel meta-cognoscitivo, motivacional y comportamental en sus procesos de aprendizaje. En ese sentido, Zimmerman (2002) propone que el aprendizaje autorregulado es un proceso cíclico que se da en tres fases interrelacionadas entre sí, dentro de las cuales se dan una serie de procesos.

En primer lugar, la primera fase es la planificación, la cual se da en el primer encuentro entre el estudiante y la tarea (Alonso y Panadero, 2014; Zimmerman, 2002). En esta fase inicial, el estudiante examina la tarea, evalúa su capacidad para afrontarla, define sus objetivos y diseña estratégicamente métodos que permitan concretar determinados resultados de aprendizaje (Alonso y Panadero, 2014). Cabe señalar que dicho proceso está influenciado por el interés en la tarea, la orientación de la motivación, la autoeficacia, los

objetivos escolares y el valor que se atribuye a la tarea. Además, dentro de esta fase se dan dos tipos de actividades: análisis de la tarea y creencias automotivadoras.

La primera actividad, análisis de la tarea, implica desglosar el total de la tarea en partes más sencillas, que permitan al estudiante poder comprender la tarea para así, establecer objetivos y planificar estratégicamente su realización. Cabe indicar que, la definición de dichos objetivos responde a dos factores: los criterios de evaluación, que hacen referencia a las pautas sobre las que se valorará la tarea; y, el grado de perfección que los estudiantes desean lograr al llevar a cabo dicha tarea (Alonso y Panadero, 2014). De este modo, se podrá crear y establecer un plan estratégico de acción que permita seleccionar estrategias adecuadas para la ejecución.

La segunda actividad, denominada creencias automotivadoras hace referencia a la interacción de variables individuales, como creencias, valores, interés y metas, que producen y mantienen la motivación al ejecutar determinada tarea. Por ello, las creencias sobre la propia habilidad para llevar a cabo una tarea, las expectativas de resultado, el interés y la utilidad, así como la creencia sobre los propósitos que tiene el aprendizaje van a influir en el nivel de atención, motivación y esfuerzo que los estudiantes van a poner en práctica para realizar una tarea.

En segundo lugar, se encuentra la fase de ejecución, en la cual se ejecuta la tarea y se presentan dos procesos, la autoobservación y el autocontrol (Alonso y Panadero, 2014). La autoobservación implica que el estudiante pueda atender el desarrollo y calidad de lo que está ejecutando, pensando y sintiendo al realizar la actividad. De esa forma, monitorea y registra su propio proceso de ejecución para modificar o mantener dicha conducta.

Por su parte, el autocontrol hace referencia al uso de estrategias metacognitivas y motivacionales, a fin de conservar la concentración y mantener el interés. De ese modo, las estrategias metacognitivas incluyen estrategias específicas para lograr los objetivos propuestos, autoinstrucciones, la generación de imágenes mentales que facilitan la organización de la información; asimismo, incluye la distribución del tiempo, el control del entorno de trabajo y la búsqueda de ayuda. Respecto a las estrategias motivacionales, estas

implican incentivar el interés a través de mensajes autodirigidos recordando la meta o el desafío y pensar en las autoconsecuencias, como autoelogios y auto-recompensas (Alonso y Panadero, 2014).

Finalmente, la tercera y última fase es la autorreflexión, que abarca la evaluación personal del trabajo realizado, las justificaciones de los resultados alcanzados y las respuestas de satisfacción, adaptación o reflexión (Alonso y Panadero, 2014). Dentro de esta fase se dan dos procesos: el auto juicio y la auto-reacción.

El primer proceso, auto juicio, se refiere a la valoración que el estudiante determina sobre la realización de la tarea, así, dicho proceso está compuesto por la autoevaluación y las atribuciones causales, las cuales, a su vez, activan una serie de reacciones emotivas. La autoevaluación implica la valoración de la comparación entre la información monitoreada y el cumplimiento de objetivos y criterios de evaluación establecidos, ya sean criterios objetivos, de progreso o de comparación social (Zimmerman, 2002).

Por su parte, las atribuciones causales se conciben como las explicaciones, justificaciones o excusas sobre las conductas propias y las de otros, y a su vez influyen en la motivación (Anderman y Anderman, 2009, como se citó en Woolfolk, 2010). Además, es importante mencionar que las atribuciones causales se realizan sobre la base de 3 dimensiones: el locus de causalidad, que hace referencia a si la causa es entendida como interna o externa; la estabilidad, que es el grado en que la causa se mantiene o cambia; y la controlabilidad, que se refiere al grado en el que una persona siente que puede manejar dicha causa (Weiner, 1986). Específicamente, en el contexto educativo, los estudiantes pueden atribuir su desempeño académico a diversas causas, como por ejemplo la dificultad del trabajo, la explicación del profesor, entre otros (Santrock, 2006).

El segundo proceso que se da en la fase de autorreflexión es la auto-reacción, que hace referencia a las reacciones emocionales y cognitivas que surgen de las atribuciones causales. Así, cobran relevancia, los sentimientos de autosatisfacción y el tipo de afecto con respecto al propio desempeño, y la realización de inferencias adaptativas que mantiene la voluntad para volver a ejecutar la tarea o defensivas, que evitan realizar la tarea. Cabe

mencionar que las auto-reacciones que se generan influyen en la motivación y en la manera de enfrentar tareas futuras, ello debido a que, como se mencionó inicialmente, se concibe la autorregulación como un proceso cíclico, que se retroalimenta constantemente.

A parte de todo lo mencionado, cabe destacar que, tanto el modelo de Pintrich (2000, 2004) como el modelo de Zimmerman (1990), conciben a la motivación, metacognición y conducta de los estudiantes como base del proceso autodirigido del aprendizaje autorregulado (Berridi y Martínez, 2017).

En particular, la motivación es un componente que juega un rol muy importante en el proceso de aprendizaje, ya que constituye un campo significativo en las distintas aproximaciones desde los modelos teóricos de la autorregulación del aprendizaje. En ese sentido, la teoría de metas de logro indica que los estudiantes guían su conducta basándose en dos metas, aprendizaje y desempeño (Covington, 2000). Los estudiantes que se enfocan en metas de aprendizaje se muestran interesados en mejorar su comprensión y dominio de un tema, fortalecer su conocimiento, adquirir nuevos aprendizajes y desarrollar nuevas habilidades (Covington, 2000; Zimmerman, 1990). Por ello, la orientación a metas de aprendizaje conlleva a un aumento en la participación cognitiva, afecto positivo y motivación, incremento en la dedicación y persistencia en las tareas, búsqueda de ayuda y disposición para tomar riesgos (Harackiewicz et al., 2002). Por otro lado, los estudiantes que se orientan a metas de desempeño, por una parte, se aproximan a mostrar su capacidad y habilidad, y así obtener buenos juicios sobre su competencia, y, por otra parte, por evitación, buscan evitar juicios negativos (Elliot y Harackiewicz, 1996).

Asimismo, desde la teoría de la autodeterminación, la motivación se refiere los procesos psicológicos que energizan y dirigen a los individuos a realizar una actividad o tarea, incluye el deseo, interés o compromiso para participar de la experiencia de aprender (Hulleman, et al., 2016; Maquilón y Hernández, 2011). De esa forma, se identifican tres tipos motivación, la motivación intrínseca, que se refiere a que las conductas se llevan a cabo por el placer de su propia ejecución (al conocimiento, al logro y a las sensaciones); la motivación extrínseca, las acciones son realizadas como un medio para reconocer el valor y la

importancia de la actividad (identificada), para evitar el sentimiento de culpa, vergüenza o presión del ego (introyectada), o para evitar castigos o ganar recompensas (externa); y la amotivación (Deci y Ryan, 2000).

A partir de todo ello, el presente estudio se enfoca en las cualidades de los estudiantes autorregulados, debido a que la autorregulación del aprendizaje no es algo que le ocurre al estudiante, sino que puede ser generado por él (Torre, 2007), por tanto, puede ser adquirida (Cabrera et al., 2019). De ese modo, se concibe al aprendizaje autorregulado como la manera en la que las personas utilizan sus propios recursos para para estructurar, controlar y examinar la ejecución de sus procesos cognitivos en tareas académicas y en la creación de productos de aprendizaje (Castro et al., 2016; García, 2012). Por tanto, los estudiantes autorregulados tienen la capacidad de organizar, regular y guiar sus procesos mentales; utilizan instrumentos de planificación, evaluación y análisis; manejan su energía, fuerza y ánimo para la tarea; y, agrupan de manera sistemática los datos y conocimientos (Torre, 2007).

Por ello, se puede señalar que los estudiantes autorregulados son aquellos que de forma deliberada y proactiva deciden y determinan su propia manera de aprender (Monereo y Badía, 2001). De ese modo, cuentan con la capacidad de implementar estrategias de planificación, monitoreo, dirección y gestión de la concentración, motivación y comportamiento frente a los desafíos que se les presenten (Cabrera et al., 2019; Díaz, 2019). En efecto, son estudiantes que se involucran y disfrutan su aprendizaje, lo cual no solo los conlleva a utilizar y aplicar eficazmente lo aprendido (Rodríguez, 2014) sino que, también, les permite obtener bienestar emocional y un rendimiento académico óptimo (Cheon et al., 2020; Díaz, 2019).

En ese sentido, diversas investigaciones tanto nacionales como internacionales muestran cómo el aprendizaje autorregulado es uno de los temas que ha despertado interés debido a sus implicancias en otras áreas de desarrollo. En el ámbito nacional, las investigaciones muestran que los estudiantes de secundaria, específicamente, del quinto año, se encuentran en proceso respecto al nivel de aprendizaje autorregulado alcanzado (Atoche,

2019; Cabrera et al., 2019; Medina y Nagamine, 2019). De esa manera, en la investigación de Atoche (2019) llevada a cabo en un colegio público de Piura, se encontró que el 84.4% de estudiantes encuestados de quinto de secundaria, presentaba un nivel medio en el aprendizaje autorregulado. Asimismo, en la investigación de Cabrera et al. (2019), que se realizó en dos colegios públicos de Lima, se halló que el 53.7% de los estudiantes del mismo año, presentaban un nivel medio de autorregulación del aprendizaje. Esto mismo se evidencia en la investigación de Medina y Nagamine (2019), en la cual dicha situación se representa en un 79.3% de estudiantes, de dos instituciones públicas de Pasco y Arequipa.

En cambio, investigaciones realizadas en estudiantes universitarios de primeros ciclos hallaron niveles entre medios y altos de aprendizaje autorregulado (Díaz, 2019; Norabuena, 2011). Específicamente, la investigación realizada por Díaz (2019) identificó que el 96.6% de estudiantes de primeros ciclos de una institución privada en Lima reportaron un nivel alto de autorregulación del aprendizaje.

Por tanto, uno de los grandes desafíos en el ámbito educativo es conseguir que el estudiante adquiera autodominio en cuanto a sus competencias de aprendizaje; es decir, que pueda autorregular su propio proceso de aprendizaje, a fin de mejorar su desempeño académico (Cabrera et al., 2019; MINEDU, 2016). Sin embargo, diversos autores (Ames y Rojas, 2010; Cuenca, 2011; Pease et al., 2019; Rojas, 2016) evidencian que la cultura escolar peruana, las dificultades en los docentes para acompañar a los estudiantes, la presencia de distractores tecnológicos y la falta de apoyo familiar percibido dificultan que en los estudiantes se pueda desarrollar un aprendizaje autorregulado.

En primer lugar, la cultura escolar peruana ha mostrado poca preocupación por los cambios en el plan curricular, la innovación digital y las necesidades educativas del siglo XXI (Ames y Rojas, 2010; Pease et al., 2019; Rojas, 2016). Así, está caracterizada por ser autoritaria y transmisionista, pues se centra en la transferencia de información del docente al estudiante, ya que se considera que los docentes son los únicos que poseen legítimamente el saber; por tanto, no explican para qué o por qué se hace de esa forma (Ames y Rojas, 2010; Pease et al., 2019). De ese modo, se asigna a los estudiantes un rol pasivo, que los

limita a oír, copiar y repetir lo que se les enseña, lo cual hace que se presente una baja motivación para aprender y participar en la clase, dificultando así su aprendizaje (Ames y Rojas, 2010; Rojas, 2016; Tito, 2019; Cuenca, 2011).

