

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**Autorregulación del aprendizaje en estudiantes ingresantes a la
universidad**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA
EDUCACIONAL**

AUTOR

Jetzabel Calderon Neyra

ASESOR:

Mg. Oscar Andrés Pain Lecaros

Lima, Julio, 2019

Agradecimientos

A Dios por la vida llena de oportunidades y personas que orientan día a día mi caminar. A mis padres, Celia y José, por el enorme esfuerzo y dedicación que han puesto en mi educación, por siempre confiar en mí y por todo el amor que han puesto en la crianza de sus hijos. A mi hermano, José Daniel, por ser ese cómplice de amanecidas académicas, por compartir tantas metas y sueños y, por encima de todo, ser el mejor amigo y soporte que la vida me pudo regalar.

A Oscar Pain, mi asesor de tesis, por ayudarme a definir mi vocación con ese maravilloso curso que llevé en mis primeros ciclos de Facultad. Por todas las enseñanzas, por la paciencia, risas, discusiones estadísticas y consejos de vida, pero, sobre todo, por la gran calidad humana y compromiso que demuestra con la formación de sus estudiantes. También agradezco a Alex Dávila por sus comentarios y recomendaciones para la realización de esta tesis.

A mis compañeros de la Oficina de Evaluación Académica, quienes fueron testigos del largo proceso que pasé al redactar mi tesis. Agradezco a Gimena Burga por su apoyo incondicional, empuje, palabras de aliento, correcciones, confianza, enseñanzas y por darme la dicha de contar con su amistad. A Yasmine, por sus constantes ánimos, y a Pablo Gutierrez y Vania Minami por sus consejos y comprensión.

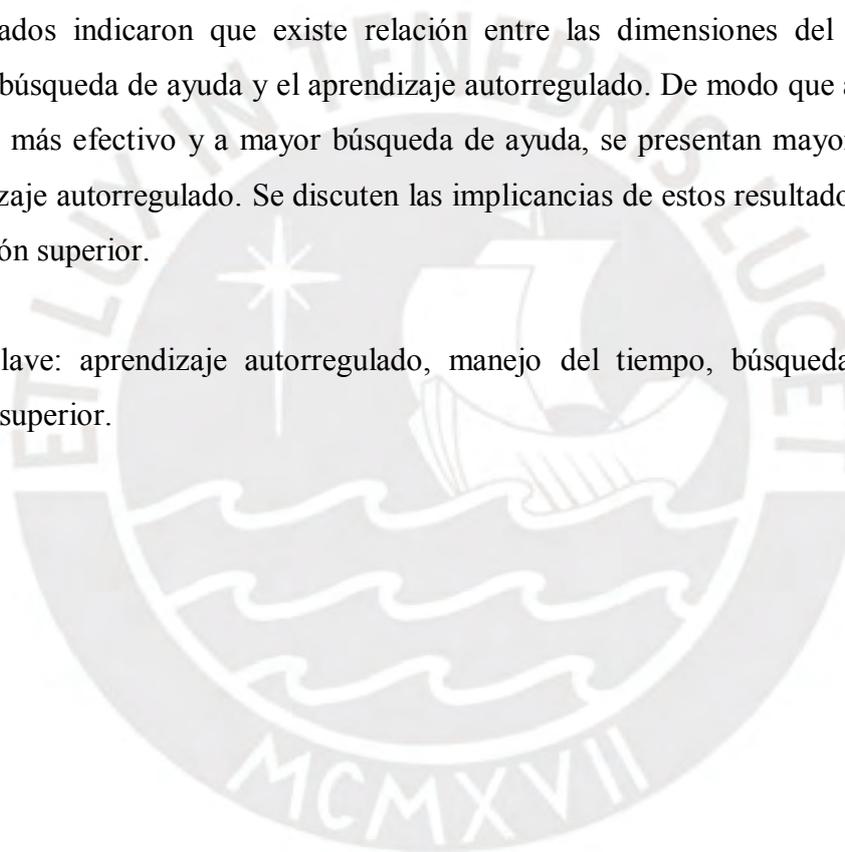
Finalmente, a mis amigos de la universidad, en especial a Alexandra De Loayza y Marcio Saavedra, por hacer de mi vida universitaria una experiencia increíble y por animarme a seguir adelante con este proceso.



Resumen

El objetivo de la presente investigación fue explorar las relaciones entre el aprendizaje autorregulado, el manejo del tiempo y la búsqueda de ayuda académica en estudiantes del primer año de estudios. Participaron 324 estudiantes universitarios del primero año ($M = 18.5$ años, $DE = 1.5$ años), quienes contestaron tres cuestionarios: el Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje [IPAA], el *Time Management Behaviour Questionnaire* [TMBQ] y el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* [MSLQ]. Los resultados indicaron que existe relación entre las dimensiones del manejo del tiempo, la búsqueda de ayuda y el aprendizaje autorregulado. De modo que a un manejo del tiempo más efectivo y a mayor búsqueda de ayuda, se presentan mayores puntajes de aprendizaje autorregulado. Se discuten las implicancias de estos resultados a un nivel de educación superior.

Palabras clave: aprendizaje autorregulado, manejo del tiempo, búsqueda de ayuda, educación superior.



Abstract

The main purpose of this study was to investigate the relationships between self regulation, time management and academic help seeking in students from the first year of university. The data was collected from 324 first year university students ($M = 18.5$, $SD = 1.5$), who answered to three different questionnaires: the Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje [IPAA], the Time Management Behaviour Questionnaire [TMBQ] and the Motivated Strategies for Learning Questionnaire [MSLQ]. The results revealed that there is a relationship between the dimensions of time management, academic help seeking and the self-regulated learning. Therefore, to more effective time management and a greater search for help, higher self-regulated learning scores are presented. Finally, the implications of these results at a higher education level are discussed.

Key words: self-regulated learning, time management, help seeking, higher education.

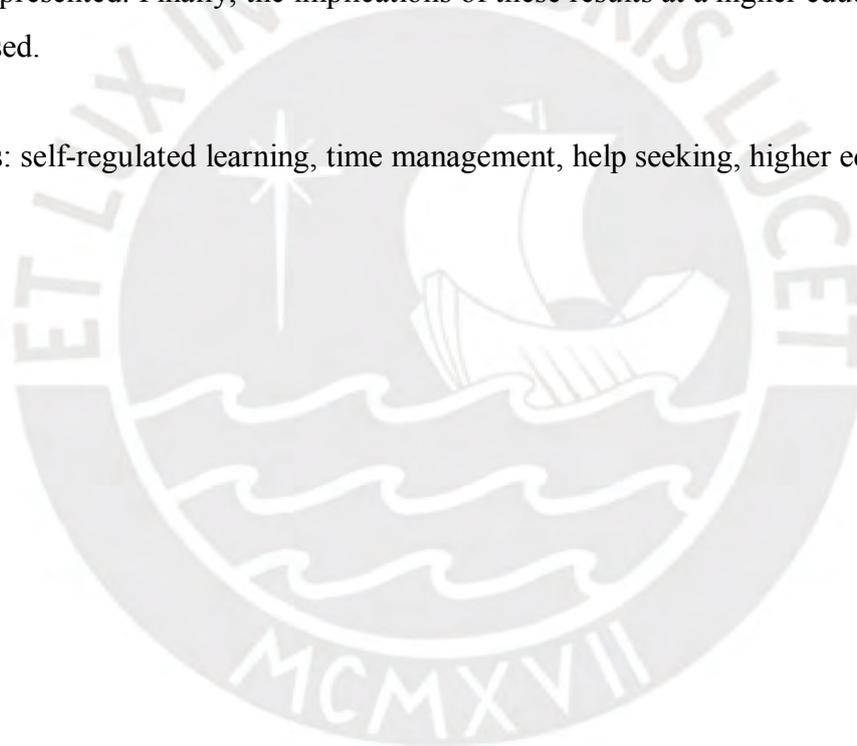


Tabla de contenido

Introducción.....	1
Aprendizaje Autorregulado	3
Manejo del tiempo	8
Búsqueda de ayuda.....	11
Método	15
Participantes.....	15
Medición.....	16
Procedimiento	18
Análisis de datos	18
Resultados	21
Discusión.....	27
Referencias	37
Apéndices	43



El aprendizaje autónomo como competencia que promueve la auto-gestión del conocimiento y el aprender a aprender a lo largo de la vida ha sido propuesto como uno de los ideales formativos de la educación superior (Amaya, 2008). No obstante, según la autora, esta competencia no ha sido implementada de manera efectiva e incluso, ha llegado a reducirse a un conjunto de técnicas de estudio. Si bien el estudiante ha sido conceptualizado como un agente activo en la construcción de su propio aprendizaje, son especialmente las resistencias ante este nuevo rol, su principal obstáculo (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988; Amaya, 2008). En consecuencia, se ha incrementado el interés por conocer el progreso de su incorporación en el campo universitario.

Dada esta situación, instituciones como UNESCO se comprometen al fomento de una educación que garantice la adquisición de aquellas competencias que permitan responder a los desafíos locales y mundiales (UNESCO, 2016). En ese sentido, la capacidad de aprender para toda la vida cumple una función destacada en preparar a las personas para que ejerzan la ciudadanía y democracia (Rizvi, 2017, p.10). De igual forma, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior se incide en el fomento de un aprendizaje a lo largo de la vida para encarar los desafíos de la competitividad, el uso de nuevas tecnologías y mejorar la calidad de vida (European Commission, 2010). Así también, se destaca el papel activo de las universidades en la sociedad para estos propósitos.

En esa misma línea, la Ley Universitaria del Perú (Ley N° 28044, 2003) contempla entre los fines de la educación superior promover el desarrollo humano y formar profesionales integrales, de alta calidad, con pleno sentido de responsabilidad social. Para que ello ocurra, se requiere, desde la misma educación básica ir desarrollando las capacidades que se espera hayan sido logradas para la educación superior. De ese modo, se plantea que el egresado de Educación Básica debe ser capaz de gestionar su aprendizaje de manera autónoma (MINEDU, 2016, p.18); es decir, que sea consciente de su propio proceso de aprendizaje, defina metas y organice acciones estratégicas, monitoree su desempeño, etc. De modo tal que, al ingresar a la educación superior, se continúe en el desarrollo correspondiente a su nivel en dicha competencia.

No obstante, los estudiantes peruanos, a diferencia de sus pares en otros países, no transitan por los mismos sistemas educativos de preparación previos al nivel

universitario. De hecho, en pocos países europeos se considera que los primeros ciclos de formación universitaria tengan como tarea brindar o culminar una formación general al alumno, al ser objetivos específicos de los colegios secundarios (Del Valle & Ferradas, 2011, p.28). Según los autores, la necesidad de insertar periodos de formación general en los primeros años de universidad da cuenta de que los alumnos no han sido provistos necesariamente de los espacios o tiempo suficientes para su maduración y preparación hacia la educación universitaria.

Estos períodos formativos reciben el nombre de estudios generales, los cuales han sido incluidos de forma obligatoria en las universidades del país. La necesidad de esta acción respondería a que el primer año en la universidad puede suponer todo un reto para el estudiante. Esta etapa puede caracterizarse por contenidos y asignaciones de mayor complejidad, trabajar con variados grupos de estudio, lidiar con horarios complicados, entre otras demandas (Durán-Aponte & Pujol, 2013). Así también, el estudiante se enfrenta a un nuevo tipo de estructura y organización institucional, donde el grado de compatibilidad entre sus valores, metas y actitudes con los de la institución y sus pares determinará gran parte de su compromiso, reduciendo o aumentando el riesgo de abandono o fracaso académico (Pascarella & Terenzini, 2005, p.54). En suma, retos para los cuales se requiere de un estudiante que haya desarrollado las capacidades involucradas en la regulación de su propio aprendizaje o como se denominará en esta investigación: aprendizaje autorregulado.

La autorregulación del aprendizaje resulta crucial en el éxito académico referido no solo al rendimiento, sino a otros aspectos fundamentales en la universidad como la constancia, la perseverancia y el aprovechamiento del tiempo de estudio personal (Cerezo et al., 2015, p.31). Esto permite explicar las diferencias en el logro entre los estudiantes, así como a prevenir posibles dificultades, dada su asociación con el ajuste académico en universitarios de primer año (Bruna, Pérez, Bustos & Núñez, 2015, p.78). Por tanto, a un mayor control de los procesos de aprendizaje para la adquisición de conocimientos y destrezas, mayores opciones de continuar con éxito los estudios universitarios. A su vez, mayores probabilidades de alcanzar los fines últimos de la educación superior.

Por ello, es necesario contar con más investigaciones acerca del aprendizaje autorregulado en estudiantes del primer año universitario en nuestro país, así como de los mecanismos o estrategias del aprendizaje autorregulado de mayor relevancia para dicha población. De manera que, esto aporte a las medidas a tomar por las instituciones

educativas a partir de programas o proyectos que incidan en los aspectos claves para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje.

En este contexto, la presente investigación busca aproximarse al estudio del aprendizaje autorregulado con los estudiantes de primer año para profundizar en el problema antes descrito, es decir en los retos que implica el desarrollo de esta competencia. Con este fin, se presentará un breve marco general de los aspectos más relevantes del aprendizaje autorregulado, así como dos de sus estrategias: el manejo del tiempo y la búsqueda de ayuda.

