



UNIVERSIDAD JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS

**APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y RENDIMIENTO
ESTUDIANTIL EN LA ESCUELA PROFESIONAL DE
ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE
BASADRE GROHMANN, 2019**

PRESENTADA POR

GLADYS ROSARIO ARRATIA TORRES

ASESOR

RINA MARIA ALVAREZ BECERRA

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA
SUPERIOR E INVESTIGACIÓN**

MOQUEGUA – PERÚ

2022

ÍNDICE DE CONTENIDO

Pág.

PÁGINA DE JURADOS	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	iv
ÍNDICE DE TABLAS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xii
RESUMEN.....	xiii
ABSTRACT	xiv
INTRODUCCIÓN	xv
CAPÍTULO I.....	1
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	1
1.1.Descripción de la realidad problemática.....	1
1.2.Definición del problema.....	2
1.2.1. Problema general.....	2
1.2.2. Problemas específicos.....	2
1.3.Objetivo de investigación.....	3
1.3.1. Objetivo general	3
1.3.2. Objetivos específicos.....	3
1.4.Justificación y limitaciones de la investigación	4
1.5.Variables	4
1.6.Hipótesis de investigación	6
1.6.1. Hipótesis general	6

1.6.2. Hipótesis específicas	6
CAPÍTULO II	7
MARCO TEÓRICO	7
2.1. Antecedentes de la investigación	7
2.2. Bases teóricas	11
2.3. Marco conceptual	30
CAPÍTULO III	32
MÉTODO	32
3.1. Tipo de Investigación	32
3.2. Diseño de investigación	32
3.3. Población y muestra	33
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	34
3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	36
CAPÍTULO IV	37
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	37
4.1. Presentación de resultados por variables	37
4.1. Contrastación de hipótesis	113
4.3. Discusión de resultados	123
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	126
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	126
5.1. Conclusiones	126
5.2. Recomendaciones	128
BIBLIOGRAFÍA	129
ANEXOS	132

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.Población.....	33
Tabla 2. Muestra.....	34
Tabla 3.Alfa de Cronbach de las dimensiones	35
Tabla 4.Estudiantes según grupo etario,2020	37
Tabla 5.Estudiantes según sexo,2020.....	39
Tabla 6.Estudiantes según afán de perfeccionar conocimientos o habilidades.....	41
Tabla 7.Estudiantes según se proponen metas para estar más concentrados	42
Tabla 8.Estudiantes según se autorecompensan para cumplir sus metas.....	43
Tabla 9.Estudiantes según desánimo cuando no hacen las cosas bien.....	44
Tabla 10.Estudiantes según revisión de aciertos después de examen	45
Tabla 11.Estudiantes según revisión de apuntes después de clases	46
Tabla 12.Estudiantes según reflexión de efectividad de sus estrategias de estudio	47
Tabla 13.Estudiantes según uso de estrategias de resaltado de conceptos no comprendidos	48
Tabla 14.Estudiantes según estrategia de enfocarse en contenidos de difícil comprensión	49
Tabla 15.Estudiantes según si se preguntan que saben sobre el tema después de lectura de materia	50
Tabla 16.Estudiantes según si se preguntan con antelación que calificación obtendrían.....	51

Tabla 17. Estudiantes según dificultad para decirles a docentes sobre las dificultades de la materia o explicación de clase	52
Tabla 18. Estudiantes según dificultad para comprender idea central y secundarias	53
Tabla 19. Estudiantes según uso de analogías o comparaciones para mejorar la comprensión del material de clase	54
Tabla 20. Estudiantes según si se anticipa las preguntas que pueden surgir de su exposición	55
Tabla 21. Estudiantes según intenta separar la idea principal de las de apoyo de un texto.....	56
Tabla 22. Estudiantes según elaboración de plan o estrategia para hacer un examen	57
Tabla 23. Estudiantes según si decide matricularse en los cursos más fáciles	58
Tabla 24. Estudiantes según si organiza la información en forma lógica.....	59
Tabla 25. Estudiantes según si trata de captar y escribir puntos principales en clase	60
Tabla 26. Estudiantes según confusión de metas educativas que debiera tener.....	61
Tabla 27. Estudiantes según si intenta hacer lo mejor aun si la clase es difícil o poco interesante	62
Tabla 28. Estudiantes según procura relacionar lo que estudia con ejemplos de su propia vida.....	63
Tabla 29. Estudiantes según si creen que lo aprendido depende principalmente de ellos mismos.....	64
Tabla 30. Estudiantes según si siente confianza porque conoce de su valía.....	65