En segundo lugar, otra causa que obstaculiza que los estudiantes puedan autorregular su propio proceso de aprendizaje son las dificultades que presentan los docentes para acompañarlos. De esa forma, se evidencia que los docentes no disponen de herramientas pedagógicas para acompañar a los estudiantes (Rojas, 2016), ya que se presenta poca disponibilidad de recursos educativos, escaso desarrollo de las aulas de innovación, poco acceso a computadoras e internet y desconocimiento de portales educativos y guías para el uso de materiales educativos (Tafur y De la Vega, 2010). Además, para acompañar a los estudiantes, se considera importante establecer vínculos de confianza, pues el ser una fuente de soporte afectivo podría favorecer un aprendizaje autodirigido en los estudiantes (Ames y Rojas, 2010). Sin embargo, los estudiantes adolescentes manifiestan no tener confianza en sus profesores para considerarlos como soporte en la solución de sus problemas académicos y personales, dificultando el acompañamiento (Ames y Rojas, 2010).

En tercer lugar, otra de las causas que dificulta que los estudiantes, principalmente los adolescentes, puedan autorregular su aprendizaje es la presencia de distractores tecnológicos, ya que dificultan el manejo del tiempo (Anaya, 2018), pues los recursos tecnológicos como el smartphone, internet y redes sociales absorben gran parte de su tiempo (Fundación MAPFRE, 2019). De ese modo, los estudiantes adolescentes dejan de lado actividades escolares e incluso familiares por estar conectados a internet, redes sociales o usar el celular; incluso, tienden a sacrificar casi siempre o siempre horas de sueño y reposo o incluso algunos de ellos dejan de comer por estar conectados (Fundación MAPFRE, 2019).

Por último, cabe señalar que la educación de los adolescentes no solo depende de las instituciones educativas, sino también de los hogares, padres, madres y la sociedad en general (Guadalupe et al., 2017). De esa manera, el contexto familiar, específicamente el apoyo percibido, es otro factor que influye de manera significativa en los procesos de aprendizaje (Ames y Rojas, 2010; Oliva, 2019); sin embargo, se presenta una limitada

participación de los padres de familia, lo cual dificulta el desarrollo óptimo de los estudiantes (Guadalupe et al., 2017; Oliva, 2019). Sumado a ello, se presenta un desconocimiento acerca de las habilidades y normas educativas en los diferentes grados y materias, que dificultan el apoyo familiar (Ochoa, 2018; Sucari et al., 2019). De ese modo, se presentan dificultades para apoyar académica, material y emocionalmente a los estudiantes (Ames y Rojas, 2010).

A partir de todo lo mencionado, se puede señalar que dichos factores dificultan que los estudiantes puedan disponer de un aprendizaje autónomo que promueva la autogestión de sus propios conocimientos (Calderón, 2019). Por ende, los estudiantes podrían presentar dificultades para adaptarse a las exigencias académicas actuales y a futuro (Díaz, 2019). Por ejemplo, en investigaciones nacionales en estudiantes de los últimos grados de secundaria y primeros ciclos de universidad, por una parte, se evidencian asociaciones positivas y significativas entre el nivel de aprendizaje autorregulado y nivel de autoeficacia académica (Alegre, 2014; Díaz, 2019), el uso de estrategias metacognitivas (Atoche, 2019), el manejo del tiempo y la búsqueda de apoyo (Calderón, 2019).

De igual manera, las investigaciones nacionales también encontraron relaciones directas y positivas entre el aprendizaje autorregulado con el rendimiento académico (Cabrera et al., 2019; Norabuena, 2011). Esto mismo, se evidencia en investigaciones internacionales en muestras similares (Elvira y Pujol, 2012; Monterroso, 2015; Torrado y Soria, 2016; Vásquez y Daura, 2013). Mientras que, por otra parte, se encontraron relaciones inversas con la procrastinación académica; es decir, se halló que mientras el nivel de autorregulación era mayor, el nivel de procrastinación académica era menor (Maturana, 2020).

En ese sentido, las dificultades para desarrollar la autorregulación del aprendizaje, podría favorecer la postergación de actividades, lo cual se muestra en los niveles promedios y altos de procrastinación, específicamente en estudiantes de secundaria (Álvarez-Blas, 2010; Gil y Serquén, 2016; Vergara et al., 2023). Asimismo, dificulta que los estudiantes puedan hacerse cargo de sí mismos, asumir responsabilidades y establecer metas (Bedoya, 2017; Buendía, 2020). De esa manera, los estudiantes podrían considerar que no cuentan

con recursos para enfrentar las tareas con determinación, afectando así su autoeficacia (Díaz, 2019).

En suma, influye negativamente en el rendimiento académico (Cabrera et al., 2019; Norabuena, 2011), lo cual se muestra en los resultados de la evaluación censal en el 2019, los cuales indican que la mayoría de los estudiantes se encontraban en inicio o proceso de aprendizaje respecto a las áreas evaluadas (MINEDU, 2019). Además, según el Ministerio de Educación, en el 2017, en educación secundaria se evidencia un porcentaje considerable de 5% para estudiantes desaprobados y 9% de atraso escolar (MINEDU, 2018). De esa manera, en el futuro, podría dificultar la transición y adaptación a la vida universitaria y, posteriormente, adaptarse a las nuevas demandas laborales (Cabrera et al., 2019; Calderón, 2019; Maldonado et al., 2019).

Por otra parte, debido al aporte de las tecnologías emergentes en el campo educativo, en la enseñanza y el aprendizaje, una de las líneas de investigación se ha enfocado en abordar el aprendizaje autorregulado en entornos virtuales (Berridi y Martínez, 2017). De esa forma, según Rodríguez y Espinoza (2017) el aprendizaje en entornos virtuales conlleva algunas ventajas, como el aprendizaje motivado, activo, cooperativo, autodirigido y autoevaluado, pues es el mismo estudiante quien define sus propias metas y organiza sus actividades en función de sus recursos.

Por ello, se ha encontrado que en ambientes educativos con hipermedios el aprendizaje autorregulado media potencialmente el logro académico (Berridi y Martínez, 2017; Rodríguez, 2014). Esto debido a que los recursos que brindan las tecnologías de información y comunicación requieren que los estudiantes puedan transformar las herramientas tecnológicas en herramientas pedagógicas (Cabero, 2013). Así, los estudiantes en interacción y comunicación con su entorno pueden organizar, estructurar y direccionar su propio proceso de aprendizaje, participando activamente (Cabero, 2013; Rodríguez, 2014).

Sin embargo, Rodríguez y Espinoza (2017) en una de sus investigaciones en México, encontraron que, a pesar de tener facilidad para usar herramientas tecnológicas, los estudiantes de secundaria presentaban dificultades para buscar estrategias autónomas, lo

cual dificulta discriminar y seleccionar la información adecuadamente. Es así como resulta relevante investigar el aprendizaje autorregulado en entornos virtuales en estudiantes de educación secundaria.

Específicamente, en la actualidad se evidencia que las dificultades antes descritas para fomentar un aprendizaje autorregulado se agudizan en el marco de la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19), debido a que ha causado una crisis nunca vista en todas las áreas de la vida (NU. CEPAL - UNESCO, 2020). En particular, en el ámbito educativo se adoptaron acciones relacionadas con la interrupción de presencialidad de las clases, lo cual propició el despliegue de diferentes modalidades de aprendizaje a distancia (NU. CEPAL - UNESCO, 2020). En el caso del Perú, con el objetivo de que los estudiantes de los distintos grados puedan realizar sus clases durante el Estado de Emergencia, se puso en marcha el programa “Aprendo en casa”, que fue un servicio de educación a distancia transmitida a través de distintos canales como radio, televisión e internet (Resolución Ministerial N° 160, 2020).

Ante ese nuevo contexto de enseñanza, resulta relevante, a nivel general, explorar los factores asociados que se relacionan con el aprendizaje autorregulado durante el contexto de COVID-19 y también conocer el nivel de aprendizaje autorregulado que presentan los estudiantes de educación secundaria en el contexto de educación remota. Por ello, de manera específica, es importante, por una parte, explorar los factores asociados al desarrollo del aprendizaje autorregulado, pues la cultura escolar peruana, las dificultades en los docentes para acompañar a los estudiantes, la presencia de distractores tecnológicos y la falta de apoyo familiar percibido (Ames y Rojas, 2010; Cuenca, 2011; Pease et al., 2019; Rojas, 2016) dificultan que los estudiantes puedan desarrollar un aprendizaje autorregulado (Calderón, 2019). Y, por otra parte, conocer el nivel de aprendizaje autorregulado, debido a que en las investigaciones anteriormente mencionadas se ha encontrado que, en el ámbito nacional, los estudiantes de secundaria presentan niveles medios de aprendizaje autorregulado (Atoche, 2019; Cabrera et al., 2019; Medina y Nagamine, 2019). Para cumplir estos objetivos, se ejecutó un estudio desde el paradigma cuantitativo de la investigación.

Método

La presente investigación sigue el paradigma cuantitativo, desde un diseño no experimental transversal exploratorio descriptivo comparativo, pues se busca investigar sin manipular ninguna variable y en un determinado momento, un campo en donde existe poca investigación previa (Hernández et al., 2014).

Participantes

Las participantes de la presente investigación fueron 84 estudiantes de 4° y 5° grado de secundaria de un colegio técnico público femenino de Huancayo. El rango etario fue entre 14 y 18 años ($Me=16$; $DE= .765$) y el 25% de participantes pertenecía a la especialidad de computación, 34% a la especialidad de confecciones, 25% a la especialidad de cosmetología y 16% a la especialidad de industrias alimentarias. Además, el 85% de las participantes estudió en el colegio desde 1° de secundaria, 5% desde 2°, 6% desde 3°, 2% desde 4° y 2% eran estudiantes nuevas.

La estrategia de selección de la institución educativa fue por conveniencia, ya que son los casos a los cuales se tuvo acceso (Hernández et al., 2014) debido a la cercanía de la investigadora con la institución y la estrategia de incorporación de las participantes fue por invitación de los directivos de la Institución Educativa. Para la conformación de la población estudiada se hizo un muestreo no probabilístico convencional (Otzen y Manterola, 2017), dado que los casos del estudio representan los casos disponibles de dos salones de 5° de secundaria y tres de 4° de secundaria de esa institución. También, se consideró como criterios de inclusión que las participantes pertenezcan al cuarto o quinto grado de secundaria de un colegio público de Huancayo y que hayan recibido una enseñanza remota en el marco nacional de emergencia sanitaria en el periodo escolar 2020.

Asimismo, debido a que las participantes fueron menores de edad, se solicitó el permiso de sus padres mediante una invitación (Apéndice A). También, se solicitó el asentimiento informado de las estudiantes mediante un protocolo de asentimiento informado (Apéndice B). De ese modo, tanto los padres como cada participante expresaron su autorización para participar o no, luego de leer la invitación y el protocolo de asentimiento

informado respectivamente. Cabe señalar, que ambos documentos contenían información pertinente respecto al objetivo de la investigación, el tiempo previsto para el llenado del cuestionario, las consideraciones éticas sobre la confidencialidad de las respuestas del participante y la posibilidad de participar voluntariamente y de retirarse cuando lo desee.

Medición

El aprendizaje autorregulado fue medido por el Cuestionario de autorregulación de aprendizaje elaborado por Torre (2007) y adaptado por Cabrera et al. (2019) para estudiantes de secundaria en contexto peruano. El cuestionario fue sometido a un criterio de jueces expertos para que los ítems puedan ser adaptados para estudiantes de secundaria. Además, se aplicó un estudio piloto con 30 estudiantes, entre 15 y 18 años. Y, luego de su aplicación a gran escala mostró evidencias de validez de criterio a través de la correlación ítem-test de Pearson corregida de los 20 ítems, las cuales se encontraron dentro del rango de 0.24 hasta 0.65. De esa forma, el cuestionario presentó evidencias de validez interna.

Asimismo, el cuestionario presentó un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0.84, lo cual representa evidencia de confiabilidad óptima. Ello mismo se encontró en la presente investigación, pues el instrumento presentó un alfa de Cronbach de .97.

En ese sentido, cabe mencionar que este cuestionario tiene la finalidad de evaluar el nivel de autorregulación en el aprendizaje a partir de 4 áreas. La primera área es la conciencia metacognitiva activa (ítems 3, 6, 7, 8, 13 y 20), que evalúa cómo el estudiante organiza, supervisa y dirige sus procesos mentales hacia la meta de sus objetivos personales. La segunda área, el control y verificación (ítems 1, 2, 4, 12, 14, 15 y 18), evalúa las estrategias implementadas por los estudiantes para obtener los resultados de aprendizaje deseados, tales como la planificación, evaluación y análisis de los trabajos que ejecutan. La tercera área, esfuerzo diario en la realización de las tareas (ítems 5, 9, 10 y 11), mide la utilización de energía, vigor y ánimo para alcanzar algún objetivo, superando las dificultades de cada día. Finalmente, el cuarto área, procesamiento activo durante las clases (ítems 16, 17 y 19), evalúa la ejecución sistemática de una serie de operaciones relacionadas con la agrupación de datos o conocimientos, con el fin de utilizar la información que estos mismos simbolizan.