Aprendizaje Autorregulado

El aprendizaje autorregulado es un constructo que abarca una variedad de mecanismos y procesos relacionados entre sí (Duckworth, Akerman, MacGregor, Saltar & Vorhaus, 2009). Así, un primer enfoque de la autorregulación puso su atención en el desarrollo de procesos metacognitivos, a partir del entrenamiento de estrategias de autocontrol, por ejemplo verbalizar la estrategia usada (Schmitz, Schmidt, Landmann & Spiel, 2007; Zimmerman & Labhun, 2012). Un segundo enfoque, se centró en aspectos del desarrollo en la autorregulación, dando cuenta que se trata de una transformación radical de las cogniciones y habilidades sociales que inician en la interacción social con el niño, quien va internalizando las herramientas que le permitirán manejar sus propios pensamiento y acciones (Moll, 1990). Un tercer enfoque se orientó al estudio de las influencias sociales y motivacionales de la autorregulación, dado que, la capacidad del sujeto para enfrentar una tarea, crucial para realizar los ajustes necesarios durante su aprendizaje, se construyen a partir de la observación de ejemplos externos y experiencias propias de éxito o fracaso académico (Zimmerman, 1989).

De ese modo, los aspectos desarrollados a lo largo de la evolución del estudio del aprendizaje autorregulado han aportado a la formulación de sus cuatro supuestos fundamentales según el enfoque actual (Pintrich, 2004). En primer lugar, los estudiantes son vistos como participantes activos, responsables de construir sus aprendizajes. En segundo lugar, los estudiantes son capaces de monitorear, controlar y regular ciertos aspectos de su propia cognición, motivación, conducta y del ambiente que lo rodea. En tercer lugar, existe algún tipo de criterio, meta o estándar con el cual comparar y evaluar el proceso de aprendizaje. Por último, las actividades auto regulatorias son mediadoras entre, por un lado, las habilidades mentales y características del ambiente, y, por el otro, el desenvolvimiento académico.

En esa línea, Zimmerman (2002) presenta su modelo cíclico del aprendizaje autorregulado, según el cual este hace referencia a un proceso auto dirigido a través del cual el sujeto transforma sus habilidades mentales en académicas (Zimmerman & Labhun, 2012). Este modelo se centra en cómo los estudiantes activan, modifican y sostienen por sí mismos sus prácticas de aprendizaje para un óptimo desempeño (Zimmerman, 1986). Por ello, los aprendices autorregulados son definidos como participantes metacognitiva, motivacional y conductualmente proactivos en su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman, 1986; Zimmerman, 2008).

Además desde esta propuesta, se resaltan las propiedades claves de la autorregulación: un proceso dinámico, flexible y maleable por el sujeto, en lugar de rasgos y atributos fijos que puedan poseerse o no, y su dependencia en el *feedback* durante repetidos esfuerzos por aprender (Duckwoth et al. 2009; Zimmerman & Labhun, 2012). A partir de estas propiedades, los ciclos o fases que constituyen el proceso de autorregulación se dividen en tres: fase de planificación, fase de performance o control, fase de reflexión (Zimmerman & Labhun, 2012; Rosen, Glennie, Dalton, Lennon & Bozick, 2010).

La primera fase o fase de planificación es aquella que prepara el escenario para el aprendizaje. Esta se divide en dos componentes: análisis de la tarea y creencias motivacionales. En el primer componente, la persona se esfuerza por segmentar la tarea en componentes claves, de manera que se puedan establecer metas claras y realizables. Aquellos estudiantes involucrados en su propio aprendizaje planificarán de manera más efectiva las estrategias a usar. En el segundo caso, se incluyen aspectos relevantes para la iniciativa y persistencia de la planificación tales como el nivel de competencia percibida, la orientación hacia la meta y el interés en la tarea.

La segunda fase, denominada ejecución y control, es la que ocurre durante el aprendizaje y se caracteriza por dos tipos de procesos: autocontrol y observación. El primero se refiere a la implementación de las estrategias escogidas, sin embargo aquellos estudiantes poco regulados asumen sus tareas sin ningún tipo de estrategias o método que los guíe. El segundo son técnicas específicas para seguir el procedimiento que se está llevando a cabo, por ejemplo grabarse a uno mismo o tomar anotaciones de lo realizado.

La tercera fase es la de reflexión y se da después del evento de aprendizaje, en el cual ocurren dos grandes procesos: auto-valoración y auto-reacción. En el primer proceso se evalúa la efectividad del propio performance y se atribuyen las causas que

llevaron al resultado obtenido. En el segundo se generan, por un lado, percepciones de satisfacción o no frente al resultado, y por el otro, conclusiones o inferencias sobre las nuevas formas de cómo aproximarse a las tareas. Estas inferencias pueden ser adaptativas o defensivas. Es decir, los estudiantes pueden intentar modificar sus estrategias de aprendizaje de forma adaptativa o evitar realizar sus tareas, como una acción defensiva ante amenazas al sentido de competencia.

Esta propuesta muestra la variedad de constructos y procesos que corresponden al aprendizaje autorregulado. Más allá de aspectos relacionados a la autoeficacia y establecimiento de metas, se incluyen las estrategias que el aprendiz utilizaría para alcanzar con éxito sus metas de aprendizaje (Sitzman & Ely, 2011). Por ejemplo, el monitorear la propia conducta implicaría manejar el tiempo y esfuerzo de manera eficiente (Schunk, 2005). Por el contrario, una evaluación negativa del resultado obtenido puede conllevar al retraso en las tareas o a la procrastinación (Zimmerman & Labhun, 2012). Así también, una forma adaptativa de controlar la conducta es buscar ayuda académica, siempre y cuando responda a un proceso de evaluación y reflexión, en el cual se seleccionan de manera consciente la fuente y tipo de ayuda a solicitar (Duckworth et al. 2009; Pintrich 2004, Zimmerman & Labhun, 2012).

Al respecto, Sitzmann y Ely (2011) clasifican estas estrategias en tres subgrupos: agentes regulatorios, mecanismos regulatorios y evaluadores regulatorios. En el caso de los agentes regulatorios, se definen como los instrumentos con los cuales se inicia el ciclo de autorregulación. En cambio, los mecanismos regulatorios son los procesos cruciales y esenciales que permiten al aprendiz determinar sus progresos de manera eficiente y organizada. Por último, la evaluación de ese progreso recae en los evaluadores regulatorios.

En este caso, también es posible establecer relaciones entre esta agrupación y las tres fases del modelo de Zimmerman. Es decir, la organización de los grupos guarda correspondencias con los procesos y estrategias que se presentan en cada una de las fases del modelo cíclico. En la siguiente tabla se presentan las coincidencias halladas:

Tabla 1
Correspondencias entre el Modelo Cíclico de Zimmerman (2002) y la clasificación de Sitzman y Ely (2011)

Tipo de Estrategias	Fases del Aprendizaje
Agentes Regulatorios	Fases de Planificación
Tipos de metas	Establecimiento de metas
Niveles de metas	Orientación de metas
Mecanismos regulatorios	Fases de Ejecución y Control
Monitoreo	Monitoreo metacognitivo
Metacognición	Autoregistro
Manejo del tiempo	Uso de estrategias: manejo de tiempo,
Búsqueda de Ayuda	búsqueda de ayuda, estructuración del
Estructuración del ambiente	ambiente, esfuerzo académico.
Esfuerzo académico	
Evaluación regulatoria	Fase de Reflexión
Autoevaluación	Autoevaluación
Atribución	Atribuciones causales

Fuente: elaboración propia.

Según esta clasificación, es en el grupo de mecanismos regulatorios donde se encuentran aquellas estrategias que están bajo el control de los aprendices (Sitzman & Ely, 2011). Entre ellas, las que presentan mayor evidencia y relevancia en su relación con el aprendizaje autorregulado son el manejo de tiempo y la búsqueda de ayuda académica.

Por un lado, diversos autores han identificado una asociación entre las dificultades académicas de los universitarios del primer año y el manejo del tiempo. Según Pease et al. (2015) la dificultad percibida de las evaluaciones y el no obtener las notas que se esperan estaría asociado a no entregar a tiempo los productos de cada curso y a una falta de organización y programación eficaz de este. Para Durán-Aponte y Pujol (2013) los estudiantes de primer año presentan, en una gran proporción, un menor uso de acciones que les permitan planificar su tiempo y esfuerzo requerido para una tarea. De ahí que, los universitarios de reciente ingreso reportarían que el tiempo no les alcanza o que se desconciertan al haber estudiado días enteros y no obtener los resultados esperados (De la Barrera, Donolo & Rinaudo, 2008). Por lo cual, no se trata solo de la cantidad; sino, de la calidad del tiempo empleado y las estrategias desplegadas para ello, es decir de un manejo efectivo del tiempo.

El manejo del tiempo es considerado una de las principales variables en favorecer la activación de otros procesos autorregulatorios tales como la persistencia y esfuerzo dedicados en una labor (García-Ros & Pérez González, 2012). También, ha

sido asociado a la presencia de componentes cognitivos y metacognitivos en el desarrollo de las tareas (Britton & Tesser, 1991). De esa forma, el uso de estrategias para el manejo del tiempo es planteado como la manifestación de la autorregulación ejercida por el sujeto sobre su conducta (Zimmerman et al. 1996). Es decir, el valerse de estas estrategias representaría el despliegue de procesos que evidencien el nivel de autorregulación en el individuo.

Por otro lado, al indagarse sobre el tipo de respuesta y acciones realizadas de los universitarios de primer año ante las dificultades académicas, Pease et al. (2015) indican que, en general, son pocos los estudiantes que buscan ayuda. Esto debido a que la búsqueda de ayuda puede percibirse como una muestra de una baja de capacidad y competencia, por lo cual es evitada ante el temor de ser avergonzados por los demás (Sánchez, 2013). De manera que, son los estudiantes que más necesitan ayuda académica quienes menos la buscan (Harvey, Drew & Smith, 2006).

No obstante, la búsqueda de ayuda académica es una importante estrategia del aprendizaje autorregulado; dado que, supone la reflexión y comprensión sobre cuándo, por qué y a quién pedir ayuda para incrementar el aprendizaje (Sitzman & Ely, 2011). Esto es, la búsqueda de ayuda ocurre como resultado de un ejercicio metacognitivo, en el cual el alumno es capaz de detectar sus propios errores y formular estrategias para solicitar la ayuda requerida (Koc & Liu, 2016). Más aún, según los autores, su práctica contribuye a constituir en los estudiantes un patrón de respuesta que consiste en desplegar las acciones necesarias para superar los obstáculos que surjan durante su formación.

Respecto a sus relaciones con los modelos planteados, tal y como se presenta en la tabla 1, las acciones destinadas al manejo del tiempo y la búsqueda de ayuda se presentan en la fase de performance y control según Zimmerman (2002) y en el grupo de mecanismos regulatorios según Sitzman y Ely (2011). Es decir, ambas responden a un tipo de estrategias en el cual estudiante controla su conducta para alcanzar las metas o resultados de aprendizaje buscados.

En el caso del manejo de tiempo, este se encuentra, en gran parte, determinada por la planificación realizada durante la fase previa al aprendizaje, a partir del cual el estudiante ejecutará las estrategias y acciones seleccionadas para un manejo efectivo del tiempo (Zimmerman, Bonner, & Kobach, 1996; Sitzman y Ely, 2011, Elvira-Valdes y Pujol, 2014). En tanto, la búsqueda de ayuda se origina en la reflexión metacognitiva

que resulta de la fase posterior del evento de aprendizaje (Zimmerman & Labhun, 2012).

Dicho esto, en las siguientes secciones se desarrollará de manera más amplia los constructos manejo de tiempo y la búsqueda de ayuda académica, así como sus relaciones con este constructo.

Manejo del tiempo

El estudio del manejo del tiempo como variable que afecta el aprendizaje ha sido abordado por diversos autores en respuesta a las demandas expuestas sobre la vida académica y posteriores exigencias del mundo laboral. Ello ha propiciado la disposición de modelos teóricos, con elementos comunes entre sí que la explican.

Según la propuesta de Britton y Glynn (1989) (citado en Britton & Tesser, 1991), las prácticas de manejo del tiempo ocurren en tres niveles inter relacionados entre sí. En un nivel macro se seleccionan y trazan los objetivos para, en el nivel intermedio, proseguir con la elección y priorización de las tareas que respondan a estos. Por último, en el nivel micro, se elaboran los listados de tareas, su planificación y realización de las mismas. De manera similar, para Macan (1994) el manejo del tiempo es un proceso que también contempla los procedimientos y acciones mencionados, al cual se añade un componente esencial: tomar en cuenta el tiempo disponible y la verificación de su uso.

Este autor incluye así, la noción de percepción de control que se tiene sobre el tiempo, el cual afectará el modo en que este se gestiona (Macan, Shahani, Dipboye & Phiplips, 1990; Macan, 1994; Durán-Aponte & Pujol, 2013). El modelo que propone el manejo del tiempo por procesos distingue cuatro dimensiones: (i) establecer metas y objetivos, que toma en cuenta la disposición para seleccionar y priorizar las tareas que permitan alcanzarla, (ii) herramientas para la gestión que se refiere al uso de técnicas y estrategias como hacer una lista de quehaceres, usar una agenda y/o planificar un horario, (iii) preferencia por la organización que es la forma sistemática en que se aborda una tarea, y la (iv) percepción de control sobre el tiempo. Este último es reconocido como la sensación de que uno es capaz de agenciar el tiempo suficiente para culminar las tareas oportunamente, e incluso aplazarlas de manera breve sin afectar su desempeño.

Algunas definiciones afines a este modelo presentan al manejo del tiempo como “la finalización de tareas o actividades en un tiempo esperado, obteniendo resultados de

calidad, mediante procedimientos tales como la planificación, la organización o la priorización” (Umerenkova & Flores, 2017, p.2). Esta conceptualización involucra tanto el determinar las necesidades y objetivos a alcanzar, evaluar el tiempo disponible y planificar las actividades que puedan realizarse en ese tiempo, como monitorear el tiempo usado durante las tareas para cualquier modificación que se requiera (García-Ros & Pérez-González, 2012).