Tabla 31. Estudiantes según se enfrenta a los problemas académicos en sus clases con una estrategia.....	66
Tabla 32. Estudiantes según si creen que la habilidad es la que determinan el fracaso o el éxito académico.....	67
Tabla 33. Estudiantes según si para aprender o recordar de memoria intenta relacionar conceptos o asociar con imagen mental o inusual	68
Tabla 34. Estudiantes según si considera que las notas es lo que el instructor da y no lo que el estudiante se gana.....	69
Tabla 35. Estudiantes según si considera que las notas que obtiene, son fruto de su esfuerzo y dedicación.....	70
Tabla 36. Estudiantes según si busca ayuda cuando tiene dificultad para comprender algún material.....	71
Tabla 37. Estudiantes según revisión de apuntes de clases para identificar puntos fuertes.....	72
Tabla 38. Estudiantes según si llegan preparados a las clases para discutir la lectura asignada.....	73
Tabla 39. Estudiantes según si se aísla cuando estudia, para no distraerse	74
Tabla 40. Estudiantes según si trata de organizar lógicamente material nuevo.....	75
Tabla 41. Estudiantes según si trabajan duro aún cuando el curso es aburrido	76
Tabla 42. Estudiantes según si establecen plan y horario para cumplir metas académicas	77
Tabla 43. Estudiantes según si utilizan la imaginación para aprender conceptos nuevos o ideas relacionadas entre sí.....	78

Tabla 44. Estudiantes según antes de estudiar, analizan si el material es familiar o no.....	79
Tabla 45. Estudiantes según si utilizan calendarios o agendas para el control de materias o fechas relevantes.....	80
Tabla 46. Estudiantes según si se desalientan o no continúan si no aprenden rápidamente.....	81
Tabla 47. Estudiantes según si durante la lectura enfocan su atención en el significado de palabras y términos específicos.....	82
Tabla 48. Estudiantes según si al encontrar una palabra que no conocen durante la lectura, busca su significado en el diccionario.....	83
Tabla 49. Estudiantes según si para aprender un material nuevo, lo tratan de estudiar tal como está o lo presentó el profesor.....	84
Tabla 50. Estudiantes según si no realizan preguntas en clase, incluso cuando no están seguros de haber comprendido la clase.....	85
Tabla 51. Estudiantes según si revisan sus apuntes de la clase anterior antes de la siguiente clase.....	86
Tabla 52. Estudiantes según si se preguntan si están entendiendo algo.....	87
Tabla 53. Estudiantes según si estudian solo cuando hay necesidad.....	88
Tabla 54. Estudiantes según si revisan textos o apuntes antes de un examen.....	89
Tabla 55. Estudiantes según si identifican el problema y desarrollan un plan para resolver dificultades académicas.....	90
Tabla 56. Estudiantes según si participan de grupos de estudio cuando necesitan ayuda.....	91