Esas cuatro áreas se dividen en 20 ítems, los cuales responden a la pregunta *¿En qué medida crees que estas afirmaciones expresan tu manera y estilo de estudiar?* Así, se presentan afirmaciones como *“Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera, y cuándo y por qué debo utilizar un método distinto”*. De esa manera, presenta un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos, los cuales son: en total desacuerdo (1), que significa Yo no soy así, nada que ver conmigo; bastante en desacuerdo (2), Tiene poco que ver conmigo; Regular (3), es verdad en mi caso la mitad de las veces; de acuerdo (4), soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy y totalmente de acuerdo (5), que representa me refleja perfectamente.

Cabe señalar que este cuestionario presenta baremos, a partir de los cuales los puntajes totales que se encuentran entre 47 a 62 hacen referencia a un nivel bajo de aprendizaje autorregulado, entre 63 a 76 un nivel medio y entre 77 a 98 representan un nivel alto de aprendizaje autorregulado (Cabrera et al., 2019).

Por otra parte, con el fin de explorar los factores asociados al proceso del aprendizaje autorregulado en el contexto de enseñanza remota y considerando la revisión bibliográfica, se elaboró una ficha de datos (Apéndice C), en la cual se indaga por variables individuales y ambientales que podrían intervenir en el proceso de autorregulación del aprendizaje, lo cual es relevante para el estudio. De esa manera, en primer lugar, la ficha incluye algunos datos personales como la edad, especialidad y el grado desde el que estudia en dicho colegio.

En segundo lugar, la ficha pregunta por factores individuales: rendimiento académico percibido, atribución y motivación. De esa forma, indaga por el rendimiento académico percibido expresado en números (con seis opciones de respuesta entre menos de 11 y 19-20) y la razón por la que las estudiantes creen que han obtenido dicho resultado (atribución). También, pregunta por la orientación motivacional de las estudiantes al estudiar en el contexto de enseñanza remota, a partir de la identificación con 6 frases en un formato de respuesta Likert de 4 puntos en la cual se indaga por la orientación motivacional hacia el aprendizaje (1, 2 y 3) y hacia el desempeño por aproximación (4 y 5) o evitación (6, 7 y 8). Adicionalmente,

se incluye una pregunta abierta sobre otras motivaciones que impulsan a las estudiantes a realizar sus actividades académicas.

Por último, la ficha incluye preguntas con relación a factores sociales y ambientales: búsqueda de ayuda, distribución del tiempo y el contexto de enseñanza remota. El primer factor incluye la pregunta de si ante las dificultades buscan ayuda o no, fuente de ayuda (padres, profesores, compañeros, hermanos, materiales de consulta, otros) y de qué forma es esa ayuda. La segunda área, está destinada a investigar cómo las estudiantes distribuyen su tiempo, se indaga por el tiempo (en horas) que destinan para sus actividades académicas y para sus actividades recreativas, así como cuales son. Finalmente, se pregunta por la percepción de la principal dificultad y ventaja durante el aprendizaje a distancia.

Procedimiento

Por ello, como primera fase, la ficha de datos fue sometida al criterio de jueces, el cual estuvo conformado por dos especialistas en aprendizaje autorregulado e investigación cuantitativa. Ello dado que para una validez de contenido confiable se sugiere un rango de dos hasta 20 expertos (McGartland et al., 2003 como se citó en Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). En ese sentido, se consideró que cada pregunta se encuentre de acuerdo con el constructo planteado y al factor asociado correspondiente. Asimismo, se evaluó la calidad de cada ítem, con puntajes entre 1 hasta 5 y, por último, se consultó por sugerencias. A partir de ello, se modificó la pregunta sobre motivación orientándola hacia el logro; y también se cambió y especificó algunos términos, como actividades de ocio por actividades recreativas y horas por horas a la semana. De ese modo, se pudo validar la ficha de datos para estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria.

Además, se consideró la aplicación de un estudio piloto de 6 estudiantes, con la finalidad de que los ítems puedan ser comprendidos por participantes con similares características a la población estudiada. En este estudio se preguntó por la claridad y comprensión de las preguntas y el tiempo que tomó completarlo. A partir de ello, se aclaró la pregunta sobre ¿Cuáles son tus actividades académicas fuera del horario de clases?

especificando con ejemplos como tareas del colegio, academia, entre otros. Y, también se estimó el tiempo aproximado para el llenado de todo el cuestionario.

La segunda fase, fue solicitar los permisos necesarios al Centro Educativo Público para aplicar el cuestionario de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria. A partir de ello, mediante los directivos de la institución, se distribuyeron los protocolos de consentimiento informado a través de invitaciones, en la cual se informó a los padres o responsables de las estudiantes sobre la participación de las estudiantes, el propósito de la investigación y los cuidados éticos con la información recolectada. A partir de ello, ningún padre o madre rechazó que su hija participara de la investigación.

Como tercera y última fase, se aplicó el cuestionario de manera *online*, mediante los formularios de *Google forms*. El formulario comenzó con la presentación de un protocolo de asentimiento informado, el cual describe, de manera general, el objetivo del estudio, los cuidados de confidencialidad que se tendrán con la información brindada y la participación voluntaria de las estudiantes, de esa manera se presentó la opción de consentir o rechazar la participación en la investigación. Seguidamente, se le presentó una ficha de datos, luego se presentó el cuestionario de autorregulación de aprendizaje, los cuales tomaron aproximadamente 10 minutos para finalizarlo.

Análisis de datos

Para procesar y analizar los datos estadísticos relevantes para el objetivo de esta investigación se usó el programa Excel y IBM SPSS versión 25. Primero, se elaboró una base de datos en Excel, que contenía las variables de estudio y las respuestas obtenidas de cada participante. Luego, se procedió a categorizar las preguntas abiertas, específicamente la pregunta (¿Por qué crees que has obtenido ese resultado?) se categorizó en función de la Teoría de atribución de Weiner (1985), capacidad, esfuerzo. dificultad de la tarea y factores externos (razones en las que no se puede tener control). Asimismo, la pregunta sobre otras motivaciones se categorizó en función de la teoría de la

autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), motivación intrínseca, motivación extrínseca (identificada, introyectada, externa) y amotivación.

También, el análisis de los datos siguió un análisis temático inductivo, pues se categorizó, en función de patrones de respuesta según el análisis de contenidos (Gómez, 2014), las preguntas sobre: fuente de ayuda, forma de ayuda, cuáles son sus actividades académicas y recreativas, principal dificultad y ventaja del aprendizaje a distancia.

Una vez categorizado y codificado dichas respuestas, se procedió a exportar las respuestas a una base de datos en IBM SPSS versión 25, a partir de la cual se halló los estadísticos descriptivos respecto a los datos personales, como la edad, especialidad en la que estudian y grado desde que estudian en dicho colegio.

Por otra parte, para conocer el nivel de aprendizaje autorregulado, a nivel descriptivo, se obtuvieron los puntajes totales de las participantes sobre el nivel de autorregulación del aprendizaje; también, con el fin de categorizar los puntajes se utilizaron los baremos establecidos en la investigación de Cabrera et al., 2019. De esa forma, se obtuvieron porcentajes de las categorías de las variables nominales, según el nivel de autorregulación del aprendizaje. Adicional a ello, se utilizó la prueba Z, con una significancia de ($p < 0.05$) para comparar proporciones entre las columnas.

De esa forma, para explorar los factores asociados al aprendizaje autorregulado, primero se identificó el tipo de distribución de los datos mediante la prueba estadística de normalidad Kolmogorov-Smirnov, ello debido a que la muestra de investigación fue mayor a 50 participantes. Asimismo, se utilizaron los criterios del coeficiente de asimetría y curtosis entre -1 y 1 (Bulmer, 1979) para evaluar la normalidad de la distribución de los datos.

A partir de ello, para conocer si existe asociación entre el nivel de aprendizaje autorregulado (alto, proceso, bajo, menor que el nivel bajo del baremo) con cada una de las variables categóricas de la ficha de datos (busca ayuda, quiénes le ayudan, forma de ayuda, atribución, otras motivaciones, actividades académicas y recreativas, principal dificultad y principal ventaja del aprendizaje a distancia), se ejecutó la prueba de independencia Chi-cuadrada de Pearson ($p < 0.05$) y la prueba exacta de Fisher ($p < 0.05$) para aquellas variables

que presenten frecuencias esperadas menores que 5, ello debido a que dichas variables son nominales (Pérttega y Pita, 2007; Mendivelso y Rodríguez, 2018).

Por otra parte, (revisar Tabla E1 del Apéndice E) como la mayoría de las distribuciones de las variables escalares (horas destinadas a actividades académicas, horas destinadas a actividades recreativas, promedio percibido de notas, motivación orientada al aprendizaje y motivación orientada al desempeño) seguían una distribución no normal ($p > .05$), mientras que solo el puntaje de aprendizaje autorregulado seguía una distribución normal ($p = .181$), con una significancia de $p \leq .05$. Por ello, para establecer correlaciones entre dichas variables se utilizó una prueba estadística de correlación de Spearman.



Resultados

La presente investigación tuvo por objetivo principal explorar los factores asociados y el nivel de aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria en el contexto de educación remota, debido a la pandemia. En respuesta a ello, de manera específica es importante primero conocer el nivel de aprendizaje autorregulado que presentan los estudiantes de educación secundaria, y luego, explorar los factores asociados que se relacionan con el aprendizaje autorregulado durante el contexto de COVID-19.

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos del nivel de aprendizaje autorregulado, de igual manera se reporta el puntaje mínimo, puntaje máximo y puntaje promedio hallado en esta investigación.

Tabla 1

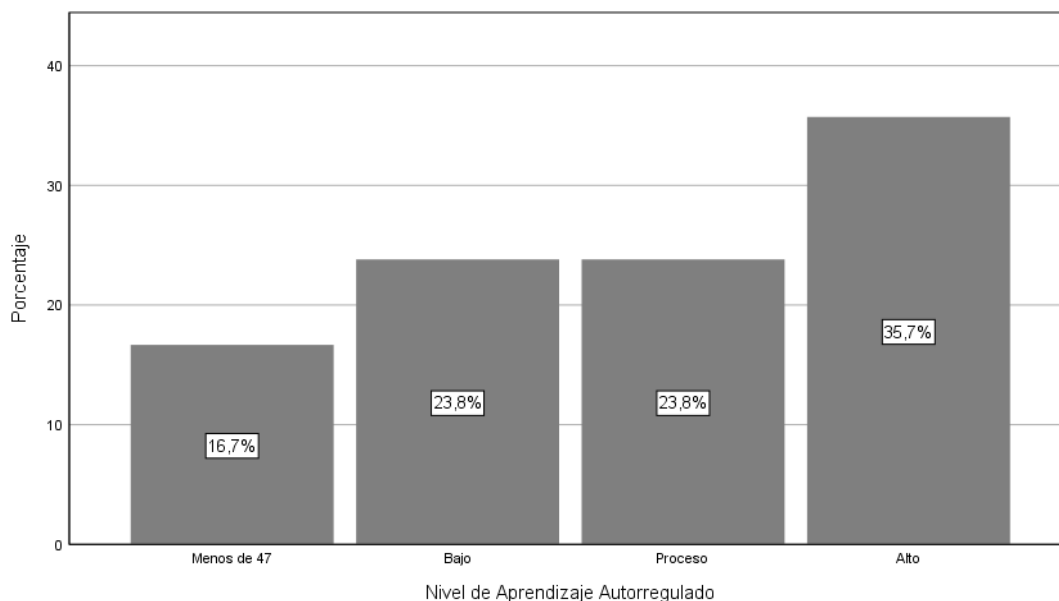
Estadístico descriptivo de la variable nivel de autorregulación del aprendizaje

Variable	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Nivel de Aprendizaje Autorregulado	84	22	94	66,69	17,246

Asimismo, con relación al nivel de autorregulación del aprendizaje, se halló que el 16,7% de todas las participantes presentan puntajes menores a 47 (puntaje menor que el nivel bajo del baremo del instrumento). También, el 23,8% de las estudiantes presenta un nivel bajo y 23,8% un nivel en proceso respecto al nivel de autorregulación del aprendizaje alcanzado. Es decir, solo un 35,7% de estudiantes presentan un nivel alto de autorregulación en el aprendizaje y más de la mitad de todas las participantes (64,3%) no estarían o estarían en proceso de autodirigir su propio aprendizaje.