Estas definiciones, derivadas a partir del modelo por procesos, coinciden con la propuesta de Sitzman y Ely (2011) en cuanto a los componentes esenciales que constituyen el manejo del tiempo como un mecanismo regulatorio. A su vez, según los autores, guardan relación con las formulaciones realizada por Zimmerman (2000) en las cuales manejar el tiempo implica realizar planes y horarios que asignen una cantidad de tiempo a las tareas, cuyo cumplimiento será monitoreado para alcanzar las fechas límites. De ese modo, el marco conceptual presentado en esta sección comprueba las relaciones establecidas entre el manejo del tiempo y el aprendizaje autorregulado.

Asimismo, las exploraciones acerca del estado del manejo del tiempo en los estudiantes universitarios y sus relaciones con el aprendizaje autorregulado también se encuentran en sus evidencias empíricas. Si bien a nivel nacional no se han desarrollado mayores investigaciones acerca del manejo del tiempo, Monroy (2017) plantea indagar las relaciones que se encuentran entre el estrés académico y el manejo del tiempo en 186 universitarios de la facultad de Ciencias. Así, se encontró que un manejo adecuado del tiempo para el estudio se relaciona con un mejor desempeño; y, en consecuencia, con un menor estrés académico. Para ello, este manejo del tiempo debe responder a acciones y uso de estrategias que evidencien la autorregulación del aprendizaje. Por el contrario, la preferencia por la desorganización en los estudiantes afectaría negativamente su habilidad para establecer y priorizar metas, administrar el tiempo y manejar el estrés. Por tanto, se propone que el entrenamiento en el manejo del tiempo podría ser una estrategia que contribuya al control del estrés.

A nivel latinoamericano, sin embargo, se encuentran mayores investigaciones que concuerdan con los hallazgos antes presentados. Durán-Aponte (2012) indaga acerca del estado de las competencias de manejo del tiempo en 278 estudiantes de administración en Venezuela. Entre sus principales hallazgos se encontraron diferencias en cuanto al género; pues las mujeres muestran puntajes moderadamente mayores que los hombres en el uso de herramientas para la gestión del tiempo. También, aquellos estudiantes que reportan no haber recibido formación sobre el manejo del tiempo

tienden a una mayor preferencia por la desorganización. De modo que, se recomienda incrementar los esfuerzos por la formación en estas competencias.

A su vez, Durán-Aponte y Pujol (2012) analizan las relaciones entre la gestión del tiempo y el rendimiento académico de 410 estudiantes universitarios. Los estudiantes con puntajes más altos en el establecimiento de metas y herramientas de gestión del tiempo (dimensiones del manejo del tiempo) se relacionaron con un mejor rendimiento académico. Del mismo modo, Umerenkova y Flores (2017) encontraron, en su estudio con 494 universitarios colombianos del primer año, esta relación positiva entre el manejo del tiempo y el rendimiento académico, pero en este caso con mayor distinción en la sub escala de percepción de control del tiempo. También, se presentan mejores conductas de manejo del tiempo en estudiantes de alto rendimiento.

Con resultados similares, Durán-Aponte y Pujol (2013), esta vez con 209 estudiantes, corroboraron los resultados hallados en sus investigaciones previas (Durán-Aponte, 2012). A lo cual se añadió que los estudiantes que manejen sus tiempos de manera más adecuada tendrán mayores capacidades para regular su conducta, por ende, mayores probabilidades de asumir con éxito la adaptación a la universidad.

Respecto a las investigaciones a nivel internacional, estas fueron las primeras en abordar el tema del manejo del tiempo. Tanto en Macan et al (1990) como Britton y Tesser (1991) se encuentra que los estudiantes con un mejor rendimiento han desarrollado habilidades de planificación a corto plazo y actitudes positivas hacia el manejo del tiempo. Es decir, reportan una sensación de control sobre su tiempo, lo cual conlleva a mejores respuestas afectivas y procesamiento cognitivo, mayor perseverancia, satisfacción laboral y reducción de las tensiones.

Las relaciones positivas entre la percepción de control del tiempo y la satisfacción con el propio performance y menores niveles estrés también son reportados por Claessens, Van Eerde, Rutte y Roe (2007). Aunque esta investigación fue realizada con trabajadores portugueses, es posible comparar los resultados con población estudiantil dado el contexto de gran demanda bajo el que se encuentran (Monroy, 2017).

Por último, Pérez González, García-Ros y Talaya (2003), García-Ros, Pérez-González, Talaya y Martínez (2008) y García-Ros, Pérez-González (2011) señalan que las habilidades de gestión del tiempo, entendidas dentro del marco del aprendizaje autorregulado, son predictores eficaces de mejores resultados académicos al finalizar el primer curso de los estudios universitarios.

A partir de lo referido en esta sección, tanto los modelos teóricos como las evidencias empíricas revelan una estrecha relación entre el manejo del tiempo y el aprendizaje autorregulado. De manera que, el manejo del tiempo resulta un importante mecanismo regulatorio, que favorece el desempeño académico, bienestar personal y adaptación a la vida universitaria.

Búsqueda de ayuda

Buscar ayuda cuando se requiere es considerado como una de las estrategias más importantes del aprendizaje autorregulado. La singularidad de esta estrategia, además de implicar necesariamente habilidades de interacción social, es que tiene como condición necesaria la imposibilidad de culminar satisfactoriamente una tarea sin ayuda (Karabenic & Dembo, 2011). Razón por la cual, a pesar de sus beneficios, puede ser interpretada como una muestra de falta de habilidad o incapacidad del individuo (Ryan, Gheen, Midgley, 1998).

No obstante, son los estudiantes con mejor rendimiento académico quienes resultan ser más proactivos en buscar ayuda cuando la necesitan (Karabenic & Dembo, 2011; Karabenic & Gonida, 2018). El carácter social de este mecanismo favorece el desarrollo de las estrategias y procesos que concurren en la autorregulación del aprendizaje. Por ejemplo, la disposición para establecer metas claras y auto evaluar el propio trabajo pueden ser aprendidas a partir de la instrucción o modelamiento de padres, profesores y pares (Zimmerman, 2008). Así, a diferencia de una visión según la cual el aprendizaje autorregulado se desarrolla de manera aislada, es la capacidad para activar y ejecutar prácticas de aprendizaje tanto de manera individual como social las que realmente las definen.

Por tanto, la búsqueda de ayuda como mecanismo regulatorio hace referencia al grado en que los aprendices evalúan y determinan la necesidad de ayuda al enfrentar una dificultad académica y solicitan el apoyo requerido (Sitzman y Ely, 2011; Ryan, Hicks & Midgley, 1997). Sin embargo, para que ello suceda, esta estrategia debe responder a una acción reflexiva y adaptativa. De ese modo, se han distinguido dos tipos de búsqueda de ayuda: una adaptativa o instrumental y otra no adaptativa o expeditiva.

La búsqueda de ayuda adaptativa o instrumental es una conducta estratégica y madura orientada a la comprensión de una tarea para resolver los problemas y mejorar el propio proceso de aprendizaje, más que a solo obtener la respuesta correcta (Newman, 2002; Nelson-Le-Gall, 1981). Caso contrario ocurre con la búsqueda de ayuda expeditiva, que puede resultar en evitar realizar las tareas y pedir ayuda o

preguntar solo por soluciones sin buscar comprender el proceso detrás (Nelson-Le-Gall, 1981; Golestaneh & Askari, 2013). De manera que, estas respuestas no otorgarán a los estudiantes un tipo de retroalimentación externa que impulse su ciclo de aprendizaje. Dada esa diferencia, Karabenick y Dembo (2011) sistematizan las propuestas de los diversos modelos del proceso de búsqueda de ayuda, según los cuales se presentan las siguientes competencias específicas.

Estas competencias se encuentran divididas en cuatro dimensiones (Newman, 2002; Karabenick y Gonida, 2017). Las competencias cognitivas están relacionadas a tomar consciencia de que existe un problema ante lo cual se requiere de ayuda y se sabe cómo buscarla. Las competencias sociales implican conocer quiénes son las personas más apropiadas para solicitar ayuda y poseer las habilidades para aproximarse de una manera apropiada. Por su parte, las competencias afectivas son requeridas para regular las emociones y pensamientos que puedan amenazar el sentido de competencia y autoestima al enfrentar una dificultad. De igual forma, estos recursos personales favorecen a tolerar la frustración, mantener un sentido de agencia y expresar la necesidad de ayuda. Por último, se encuentran las disposiciones contextuales tales como un ambiente educativo que brinda soporte y apoyo, las interacciones con los pares y docentes, el sistema de evaluación, claridad de la normativa institucional y las expectativas de padres y profesores.

Las evidencias empíricas que han establecido las razones detrás del uso o evitación de la estrategia de búsqueda de ayuda, así como los beneficios que conlleva para el aprendizaje se han realizado a nivel internacional. Al indagar acerca de las relaciones entre la búsqueda de ayuda, autoeficacia social y emociones de logro en 433 universitarios argentinos, Rosas (2012) indica que los estudiantes que menos solicitan ayuda reportan actitudes negativas hacia esta, ya que es percibida como una demostración implícita de incapacidad. Por su parte, Rinaudo, Chiecher & Donolo (2003) analizaron la motivación en el uso del manejo del tiempo y la búsqueda de ayuda en los universitarios. Sus principales hallazgos fueron, por un lado, que los estudiantes se preocupan por manejar sus tiempos de estudios; por el otro, se muestra una disposición media para aprender junto a sus pares y solicitar ayuda a los docentes frente a una dificultad.

Con resultados similares, Koc & Liu (2016) encontraron, en su investigación sobre las experiencias de búsqueda de ayuda de un grupo de estudiantes en un ambiente de aprendizaje *online*, que la mayoría de estudiantes no busca ayuda; aunque enfatizan

las importancia de saber cuándo y cómo realizar una pregunta de manera adecuada. Por lo cual, la poca búsqueda de ayuda puede deberse a que no se han desarrollado las capacidades del componente cognitivo y social que les permite determinar y aproximarse a su fuente de ayuda.

A partir de la revisión teórica realizada, se comprende al aprendizaje autorregulado como un proceso a partir del cual el estudiante planifica, controla y evalúa sus cogniciones, conductas y motivaciones para regular su propio funcionamiento y alcanzar un aprendizaje efectivo. Además, se ha establecido una importante y estrecha relación con el manejo del tiempo y la búsqueda de ayuda para el contexto universitario, dado su utilidad como mecanismos que favorecen la autorregulación.

En este marco, y junto a la problemática mencionada inicialmente, la presente investigación tiene como objetivo general estudiar el aprendizaje autorregulado en estudiantes de reciente ingreso y su relación con variables asociadas. En cuanto a los objetivos específicos, se plantearon los siguientes: (i) Identificar las características en la autorregulación, manejo del tiempo y búsqueda de ayuda de los estudiantes del primer año de universidad y (ii) Explorar las relaciones entre el aprendizaje autorregulado y el manejo del tiempo y la búsqueda de ayuda. Así también, identificar el efecto de estas últimas variables en los niveles de autorregulación de los estudiantes. Para el primer objetivo, se propone como hipótesis que se encuentran diferencias en las medidas del aprendizaje autorregulado en los estudiantes del primer año de universidad según sexo, unidad académica, lugar de procedencia, tipo de colegio y ciclo de estudios. Finalmente, para el segundo objetivo, la hipótesis esperada es que a mayor manejo del tiempo y búsqueda de ayuda, mayor será la autorregulación.



Método

Se utilizó un diseño cuantitativo de tipo correlacional, ya que se busca establecer relaciones entre las variables a estudiar. Con el fin de detallar el diseño y la metodología empleada, se describe, en primer lugar, la selección y caracterización de los participantes; en segundo lugar, las medidas e instrumentos. Finalmente, se mencionan los procedimientos empleados.

Participantes

La muestra del estudio estuvo conformada por 324 estudiantes del primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana. Para la conformación de esta, se identificaron los horarios de los cursos obligatorios del primer año de las dos unidades académicas a las cuales ingresan. Dado que los estudiantes son asignados de manera indistinta en cada uno de ellas se espera obtener una muestra representativa de la población (muestreo por conglomerados). Para ello, se procedió a la elección aleatoria de los horarios de aplicación hasta llegar al número de conglomerados necesarios para obtener la muestra: 14 horarios. El margen de error establecido fue de 0.05 con un nivel de confianza del 95%.

Las edades de los estudiantes de la muestra varían entre los 15 y 25 años con un promedio de 18.5 años ($D.E.= 1.5$ años). En cuanto a su distribución, el 44.4% eran mujeres, mientras el 55.6% varones. También, el 51.5% de estudiantes pertenecían al área de Ciencias y el 48.5% al de Letras. Así también, se encontró que el 50% provenía de colegios particulares laicos, el 31.8% de colegios particulares religiosos, el 15.1% de colegios nacionales y un 3.1% de colegios alternativos. Luego, en cuanto a su lugar de procedencia, el 73.5% nació en Lima, mientras el 26.5% en provincia. En cuanto a su forma de ingreso, el 22.5% pertenece a la modalidad ingreso por tercio superior y el 77.5% por otras modalidades. Sobre el tiempo de ingreso luego de culminar la secundaria, el 68.4% ingresó a la universidad al siguiente año de culminar sus estudios y el 31.6% después de un año.