Tabla 57. Estudiantes según si para mejorar retención o entendimiento, utilizan organizadores lógicos.....	92
Tabla 58. Estudiantes según si visualizan situaciones concretas para aprender conceptos abstractos.....	93
Tabla 59. Estudiantes según si estudian mejor bajo presión o una noche antes del examen	94
Tabla 60. Estudiantes según si les es difícil apegarse a un horario de estudio	95
Tabla 61. Estudiantes según si solicitan asesorías cuando no entiende algo durante la clase.....	96
Tabla 62. Estudiantes según si atienden las señales o pistas que da el profesor sobre conceptos claves.....	97
Tabla 63. Estudiantes según si después de un examen revisan y evalúan la efectividad de las estrategias de estudios utilizadas.....	98
Tabla 64. Estudiantes según si entregan sus trabajos a tiempo y al día con las tareas académicas	99
Tabla 65. Estudiantes según dificultad para utilizar con eficiencia su tiempo para preparar exámenes.....	100
Tabla 66. Estudiantes según nivel de aprendizaje autorregulado	101
Tabla 67. Estudiantes por nivel de aprendizaje autorregulado según año de estudios	102
Tabla 68. Estadísticos descriptivos de la variable rendimiento estudiantil.....	104
Tabla 69. Estudiantes según categorías del rendimiento estudiantil.....	105
Tabla 70. Estudiantes por categorías de rendimiento estudiantil según año.....	106
Tabla 71. Estudiantes según intervalos del promedio final.....	108

Tabla 72.Estudiantes por intervalos del promedio final según año	109
Tabla 73.Estudiantes según nivel de aprendizaje autorregulado y rendimiento estudiantil	111
Tabla 74.Correlación.....	113
Tabla 75.Rho de Spearman	115
Tabla 76.Rho de Spearman	117
Tabla 77.Rho de Spearman	119
Tabla 78.Rho de Spearman	121

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Etapas del aprendizaje autorregulado	12
Figura 2. Model de SRL de Zimmerman	15
Figura 3. Fase de previsión o planificación del SRL cíclico de Zimmerman	19
Figura 4. Fase de ejecución del SRL cíclico de Zimmerman	22
Figura 5. Fase de auto-reflexión del SRL cíclico de Zimmerman	25
Figura 6. Definición operativa de rendimiento estudiantil.....	26
Figura 7. Variables predictoras del rendimiento estudiantil	28
Figura 8. Estudiantes según grupo etario, 2020	38
Figura 9. Estudiantes según sexo, 2020	39
Figura 10. Estudiantes según nivel de aprendizaje autorregulado	101
Figura 11. Estudiantes por nivel de aprendizaje autorregulado según año de estudios.....	102
Figura 12. Estudiantes según categorías del rendimiento estudiantil	105
Figura 13. Estudiantes por categorías de rendimiento estudiantil según año	106
Figura 14. Estudiantes según intervalos del promedio final	108
Figura 15. Estudiantes por intervalos del promedio final según año	109
Figura 16. Estudiantes por intervalos del promedio final según año	111

RESUMEN

El objetivo del estudio fue determinar si el aprendizaje autorregulado se relaciona con el rendimiento estudiantil de la Escuela Profesional de enfermería de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2019. Metodología: diseño no experimental, transeccional, correlacional causal; muestra de 164 estudiantes de ambos sexos universitarios de la Escuela Profesional de Enfermería de una universidad pública. Resultados: predominó presentó un nivel medio de aprendizaje autorregulado (67,1%); la mayoría obtuvo una nota promedio entre 10,5 a 15 puntos en una escala vigesimal de 0 a 20 puntos. El 61,6% de los estudiantes tienen un nivel medio de aprendizaje autorregulado y un promedio de notas entre 10,5 y 15 puntos. Conclusión: Existe una correlación significativa entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento estudiantil ($Rho\ 0,680$; $p\ valor\ 0,001$)

Palabras claves: aprendizaje autorregulado, rendimiento, universitarios.

ABSTRACT

The objective of the study was to determine if self-regulated learning is related to student performance of the Professional Nursing School of the Jorge Basadre Grohmann National University in 2019. Methodology: non-experimental, transectional, causal correlational design; sample of 164 university students of both sexes from the Professional School of Nursing of a public university. Results: it predominated presented a medium level of self-regulated learning (67.1%); the majority obtained an average grade between 10.5 to 15 points on a vigesimal scale of 0 to 20 points. 61.6% of the students have an average level of self-regulated learning and a grade point average between 10.5 and 15 points. Conclusion: There is a significant correlation between self-regulated learning and student achievement (Rho 0.680; p value 0.001)

Keywords: self-regulated learning, performance, university.