Figura 1

Porcentaje de los niveles de autorregulación del aprendizaje



En particular, según el grado de estudio no se halló ninguna diferencia estadísticamente significativa entre el porcentaje de los niveles de autorregulación de estudiantes de cuarto grado en comparación con el porcentaje de quinto año. Aunque, a nivel descriptivo, se observa que la mayoría de las estudiantes de cuarto grado presentan ligeramente niveles más altos de autorregulación del aprendizaje.

Tabla 2

Frecuencia y porcentaje de los niveles de autorregulación del aprendizaje según grado de estudio

Nivel de Aprendizaje Autorregulado	¿En qué grado te encuentras actualmente?			
	Cuarto de secundaria		Quinto de secundaria	
	N	%	N	%
Menos de 47	6	13%	8	21%
Bajo	11	24%	9	24%
Proceso	12	26%	8	21%
Alto	17	37%	13	34%
Total	46	100%	38	100%

Con relación a los factores asociados, se encontraron factores individuales y, factores sociales y ambientales. En primer lugar, respecto a los factores individuales cabe indicar que, se encontraron correlaciones significativas positivas medianas (promedio percibido de notas, motivación orientada al aprendizaje y al desempeño por aproximación) y pequeñas (motivación orientada al desempeño por evitación), de acuerdo con el criterio de Cohen (entre .31 a .50) tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 3

Correlación de Spearman entre el puntaje de autorregulación del aprendizaje y promedio percibido de notas, motivación orientada al aprendizaje y motivación orientada al desempeño

	Promedio percibido de notas	Motivación orientada al aprendizaje	Motivación orientada al desempeño por aproximación	Motivación orientada al desempeño por evitación
Puntaje de Autorregulación del Aprendizaje	.314**	.480**	.399**	.222*

Nota: ** $p < .01$, * $p < .05$

A partir de ello, a nivel general se puede señalar que, a mayores puntajes de autorregulación en el aprendizaje, mayor promedio percibido de notas. Asimismo, a mayor motivación orientada al aprendizaje y mayor motivación orientada al desempeño (aún más por aproximación), mayor puntaje de autorregulación en el aprendizaje, siendo descriptivamente mayor el coeficiente de correlación con la motivación orientada al aprendizaje.

Aunque, cabe señalar que, a nivel particular, tal como se muestra en la Tabla 4, según grado de estudios, en las participantes de cuarto grado no se encontró una relación significativa entre el puntaje de motivación orientada al desempeño por evitación y puntaje de autorregulación del aprendizaje. De igual manera, en las participantes de quinto año no se

encontró una relación significativa entre el puntaje de promedio percibido de notas y puntaje de autorregulación del aprendizaje.

Tabla 4

Correlación de Spearman entre puntaje de autorregulación del aprendizaje y promedio percibido de notas, motivación orientada al aprendizaje y motivación orientada al desempeño, según grado de estudio

Grado		Promedio percibido de notas	Motivación orientada al aprendizaje	Motivación orientada al desempeño por aproximación	Motivación orientada al desempeño por evitación
Cuarto de secundaria	Puntaje de Autorregulación del Aprendizaje	,305*	,332*	,296*	-0,003
Quinto de Secundaria	Puntaje de Autorregulación del Aprendizaje	0,292	,616**	,464**	,413**

Nota: ** $p < .01$, * $p < .05$

Por otra parte, en cuanto al tipo de atribución sobre el rendimiento académico es importante mencionar que la prueba de asociación para frecuencias esperadas menores que 5, es decir la prueba exacta de Fisher ($p = .449$), no encontró evidencia estadísticamente significativa de la asociación entre el tipo de atribución y el nivel de aprendizaje autorregulado. Sin embargo, a partir de la prueba Z ($p < .05$), para comparar proporciones, se halló una diferencia estadísticamente significativa entre el porcentaje de participantes con “menos de 47 puntos” de nivel de autorregulación del aprendizaje que atribuyen su rendimiento a la dificultad tarea y el porcentaje de participantes que atribuyen su rendimiento al esfuerzo, siendo este menor. Ello indicaría que la mayoría de las participantes que atribuye su rendimiento a la dificultad de la tarea presentan niveles muy bajos de autorregulación del aprendizaje, a diferencia de las estudiantes que atribuyen su rendimiento a su esfuerzo.

Tabla 5

Porcentaje de estudiantes según el Nivel de autorregulación del aprendizaje y Tipo de atribución

Nivel de autorregulación del aprendizaje	Tipo de atribución					Total
	No sabe	Capacidad	Esfuerzo	Dificultad de la tarea	Factores externos	
Menos de 47	50% (1)	21% (6)	9%* (4)	67%* (2)	14% (1)	17% (14)
Bajo	50% (1)	18% (5)	27% (12)	0% (0)	29% (2)	24% (20)
Proceso	0% (0)	29% (8)	25% (11)	0% (0)	14% (1)	24% (20)
Alto	0% (0)	32% (9)	39% (17)	33% (1)	43% (3)	36% (30)
Total	100% (2)	100% (28)	100% (44)	100% (3)	100% (7)	100% (84)

Nota: *Diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$) en la fila menos de 47 del nivel de aprendizaje autorregulado entre el porcentaje que atribuyen su rendimiento a la dificultad tarea y el porcentaje que atribuye su rendimiento al esfuerzo.

En este punto, también cabe señalar que a medida que se incrementa el promedio percibido de notas y el nivel de autorregulación en el aprendizaje el tipo de atribución varía de atribuciones externas y atribución a la dificultad de la tarea hacia atribuciones más internas, como atribución a la capacidad y esfuerzo, tal como se muestra en la Tabla E2 del Apéndice E.

Asimismo, tampoco se encontró una asociación significativa entre los tipos de motivaciones desde la teoría de la autodeterminación y el nivel de autorregulación del aprendizaje, según la prueba exacta de Fisher ($p = .317$). Aunque, a nivel descriptivo, cabe destacar que tanto la mayoría de las estudiantes que presentaron una motivación extrínseca identificada (44%), como la mayoría de las estudiantes que presentaron una motivación intrínseca (45%) presentaron altos niveles de autorregulación del aprendizaje.

Tabla 6

Porcentaje de estudiantes según Nivel de autorregulación del aprendizaje y Otras motivaciones

Nivel de autorregulación del aprendizaje	Otras motivaciones					A-motivación	Total
	Motivación intrínseca	Motivación extrínseca identificada	Motivación extrínseca introyectada	Motivación extrínseca externa			
Menos de 47	27% (3)	10% (4)	18% (4)	43% (3)		0% (0)	17% (14)
Bajo	9% (1)	23% (9)	32% (7)	0% (0)		60% (3)	24% (20)
Proceso	18% (2)	23% (9)	27% (6)	29% (2)		20% (1)	24% (20)
Alto	45% (5)	44% (17)	23% (5)	29% (2)		20% (1)	36% (30)
Total	100% (11)	100% (39)	100% (22)	100% (7)		100% (5)	100% (84)

En segundo lugar, respecto a los factores ambientales y contextuales (búsqueda de ayuda, distribución de tiempo y contexto de enseñanza remota), primero, se puede señalar que, a pesar de que no se encontró una asociación significativa entre la búsqueda de ayuda y el nivel de aprendizaje autorregulado según la prueba de asociación de variables nominales, prueba de independencia chi-cuadrado ($p = .265$); a nivel descriptivo, se muestra que la mayoría de estudiantes que buscan ayuda (39%) presentan niveles altos de autorregulación en el aprendizaje, mientras que la mayoría de las estudiantes que no buscan ayuda (36%) presentan niveles bajos de autorregulación del aprendizaje, tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 7

Porcentaje de estudiantes según Nivel de autorregulación del aprendizaje y Búsqueda de ayuda

Nivel de autorregulación del aprendizaje	¿Buscas ayuda?		
	Sí	No	Total
Menos de 47	15% (9)	20% (5)	17% (14)
Bajo	19% (11)	36% (9)	24% (20)
Proceso	27% (16)	16% (4)	24% (20)
Alto	39% (23)	28% (7)	36% (30)
Total	100% (59)	100% (25)	100% (84)

De igual manera, según la prueba exacta de Fisher ($p= .455$) no se encontró una asociación estadísticamente significativa entre la fuente de ayuda y el nivel de aprendizaje autorregulado. No obstante, a nivel descriptivo, se evidencia que la mayoría de las estudiantes que buscan ayuda en materiales de consulta (53%), como por ejemplo páginas de internet y libros presentan altos niveles de aprendizaje autorregulado. De manera similar, la mayoría que buscan ayuda en sus familiares (padres, madres, hermanos, tíos y primos) (44%) y en sus profesores (50%) presentan altos niveles de aprendizaje autorregulado. Mientras que, la mayoría que buscaban ayuda en sus pares (amigos, amigas y compañeras de clase) (33%) se encontraban en proceso respecto al nivel de aprendizaje autorregulado alcanzado.

Tabla 8

Porcentaje de estudiantes según Nivel de autorregulación del aprendizaje y Fuente de ayuda

Nivel de autorregulación del aprendizaje	Fuente de ayuda				Total
	Familiares (padres, hermanos/as, tíos/as, primos/as)	Profesores	Pares	Materiales de consulta (internet y libros)	
Menos de 47	10% (3)	12% (1)	14% (3)	13% (2)	15% (9)
Bajo	23% (7)	0% (0)	29% (6)	21% (3)	19% (11)
Proceso	23% (7)	38% (3)	33% (7)	13% (2)	27% (16)
Alto	44% (13)	50% (4)	24% (5)	53% (8)	39% (23)
Total	100% (30)	100% (8)	100% (21)	100% (15)	100% (59)

En cuanto a la forma de ayuda que reciben las estudiantes encuestadas si se encontró una asociación estadísticamente significativa con el nivel de autorregulación del aprendizaje, dado que la prueba exacta de Fisher fue significativa ($p= .041$). En ese sentido, se podría señalar que la forma de ayuda que reciben las estudiantes se encuentra asociado al nivel de autorregulación del aprendizaje. De ese modo, se halla que la mayoría de las participantes a las que se le dan indicaciones (43%) como forma de ayuda presentan altos niveles de autorregulación del aprendizaje. Asimismo, la mayoría de estudiantes a las que se le brinda

información (69%) como forma de ayuda, también presentan altos niveles de aprendizaje autorregulado. Además, dicho porcentaje, según la prueba Z ($p < 0.05$), para comparar proporciones, presenta una diferencia estadísticamente significativa con el porcentaje de participantes con altos niveles de autorregulación del aprendizaje que reciben explicaciones (32%) como forma de ayuda, siendo este último menor.

Tabla 9

Porcentaje de estudiantes según Nivel de autorregulación del aprendizaje y Forma de ayuda

Nivel de autorregulación del aprendizaje	Forma de ayuda				Total
	Explicaciones	Indicaciones	Brindan información	Brindan aliento, consejo y apoyo	
Menos de 47	12% (5)	14% (1)	15% (2)	50% (1)	15% (9)
Bajo	22% (9)	0% (0)	8% (1)	50% (1)	19% (11)
Proceso	34% (14)	43% (3)	8% (1)	0% (0)	27% (16)
Alto	32%* (13)	43% (3)	69%* (9)	0% (0)	39% (23)
Total	100% (41)	100% (7)	100% (13)	100% (2)	100% (59)

*Nota: Diferencia estadísticamente significativa ($p \leq 0.05$) en la fila de nivel alto de autorregulación del aprendizaje entre brindan información y reciben explicaciones como forma de ayuda.

Segundo, con relación al factor asociado distribución de tiempo, a partir del coeficiente de correlación de Spearman se encontró una correlación significativa positiva ($\rho = .290$; $p = .008$) entre el número de horas a la semana dedicadas a las actividades académicas fuera del horario de clase y el puntaje de autorregulación en el aprendizaje. Por ello, se puede señalar que, a un incremento de las horas dedicadas semanalmente a las actividades académicas fuera del horario de clase, mayores puntajes de autorregulación en el aprendizaje.

En contraste, respecto al tipo de actividad académica, la prueba exacta de Fisher, para frecuencias esperadas menores a 5, señala que la asociación entre el tipo de actividad académica y el nivel de autorregulación del aprendizaje no es significativa ($p = .424$), por tanto,

el nivel de autorregulación del aprendizaje sería independiente del tipo de actividad académica fuera del horario de clases. No obstante, a nivel descriptivo, una mayoría reporta como actividades académicas las tareas del colegio, estudio personal y estudios curriculares presentan altos niveles de autorregulación del aprendizaje.