Finalmente, para la aplicación se informó a los estudiantes de los objetivos de la investigación y se resaltó que la participación era libre y voluntaria. Esto se colocó de manera escrita en la carátula del cuestionario, el cual también se expresó verbalmente antes de proceder con la aplicación. Se explicó, también, que la información no se sería utilizada para otros fines ajenos a la investigación y que los datos otorgados serían

analizados de manera anónima. Este documento fue debidamente firmado por el estudiante, para solo así proceder con la aplicación (Ver Apéndice A).

Medición

A partir del “Modelo Cíclico del Aprendizaje Autorregulado” de Zimmerman (2002) y sus correspondencias con otros modelos similares, se presenta en la tabla 2 los constructos del modelo, las variables a medir y los instrumentos seleccionados.

Tabla 2

Medidas y variables para los constructos seleccionados del Aprendizaje Autorregulado

Constructos	Variables	Medidas
Aprendizaje Autorregulado	Planificación Control Reflexión Puntaje Total de Aprendizaje Autorregulado	Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA) de Rosário et al. (2007).
Manejo del tiempo	Establecimiento de Metas y Objetivos Herramientas de Gestión del Tiempo Preferencias por la desorganización Percepción de control Puntaje total de Manejo del Tiempo	<i>Time Management Behaviour Questionnaire</i> (TMBQ) de Macan et al. (1990)
Búsqueda de Ayuda Académica		<i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire</i> (Pintrich et al., 1986).

Para medir el constructo Aprendizaje Autorregulado, se empleó el Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA) de Rosário et al. (2007), el cual es un instrumento de auto-informe que busca examinar los procesos de la regulación en los estudiantes universitarios según la teoría de Zimmerrman (2002). Este cuestionario cuenta con 12 ítems que responden a las 3 fases del aprendizaje autorregulado: fase de Planificación, fase de Ejecución y Control, y fase de Evaluación. Los ítems siguen un formato de escala Likert del 1 al 5 e índices de confiabilidad buenos ($\alpha = .87$).

En Chile, Bruna et al. (2017) realizaron la validación del instrumento con 780 estudiantes universitarios. Para este proceso, los autores emplearon un análisis factorial exploratorio de Mínimos Cuadrados no Ponderados con rotación Promax ($KMO = .87$, $\chi^2 = 790.53$, $gl = 364$, $p < .001$) y reportaron confiabilidades entre .57 y .79.

En el presente estudio se reprodujeron los análisis psicométricos antes mencionados. Se aplicó un AFE de Mínimos Cuadrados no Ponderados con rotación Promax y se obtuvieron indicadores similares ($KMO = .83$, $\chi^2 = 689.641$, $gl = 66$, $p < .00$). Así, se obtuvieron tres factores con autovalores mayores a 1, los cuales explicaban el 48.76% de la varianza total (Apéndice B).

Para la medición de los niveles de manejo de tiempo se utilizó el *Time Management Behaviour Questionnaire (TMBQ)* elaborado por Macan et al. (1990). Este cuestionario cuenta con 34 ítems divididos en 4 sub áreas: Establecimiento de metas y prioridades (10 ítems), Herramientas para el manejo del tiempo (11 ítems), Preferencia por la desorganización (8 ítems), Percepción de control (5 ítems). Respecto a la confiabilidad del instrumento, esta es buena (alfas entre .90 y .68).

Esta escala es validada al español por García-Ros y Pérez-Gonzalez (2012) con una muestra de 462 universitarios españoles. Los análisis realizados por los autores arrojaron una estructura factorial similar a la versión original ($KMO = .88$, $\chi^2 = 5241.1$, $gl = 561$, $p < .001$), al igual que sus índices de confiabilidad (alfas entre .71 y .72). El instrumento resultó válido y confiable para utilizar en la población hispana. También, se realizó la validación de la escala con estudiantes universitarios (Durán-Aponte & Pujol, 2013). Para este, realizaron un análisis factorial de Componentes Principales ($KMO = .79$, $\chi^2 = 1681.61$, $p < .00$) y se obtuvieron índices de confiabilidad buenos con coeficientes entre .63 y .78.

En el presente análisis se comprobó la estructura factorial de 4 factores a través de un AFE de Componentes Principales con rotación Oblimin ($KMO = .88$, $\chi^2 = 3211.775$, $gl = 496$, $p < .00$). Se obtuvieron cuatro factores con autovalores mayores a 1, los cuales explicaban el 42.25% de la varianza total; así también los índices de confiabilidad resultaron cercanos a la escala original (Apéndice B). Sin embargo fue necesario eliminar dos ítems, uno del área de Establecimiento de objetivos y prioridades (11. *Cuando observo que contacto frecuentemente con alguien, apunto su nombre, dirección y número de teléfono en un lugar especial*) y otro del de Herramientas para el manejo del tiempo (10. *Tengo la sensación de controlar mi tiempo*), dado que los coeficientes de confiabilidad bajaban al mantenerlos.

Para identificar la medición de la búsqueda de ayuda académica se usó una de las áreas del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* (Pintrich et al. 1986). Este es un instrumento de autorreporte cuenta con 15 escalas, las cuales pueden ser aplicadas de manera independiente. Para este estudio, se utilizó la sub escala de Búsqueda de Ayuda que consta de 4 ítems en una escala continua de siete puntos (1= Nada cierto en mí a 7= Totalmente cierto en mí). El índice de confiabilidad de esta sub escala fue de .52.

Esta escala fue validada y adaptada en México por Ramírez, Canto, Bueno & Echazarreta (1996) con una muestra de 1140 estudiantes. El análisis factorial de ejes

principales realizado y los análisis de confiabilidad indicaron que es un instrumento válido para la población estudiantil ($KMO = .63$, $\alpha = .43$).

En el presente estudio se replicaron los análisis factoriales y de confiabilidad realizados por los autores. Así, los resultados fueron similares a los de la versión original y en la validación ($KMO = .58$, $\chi^2 = 201.533$, $gl = 6$, $p < .00$; $\alpha = .49$); es decir, se obtuvo un solo factor, el cual explicaba el 46.85% de la varianza.

Por último, se preparó una ficha sociodemográfica en la cual se constaban las principales variables de los participantes relevantes para el estudio: sexo, edad, lugar de procedencia, semestre de ingreso, culminación de estudios escolares, unidad académica, canal de ingreso, tipo de colegio (Apéndice C).

Procedimiento

El proceso de medición constó de tres fases que implicaron el diseño del cuestionario, el piloto de este y la aplicación en campo.

En primer lugar, se elaboró el diseño del cuestionario el cual contaba con un total de cinco páginas. En la primera página se encontraba la ficha de datos sociodemográficos, seguidos de los tres instrumentos a usar en la investigación. Estos se presentaron en tres secciones diferenciadas y se actualizó el consentimiento informado, con lo cual se culminó con la versión final del cuestionario.

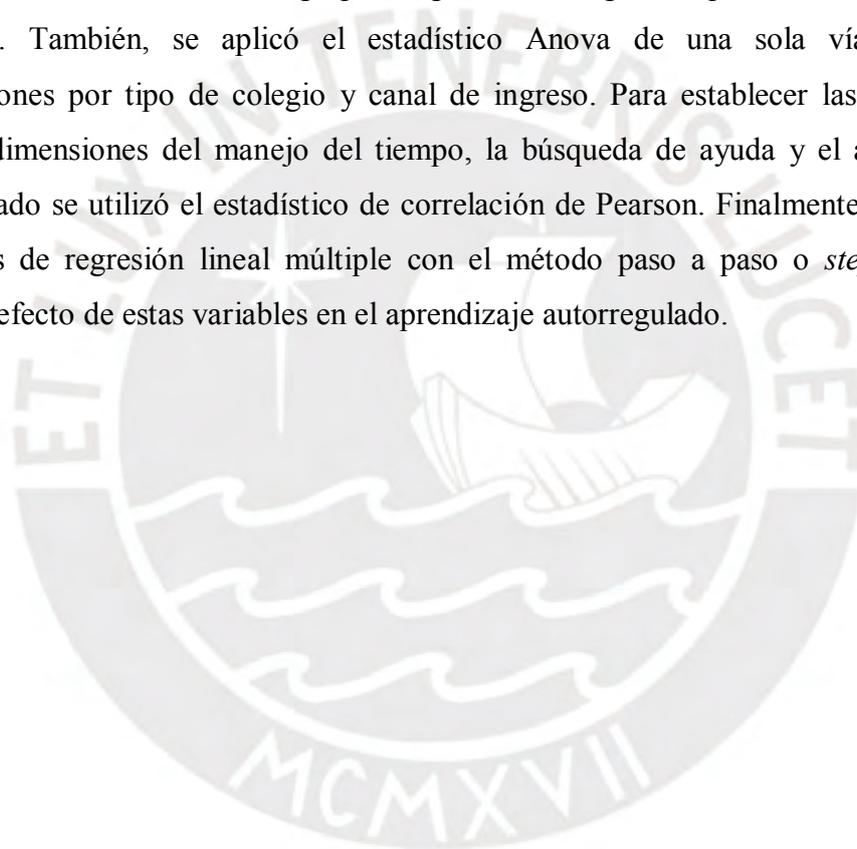
En segundo lugar, se realizó un piloto con 30 estudiantes universitarios del primer año de una institución privada. La aplicación fue realizada en dos fechas en la cual se pedía a los estudiantes que transitaban en el campus si podrían completar el cuestionario y realizar alguna anotación de encontrar cualquier dificultades en cuanto a la comprensión de los ítems e instrucciones. Se verificó el tiempo de aplicación requerido.

En tercer lugar, para la aplicación del instrumento, se envió una carta a los decanos de las unidades académicas para solicitar los permisos requeridos e ingresar a los horarios seleccionados para esta fase. Los días de las aplicaciones se leyó el documento en voz alta el consentimiento informado donde se incluyen los objetivos de la investigación, así como el compromiso de confidencialidad de los datos. Se resaltó que la participación es voluntaria y que toda la información recaba está dirigida a los fines de investigación para el proceso de tesis. Luego de dar lectura, se pidió a los estudiantes que estuviesen de acuerdo con lo consignado a firmar este documento. La aplicación de las encuestas fue realizada por la autora de esta investigación durante los 15 minutos finales de cada clase.

Análisis de datos

Los análisis estadísticos se realizaron en el programa estadística IBM SPSS (v.24). Primero, se aplicaron los análisis de normalidad y descriptivos de los datos que caracterizan a la muestra de estudiantes. Para conocer la distribución de los datos se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, con lo cual se presentaron niveles de significancia menor a .05 en algunas de las dimensiones de las escalas. Sin embargo, tras la inspección visual de histogramas y QQplots y al usar los estadísticos de asimetría y curtosis, los cuales se encontraban en un rango de -1 a 1 (ver apéndice D), se consideró el uso de pruebas paramétricas.

Se realizaron pruebas de t de Student para muestras independientes y así comparar las medias entre los grupos según sexo, lugar de procedencia y unidad académica. También, se aplicó el estadístico Anova de una sola vía para las comparaciones por tipo de colegio y canal de ingreso. Para establecer las relaciones entre las dimensiones del manejo del tiempo, la búsqueda de ayuda y el aprendizaje autorregulado se utilizó el estadístico de correlación de Pearson. Finalmente, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple con el método paso a paso o *stepwise* para estimar el efecto de estas variables en el aprendizaje autorregulado.





Resultados

En esta sección se presentarán los resultados obtenidos a partir de los objetivos planteados en la investigación. En primer lugar, se mostrarán los análisis descriptivos de las medidas de Aprendizaje Autorregulado, Manejo del tiempo y Búsqueda de Ayuda. Para ello, se realizarán las comparaciones entre las mediciones realizadas según sexo, unidad académica, lugar de procedencia, tipo de colegio, ciclo de estudios y las posibles interacciones entre estas. En segundo lugar, se presentarán las asociaciones entre los constructos estudiados y sus posibles relaciones causales a partir de un análisis de regresión múltiple. Se estudiarán estas relaciones, dado que en la literatura son variables que producen, en ocasiones, efectos diferenciados sobre el aprendizaje autorregulado.

Aprendizaje autorregulado y variables de agrupación

En cuanto a los análisis comparativos de las variables control tomadas en cuenta para la presente investigación a partir de la literatura, y otros estudios realizados en población universitaria, se encontraron las siguientes diferencias entre sus puntajes.

Respecto al constructo de Aprendizaje Autorregulado, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre grupos por edad, lugar de procedencia, tipo de colegio, canal de ingreso y unidad académica. Sin embargo, sí se hallaron diferencias según sexo en una de las fases del aprendizaje autorregulado: la fase de Ejecución (ver tabla 3). Esto es, en la implementación de las estrategias escogidas para controlar los procedimientos llevados a cabo durante el aprendizaje.

Tabla 3

Media de los puntajes en la escala de Aprendizaje Autorregulado según sexo.

Aprendizaje Autorregulado	Sexo				<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d de Cohen</i>
	Mujeres		Hombres				
	<i>M</i>	<i>D.E.</i>	<i>M</i>	<i>D.E.</i>			
Puntaje Total	44.38	6.56	43.10	5.81	1.86	.06	0.21
Fase de Planificación	14.71	2.65	14.26	2.27	1.63	.10	0.18
Fase de Ejecución	14.97	2.47	14.44	2.23	2.04	.04	0.23
Fase de Evaluación	14.70	2.67	14.41	2.62	1.00	.32	0.11

Así también, dado que los puntajes obtenidos en el resto de las fases por las mujeres son ligeramente mayores a la de los hombres, se probó como hipótesis alterna que los las mujeres mostraban mayores niveles de autorregulación que de los hombres. De este análisis se encontró que, efectivamente, las diferencias a favor de las mujeres

son significativas. Así, las mujeres ($M = 44.38$, $D.E. = 6.56$) presentan mayores puntajes en la escala total de aprendizaje autorregulado que los hombres ($M = 43.10$, $D.E. = 5.81$). Estas diferencias también se observan en la fase de planificación, en el cual las mujeres ($M = 14.71$, $D.E. = 2.65$) obtienen mayores puntajes que los hombres ($M = 14.26$, $D.E. = 2.27$). Todas estas diferencias se presentan con distintos tamaños de efecto pequeños (ver Apéndice E).