INTRODUCCIÓN

La génesis del presente estudio parte de la realidad problemática en el contexto del rendimiento estudiantil de los/as estudiantes de enfermería de la Universidad Jorge Basadre Grohmann de Tacna, el que presenta un nivel predominante medio. Asimismo, el rendimiento en el ámbito académico, sin duda, tiene varias dimensiones, y expresa un valor en términos de la cuantía y de los hallazgos cualitativos como resultado de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que constituye un indicador de productividad del sistema educativo universitario, y que atañe no solo al estudiante, sino también a los docentes (Grasso, 2020).

Respecto los determinantes del rendimiento académico, en la literatura se han estudiado factores sociodemográficos, como el sexo y género de los estudiantes; variables académicas, como las características de los cursos, tipo de carrera elegida ,etc. ; variables eminentemente pedagógicas, como las estrategias didácticas utilizadas, técnicas de evaluación utilizadas, y psicosociales como la personalidad, el coeficiente intelectual, la motivación, los hábitos de estudio, estilos de aprendizaje, aprendizaje autorregulado que comprenden el enfoque cognitivo, entre otros (Grasso, 2020).

Por otra parte, de la revisión de la literatura existente, se evidencia que no existe un modelo teórico integrado, por lo que se consideró conveniente, adoptar como base teórica para desarrollar el estudio del aprendizaje autorregulado el modelo cíclico de Zimmerman.

Los hallazgos revelan que los/las estudiantes, presentan mayormente un aprendizaje autorregulado medio y un rendimiento académico, que no se sitúa

precisamente en la categoría desaprobatoria, pero con promedios que no resultan óptimos para ser calificados como buenos. Asimismo, estadísticamente se demostró que las variables correlacionan, por lo que se plantean acciones tendientes a mejorar los procesos de autorregulación para fines de mejorar el rendimiento estudiantil.

El informe final, presenta los capítulos establecidos formalmente en la Universidad José Carlos Mariátegui. Comprende el Capítulo I, en el que se describe la situación problemática y se formulan preguntas de investigación, objetivos e hipótesis. El Capítulo II, en el que se consigna la base teórica bajo el que se fundamenta el presente estudio.

En el Capítulo III, se ha considerado los aspectos metodológicos y operativos para ejecutar el estudio en una temporalidad y ámbito específico.

Asimismo, en el Capítulo IV se presentan los resultados. De los hallazgos, se formulan las conclusiones y recomendaciones, según los objetivos de la investigación.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción de la realidad problemática

Teniendo en cuenta que actualmente, un desafío para los estudiantes universitarios es que puedan desempeñarse con autonomía, asumiendo un rol activo, y siendo múltiples los factores que inciden en ello, es que la línea investigativa en autorregulación podría aportar evidencia para mejorar o coadyuvar a lograr a que los discentes mejoren sus resultados en función a una mejor autorregulación de sus propios aprendizajes, el que al parecer , no se desarrolla de forma espontánea, ni tampoco como consecuencia natural del sistema educativo, sino al parecer por las formas en que el entorno educativo a través de las experiencias de éxito y fracaso, de las acciones docentes y de los propios pares incide implícitamente en la autorregulación.

En países europeos, se considera que la autorregulación académica, es una competencia deseable, ya que tendría relación con el logro o el fracaso estudiantil (Díaz y col. ,2015). En el Perú, los resultados académicos deficientes y la baja regulación, se presenta en estudiantes con bajas habilidades para la comprensión de la lectura, con dificultades para seguir instrucciones o de resolución de problemas,

o de preparación para afrontar las evaluaciones, e inclusive con bajo esfuerzo y motivación para el aprendizaje o alcanzar logros (Vergara,2018).