Tabla 10

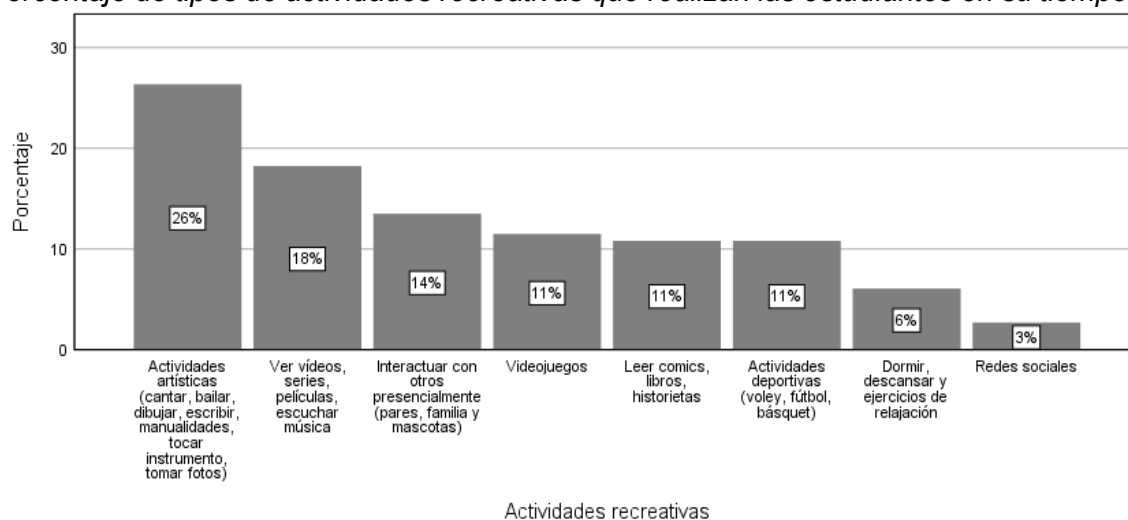
Porcentaje de estudiantes según Nivel de autorregulación del aprendizaje y Actividades académicas fuera del horario de clases

Nivel de autorregulación del aprendizaje	Actividades académicas				
	Tareas del colegio	Estudio personal	Estudios extracurriculares	Ninguna	Total
Menos de 47	16% (6)	5% (1)	26% (3)	19% (5)	17% (14)
Bajo	21% (8)	42% (8)	8% (1)	15% (4)	24% (20)
Proceso	29% (11)	11% (2)	33% (4)	23% (6)	24% (20)
Alto	34% (13)	42% (8)	33% (4)	42% (11)	36% (30)
Total	100% (38)	100% (19)	100% (12)	100% (26)	100% (84)

Por otro lado, no se identificó una correlación con significancia ($\rho = .096$; $p = .386$) entre el número de horas a la semana dedicadas a las actividades recreativas y el puntaje en el cuestionario de autorregulación en el aprendizaje. En la misma línea, la prueba exacta de Fisher, para frecuencias esperadas menores a 5, señala que la asociación entre el tipo de actividad recreativa y el nivel de autorregulación del aprendizaje no es significativa ($p = .249$). A nivel descriptivo, se encontró que la mayoría de las estudiantes (30%) reporta que en su tiempo libre realiza actividades artísticas como cantar, dibujar, pintar, bailar, manualidades, entre otros. Asimismo, se reporta que las estudiantes ven videos, series, películas y escucha música (17%), también realizan actividades deportivas (14%) y en menor medida (2%) en su tiempo libre utilizan redes sociales.

Figura 2

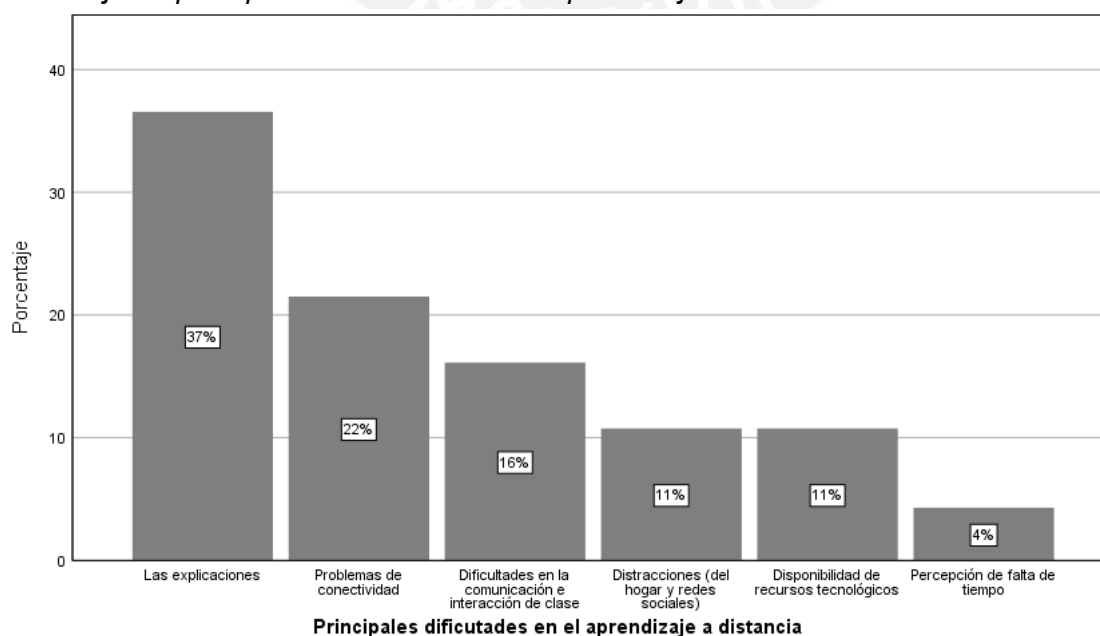
Porcentaje de tipos de actividades recreativas que realizan las estudiantes en su tiempo libre



Por último, respecto al factor asociado “contexto de enseñanza remota”, se ha identificado que la mayoría de las estudiantes considera que la principal dificultad son las explicaciones en clase (37%), pues estas no se entienden, no se comprenden e incluso tienden a ser aburridas. Seguido de los problemas de conectividad (22%) y las dificultades en la comunicación e interacción con el docente (16%). En la misma línea, se reporta como dificultad la disponibilidad de recursos tecnológicos (11%) y las distracciones que pueden ser del hogar o de redes sociales (11%). Y, un porcentaje reducido (4%) considera que la principal dificultad durante el aprendizaje a distancia es la percepción de falta de tiempo.

Figura 3

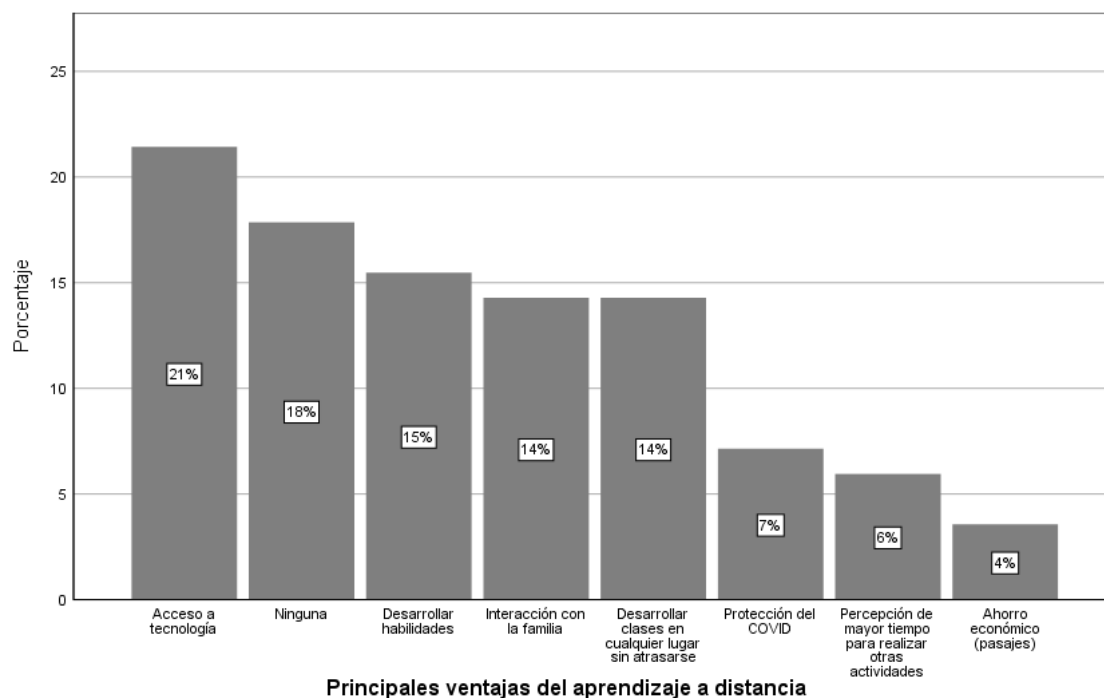
Porcentaje de principales dificultades en el aprendizaje a distancia



Por otro lado, se identifica que la principal ventaja para la mayoría de las estudiantes (21%), es el acceso a tecnología, ya que les permite buscar información en internet, consultar materiales de apoyo y volver a ver las clases grabadas. Asimismo, para el 18% de participantes el aprendizaje a distancia no tiene ninguna ventaja. Seguidamente, un 15% de participantes señala que la principal ventaja es el desarrollo de habilidades como la adquisición de nuevos aprendizajes y mayor responsabilidad. Finalmente, se resalta como principal ventaja la posibilidad de desarrollar las clases en cualquier lugar (14%) e interactuar con la familia (14%) ya sea para apoyar, para pedir apoyo o para compartir tiempo.

Figura 4

Porcentaje de principales ventajas del aprendizaje a distancia



Principales ventajas del aprendizaje a distancia

MCMXVII

Discusión

La presente investigación tuvo por objetivo principal explorar los factores asociados y el nivel de aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria en el contexto de educación remota durante el contexto de COVID-19.

De esa manera, en primer lugar, cabe señalar que se halló que el 16,7% de todas las participantes presentan puntajes menores que el puntaje mínimo de nivel de aprendizaje autorregulado hallado en la investigación de Cabrera et al. (2019), donde las participantes también son estudiantes de secundaria. Asimismo, tanto la proporción de estudiantes que presenta un nivel bajo como el que alcanzó un nivel en proceso respecto al nivel de autorregulación del aprendizaje alcanza el 47,6%. Por ello, se podría señalar que más de la mitad de las participantes (64,3%) de esta investigación están en proceso de ser protagonistas de su propio aprendizaje; por tanto, podrían estar presentando dificultades para tomar decisiones que les permitan regular su propio proceso de aprendizaje, y así cumplir con sus metas (Monereo y Badía, 2001).

Estos resultados coinciden de cierta manera con los hallazgos de investigaciones nacionales anteriores, donde también se muestra que los alumnos de secundaria, específicamente, entre los 15 y 18 años, en su mayoría, presentan niveles bajos o se encuentran en proceso respecto al nivel de aprendizaje autorregulado alcanzado (Atoche, 2019; Cabrera et al., 2019; Medina y Nagamine, 2019). Frente a ello, resulta importante mencionar que dichos hallazgos a pesar de encontrarse en diferentes contextos, pre y post pandemia reflejan el estado de la educación secundaria, donde aún es necesario propiciar la autorregulación del aprendizaje desde los distintos factores.

No obstante, la presente investigación también encontró un porcentaje mayor (35,7%) de estudiantes que reportan un nivel de autorregulación alto en comparación con la investigación que utiliza el mismo instrumento (Cabrera et al., 2019), donde se encontró un nivel alto de autorregulación del aprendizaje solo en el 24,2% de participantes. Al respecto, es necesario subrayar que la indagación en cuestión se enmarca en un colegio femenino, pues en otras investigaciones se halló la presencia de mayor autorregulación a favor de

participantes mujeres en comparación con participantes hombres (Calderón, 2019; López, 2011; Monterroso, 2015).

En primer lugar, con respecto a los factores asociados individuales, se identificó que el nivel de autorregulación en el aprendizaje se asocia con el rendimiento académico y con la motivación, específicamente con la motivación orientada al aprendizaje y al desempeño. Por una parte, sobre el rendimiento académico, se encontró una correlación significativa y positiva entre el puntaje de autorregulación del aprendizaje y el promedio percibido de notas, lo cual indicaría que, a medida que incrementa el nivel de autorregulación en el aprendizaje, también incrementa el rendimiento académico, expresado en el promedio percibido de notas. Estos descubrimientos guardan congruencia con los resultados obtenidos en investigaciones anteriores tanto nacionales como internacionales con muestras similares, estudiantes de secundaria de entre 15 y 18 años, donde también se encontraron correlaciones significativas directas entre los puntajes de autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico (Cabrera et al., 2019; Elvira y Pujol, 2012; Monterroso, 2015; Norabuena, 2011; Torrado y Soria, 2016; Vásquez y Daura, 2013). Esta asociación podría deberse a que los estudiantes autorregulados seleccionan estrategias que les permiten cumplir sus metas, así pueden ejercer control y responsabilidad sobre su propio aprendizaje para intensificar su dedicación cotidiana, proseguir con su proceso de aprendizaje y, como resultado, potenciar su desempeño académico (Norabuena, 2011).