Para los puntajes del Manejo del Tiempo, tampoco se encontraron diferencias según edad, lugar de procedencia, tipo de colegio ni canal de ingreso. No obstante, sí se encontraron estas diferencias entre grupos según sexo, unidad académica y ciclo de estudios.

En el primer caso, se observó que son las mujeres ($M = 31.05$, $D.E. = 7.81$) quienes presentan mayores puntajes en la dimensión de Herramientas para el manejo del tiempo que los hombres (HMT) ($M = 26.57$, $D.E. = 6.45$). Esta diferencia con un tamaño del efecto moderado indica que en las mujeres predomina el uso de agendas, horarios y otras técnicas que permitan una adecuada organización del tiempo de estudio (ver Apéndice F). No se hallaron diferencias por sexo en ninguna de las otras dimensiones del manejo del tiempo.

En el segundo caso, también se presentan diferencias significativas grandes con las dimensiones de HMT y una moderada con la dimensión de Percepción de Control del Tiempo (PCT). Así, los estudiantes de Letras ($M = 30.25$, $D.E. = 7.57$) evidencian mayores niveles que los de Ciencias ($M = 26.96$, $D.E. = 6.93$) en el uso de las herramientas mencionadas para el manejo del tiempo. Así mismo, en Letras ($M = 30.11$, $D.E. = 5.58$) se presentan mayores niveles, respecto a los de Ciencias ($M = 28.78$, $D.E. = 5.32$), en el Establecimiento de Objetivos y Prioridades (EOP). Esto es, en la selección de tareas, repaso de objetivos, establecimiento de fechas límites, entre otras actividades. Luego, se reporta en Letras ($M = 11.96$, $D.E. = 2.65$) una mayor sensación de PCT que en Ciencias ($M = 11.38$, $D.E. = 2.52$). Por lo cual, los estudiantes pertenecientes a Letras tendrían mayor facilidad para mantener un horario, evitar las distracciones, y tomar en cuenta el tiempo necesario para culminar una tarea que los de Ciencias.

En cuanto a la Búsqueda de Ayuda, según evidencias previas (Torrano & Soria, 2017) era esperable que las mujeres ($M = 17.92$, $D.E. = 4.62$) se muestren más solícitas a buscar esta ayuda que los hombres ($M = 16.53$, $D.E. = 4.43$) (Apéndice F). Esta diferencia, y de un tamaño del efecto moderado entre ambos grupos, indica que son las mujeres quienes, tras identificar algún problema académico, están más dispuestas que

los hombres a pedir ayuda a profesores o compañeros para una mayor comprensión de las tareas a realizar. Por último, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para el resto de variables del estudio.

Relaciones entre las variables del estudio

Con el fin de hallar las asociaciones existentes entre el Aprendizaje autorregulado, el Manejo del tiempo y la Búsqueda de Ayuda, se realizaron correlaciones bivariadas con el coeficiente de *Pearson*, dada la distribución paramétrica de las variables. Así, en la tabla 2 se muestran las correlaciones entre las tres distintas áreas de aprendizaje autorregulado, manejo del tiempo y búsqueda de ayuda.

Tabla 4
Correlaciones entre las variables de investigación

Variables	AA	AA			MT			
		PL	EJ	EV	EOP	HMT	PD	PCT
Aprendizaje Autorregulado (AA)	-							
Fase de Planificación (PL)	.83**	-						
Fase de Ejecución (EJ)	.83**	.59**	-					
Fase de Evaluación (EV)	.82**	.49**	.51**	-				
Manejo del tiempo (MT)								
Establecimiento de objetivos y prioridades (EOP)	.72**	.65**	.58**	.57**	-			
Herramientas para el manejo del tiempo (HMT)	.61**	.52**	.54**	.46**	.67**	-		
Preferencia por la desorganización (PD)	-.35**	-.28**	-.31**	-.28**	-.24**	-.24**	-	
Percepción de control del tiempo (PCT)	.40**	.37**	.32**	.32**	.34**	.31**	-.46**	-
Búsqueda de ayuda (BA)	.35**	.25**	.29**	.31**	.33**	.29**	-.13*	.16**

** $p < .01$. * $p < .05$

Los resultados obtenidos mostraron relaciones estadísticamente significativas entre las fases del aprendizaje autorregulado y todas las dimensiones del manejo del tiempo. En la fase de Planificación se presentaron relaciones de tamaño mediano con las dimensiones de Establecimiento de Objetivos y Prioridades [EOP], Herramientas para el manejo del tiempo [HMT] y Percepción de control del tiempo. De ese modo, es la práctica de establecer metas y fechas límites, determinar las actividades que sean prioritarias, seccionar proyectos de alta complejidad en tareas manejables y repasar o

evaluar el cumplimiento de los horarios propuestos aquello que se encontraría mayor asociación con esta fase. A su vez, también estuvieron asociadas a esta, la elaboración previa de horarios y lista de tareas por realizar, buscar ambientes de trabajo sin interrupciones, organizar actividades con antelación, etc. Así como, la sensación de mantener los horarios establecidos y no aplazar tareas relevantes. En menor medida, con una relación significativa pero de efecto pequeño, un estilo o preferencia por la desorganización guarda una relación inversa con la planificación del aprendizaje. Estas relaciones, sobre todo con las dimensiones de EOP y HMT, son esperadas en tanto que la fase de Planificación implica el fijar metas claras y realizables, el segmentar las tareas en sus componentes claves, entre otros.

En la fase de Ejecución se presentaron relaciones de tamaño mediano con todas las dimensiones del manejo del tiempo. En mayor medida con el Establecimiento de objetivos y prioridades, dado que este incluye también la revisión constante de los objetivos planteados en un inicio, el uso de agendas y repaso de actividades diarias para un uso más eficiente del tiempo. Luego, tal y como era esperado, se encontró esta relación con el uso de Herramientas para el manejo del tiempo, dado que en esta se realizan actividades de seguimiento tales como mantener un diario de las actividades realizadas. Asimismo, la sensación de un control sobre el manejo de los tiempos asignados al estudio y evitar las distracciones se asoció con una adecuada implementación de las estrategias autor regulatorias. Finalmente, una preferencia por la desorganización se relacionó con la falta acciones para el autocontrol y observación de los procedimientos realizados para el aprendizaje.

En la fase de Evaluación, las relaciones de tamaño mediano se presentaron con las dimensiones de Establecimiento de objetivos y prioridades, Herramientas para el manejo del tiempo y Percepción de control, y las pequeñas con una Preferencia por la desorganización. En el primer caso, esta fase se asoció con la búsqueda de incrementar la eficacia con la que se realizan las actividades en base a lo hecho anteriormente. En el segundo, esta correlación fue directamente proporcional al uso que se tuvo de las técnicas para gestionar el tiempo durante el momento de aprendizaje. En el tercero, la relación es positiva al haberse tomado en cuenta los tiempos de realización de tareas prioritarias para el cumplimiento de las metas de aprendizaje. Por último, un estilo desorganizado del manejo del tiempo se asoció negativamente, aunque en menor medida con esta fase.

En cuanto a las relaciones con la búsqueda de ayuda, también se halló una relación directa, significativa y moderada con el aprendizaje autorregulado. Es decir, a un mayor despliegue de conductas de búsqueda de ayuda, tales como hacer preguntas, para una mejor comprensión de los contenidos a aprender o tareas a solucionar, se presentaron mayores niveles de autorregulación en el aprendizaje. Así mismo, la búsqueda de ayuda guarda una relación de mayor intensidad, tal y como se esperaba, con el área de evaluación. En otras palabras, a mayor búsqueda del apoyo académico requerido, mayores niveles de reflexión y evaluación del propio proceso de aprendizaje. Por último, las relaciones pequeñas se encontraron con las fases de Ejecución y Planificación. Por tanto, hacer preguntas, pedir ayuda a los compañeros o a otras fuentes de ayuda académica adecuadas tiene una asociación menor con los procedimientos de planificación previa del aprendizaje, así como del performance y su control.

Dado la serie de correlaciones que se han encontrado entre las distintas variables estudiadas, y en base al modelo teórico revisado, se espera poder controlar el efecto de cada una de las variables independientes (manejo del tiempo y búsqueda de ayuda) sobre el aprendizaje autorregulado, como variable dependiente. Por ello, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple con el método paso a paso (Anexo G) con el fin de obtener el mejor modelo explicativo (ver tabla 5). Cabe mencionar que se realizaron los diagnósticos de multicolinealidad correspondientes, con lo cual se obtuvieron medidas de tolerancia mayores a .10 (entre .59 y .88) y valores VIF menores a 10 (entre 1.13 y 1.96).

Tabla 5

Análisis de regresión lineal múltiple para variables que predicen el Aprendizaje Autorregulado

Variable	B	E.E.	β	t	p
Manejo del tiempo					
Establecimiento de objetivos y prioridades	0.58	0.06	0.51	10.28	.00
Herramientas para el manejo del tiempo	0.15	0.04	0.18	3.7	.00
Preferencia por la desorganización	-0.21	0.07	-0.13	-3.15	.00
Percepción de control del tiempo	0.24	0.1	0.1	2.39	.01
Búsqueda de Ayuda	0.12	0.05	0.09	2.42	.01

R^2 ajustado = .59 (N = 324, p < .01)

Se obtuvo un modelo que explica el 59% de la varianza ($F(5, 318) = 95,48, p < .001, R^2 = .59$) de los cambios producidos en los puntajes de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios. Además, se calculó el tamaño del efecto para regresiones múltiples basado en la distribución F . Para esto, se realizó un análisis post-hoc, es decir luego de la ejecución de los estadísticos de la regresión, que permitió estimar en qué medida la variable dependiente se explica o es controlada en función de las variables predictoras. De ese modo, se obtuvo un tamaño del efecto alto ($f^2 = 1.42$) (Cárdenas & Arancibia, 2014).

De acuerdo a los resultados obtenidos, los cambios positivos en los procesos involucrados en las dimensiones de Establecimiento de objetivos y prioridades predijeron en mayor magnitud las variaciones en el aprendizaje autorregulado. Es decir, las acciones dedicadas a la fijación de metas a corto y largo plazo, asignar periodos de tiempo a la realización de estas, dividir actividades en tareas pequeñas y hacer seguimiento a la labor realizada influye moderada y directamente en el AA. En menor medida, los cambios positivos en el uso de las HTM o de las técnicas para el rastreo del propio funcionamiento durante el aprendizaje, también produjeron variaciones positivas en el aprendizaje autorregulado. También, aunque en menor magnitud, un cambio positivo fue producido por cambios positivos en la PCT. Por otra parte, variaciones positivas en la PD produce cambios negativos en el aprendizaje autorregulado. Es decir, una baja asignación del tiempo para la organización de las tareas de alta prioridad y preferencia por ambientes desorganizados influyen de manera negativa en un aprendizaje autorregulado.

Por último, y menor medida a comparación de las otras variables, cambios positivos en las conductas de búsqueda de ayuda predijeron cambios positivos en la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes. De manera que, las acciones dedicadas pedir ayuda académica, hacer preguntas, buscar fuentes de información externa tienen un impacto en la variación de los puntajes del aprendizaje autorregulado en los estudiantes.

A la luz de las evidencias obtenidas, en la siguiente parte se discutirán estos resultados desde la revisión de la literatura realizada y las posibles líneas de investigaciones futuras.

Discusión

En primer lugar, se discutirá acerca de la comparación realizada respecto a los puntajes de aprendizaje autorregulado, manejo del tiempo y búsqueda de ayuda, entre las variables de estudio que agruparían a los estudiantes universitarios del primer año. Segundo, se discutirá acerca de las relaciones halladas entre el aprendizaje autorregulado, las dimensiones del manejo del tiempo y la búsqueda de ayuda, así como los efectos de estas últimas en la primera. Por último, se presentarán las conclusiones de la investigación, seguido de las limitaciones y recomendaciones de la misma.

Las diferencias según sexo en la literatura sobre el aprendizaje autorregulado no son concluyentes. Sin embargo, las diferencias halladas a favor de las mujeres en cuanto a la presencia de mayor autorregulación en el aprendizaje concuerdan con una vasta cantidad de investigaciones realizadas con anterioridad (Pajares & Valiante, 2001; Niemivirta, 1997; López, 2011; Zimmerman & Pons, 1990). Estas diferencias se explican, en parte, por el tipo de estrategias que serían usadas en mayor medida por las mujeres. Es decir, se halla una mayor frecuencia en el uso de estrategias de organización, transformación del conocimiento, definición de metas, establecimiento de control y planificación del estudio por parte de las mujeres (De la Fuente & Justicia, 2001). De igual forma, serían las mujeres quienes emplean mayores estrategias de estudio, como los resúmenes, y tienen una mayor preocupación por el orden y la presentación de los trabajos (Martín del Buey & Camarero Suárez, 2001). Con lo cual, también se explicaría los mayores puntajes obtenidos por las mujeres en las fases de planificación y ejecución del aprendizaje.