Esta situación en varios aspectos es similar a las conductas observadas por los/las estudiantes de la Escuela Profesional de Enfermería de la UNJBG, en los que muchas veces el rendimiento académico no es óptimo. Es frecuente, los hábitos de estudio, basados en la memorización, y de necesidad de tener una motivación externa, sea por parte del profesorado o de los pares. Esta problemática, determina la demanda de oportunidades adicionales, para cumplir con las tareas o compromisos académicos, o para recuperar notas desaprobatorias. Asimismo, también se presentan casos en que la calidad de los entregables, no presentan estándares o un nivel que evidencie resultado analítico por parte de los/las estudiantes, a pesar de la observancia o énfasis que el profesorado establece como criterios de elaboración de los mismos. La problemática expuesta indicaría que los procesos de autorregulación para el aprendizaje son disímiles, lo que afectaría el rendimiento estudiantil.

1.2. Definición del problema

1.2.1. Problema general

¿El aprendizaje autorregulado se relaciona con el rendimiento estudiantil de la Escuela Profesional de Enfermería de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2019?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Se relaciona el procesamiento ejecutivo en el rendimiento de los/las

estudiantes de Enfermería?

- ¿Se relaciona el procesamiento cognitivo en el rendimiento de los/las estudiantes de Enfermería?
- ¿Se relaciona la motivación en el rendimiento de los/las estudiantes de Enfermería?
- ¿Se relaciona el control del ambiente en el rendimiento de los/las estudiantes de Enfermería?

1.3. Objetivo de investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar si el aprendizaje autorregulado se relaciona con el rendimiento estudiantil de la Escuela Profesional de enfermería de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2019.

1.3.2. Objetivos específicos

- Determinar si el procesamiento ejecutivo se relaciona significativamente con el rendimiento de los/las en estudiantes de Enfermería.
- Establecer si el procesamiento cognitivo se relaciona significativamente con el rendimiento de los/las en estudiantes de Enfermería.
- Identificar si la motivación se relaciona significativamente con el rendimiento de los/las en estudiantes de Enfermería.
- Identificar si el control del ambiente se relaciona significativamente con el rendimiento de los/las en estudiantes de Enfermería.

1.4. Justificación y limitaciones de la investigación

Socialmente, el estudio es trascendente ya que es trascendente la revisión del estado del arte, a fin de establecer un soporte teórico para explicar la problemática estudiada. Los resultados empíricos, permitirán aportar conocimiento actualizado sobre el comportamiento de las variables en una realidad específica, establecer recomendaciones según los hallazgos y favorecer la tomar decisiones sobre las acciones para mejorar el rendimiento de los/las estudiantes.

En el plano teórico, los resultados aportarán consecuencias teóricas de las variables de estudio según el modelo de la ciencia que fundamenta el estudio.

1.5. Variables

Variable independiente

Aprendizaje autorregulado

Definición conceptual

Acciones que realiza el sujeto durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, que implica el estudio, técnicas y estrategias cognitivas, que se asimilan y pasan a ser perdurables y usuales, favoreciendo el proceso de estudio.

Variable dependiente. Rendimiento académico

Definición conceptual. Resultados académicos discentes y que se valora con una nota de 0 a 20 puntos.

Operacionalización

Variables	Dimensiones	Indicadores	Unidad/Categorías	Escala	
Aprendizaje autorregulado	Ejecutivo	- Ejecución	de	No es típico en mi	Intervalo
		- Metacognición			
		- Análisis de la tarea			
		- Monitoreo			
		- Estrategias de construcción			
		- Estrategias de evaluación			
	Cognitivo	- Proceso cognitivo	de	Algunas veces típico Frecuentemente típico Casi siempre típico	
		- Atención			
		- Almacenamiento de información			
		- Recuperación de información			
		- Ejecución			
	Motivación	- Orientación	de	capacidad de logro	
		- Recompensa			
		- Sentimientos de capacidad de logro			
	Control del ambiente	- Empleo del entorno	de	o	
- Búsqueda de ayuda					
- Administración del tiempo					
- Administración de obligaciones o tareas					

Variable	Definición conceptual	Indicador	Categoría	Escala
Rendimiento en las evaluaciones	Resultado del proceso de enseñanza –aprendizaje	Nota promedio	Nivel alto=16 a 20 Nivel medio= 10,5 a 15 Nivel bajo= 0 a 10,4	Ordinal

1.6. Hipótesis de investigación

1.6.1. Hipótesis general

El aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con el rendimiento en estudiantes de Enfermería.