Asimismo, resulta interesante encontrar que dentro del grupo de estudiantes que presentaban un nivel menor de autorregulación del aprendizaje en comparación con estudiantes con el nivel más bajo hallado en la investigación de Cabrera et al. (2019), la mayoría (67%) atribuye su rendimiento académico a la “dificultad de la tarea” en comparación a quienes atribuyen su rendimiento a su esfuerzo. De ese modo, como dicha atribución “dificultad de la tarea” resulta ser una causa estable, incontrolable y externa, las estudiantes podrían inferir una menor esperanza y posibilidad para cambiar y mejorar su rendimiento e incluso seguir esforzándose (Weiner, 1986). Ello, debido a que, el tipo de atribución causal de éxito o fracaso podría activar una serie de reacciones emotivas y cognitivas que podrían

influir en la motivación y en la manera de enfrentar las tareas futuras (Zimmerman, 2002); pues, como se señaló en la introducción, la autorregulación es un proceso cíclico que se retroalimenta constantemente (Alonso-Tapia y Panadero, 2014).

Por otra parte, se resalta que a medida que incrementa el promedio percibido de notas y el nivel de autorregulación en el aprendizaje el tipo de atribución varía, desde atribución a la dificultad de la tarea hacia atribuciones de fuentes más internas, como atribución a la capacidad y esfuerzo, tal como se muestra en la Tabla E2 del Apéndice E. Este resultado se debe a que según la teoría de la atribución (Weiner, 1985) las atribuciones internas y estables (capacidad y esfuerzo) permiten evaluar la conducta para mejorar el desempeño en comparación con atribuciones externas e incontrolables como la dificultad de la tarea, que generan sentimientos y pensamientos de evitación de la conducta (Garello, 2017).

Segundo, sobre el factor asociado individual motivación, se encontró que, a mayor motivación orientada al aprendizaje y mayor motivación orientada al desempeño, especialmente por aproximación más que por evitación, se encuentran mayores puntajes de autorregulación del aprendizaje; siendo descriptivamente mayor el coeficiente de correlación con la motivación orientada al aprendizaje. En consonancia con este descubrimiento, la teoría de motivación orientada al cumplimiento de objetivos postula que la orientación hacia metas educativas propicia una mayor implicación cognitiva, emociones positivas e interés, así como un aumento en la dedicación y la perseverancia en las actividades, la búsqueda de apoyo y la disposición a asumir riesgos (Harackiewicz et al., 2002). Sin embargo, también se señala que la integración de la motivación orientada al aprendizaje en conjunto con la orientación al desempeño implica el uso estratégico de mecanismos de autorregulación del aprendizaje que posibilitan priorizar una u otra acción, en relación con las particularidades de cada contexto, de igual manera como con los fines y razones que determinan la disposición para participar o no en una actividad específica (Valle et al., 2010).

De esa forma, aquellas estudiantes que se preocupan por adquirir conocimientos, mejorar sus capacidades y, además, buscan conseguir niveles altos de rendimiento son las que estarían contando con mayores recursos de autorregulación en el aprendizaje. En esa

misma línea, cabe señalar que, a nivel descriptivo, la mayoría de las estudiantes que presentan una motivación intrínseca y extrínseca identificada presentan altos niveles de autorregulación del aprendizaje. Ello, podría indicar que aquellas participantes que se involucran en su proceso de aprendizaje lo hacen porque disfrutan aprender, buscan superar y/o alcanzar un nuevo nivel (motivación intrínseca), o también aquellas que consideran importante la utilidad de dicho proceso (extrínseca identificada) podrían presentar una predisposición para mantener el interés y voluntad para ejecutar la tarea (Alonso-Tapia y Panadero, 2014). Esto debido a que, los estudiantes autorregulados se enfocan en elevar su nivel de aprendizaje considerando el recurso a aprender como interesante, valioso y útil (Pintrich, 2000).

En segundo lugar, respecto a los factores sociales y ambientales, solo se encontraron asociaciones estadísticamente significativas por una parte entre el nivel de autorregulación del aprendizaje y la distribución del tiempo, y por otra con el tipo de ayuda. De esa forma, se puede señalar que, a mayor número de horas a la semana dedicadas a las actividades académicas fuera del horario de clase, mayores puntajes de autorregulación en el aprendizaje. Este hallazgo es congruente con la literatura, pues es característico que los estudiantes autorregulados planifiquen y controlen el tiempo que van a emplear en sus tareas (Alonso-Tapia y Panadero, 2014). Aunque, ello sería independiente del tipo de actividad académica que realizan fuera del horario de clases, como por ejemplo tareas del colegio, estudio personal (repasos, prácticas, lecturas, investigar) o estudios extracurriculares (academia, Estudio bíblicos, lengua de señas, idiomas).

En ese mismo sentido, no se observó una correlación estadísticamente relevante entre la cantidad de horas semanales dedicadas a las actividades recreativas y el puntaje de autorregulación en el aprendizaje. Asimismo, tampoco hay asociación con el tipo de actividad recreativa que realizan (pe. actividades deportivas, actividades artísticas; leer cómics, libros, historietas; ver vídeos, series, películas y escuchar música; videojuegos; interactuar con otros presencialmente; relajarse y redes sociales). A partir de este hallazgo se podría inferir que el manejo de tiempo con respecto a actividades recreativas no intervendría en el aprendizaje

autorregulado. No obstante, cabe señalar que lo más importante en cuanto al manejo del tiempo en la autorregulación del aprendizaje es el control percibido de este, dado que se fomenta una mayor seguridad en la habilidad de los estudiantes para administrar de manera eficiente su propio tiempo, entonces los llevará a utilizar con mayor confianza diversas estrategias de autorregulación (Atoche, 2019; Calderón, 2019).

Con respecto al factor asociado búsqueda de ayuda, se encuentra que la forma de ayuda tiene una relación estadísticamente significativa con el nivel de autorregulación del aprendizaje. De esa manera, se reporta que la mayoría de las participantes que reciben indicaciones (guías, pasos y métodos) (43%) e información (69%) como forma de ayuda presentan altos niveles de autorregulación del aprendizaje. Además, hay una diferencia estadísticamente significativa entre las estudiantes con nivel alto de autorregulación del aprendizaje que reciben información como forma de ayuda (69%) en comparación con las que reciben explicaciones (32%). Estos resultados confirmarían lo que la literatura señala, pues se menciona que las estrategias de elaboración y organización (como el procesamiento de información y la ejecución de indicaciones) invitan a los estudiantes a pensar de una manera más profunda, reflexiva y crítica sobre el material de estudio; es decir, a utilizar estrategias más autorreguladas (Lamas, 2008).

Asimismo, aunque no se halló asociación estadísticamente significativa, a nivel descriptivo, se evidencia que la mayoría de las estudiantes que buscan ayuda (39%) presentan niveles altos de autorregulación en el aprendizaje, mientras que la mayoría de las estudiantes que no buscan ayuda (36%) presentan niveles bajos de aprendizaje autorregulado. En este contexto, es pertinente destacar que la solicitud de asistencia constituye una estrategia crucial en el aprendizaje autorregulado, ya que involucra un ejercicio metacognitivo de análisis y comprensión sobre el momento, la razón y la persona a la que recurrir para superar las dificultades que puedan emerger a lo largo del proceso de aprendizaje (Calderón, 2019; Sitzmann y Ely, 2011).

Sumado a ello, la mayoría de las estudiantes que buscan ayuda en materiales de consulta (53%), como por ejemplo páginas de internet y libros presentan altos niveles de

aprendizaje autorregulado. De manera similar, la mayoría de las estudiantes que buscan ayuda en sus familiares (padres, madres, hermanos, tíos y primos) (44%) y en sus profesores (50%) presentan altos niveles de aprendizaje autorregulado. Mientras que, la mayoría que buscan ayuda en sus pares (amigos, amigas y compañeras de clase) (33%) se encontraban en proceso respecto al nivel de aprendizaje autorregulado alcanzado. Estos resultados se contrastan con los hallazgos de Ames y Rojas, 2010, donde se encontró que los compañeros son reconocidos como una fuente de apoyo académico y social; de esta manera, por ejemplo, indicaron que un compañero de clase no solo puede ayudarlos a entender mejor la explicación de clases, sino que también puede brindarles recomendaciones para mejorar su comportamiento y rendimiento e incluso para afrontar problemas personales que tienen que enfrentar (Ames y Rojas, 2010). Sin embargo, como se evidencia en los resultados, cabe señalar que en el contexto de enseñanza remota se reporta como dificultad la interacción social, por lo que se podría inferir que dicha fuente de soporte académico no esté funcionando.

Por último, respecto al contexto de enseñanza remota, se ha identificado que la mayoría de las estudiantes (37%) considera que la principal dificultad son las explicaciones en clase, pues estas no se entienden, no se comprenden e incluso tienden a ser clases aburridas. Ello, debido en muchos casos a los problemas de conectividad (22%), las dificultades en la comunicación e interacción con el docente (16%), la disponibilidad de recursos tecnológicos (11%) y las distracciones que pueden ser del hogar o de redes sociales (11%). Estas dificultades reportadas evidencian las dificultades existentes de la educación secundaria peruana. En esa línea, se evidencia que aún se presentan algunas características de la tradicional cultura escolar peruana, pues en la presente investigación se encontró que la enseñanza aún se centra en la transmisión de contenidos de parte del docente al estudiante, por tanto, estos no explican para qué o por qué se hace de esa forma (Ames y Rojas, 2010; Pease et al., 2019).

Asimismo, la presente investigación evidencia que en el contexto de enseñanza remota se presentan dificultades en la comunicación e interacción con los docentes. Estos

resultados evidencian la importancia del papel del docente, pues en los ambientes virtuales, son los mediadores de aprendizaje y soporte en el empleo de las diversas herramientas que posibilitan el aprendizaje a distancia (Tafur y Soria-Valencia, 2021). Además, tal como Rodríguez y Espinoza (2017) encontraron, los profesores facilitan que pueda generarse una nueva cultura en el aprendizaje y que se promueva una relación pedagógica balanceada que fomente la confianza y el desarrollo del aprendizaje autónomo y colaborativo.

También, los resultados evidencian la aún persistente brecha digital de acceso a tecnología, a causa de la insuficiente conectividad a internet o de la carencia de dispositivos tecnológicos que posibiliten la participación en la educación remota (Pablo, 2020). De esa forma, según el INEI, solamente un 21% de los hogares del país usa Internet, lo cual es bastante reducido en comparación con otros países de América Latina (Quiroz, 2014).

Por otro lado, se identifica que la principal ventaja para la mayoría de las estudiantes (21%) es el acceso a tecnología, que les permite buscar información en internet, consultar materiales de apoyo y volver a ver las clases grabadas. De ese modo, el 15% de participantes señala que la principal ventaja es el desarrollo de habilidades como la adquisición de nuevos aprendizajes y mayor responsabilidad. Finalmente, se resalta como principal ventaja la posibilidad de desarrollar las clases en cualquier lugar (14%) e interactuar con la familia (14%) ya sea para apoyar, para pedir apoyo o para compartir tiempos. Estos hallazgos podrían dar cuenta de los beneficios inherentes a la educación a distancia, dado que los recursos proporcionados por las tecnologías de la información y la comunicación facilitan que los estudiantes gestionen, estructuren y conduzcan su propio proceso educativo, participando activamente (Cabero, 2013; Rodríguez, 2014).

De esa misma manera, cabe destacar la flexibilidad de la enseñanza a distancia, pues dadas sus características permite al estudiante decidir el lugar y espacio en el cual llevar sus actividades de aprendizaje (Chaves, 2017). No obstante, cabe señalar que para el 18% de participantes el aprendizaje a distancia no tiene ninguna ventaja, lo cual podría deberse al contexto “improvisado” de modalidades de aprendizaje durante la emergencia sanitaria, pues

a raíz de la pandemia se tenía que rediseñar todas las experiencias de aprendizaje (García, 2021).

A manera de conclusión, se evidencia que en el contexto de enseñanza remota debido al COVID-19 un grupo de estudiantes presentan bajos niveles de autorregulación mientras que otro grupo de igual proporción presenta niveles altos de autorregulación del aprendizaje. Por ello, se podría señalar que en esta investigación en particular parece ser que los factores individuales son los que podrían estar interviniendo en mayor medida, pues como se mencionó, es característico que aquellas estudiantes que presenten motivaciones más autónomas (motivación al logro, motivación intrínseca y extrínseca identificada) y atribuciones más internas (capacidad y esfuerzo) presentan niveles altos de autorregulación del aprendizaje, lo cual se relaciona directamente con el rendimiento académico, y todo ello, también se hallaron en las distintas investigaciones mencionadas anteriormente.