Una forma de entender estas diferencias, se basan en una asunción estereotipada de que las mujeres suelen ser más estudiosas y diligentes al tomar notas, por lo cual no sería raro encontrar mayores conductas autorregulatorias en ellas (Pintrich & Zusho, 2007). Son ellas quienes con la finalidad de ser más eficaces tienden a realizar actividades que le permitan seleccionar lo que resulta relevante para aprender (De la Fuente & Justicia, 2001). Pues, se cree que mientras las mujeres se orientan en mayor medida hacia metas de aprendizaje, los hombres hacia metas de rendimiento (Torrano & Soria, 2017; Niemivirta, 1997). Con lo cual las mujeres, al estar más comprometidas con incrementar su aprendizaje, tienen una aproximación más profunda, lo que haría que usen más estrategias cognitivas y metacognitivas. En cambio, los hombres

mantendrían una aproximación más superficial, ya que su fin estaría en demostrar sus competencias.

No obstante, estas diferencias estarían influenciadas por las expectativas sociales presentes en el contexto académico, más que por el género en sí mismo. Es esperado, desde las primeras experiencias educativas, que las mujeres sean más organizadas y capaces de manejar su entorno académico (Bidjerano, 2005). Por lo cual, el hecho de querer cumplir con esta figura social, podría conllevar a desarrollar mayores niveles de persistencia y esfuerzo, y a una sensación de que continuar estudiando incrementará las posibilidades de alcanzar mayores metas académicas (Pajares & Valiante, 2001; Virtanen & Nevgi, 2010). Del mismo modo, la predominancia de las mujeres en un manejo más eficaz del tiempo se debería a que los patrones de socialización en los que se han visto implicadas afectarían sus actitudes y percepciones acerca del tipo de materiales y estrategias a usar en el ámbito educativo (Niemi-virta, 1997). Pues, la diferencia de puntajes a favor de las mujeres en la dimensión de Herramientas para el manejo del tiempo radicaría en una preferencia de estas por el uso de agendas, horarios, notas recordatorias, listados de tareas y otros elementos pertenecientes a esta dimensión (Duran- Aponte & Pujol, 2013; Kaya, Kaya, Öztürk & Küçük, 2012).

Otras diferencias respecto al manejo del tiempo fueron encontradas entre los estudiantes de Estudios Generales Letras y Estudios Generales Ciencias. Si bien no hay estudios acerca de esto, Virtanen y Nevgi (2010) indican que la variabilidad entre las especialidades universitarias puede deberse a dos razones. Por un lado, a que la elección de la carrera refleja el tipo de aproximación que el estudiante tiene al aprendizaje. Por el otro, se menciona que las diferencias no dependerían tanto de la disciplina, sino de la variedad de condiciones que se encuentran detrás de ella como los niveles de ansiedad que se presentan en ese grupo, sus motivaciones, o los estilos de enseñanza impartidos en esa especialidad.

Entonces, según el primer caso, el elegir una carrera en Letras implica una tendencia en el estudiante al uso de materiales y estrategias que le permiten controlar de manera más efectiva su tiempo; así como de una forma de trabajo en donde se establezcan metas a corto y largo plazo. Según el segundo caso, los menores puntajes en Ciencias pueden deberse a mayores niveles de carga y estrés académico, que se ha comprobado afecta las habilidades del manejo del tiempo, en especial el de la percepción del control que se tiene sobre este (Monroy, 2017). O también, al tipo de motivación que interfiere en sus decisiones académicas, donde los estudiantes de Letras

responden en mayor medida a cumplir expectativas externas (Pease et al., 2015). Por lo cual, junto a las razones antes expuestas, estos estudiantes reportarían un mejor uso de las herramientas y del estado de sus habilidades del manejo del tiempo con el fin de cumplir esta expectativa.

También se observaron diferencias en los puntajes de búsqueda de ayuda según sexo. A pesar de los resultados pocos concluyentes al respecto, varios estudios, al igual que este, han identificado una mayor tendencia de las mujeres para pedir ayuda académica (Ryan, 1998; Marrs, Sigler & Brammer, 2012). Sin embargo, más allá de las diferencias por sexo en sí mismo, la explicación estaría en los distintos roles de comportamiento que están presentes en la educación desde temprana edad. Dado un mayor refuerzo a la conducta de hacer preguntas y pedir ayuda por parte de las mujeres tanto por pares como por docentes, podría haberse desarrollado en ellas las competencias sociales necesarias para solicitar ayuda (Koc & Liu, 2016, Newman, 2002). En cambio, los hombres, al ser juzgados por sus pares al pedir ayuda, no lograrían obtener las habilidades para esta acción, aun siendo capaces de poder identificar sus errores y el tipo de ayuda necesario.

Discutidas estas diferencias, se procederá con el análisis del modelo que explica las relaciones entre el manejo del tiempo y la búsqueda de ayuda con el aprendizaje autorregulado. Desde el modelo planteado, las variables que tendrían un mayor efecto en las variaciones que se presentan en la autorregulación del aprendizaje en la población universitaria del primer año son las que corresponden al manejo del tiempo. Este no solo contribuye a la activación de habilidades de planificación, sino que promueve el desarrollo de la capacidad de un estudiante para ejercer control sobre su conducta (Zimmerman, Greenberg & Weinstein, 1994, citado en García-Ros & Pérez-González, 2012; Wolters, Won & Hussain, 2017).

Así, es la dimensión de Establecimiento de objetivos y prioridades aquella que tendría un mayor efecto en la autorregulación, lo cual coincide con lo reportado por Durán-Aponte y Pujol (2013). Era de esperar que la fase del aprendizaje autorregulado que relacione en mayor magnitud con la dimensión de Establecimiento de Objetivos y Prioridades sea la de Planificación. Pues, las actividades incluidas en esta dimensión están orientadas a programar el tiempo destinado al estudio, fijar metas temporales a corto y largo plazo y elaborar horarios (Zimmerman, 2002). Así, un estudiante que dedique sus esfuerzos a realizar actividades de planificación respecto a su tiempo de

estudio terminaría realizando gran parte de las actividades incluidas en los procesos de autorregulación, al menos hasta esta fase.

A su vez, al activar la mayoría de procesos implicados en la fase de planificación, permite que se establezcan las condiciones esenciales para el aprendizaje (Zimmerman & Labhun, 2012). Es decir, el establecerse metas a corto y largo plazo, llevaría al estudiante que enfrenta la vida universitaria, necesariamente, a adquirir habilidades que le facilitarían incorporar los procesos autorregulatorios de la fase de planificación. De ese modo, el estudiante desarrollaría su capacidad de identificar las partes esenciales de una tarea, determinar los trabajos prioritarios y dividir sus responsabilidades según este análisis. También, se activarían aspectos motivacionales como determinar el valor de la tarea a realizar. Además, el desarrollo de estas habilidades del manejo del tiempo facilitarían en el estudiante un mayor sentido de competencia consigo mismo (Pintrich, 2000). Pues, al abordar una sección de la tarea que es vista como realizable, resulta menos amenazadora para el estudiante que solo intentar abordarla en toda su complejidad.

En segundo lugar, la dimensión que afecta también la autorregulación del aprendizaje es la de Herramientas para el manejo de tiempo. Dada sus raíces teóricas, es esperable su asociación, en mayor medida, con la fase de Ejecución y Control del aprendizaje autorregulado (Zimmerman & Labhun, 2012). Pues, establecer horarios con antelación, llevar una agenda, realizar una lista de actividades, usar bitácoras y mantener un diario de las actividades realizadas, pueden ser entendidos como los estrategias que sirven al universitario para conocer de una manera organizada su progreso hacia las metas establecidas (Sitzman & Ely, 2011). De ese modo, el uso de las Herramientas del manejo del tiempo tendría un efecto, sobre todo, en la ejecución de las estrategias de organización del tiempo de estudio planificado con anterioridad. Por lo cual, su influencia estaría principalmente en la activación de las estrategias de aprendizaje y metacognitivas, las cuales están comprendidas en los sub-procesos de “auto-control” y “auto-observación” de la fase de Ejecución y Control (Zimmerman, 2002).

Al realizar acciones concretas tales como usar planificadores semestrales u horarios semanales, el estudiante será capaz de reexaminar las metas establecidas y modificarlas de ser necesario. Por ejemplo, Kwan (2014) indica que cuando un estudiante no es capaz de completar las tareas dentro del tiempo designado en su “plan semanal”, ello le conlleva a identificar las razones detrás y a pensar nuevas formas de

cómo aproximarse a la tarea, así como de nuevas estrategias o habilidades a desarrollar. De ese modo, esta revisión del tiempo usado ayuda, finalmente, a mantener un control sobre el propio funcionamiento y, además, impulsa el aprendizaje. Lo cual indicaría que, en efecto, un adecuado manejo de las herramientas para la gestión del tiempo influye en gran parte sobre los procesos necesarios para considerarse un estudiante autorregulado, al menos en cuanto a la fase descrita.

En tercer lugar, la autorregulación en el aprendizaje también se verá afectada de manera negativa por una Preferencia hacia la desorganización, considerada una dimensión adversa al manejo del tiempo (García-Ros & Pérez-González, 2012). Pues, mantener una preferencia hacia la desorganización implica una tendencia a la improvisación para abordar una tarea y de realizar las tareas más fáciles y agradables, en lugar de las prioritarias. Por ello, al momento de realizar una tarea el estudiante no ha pasado por ningún tipo de preparación para el aprendizaje. Por lo cual, tampoco habrá ningún control, ni evaluación posterior que se pueda ejercer sobre el proceso de aprendizaje. Más aún, no permite el desarrollo de las habilidades que definen a un aprendiz autorregulado como lo son el estar involucrado con una tareas, escoger las estrategias adecuadas e impulsar la cognición (Zimmerman & Labhun, 2012).

Los relación negativa entre estas variables no concuerdan con los resultados hallados por Durán-Aponte y Pujol (2013). Sin embargo, en este caso en lugar de tomarse como variables que midan aspectos contrarios, sí se ve una asociación entre estas dimensiones, en especial con la fase de Ejecución. Esta última vinculación guarda sentido, ya que es en esta fase en donde se supone deben implementarse las estrategias previstas para una tarea, y donde, por tanto, se manifiesta en mayor medida los efectos de la falta de planificación para el aprendizaje.

Por otra parte, el efecto encontrado entra la dimensión de Percepción de control de tiempo (PCT) y el aprendizaje autorregulado es también contraria a la de Durán-Aponte y Pujol (2013). Puesto que, no solo se comprueba que el grado en el que el sujeto percibe su control sobre el tiempo afecta directamente el uso de este, sino que también se encuentra directamente relacionado a los procesos de autorregulación y no solo con los de la autoeficacia como mencionaron los autores. La explicación de ello estaría en que la dimensión de PCT resulta un indicador de que uno se esfuerza más por aprovechar mejor el tiempo y establecer estrategias para realizar una tarea, en tanto más claros han sido planteados sus objetivos de estudio. Ahora, para establecer metas claras y alcanzables para uno mismo, se requieren las mismas habilidades definidas entre los

procesos de la fase de Planificación. Puesto que, esta fase es la que precede a la ejecución de las tareas de aprendizaje y prepara al estudiante para ello (Zimmerman 2000, citado en Sitzman & Ely, 2011)

Entonces, mantener una Percepción de control sobre el tiempo contribuiría al desarrollo de los procesos involucrados en el “análisis de tarea” de la fase de Planificación. Debido a que el sentirse en control del tiempo, implica ser capaz de establecer metas claras y alcanzables para uno mismo (Durán-Aponte & Pujol, 2013). Al incrementarse en los estudiantes esta sensación de control, desarrollarían habilidades necesarias para una planificación efectiva, como el poder dividir una tarea en sus componentes claves. A su vez, el estar involucrados en un planeamiento efectivo favorece el control de la cognición y el afecto implicado en su aprendizaje. Aspectos necesarios para darse cuenta de si se están aplazando tareas prioritarias por ser poco placenteras, evitar distracciones o si no se está tomando el tiempo necesario para completar las tareas; es decir de sentirse en control sobre el tiempo.

De igual forma, los efectos de búsqueda de ayuda académica en el aprendizaje autorregulado coinciden con la propuesta de Sitzman y Ely (2011), basados en la teoría de Zimmerman (2002). El hecho de solicitar ayuda a algún par, docente o agente educativo externo, da muestras de la flexibilidad para modificar la conducta y estrategias, incluso aquellas que han sido escogidas y planificadas con previsión. También, de la habilidad para aceptar las distintas eventualidades que aparecen durante la vida académica y hallar formas adaptativas para no trabar sus progresos. Con lo cual aporta en gran manera al tipo de acciones autorregulatorias que se espera sean capaces de demostrar los estudiantes desde el inicio de su vida universitaria.

Asimismo, la búsqueda de ayuda académica se encuentra fuertemente correlacionada con los procesos metacognitivos. Esto se debería a que para solicitar ayuda es necesario pasar por algún tipo de autoevaluación del propio performance y realizar inferencias acerca de cómo uno necesita modificar sus aproximaciones al aprendizaje (Zimmerman, 2000, citado en Karabenick & Berger, 2013). Además, también es necesario evaluar los progresos realizados a partir de las metas de aprendizaje propuestas desde un inicio. Es decir, más allá de únicamente ver los resultados obtenidos, constatar si esto se ajusta a los objetivos que fueron planteados o valorar en qué medida sobrepasaron o no llegaron a la meta fijada.

Por ello, desde esta investigación, se afirma que la búsqueda de ayuda académica promueve las habilidades descritas en la fase de Evaluación del modelo cíclico del

Aprendizaje Autorregulado. Pues, promueve un ejercicio meta cognitivo y reflexivo para detectar los propios errores, el cuándo, por qué y a quién pedir ayuda; y formular estrategias para solicitarlo (Sitzman & Ely, 2011; Koc & Liu, 2016). Un estudiante que busca ayuda, demuestra altos niveles de habilidades autorregulatorias pertenecientes a esta fase. Puesto que, es capaz de alcanzar conclusiones que le permitan ajustar sus habilidades, cogniciones y afectos durante un siguiente ciclo de aprendizaje (Zimmerman & Labhun, 2012).