1.6.2. Hipótesis específicas

- El procesamiento ejecutivo se relaciona significativamente en el rendimiento de los/las estudiantes.
- El procesamiento cognitivo se relaciona significativamente en el rendimiento de los/las estudiantes.
 - La motivación se relaciona significativamente en el rendimiento de los/las estudiantes.
- El control del ambiente se relaciona significativamente en el rendimiento de los/las estudiantes.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

Internacionales

Marcelo & Rijo(2019), investigaron sobre el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. Muestra: 305 universitarios españoles y 166 de la República Dominicana. Resultados: los universitarios españoles y dominicanos, utilizan una variedad de TIC en la actividad de aprendizaje, sin embargo, su uso es limitado, ya que se limitan a las estrategias relacionadas con la gestión de los recursos, apoyo social, planificación y organización, siendo estas últimas, la subescala establecida por Zimmerman para la autorregulación del aprendizaje.

Cheng, Liang , Tsai (2013) investigaron sobre la búsqueda de ayuda académica en línea para estudiantes universitarios: el papel de la autorregulación y los compromisos de información. Resultados: La búsqueda de ayuda académica en línea (OAHS) de los estudiantes se puede facilitar con la ayuda de la tecnología, pero la mejora en OAHS también puede incluir variables personales como el aprendizaje autorregulado (SRL) y los "compromisos de información" (IC), que son estándares evaluativos. y estrategias de información en línea. En consecuencia, se adoptaron tres instrumentos, un OAHS, una SRL y un cuestionario de IC, para

explorar el papel de las SRL y los IC en la OAHS de 328 estudiantes universitarios en Taiwán. Los resultados verifican que la SRL percibida por los estudiantes media las relaciones entre sus percepciones de sus IC y OAHS hasta cierto punto. La mejora de la SRL de los estudiantes puede alentar su uso de circuitos integrados sofisticados cuando participa en OAHS. Sin embargo, cuando los estudiantes hicieron consultas informales de OAHS, tendieron a utilizar estrategias menos sofisticadas, y el significado de su SRL percibida no era evidente. Este estudio contribuye a una mejor comprensión de la búsqueda de ayuda académica en línea de los estudiantes universitarios.

Ruiz (2015) estudió la correspondencia entre el *rendimiento de los estudiantes con la autorregulación*, en Guatemala. Entre los principales hallazgos, llamó la atención que el nivel de autorregulación difiere según se trate de hombres y mujeres, siendo en estas últimas más elevados que los hombres, siendo que la probabilidad de la diferencia aleatoria de 2,6% para una confianza de 0,05 ($p > 0,05$), siendo esta diferencia amplia, ya que el efecto de 0,83 se interpreta que la mujer en su grupo superaría la mitad (50%) y en un 80% al grupo de estudiantes hombres. Conclusión: las mujeres mostraron un nivel más alto de autorregulación que los varones y una vinculación validada estadísticamente entre autorregulación y rendimiento estudiantil.

Trías (2017) sustentó la tesis referida a la *autorregulación de los aprendizajes en diferentes entornos sociales y educativos*, en Montevideo y Uruguay. Resultados: el contexto social y económico (CSE), bajo la premisa de que la pobreza tiene un efecto en el desarrollo cognitivo, se cumplió, en el sentido, de

que el CSE solo se ha establecido una vinculación con la tarea de la comprensión de los textos, lo que nos remite al rol escolar en el desarrollo de una adecuada autorregulación de los aprendizajes. También se halló que los estudiantes con bajo control volitivo, tienen menor posibilidad de autorregularse académicamente, más aún si presentan un historial de desarrollo académico (DA) bajo y además un CSE también bajo. En lo que atañe a la autorregulación y resultados en los problemas de matemática, los resultados evidencian que cuando el estudiante combina diferentes estrategias cognitivas y distintas formas de autorregulación, los resultados son mejores y sostenidos en cuanto a lograr una mayor habilidad para resolver los problemas matemáticos. Conclusión. Las intervenciones basadas en estrategias de autorregulación de carácter meta cognitivo y volitivo, son relevantes para obtener mejores resultados en la comprensión de la lectura y resolución de problemas matemáticos.