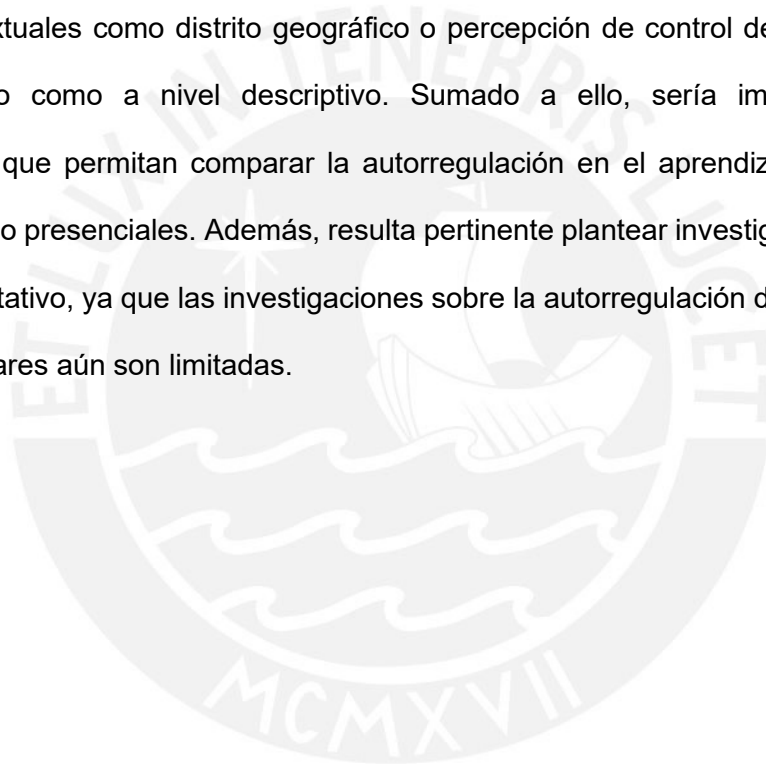
Asimismo, con relación a los factores sociales y ambientales la presente investigación ha hallado asociación estadísticamente significativa, por una parte, entre el nivel de autorregulación del aprendizaje y la distribución del tiempo (número de horas a la semana destinada a actividades académicas) y, por otra parte, entre el nivel de autorregulación del aprendizaje y el tipo de ayuda. No obstante, con las otras variables externas como la búsqueda y fuente de ayuda la presente investigación no ha encontrado evidencias estadísticamente significativas con respecto a su asociación con el nivel de aprendizaje autorregulado. Aunque, dichos resultados no son concluyentes, pues a nivel descriptivo se encontró que tanto la búsqueda como la fuente de ayuda podrían implicar niveles altos de autorregulación del aprendizaje. De igual manera, como se mencionó líneas más arriba distintas investigaciones evidencian que los factores contextuales como la cultura escolar, contexto familiar y educativo (Ames y Rojas, 2010; Cuenca, 2011; Rojas, 2016), el manejo del tiempo y la búsqueda de apoyo (Calderón, 2019) intervienen en el proceso del aprendizaje autorregulado.

Adicionalmente, cabe señalar que la presente investigación pudo evidenciar por una parte las dificultades a las que se enfrentan las estudiantes de secundaria en el contexto de

enseñanza remota debido al COVID-19. Y, por otra parte, las ventajas que perciben las estudiantes con relación al aprendizaje a distancia.

Por otro lado, cabe mencionar que la presente investigación contó con limitaciones de tiempo dado el acceso a la población de estudio. También, otras de las limitaciones se enmarcan en el acceso de las estudiantes para participar de la investigación de manera online, pues muchas de ellas solo disponían de recargas telefónicas para realizar sus clases.

Por todo lo mencionado, a manera de recomendación se plantea la posibilidad de considerar otras variables individuales (pe. Sexo o grado de estudio) y profundizar en variables contextuales como distrito geográfico o percepción de control del tiempo, tanto a nivel estadístico como a nivel descriptivo. Sumado a ello, sería importante realizar investigaciones que permitan comparar la autorregulación en el aprendizaje en contextos presenciales y no presenciales. Además, resulta pertinente plantear investigaciones desde el paradigma cualitativo, ya que las investigaciones sobre la autorregulación del aprendizaje en contextos escolares aún son limitadas.



Referencias

- Aebli, H. (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. NARCEA.
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y representaciones*, 2(1), 79-120. <https://doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Alonso, J. y Panadero, E. (2014). ¿Cómo se autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Álvarez-Blas, Ó. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, (13), 159-177. <https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.270>
- Ames, P. y Rojas, V. (2010). *“Podemos aprender mejor” Percepciones de niños, niñas y adolescentes peruanos sobre su educación*. Consejo Nacional de Educación. <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/716>
- Anaya, E. (2018). *Atención y hábitos de estudio en estudiantes de secundaria de Mirones, Lima 2016* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/16051>
- Atoche, R. (2019). *Estrategias metacognitivas y aprendizaje autorregulado en estudiantes de quinto grado de secundaria en una institución educativa de Las Lomas–2019* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/41813>
- Bedoya, C. (2017). *Autorregulación del aprendizaje y procrastinación en estudiantes de primer año universitario* [Proyecto de investigación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/17613>
- Berridi, R. y Martínez, J. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 39(156), 89-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250923006>

- Buendia, S. (2020). *Procrastinación académica y proyecto de vida en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional Federico Villarreal. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/4011>
- Bulmer, M. (1979). *Principles of statistics*. Dover Books on Mathematics.
- Cabrera, I., Hurtado, A. y Marcelo, Y. (2019). *Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de quinto año de secundaria de instituciones educativas públicas de Surco*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15827>
- Cabero, J. (2013). El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje. *Education in the Knowledge Society*, 14(2), 133-156. <https://doi.org/10.14201/eks.10217>
- Calderón, J. (2019). *Autorregulación del aprendizaje en estudiantes ingresantes a la universidad* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú <http://hdl.handle.net/20.500.12404/14614>
- Cárcel, F. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el Aprendizaje Autónomo. *3C Empresa, Investigación y pensamiento crítico*, 5(3), 52-60. Doi: <http://dx.doi.org/10.17993/3cemp.2016.050327.63-85>
- Castro, N., Suárez, X. y Soto, V. (2016). El uso del foro virtual para desarrollar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 16 (70), 23-41. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179445403002.pdf>
- Chaves, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Revista Academia y Virtualidad*, 10(1), 23-41. <https://doi.org/10.18359/ravi.2241>

- Cheon, S., Reeve, J. y Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103004. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>
- Covington, M. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200. <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.psych.51.1.171>
- Cuenca, R. (2011). *Discursos y nociones sobre el desempeño docente: diálogos con maestros*. Consejo Nacional de Educación. Consejo Nacional de Educación. <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/725>
- Deci, E. y Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Díaz, E. (2019). *Autoeficacia académica y Aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/7679>
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elvira, M. y Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria–universidad. *RLCSNJ*, 10(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77323982022>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2981181>
- Elliot, A. y Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>

- Fundación MAPFRE. (2019). *Patrones de uso y abuso de las TIC entre adolescentes de Lima y Arequipa*. Percepción de los riesgos. <https://www.fundacionmapfre.org/publicaciones/todas/abuso-tic-adolescentes-lima-arequipa/>
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331464460001/331464460001.pdf>
- García, M. (2012). Autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado*, 16(1), 203-221. <http://hdl.handle.net/10481/23005>
- Garello, M. (2017). Aprendizaje Autorregulado y Atribuciones de Alumnos de Escuela Secundaria en Tareas con Uso de Nuevas Tecnologías. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(2), 16-25. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18632>
- Gil, M., y Serquén, V. (2016). *Procrastinación y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal* [Tesis de pregrado, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio institucional de la Universidad Señor de Sipán <https://hdl.handle.net/20.500.12802/3229>
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. y Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. GRADE.
- Harackiewicz, J.; Barron, K., Pintrich, P., Elliot, A. y Thrash, T. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.94.3.638>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). Mc Graw-Hill.
- Hulleman, C., Barron, K., Kosovich, J., y Lazowski, R. (2016). Student motivation: Current theories, constructs, and interventions within an expectancy-value framework. In A. A. Lipnevich, F. Preckel, y R. D. Roberts (Eds.), *Psychosocial skills and school systems*

- in the 21st century: Theory, research, and practice* (pp. 241-278).
https://doi.org/10.1007/978-3-319-28606-8_10
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601402>
- López, M. (2011). Estrategias de Aprendizaje en estudiantes universitarios. Diferencias por género, curso y tipo de titulación. *Teoría de La Educación. Educación Y Cultura En La Sociedad de La Información*, 12(2), 203-233.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201022652010>
- Maturana, F. (2020). *Aprendizaje autorregulado y procrastinación académica en estudiantes de nivel secundario del distrito de Chorrillos* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio institucional de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas <http://hdl.handle.net/10757/652410>
- Maldonado, M., Aguinaga, D., Nieto, J., Fonseca, F., Shardi, L., y Cadenillas, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415-439.
<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>
- Maquilón, J., y Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *REIFOP*, 14(1), 81-100.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678771>
- Medina, D. y Nagamine, M. (2019). Estrategias de aprendizaje autónomo en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 134-146.
<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.276>
- Mendivelso, F. y Rodríguez, M. (2018). Prueba Chi-cuadrado de independencia aplicada a tablas 2xN. *Revista Médica Sanitas*, 21(2), 92-95.
<https://revistas.unisanitas.edu.co/index.php/rms/article/view/342>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2016). *Currículo nacional de la educación básica*. Ministerio de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4551>

- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2018). *Perú: ¿cómo vamos en educación?* 2018. Ministerio de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6104>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2019). *Evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje. ¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes en las competencias evaluadas?* Ministerio de Educación. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Reporte-Nacional-2019.pdf>
- Monereo, C., y Badía, A. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Grao.
- Monterroso, S. (2015). *Aprendizaje autorregulado y su incidencia en el rendimiento académico de los adolescentes* [Tesis de maestría, Universidad Rafael Landívar]. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/83/Monterroso-Susy.pdf>
- Norabuena, R. (2011). *Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional, Santiago Antúnez de Mayolo – Huaraz* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional de la UNMSM <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/d61ff187-5e6d-4859-a522-502eef227e20/content>
- NU. CEPAL - UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. UNESCO. <https://hdl.handle.net/11362/45904>
- Ochoa, H. (2018). *Participación de los padres de familia como corresponsables de la educación de sus hijos en una institución educativa del Callao* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio institucional de la Universidad San Ignacio de Loyola <https://hdl.handle.net/20.500.14005/3352>
- Oliva, E. (2019). *Los factores de la situación intrafamiliar: unión y apoyo, expresión y dificultades y el aprendizaje de los adolescentes de cuarto y quinto de secundaria de la Institución Educativa No. 16499, Ricardo Palma de Huarandoza, en Cajamarca* [Tesis de pregrado, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. Repositorio Institucional UARM. <http://hdl.handle.net/20.500.12833/1986>

- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International journal of morphology*, 35(1), 227-232. <https://hdl.handle.net/11537/25566>
- Pablo, F. (2020). Retos de la educación en tiempos de pandemia. *Revista de educación y cultura TAREA*, (100), 2-8. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2020/08/Tarea100_02_Flor_Pablo_Medina.pdf
- Pease, M., Guillén, H., De la Torre, S., Urbano, E., Aranibar, C. y Rengifo, F. (2019). *Nuestra deuda con la adolescencia. Proyecto "Ser adolescente en el Perú"*. Convenio UNICEF-PUCP: Lima. <https://www.unicef.org/peru/informes/ser-adolescente-en-el-per%C3%BA>
- Pértega, S. y Pita, S. (2007). Asociación de variables cualitativas: el test exacto de Fisher y el test de McNemar. *Metodología de la Investigación*, 1(7), 304-308. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:141018373>
- Pintrich, P. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. En M. Boekaerts, P. Pintrich, P., y Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (p. 451–502). Academic Press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://wwwproquest.upc.elogim.com/docview/758544186/fulltextPDF/386D08F8A8844E1FPQ/1?accountid=43860>
- Quiroz, M. (2014). *Brechas digitales y desigualdad en la educación. En Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación: ALAIC-PUCP en Perú, 06, 07, 08 de agosto*. ALAIC. <https://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2013/09/GT4-Teresa-Quiroz.pdf>
- Resolución Ministerial N° 160 de 2020. Disponen el inicio del año escolar a través de la implementación de la estrategia denominada "Aprendo en casa", a partir del 6 de abril de 2020 y aprueban otras disposiciones. 31 de marzo de 2020. D.O. No. 1865282. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/466108-160-2020-minedu>