De ese modo, la búsqueda de ayuda supone ser un activador de los procesos de autorregulación en el aprendizaje (Karabenick & Berger, 2013). Los pasos previos a la acción de buscar ayuda como determinar si hay un problema y cuándo la ayuda es realmente requerida son ejemplos de los procesos involucrados en el “análisis de tarea”. Esto se debe a que esta toma de consciencia hace uso de las competencias cognitivas que también responden a poder segmentar una tarea de manera estratégica.

Luego, el buscar ayuda también incluye competencias sociales y afectivas incorporadas en los sub-procesos de “valor de la tarea” y “autoeficacia” de la fase de Planificación. Se activarían las mismas competencias para la búsqueda de ayuda que las que comprenden gran parte de esta fase. Por último, el tipo de metas planteados para el aprendizaje, sub-proceso realizado también durante la Planificación, también serían activados al observar las disposiciones contextuales para pedir ayuda. Por ejemplo, estar más atento del sistema de evaluación o de las expectativas de padres y profesores si se tiene una meta más orientada a la demostración de habilidades. O, por el contrario, más atento al tipo de soporte y apoyo que la institución o agentes pueden otorgar, si se tiene una meta de desarrollar el aprendizaje.

En cuanto a las limitaciones del estudio, es importante mencionar, dada la complejidad del constructo estudiado, la poca disponibilidad de instrumentos de auto reporte que permitan obtener una medición válida y confiable del aprendizaje autorregulado. No se pudo explorar, dado el número de participantes, todas las variables como tipo de colegio y lugar de procedencia. Además, este estudio solo permite representar al primer año de estudiantes universitarios de la universidad en cuestión. Es decir, es posible darse una idea de un tipo de estudiante de universidad privada según las características descrita. Por lo tanto, se requerirán de mayores investigaciones para conocer la realidad educativa y social del estudiante que enfrenta la educación superior.

Respecto a las futuras investigaciones se recomienda repetir este tipo de mediciones en estudiantes de otras instituciones de educación superior. También,

realizar mayores estudios tomando en cuenta la unidad académica, especialidad o carrera para conocer cómo se diferencian en cuanto al desarrollo de esta competencia. Asimismo, se pueden llevar a cabo estudios longitudinales que permitan identificar la naturaliza dinámica del aprendizaje autorregulado y sus implicancias en los resultados de aprendizaje. Del mismo modo, pueden hacerse estudios que implican otras variables asociadas al aprendizaje que permitan explicar sus cambios.

En conclusión, las variables de agrupación en las cuales se encontraron diferencias en los puntajes de aprendizaje autorregulado entre los universitarios del primer año fueron las de sexo y unidad académica. En el primer caso, las diferencias halladas se deberían a las estrategias que son usadas con mayor frecuencia por las estudiantes que ingresan a la universidad (tales como las de planificación, definición de metas, transformación del conocimiento, etc). La presencia de estas estrategias, en mayor medida en las mujeres, podría deberse al cumplimiento de expectativas sociales y a patrones de socialización, durante su educación básica, que facilitarían el desarrollo de aspectos claves para un mejor manejo de su tiempo y autorregulación de su aprendizaje. En el segundo caso, los mejores puntajes en los alumnos de Letras, podrían explicarse por las condiciones que se presentan de manera particular en cada especialidad. Por ejemplo, los niveles de ansiedad, estrés, motivaciones, estilos de enseñanza, etc, que pueden variar dependiendo el contexto, como país o universidad, en el que se lleva a cabo esa carrera. Esto concuerda con lo referido en la literatura revisada, así como la ausencia de mayor impacto por el resto de variables tomadas en cuenta.

Del mismo modo, se comprobó el efecto del manejo del tiempo y, en menor medida, la búsqueda de ayuda en la autorregulación del aprendizaje durante el primer año de estudios universitarios. Por un lado, el manejo del tiempo se presenta como una variable que favorece a la activación de procesos implicados en las fases de Planificación, y Ejecución y Control del aprendizaje. Por el otro, la búsqueda de ayuda favorece a un ejercicio metacognitivo y reflexivo con lo cual impulsa los procesos identificados en la fase de Evaluación y, por ende, impulsa los consecutivos ciclos de aprendizaje. Esto implicaría que ambas variables resultan primordiales para el desarrollo de la competencia de aprendizaje autorregulado, sobre todo en esta población.

Respecto al manejo del tiempo, la variable de mayor repercusión y relevancia en la activación de los procesos regulatorios del aprendizaje en los estudiantes que inician su vida universitaria es la de Establecimiento de objetivos y prioridades. Por un lado,

esto implica que, dadas sus características, la presencia de esta variable permite al estudiante cierto dominio sobre aspectos determinantes no solo para dar inicio al ciclo de autorregulación, sino para orientar las acciones durante todo el período de aprendizaje. Por el otro, es una variable que requeriría también de mayor exploración, dada sus asociaciones con aspectos motivacionales que pueden influir en esta y el abanico de procesos que incluye en sí.

En cuanto a las variables de menor repercusión, se comprobó el efecto negativo de la variable Preferencia por la desorganización en el aprendizaje autorregulado. Por lo cual, resulta primordial trabajar con las creencias relacionadas a que en el desorden se puede ser más creativo o que permite adaptarse con mayor facilidad, los cuales suelen aparecer en los estudiantes de reciente ingreso. También, se corroboró el efecto, contrario a lo propuesto en estudios previos, de la Percepción de control del tiempo en el aprendizaje autorregulado. De modo que, si se promueve una mayor confianza en la capacidad de los estudiantes para manejar su tiempo, esto conllevará a que puedan planificar mejor sus sesiones de estudios.

Dados estos hallazgos, la presente investigación permite generar un mayor entendimiento de los procesos que operan en la autorregulación del aprendizaje. Así también, conocer los mecanismos o estrategias del aprendizaje autorregulado de mayor relevancia para la población que se inserta a la educación superior. De manera que, gracias a las diferencias halladas entre hombres y mujeres, por ejemplo, se reconocerían las estrategias particulares a incentivar en la población estudiantil. En el caso de los hombres se buscaría tratar temas relacionados a la planificación, dado que, desde este estudio, demuestran un desfase frente a las mujeres en este aspecto. Así también, tratar la deconstrucción de estereotipos que puedan estar asociados al uso de ciertos recursos y materiales que promueven una mejor planificación y ejecución de las estrategias de aprendizaje e incentivar su uso. A su vez, reconocer los patrones de la evitación de búsqueda de ayuda y promover esta acción en los hombres. Esta diferenciación también implica a las unidades académicas, dado que una alberga una mayor cantidad de hombres que de mujeres.

Es posible conocer también que, tanto en hombres como mujeres, las metas y objetivos planteados son importantes para impulsar la autorregulación. Por ende, una medida a tomar sería la explicitación de estas en los trabajos académicos asignados durante los primeros ciclos, así como la explicación de los pasos a seguir en cada tarea. Además, como medida general, según los resultados de esta investigación, al instruir al

estudiante en el desarrollo de las estrategias implicadas en el Establecimiento de objetivos y prioridades se estarían trabajando gran parte de los procesos autorregulatorios que necesitarán para afrontar su vida universitaria con éxito.

Finalmente, los estudios acerca de la población estudiantil de educación superior resultan necesarios, dado que, hasta la actualidad, se carece de información que permita generar formas efectivas de intervención para la mejora educativa en nuestro contexto. Esto, a pesar de estar promoviéndose un modelo educativo basado en competencias y que presuponen constructos psicológicos a su base tales como la autorregulación del aprendizaje. Por tal motivo, la presente investigación busca contribuir a la iniciativa de investigaciones relacionadas a esta temática, para un mejor desarrollo del futuro en la educación del país.



Referencias

- Amaya, G. (2008). *Aprendizaje autónomo y competencias*. [PDF]. Recuperado de Congreso Nacional de Pedagogía: http://www.konradlorenz.edu.co/images/stories/vice_academica/Aprendizaje_Autonomo_y_Competencias.pdf
- Bidjerano, T. (2005). Gender Differences in Self Regulated Learning. *Journal of Cardiovascular Nursing*, 20(5), 340–351. doi:10.1080/02692170500119854
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405–410. doi: 10.1037/0022-0663.83.3.405
- Cárdenas, M. & Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G*Power: Complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & Sociedad*, 5(2), 210-224.
- Claessen, B., Van Eerde, W., Rutte, C. & Roe, R. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276. doi: 10.1108/00483480710726136
- Cerezo, R., Bernardo, A., Esteban, M., Sánchez, M. & Tuero, E. (2015). Programas para la promoción de la autorregulación en educación superior: un estudio de la satisfacción diferencial entre metodología presencial y virtual. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 30-36.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- De la Barrera, M. L., Donolo, D. S., & Rinaudo, M. C. (2008). Ritmo de estudio y trayectoria universitaria. *Anales de Psicología*, 24(1), 9–15.
- De la Fuente, J. & Justicia, F. (2001). Diferencias de género en las técnicas de aprendizaje utilizadas por alumnos universitarios. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 7, 239-248.
- Del Valle, J. & Ferradas, R. (2011) Los estudios generales en contexto. En: Tubino, F., Guerra, E., Del Valle, J. & Ferradas, R. (Eds.) *Contexto y sentido de los Estudios Generales*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E., & Vorhaus, J. (2009). *Self-regulated learning: a literature review* (Reporte No. 33). Londres: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Durán-Aponte, E. & Pujol, L., (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 11(1), 93–108. doi: 10.11600/1692715x.1115080812

- Durán-Aponte, E. (2012). Competencia manejo del tiempo en la formación de profesionales de la administración. *Revista Venezolana de Gerencia*, 17(58), 291-306.
- Durán-Aponte, E. & Pujol, L. (2012). *Estilos de Aprendizaje, Gestión del tiempo y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Santander, España, pp.23-26, Junio.
- Durán-Aponte, E. & Pujol, L. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 93-108.
- Elvira-Valdés, M.A & Pujol, L. (2014). Variables cognitivas e ingreso universitario : predictores del rendimiento académico. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1557–1567. doi: 10.11144/Javeriana,UPSY13-4.vciu
- European Commission. (2010). *A digital agenda for Europe*. Communication from the Commission to the European Parliament, The Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM (2010) 245. Brussels.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Talaya, I. & Martínez, E. (2008). Analysis of Time Management Academic New students in the degree of Psychology: Predictive capacity and comparative analysis of two assessment instruments. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 245-252.
- García-Ros, R., & Pérez-González, R. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Journal of Psychodidactics*, 16, 231-250.
- García-Ros, R. & Pérez-González, F. (2012). Spanish versión of the Time Management Behavior Questionnaire (TMBQ) for university students. *Spanish Journal of Psychology*, 15 (2), 1498-1494.
- Golestaneh, S. M., & Askari, F. (2013). Help-Seeking or Help Avoidance : Important Motivational, Personality and Metacognitive Antecedents Role in Help-Seeking and Help-Avoidance between Normal and Gifted Students. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*. 2(3), 3403–3410.
- Harris, K. R., Graham, S., Urdan, T., McCormick, C. B., Sinatra, G. M., & Sweller, J. (Eds.). (2012). *APA educational psychology handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issue*. Washington, DC, US American Psychological Association. doi: 10.1037/13273-000
- Harvey, L., Drew, S., & Smith, M. (2006). *The first-year experience : a review of literature for the Higher Education Academy*, York: HEA
- Moll, L. (1990). *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Application of Sociocultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CB09781139173674.

- Kaya, H., Kaya, N., Öztürk, & Küçük, L. (2012). Assessing time-management skills in terms of age, gender, and anxiety levels: A study on nursing and midwifery students in Turkey. *Nurse Education in Practice*, 12(5), 284–288. doi: 10.1016/j.nepr.2012.06.002
- Karabenick, S.A., & Dembo, M. (2011). The self-regulation of seeking help: Theory, research and application. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 33-43.
- Karabenick, A., & Berger, J. (2013). Help seeking as a self regulated learning strategy. En H. Benbenatty, T. Cleary, & A. Kitsanzas (Eds.), *Applications of self regulated learning across diverse disciplines. A tribute to Barry J. Zimmerman*. (pp. 237 – 261). Charlotte, NC: IAP.
- Karabenick, S., & Gonida, E. N. (2018). Academic help seeking as a self-regulated learning strategy: Current issues, future directions. En D. H. Schunk, & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance (2nd ed.)*. (pp. 237-261). New York: Routledge.
- Koc, S., & Liu, X. (2016). An investigation of graduate students' help-seeking experiences, preferences and attitudes in online learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(3), 27–38.
- Kwan, A. S. F. (2014). University students' self-regulation of time management. *The Open University of Hong Kong*, 11, 1–10.
- Ministerio de Educación (2003) Ley General de Educación. Ley N° 28044.
- Lezama, L. (2005). Perfil de orientación de metas, patrón de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico (Tesis de Maestría). Universidad Simón Bolívar, Caracas.
- 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. doi: 10.1111/1462-2920.13703
- Macan, T., Shahani, C., Dipboye, R. & Phillips, A. (1990). College Students' Time Management: Correlations with Academic Performance and Stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760-768.
- Macan, T. (1994). Time Management: Test of a Process Model. *Journal of Applied Psychology*, 79 (3), 381-391.
- Martín del Buey, F., & Camarero Suárez, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*, 13(4), 598–604. doi:10.1016/0360-3016(96)00084-3

- Monroy, P.M. (2017). Estrés académico y manejo de tiempo en estudiantes universitario de Lima (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.
- Niemivirta, M. (1997). Gender differences in Motivational-Cognitive Patterns of Self-Regulated Learning. *Educational Resources Information Center*, 27, 3-24
- Nelson-Le Gall, S. (1981). Help-seeking: An understudied problem-solving skill in children. *Developmental Review*, 1, 224-246.
- Newman, R. (2002). How Self-Regulated Learners Cope with Academic Difficulty: The Role of Adaptive Help Seeking. *Theory Into Practice*, 41(2), 132-138, doi: 10.1207/s15430421tip4102_10
- Pascarella, E. & Terenzini. P. (2005). *How college affects students* (Vol 2). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pease, M., Pain, O., Minami, V., Ordinola, E., Figallo, F., & Gutiérrez, P. (2015). *Las características de los ingresantes a la PUCP y su relación con el rendimiento*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Dirección de Asuntos Académicos (DAA).
- Pérez, F., García, R. & Talaya, I. (2003). Estilos de aprendizaje y habilidades de gestión del tiempo académico en secundaria. *Revista Portuguesa de Educacao*, 16(1), 59-74.
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2016) Currículo Nacional. Lima: Ministerio de Educación
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.) *Handbook of Self-regulation*. (pp.451-529). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. & Zusho, A. (2007). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. En R. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 731-810). Dordrecht: Springer.
- Ramirez, M., Canto, J., Bueno, J. & Echazarreta, A. (2013). Validación Psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 193-214.
- Rinaudo, M., Chiecher, A., & Danilo D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios . Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19(1), 107-119.

- Rizvi, F. (2017). Unesco: Documentos temáticos. *Documentos Temáticos*, 20, 1–14. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002473/247328S.pdf>
- Rosário, P., Mourao, R., Núñez, J., González- Pienda, J., Solano, P & Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la educación superior. *Psicothema*. 19, 422- 427.
- Rosas, J. (2012). Búsqueda de ayuda académica, autoeficacia social académica y emociones de logro en clase en estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Ciencias Del Comportamiento*, 5(1), 35–41. Recuperado de: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/5158>
- Rosen, J., Glennie, E., Dalton, B., Lennon, J., & Bozick, R. (2010). *Noncognitive Skills in the Classroom: New Perspectives on Educational Research*. doi:10.3768/rtipress.2010.bk.0000.1009
- Ryan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (1998). Why Do Some Students Avoid Asking for Help? An Examination of the Interplay among Students' Academic Efficacy, Teachers' Social-Emotional Role, and the Classroom Goal Structure. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 528–535. doi: 10.1037/0022-0663.90.3.528
- Ryan, A., Hicks, L., & Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence*, 17(2), 152–171. doi:10.1177/0272431697017002003
- Schmitz, B., Schmidt, M., Landmann, M., & Spiel, C. (2007). New developments in the field of self-regulated learning. *Journal of psychology*, 215(3), 153-157.
- Schunk, D. H. (1989). Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. En B. Zimmernan. & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. (pp. 83-110). Nueva York: Springer-Verlag.
- Schunk, D. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 85-94.
- Sitzmann, T., & 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. doi: 10.1037/a0022777
- Torrano, F., & Soria, M. (2017). Diferencias de género y aprendizaje autorregulado: El efecto del rendimiento académico previo. *Revista Computense de Educacion*, 28(4), 1027–1042. doi:10.5209/RCED.51096
- Umerenkova, A., & Flores, J. (2017). Gestión del tiempo en alumnado universitario con diferentes niveles de rendimiento académico. *Educação E Pesquisa*, 44, 1–16. doi: 10.1590/s1678-4634201708157900
- Virtanen, P. & Nevgi, A. (2010): Disciplinary and gender differences among higher education students in self-regulated learning strategies, *Educational Psychology*:

An International Journal of Experimental Educational Psychology, 30(3), 323-347

- Wolters, C., Won, S., & Hussain, M. (2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 12(3), 381–399. doi: 10.1007/s11409-017-9174-1
- Zimmerman, B. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313. doi:10.1016/0361-476X(86)90027-5.
- Zimmerman, B. (1989). Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. En B. Zimmerman. & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. (pp. 1-26). Nueva York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B., Bonner, S., & Kobach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B., & Labuhn, S. (2012). Self-regulation of Learning: Process Approaches to Personal Development. En K. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.). *The Educational Psychology Handbook, Volume 1: Theories, constructs, and Critical Issues*. (pp. 399-425). Washington DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284–290. doi: 10.1037/0022-0663.80.3.284
- Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1),51–59.

Apéndices

Apéndice A: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

La presente investigación es conducida por Jetzabel Calderón, estudiante de Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú, como parte del proyecto de tesis de licenciatura asesorada por el profesor Oscar Pain Lecaros. Así, el objetivo de este estudio es obtener información relevante acerca de los procesos de autorregulación, manejo del tiempo y búsqueda de ayuda académica que pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una encuesta, lo que le tomará 10 minutos de su tiempo. Su participación será voluntaria y la información que se recoja será estrictamente **confidencial** y **NO** se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación. Por ello, las encuestas resueltas serán **anónimas**, por lo cual serán codificadas utilizando un número de identificación.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted.

Muchas gracias por su participación.

He sido informado del estudio y acepto participar voluntariamente en él: SÍ NO

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales podrían ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Firma del participante

Fecha

Firma del investigador responsable

Fecha

Apéndice B**Cargas factoriales de los instrumentos usados**

Cargas factoriales del análisis con Mínimos Cuadrados no Ponderados: Comunalidades, Autovalores, y Porcentajes de Varianza de los ítems del cuestionario para medir aprendizaje autorregulado

Item	Cargas factoriales			Comunalidades
	1	2	3	
1	.54	.36	.43	.31
2	.22	.15	.52	.28
3	.49	.45	.50	.34
4	.49	.36	.46	.29
5	.34	.13	.23	.13
6	.58	.31	.46	.37
7	.37	.26	.56	.31
8	.43	.32	.24	.19
9	.74	.45	.29	.58
10	.36	.69	.23	.48
11	.58	.43	.32	.35
12	.36	.53	.26	.29
Autovalor	2.40	1.76	1.70	
% de varianza	19.86	14.64	14.16	



UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO

Cargas factoriales del análisis con Mínimos Cuadrados no Ponderados: Comunalidades, Autovalores, y Porcentajes de Varianza de los ítems del cuestionario para medir manejo del tiempo

Item	Cargas factoriales				Comunalidades
	1	2	3	4	
1	.48	-.06	-.25	.32	.40
2	-.47	.18	.32	.32	.47
3	.48	.15	.30	-.13	.36
4	-.36	.11	.27	.27	.29
5	.59	.04	-.07	.16	.38
6	.60	.03	-.04	-.08	.37
7	.65	.09	-.19	.17	.49
8	.47	-.20	.15	.21	.32
9	.62	.02	-.23	.21	.49
12	-.28	.53	-.40	-.17	.55
13	.66	.15	-.17	.04	.49
14	.64	.20	.28	-.21	.57
15	-.34	.32	.21	.35	.38
16	-.46	.37	.08	.21	.40
17	.58	.01	-.11	.45	.55
18	.60	.30	.26	-.26	.58
19	-.37	.41	.24	.26	.43
20	-.41	.41	.22	.16	.41
21	.32	.12	-.31	.06	.21
22	.61	.20	.40	-.26	.63
23	-.24	.61	-.39	-.15	.61
24	.44	.30	.09	.20	.33
25	.61	.28	.29	-.25	.60
26	-.27	.62	-.36	-.22	.63
27	.67	.14	.03	.06	.47
28	.45	.30	.29	-.11	.39
29	-.24	.30	.10	.25	.22
30	-.09	.48	-.13	.00	.26
31	.63	.07	-.16	.11	.44
32	.56	.11	.02	.24	.38
33	.48	.07	-.15	.10	.27
34	.38	-.03	-.05	.08	.15
Autovalor	7.75	2.56	1.74	1.47	
% de varianza	24.22	8.00	5.44	4.59	

Confiabilidades de los instrumentos usados*Confiabilidad de los factores del cuestionario para medir aprendizaje autorregulado*

Factores	α Durán-Aponte & Pujol	α Presente estudio
Planificación	0.67	0.52
Ejecución	0.57	0.56
Evaluación	0.57	0.56
Escala total	0.79	0.78

Confiabilidad de los sub-factores del cuestionario para medir manejo del tiempo y búsqueda de ayuda

Sub- factores	α García-Ros & Pérez-Gonzalez	α Presente estudio
Establecimientos de metas y objetivos	0.84	0.81
Herramientas para el manejo del tiempo	0.79	0.82
Percepción de control del tiempo	0.71	0.82
Preferencia por la desorganización	0.72	0.49

Apéndice C

Ficha de Datos:

Datos:

Sexo: Femenino Masculino

Edad: años

Lugar de procedencia: Lima Provincia

Sobre el colegio:

Tipo de colegio: Nacional Particular Laico Particular Religioso

Alternativo

Año en que culminé el colegio:

Sobre la universidad:

Unidad académica: Estudios Generales Letras Estudios Generales Ciencias

Canal de ingreso: ITS POP TALENTO CEPREPUC

BECA BACHILLERATO

Semestre de ingreso:

Instrucciones Generales:

- Se presentarán una serie de afirmaciones y preguntas a las cuales deberás contestar de la manera más honesta posible.
- Marcas con un aspa (X) lo que se solicite en cada sección.
- No existen respuestas correctas o incorrectas, así que no te detengas demasiado tiempo en cada afirmación o pregunta.
- Leer cuidadosamente las frases y no omitir ninguna de ellas.

Apéndice D*Análisis descriptivos de Aprendizaje Autorregulado, Manejo del tiempo y Búsqueda de Ayuda*

Variable	M	D.E.	Min	Max	Asimetría	Curtosis
Aprendizaje Autorregulado	3.64	.51	2	5	-0.18	-0.20
Fase de Planificación	3.61	0.61	2	5	-0.17	-0.39
Fase de Ejecución	3.67	0.59	2	5	-0.23	-0.19
Fase de Evaluación	3.63	0.66	2	5	-0.24	-0.17
Manejo del tiempo						
Establecimiento de objetivos y prioridades	3.27	0.61	1	5	-0.12	-0.26
Herramientas para el manejo del tiempo	2.86	0.74	1	5	0.22	-0.40
Preferencia por la desorganización	2.78	0.54	1	4	0.04	-0.32
Percepción de control	2.92	0.65	1	5	-0.16	0.21
Búsqueda de ayuda	4.29	1.14	1	7	-0.33	-0.04

Apéndice E

Media de los puntajes en la escala de Aprendizaje Autorregulado según sexo.

Aprendizaje Autorregulado	Sexo				<i>t</i>	<i>p</i>	d de Cohen
	Mujeres		Hombres				
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Puntaje Total	44.38	6.56	43.10	5.81	1.86	.03	0.21
Fase de Planificación	14.71	2.65	14.26	2.27	1.63	.04	0.18
Fase de Ejecución	14.97	2.47	14.44	2.23	2.04	.02	0.23
Fase de Evaluación	14.70	2.67	14.41	2.62	1.00	.16	0.11



Apéndice F

Media de los puntajes en las dimensiones del Manejo del Tiempo según sexo.

Manejo del Tiempo	Sexo				<i>t</i>	<i>p</i>	d de Cohen
	Mujeres		Hombres				
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Establecimiento de Objetivos y Prioridades	29.68	5.75	29.17	5.27	0.82	.20	0.09
Herramientas del manejo del tiempo	31.05	7.81	26.57	6.45	5.65	.00	0.63
Preferencia por la desorganización	19.16	3.96	19.68	3.60	-1.23	.89	-0.14
Percepción de control	11.74	2.89	11.60	2.32	0.46	.32	0.05

Media de los puntajes en las dimensiones del Manejo del Tiempo según unidad académica.

Manejo del Tiempo	Unidad Académica				<i>t</i>	<i>p</i>	d de Cohen
	Letras		Ciencias				
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Establecimiento de Objetivos y Prioridades	30.11	5.58	28.73	5.32	2.27	.02	0.25
Herramientas del manejo del tiempo	30.25	7.56	26.96	6.93	4.08	.00	0.45
Preferencia por la desorganización	19.45	3.67	19.45	3.86	-0.01	.99	-8.59
Percepción de control	11.96	2.64	11.38	2.51	2.037	.04	0.23

Media de los puntajes en la escala de Búsqueda de Ayuda según sexo.

Búsqueda de Ayuda	Sexo				<i>t</i>	<i>p</i>	d de Cohen
	Mujeres		Hombres				
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Puntaje Total	17.92	4.62	16.53	4.43	2.74	.00	0.30

Apéndice G

Análisis de regresión múltiple con método paso a paso para predecir aprendizaje autorregulado

Modelo	Variables predictoras	R^2 Total	R^2 incremento
1	Establecimiento de objetivos y prioridades	.53***	
2	Establecimiento de objetivos y prioridades	.56***	.03
	Herramientas para el manejo del tiempo		
3	Establecimiento de objetivos y prioridades	.58***	.02
	Herramientas para el manejo del tiempo		
	Preferencia por la desorganización		
4	Establecimiento de objetivos y prioridades	.59***	.01
	Herramientas para el manejo del tiempo		
	Preferencia por la desorganización		
	Percepción de control del tiempo		
5	Establecimiento de objetivos y prioridades	.60***	.01
	Herramientas para el manejo del tiempo		
	Preferencia por la desorganización		
	Percepción de control del tiempo		
	Búsqueda de Ayuda		

*** $p < .001$