- Rincón, W. (2014). Preguntas abiertas en encuestas ¿cómo realizar su análisis?. *Comunicaciones en estadística*, 7(2), 39–156. <https://doi.org/10.15332/s2027-3355.2014.0002.02>
- Rojas, V. (2016). *¿Cómo perciben los niños, niñas y adolescentes el rol del Estado? Reflexiones a partir de los servicios de educación y salud. Documento de Investigación*, 81. GRADE. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/como-perciben-los-ninos-ninas-y-adolescentes-el-rol-del-estado-reflexiones-a-partir-de-los-servicios-de-educacion-y-salud/>
- Rodríguez, J. (2014). Los recursos TIC favorecedores de estrategias de aprendizaje autónomo: el estudiante autónomo y autorregulado. *In Crescendo*, 5(2), 233-252. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=5127645>
- Rodríguez, R., y Espinoza, L. (2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 86-109. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.274>
- Santrock, J. (2006). *Adolescencia*. México: McGraw Hill.
- Sitzmann, T., y Ely, K. (2011). A Meta-Analysis of Self-Regulated Learning in Work-Related Training and Educational Attainment: What We Know and Where We Need to Go. *Psychological Bulletin*, 137(3), 421–442. <https://doi.org/10.1037/a0022777>
- Sucari, W., Aza, P., Anaya, J., y García, J. (2019). Participación familiar en la educación escolar peruana. *Revista Innova Educación*, 1(1), 6-18. <https://doi.org/10.35622/>
- Tafur, R. y De la Vega, A. (2010). El acceso a los recursos educativos por los docentes de educación secundaria: un estudio exploratorio. *Educación*, 19(37), 29-46. <https://doi.org/10.18800/educacion.201002.002>
- Tafur, R. y Soria, E. (2021). La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Perú. En J. Gairín y C. Mercader (Coords.), *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica* (pp. 225-244). EDO-SERVEIS – Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/236704>

- Torrado, F. y Soria, M. (2016). Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de educación secundaria. *Contextos Educativos, Extraordinario*, 1(2), 97-115. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/viewFile/2838/2682>
- Torre, J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Universidad Pontificia Comillas.
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J., Cabanach, R., González, J., y Rosário, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Interamerican Journal of Psychology*, 44 (1), 86-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420640010>
- Vásquez, S., y Daura, F. (2013). Auto-regulación del aprendizaje y rendimiento académico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 305-324. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173528596017>
- Vergara, L., Bennett, M., Serpa, A., Navarro, J., Martínez, I., y Montes, J. (2023). Procrastinación académica en estudiantes de educación secundaria y media. *Revista innova educación*, 5(1), 88-99. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05.006>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement, motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa (11a. ed.)*. Pearson.
- Zimmerman, B. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. y Cleary, T. (2009). Motives to self-regulate learning: A social cognitive account. En *Handbook of motivation at school* (pp. 247-264). Routledge
Routledge/Taylor & Francis Group.

Zimmerman, B. y Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence: Self-Regulated learning and practice. In A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp.509-526). Guilford Press.



Apéndice

Apéndice A. Invitación para padres y madres de familia

Estimados padres y madres de familia,

La Institución Educativa ha sido invitada a participar del proyecto de investigación conducida por Karina Julian Lavado, estudiante de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, como parte del curso Seminario de Tesis y asesorada por la docente Gloria Gutiérrez.

El objetivo del estudio es obtener información relevante acerca de los procesos de autorregulación que pueden relacionarse en el aprendizaje de las estudiantes de secundaria en el contexto de enseñanza remota debido al COVID-19, dado que al aprendizaje autorregulado es un proceso que permite a las estudiantes hacerse cargo de sí mismas al aprender, mejorar sus capacidades, asumir responsabilidades, gestionar su tiempo, buscar apoyo y establecer metas.

A continuación, le presento algunos puntos importantes a tener en cuenta si concede el permiso para que tu hija pueda participar de la investigación:

- La participación de las estudiantes consiste en llenar un cuestionario que tiene una duración aproximada de 10 minutos.
- La participación de las estudiantes es voluntaria, por lo que ellas podrán elegir si participan o no en este estudio.
- La información que se recoja será estrictamente confidencial y se utilizará solo para fines académicos.
- Las estudiantes pueden finalizar su participación en cualquier momento del estudio si así lo consideran, sin que esto represente algún perjuicio para ellas o para usted.

Cabe destacar que la información que se recoja servirá para proponer algunas recomendaciones a la Institución, a los padres, madres y estudiantes respecto a los hallazgos encontrados.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, es libre de formular las preguntas que considere pertinentes al correo k.julian@pucp.edu.pe

Finalmente, en caso algún padre o madre de familia no desea que su hija participe de la investigación pido por favor hacerlo saber al siguiente correo k.julian@pucp.edu.pe

Muchas gracias de antemano.

Apéndice B. Protocolo de asentimiento informado

Estimada participante,

Mi nombre es Karina Julian Lavado, soy estudiante de Psicología de la PUCP y como parte de un proyecto de investigación del curso de Tesis, me gustaría invitarte a participar de una investigación que tiene como objetivo obtener información relevante acerca de los procesos de autorregulación que pueden influir en el aprendizaje de las estudiantes de secundaria.

A continuación, te presento algunos puntos importantes a tener en cuenta si decides ayudarme:

- Se te pedirá responder un breve cuestionario por Google forms que tomará aproximadamente 10 minutos de tu tiempo.
- Tu participación es anónima, por lo que tu identidad no será revelada en ningún momento del estudio.
- Además, la información que me brindes será estrictamente confidencial por ello, solo podrá ser utilizada para fines académicos.
- Tu participación es totalmente voluntaria. Por tanto, si en algún momento ya no quieres continuar participando, puedes dejar de responder y cerrar el formulario, sin que esto represente alguna consecuencia, por lo que no afectará de ninguna manera en tus notas.

Si tuvieras alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, es libre de formular las preguntas que considere pertinentes al correo k.julian@pucp.edu.pe

Finalmente, te pido marques la opción con la que te encuentras de acuerdo.

Muchas gracias de antemano.



Apéndice C. Ficha de datos

A continuación, te pediremos que puedas llenar algunos datos tuyos, los cuales son relevantes para el objetivo de esta investigación. Recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas, por lo que te pedimos puedas responder con la mayor sinceridad. Gracias.

I. Factores Individuales

Datos personales:

Edad: _____

¿Qué especialidad estudias actualmente?

1. Computación
2. Cosmetología
3. Industrias Alimentarias
4. Confecciones

¿En qué grado te encuentras actualmente?

1. 4° de secundaria
2. 5° de secundaria

¿Desde qué grado estudias en este colegio?

3. Desde 1° de secundaria
4. Desde 2° de secundaria
5. Desde 3° de secundaria
6. Desde 4° de secundaria
7. Desde este año

Rendimiento académico percibido y atribución

En la actualidad, en función de tu promedio de notas ¿Qué nota te asignarías?

1. Menos de 11
2. 11-12
3. 13-14
4. 15-16
5. 17-18
6. 19-20

¿Por qué crees que has obtenido ese resultado?

Motivación:

En el contexto de enseñanza remota debido al COVID-19 ¿Qué tanto te identificas con las siguientes frases? 1=Mucho 2=Bastante 3=Poco 4= Nada

1. Estudio porque disfruto aprender algo nuevo
2. Realizo mis actividades académicas porque quiero comprender mejor los temas
3. Me esfuerzo por aprender porque lo que estudio me puede servir para ayudar a otros

4. Me esfuerzo por estudiar porque quiero aprobar los cursos
 5. Estudio porque en el futuro me va a traer beneficios
 6. Me esfuerzo en estudiar porque quiero evitar las críticas negativas de mis padres
 7. Me esfuerzo en estudiar porque quiero evitar las críticas negativas de mis compañeras
 8. Me esfuerzo en estudiar porque quiero evitar las críticas negativas de mis profesores
- A parte de las opciones presentadas, en el contexto de enseñanza remota debido al COVID-19 ¿qué otras razones te impulsan a realizar tus actividades académicas?
-

II. Factores sociales y ambientales

Búsqueda de ayuda

En el contexto de enseñanza remota, cuando percibes dificultades en la realización de tus tareas ¿buscas ayuda? 1. Si 2. No

Si tu respuesta a la anterior pregunta fue "Si", ¿a quién/quienes acudes?

1. Padres
2. Profesores
3. Compañeras
4. Hermanos
5. Otro:

A partir de lo señalado, menciona ¿de qué forma te ayudan (mencionar el modo de ayuda a cada uno)? _____

Distribución del tiempo

En el contexto de enseñanza remota, aproximadamente ¿Cuántas horas a la semana destinas para tus actividades académicas (tareas del colegio, academia, entre otros), fuera del horario de clase?

¿Cuáles son tus actividades académicas fuera del horario de clase?

En el contexto de enseñanza remota, aproximadamente ¿Cuántas horas a la semana destinas para tus actividades recreativas (actividades que disfrutas en tu tiempo libre)?

¿En qué consisten tus actividades recreativas (actividades que disfrutas en tu tiempo libre)?

Contexto de enseñanza remota

¿Cuál crees que es la principal dificultad durante el aprendizaje a distancia?

¿Cuál crees que es la principal ventaja durante el aprendizaje a distancia?

Apéndice D. Cuestionario de autorregulación del aprendizaje

Instrucciones: Marca la respuesta que mejor te describa; responde con cierta rapidez y sobre todo con sinceridad. ¿En qué medida crees que estas afirmaciones expresan tu manera y estilo de estudiar?

1	2	3	4	5
Yo no soy así, nada que ver conmigo, en desacuerdo.	Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo	Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces.	Soy bastante así, tiene que ver con lo que soy, más bien de acuerdo.	Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo.
Ítems				
1	2	3	4	5
1. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.				
2. Cuando estoy estudiando algo, me digo en voz alta a mí misma cómo tengo que hacerlo.				
3. Sé con precisión cuales son los objetivos que debo lograr al estudiar cada curso.				
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 mantienen 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 un método distinto.				
7. Tengo confianza en mis métodos y modos de aprender.				
8. Si tengo dificultades cuando estoy estudiando, me esfuerzo más 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. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase.				
11. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar.				
12. Cuando estoy estudiando un tema, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien.				
13. No siempre utilizo los mismos métodos para estudiar y aprender; sé cambiar de método si es necesario.				
14. Mientras estoy estudiando, soy consciente si estoy 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 en el texto.				
16. Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando.				
17. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.				
18. Cuando estoy estudiando, me doy ánimo a mí mismo para mantener el esfuerzo.				
19. En clase estoy atenta a mis propios pensamientos relacionados a lo que el profesor explica.				
20. Tengo mis propios métodos sobre cómo hay que estudiar y al hacerlo me quío por ellos.				

Apéndice E. Tablas de pruebas de normalidad y nivel de autorregulación

Tabla E1

Pruebas de normalidad

Variables	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Puntaje de autorregulación del aprendizaje	0,086	84	0,181
Motivación orientada al aprendizaje	0,137	84	0,001
Motivación orientada al desempeño por aproximación	0,254	84	0
Motivación orientada al desempeño por evitación	0,141	84	0

Tabla E2

Porcentaje de estudiantes según nivel de autorregulación en el aprendizaje por rendimiento académico y tipo de atribución

Nivel de Autorregulación en el aprendizaje	Promedio percibido de notas	¿Por qué crees que has obtenido ese resultado?				
		No sabe	Capacidad	Esfuerzo	Dificultad de la tarea	Factores externos
Menos de 47	Menos de 11	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%
	11-12	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%
	13-14	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%
	15-16	0,00%	50,00%	0,00%	25,00%	25,00%
	17-18	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	19-20	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Bajo	Menos de 11	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%
	11-12	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%
	13-14	14,30%	28,60%	28,60%	0,00%	28,60%
	15-16	0,00%	37,50%	62,50%	0,00%	0,00%
	17-18	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	19-20	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Proceso	Menos de 11	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	11-12	0,00%	33,30%	66,70%	0,00%	0,00%
	13-14	0,00%	57,10%	28,60%	0,00%	14,30%
	15-16	0,00%	25,00%	75,00%	0,00%	0,00%
	17-18	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%
	19-20	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Alto	Menos de 11	0,00%	0,00%	50,00%	0,00%	50,00%
	11-12	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	13-14	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%
	15-16	0,00%	29,20%	58,30%	4,20%	8,30%
	17-18	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%
	19-20	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%