A nivel nacional

Cerna & Silva (2020), estudiaron el aprendizaje autorregulado en universitarios. Muestra= 108 estudiantes. Resultados: la mayoría de los estudiantes tienen un nivel de aprendizaje autoregulado elevado (47%), medio (43%) y bajo (6%), destaca una minoría con un nivel muy alto (5%).

Nagamine (2017) también indagó sobre *la autorregulación académica en universitarios*, en Lima. Resultados: los hallazgos revelan que la autorregulación fue mayoritariamente promedio (72,6%), en el nivel alto solo se encuentra la cuarta parte (25%) y en el nivel bajo se halló una minoría (2,4%). A ello se añadió que en el estudio se realiza un análisis si se relacionaba con algún estilo de aprendizaje,

siendo que solo para algunos estilos si se halló significancia ($p < 0,05$). Conclusión: Predomina una autorregulación promedio.

Vergara (2018) realizó un estudio para identificar como era la autorregulación *del aprendizaje en universitarios de contaduría en universidades privadas* en Lima. Principales resultados: se halló que un porcentaje similar de estudiantes con regulación inadecuada, obteniéndose un 37% en la Universidad Científica del Sur (UCS) y un 40% en la Universidad Privada del Norte (UPN), predominó en la UCS el procesamiento ejecutivo adecuado (56%) e inadecuado (55%) en la UPN, en contraste el procesamiento cognitivo adecuado fue prevalente en ambas universidades UCS (58%) y en la UPN (66%). La motivación adecuada fue superior igualmente en ambas universidades UCS (73%) y UPN (77%). Igualmente, predominó un control del ambiente adecuado en ambas UCS (56%) y UPN (71%). Conclusión: en general en ambas universidades los estudiantes presentan una autorregulación del aprendizaje favorable UCS (63%) y UPN (60%).

Alcalá & Villoslada (2017) realizaron una investigación sobre el aprendizaje autorregulado y rendimiento estudiantil en universitarios de la carrera de Ingeniería en Trujillo. Resultados: hallaron una correlación de Pearson significativo entre aprendizaje autorregulado y rendimiento estudiantil 0,822 (p valor 0,001) (correlación positiva considerable), al igual que la relación entre las subescalas ejecutiva (r Pearson 0,736; p valor 0,001); subescala cognitiva (r Pearson 0,707; p valor 0,001); sub escala motivación (r Pearson 0,716; p valor 0,001) y sub escala control de ambiente (r Pearson 0,733; p valor 0,001).

2.2.Bases teóricas

2.1.1. Aprendizaje autorregulado

2.2.1.1. Definición

El aprendizaje autorregulado constituye la organización intencional de acciones de tipo cognitivo, ambientales y de conductas, que promueven el éxito en el aprendizaje. (Hernández y Camargo, 2017). Es un proceso multifactorial, interpersonal e intrapersonal, dado su carácter social de interacción disciplinar y cultural (Crispin, Esquivel, Loyola et al, 2011). Implica sin lugar a duda, una autonomía por parte del discente hacia la adquisición (Sanz,2010) de conocimientos, basado en ciertas habilidades que le permiten justamente dicha adquisición.

Por tanto, requiere de la conciencia del propio pensamiento, de la observancia, vigilia y control de sus propias acciones y comportamientos conducentes al aprendizaje que le resulte más apropiado o efectivo (Crispin et al, 2011), lo cual quiere decir, que involucra procesos de meta cognición, motivación e incluso una planificación estratégica de su accionar. En el mismo sentido, la autorregulación del aprendizaje (ARA) constituye a criterio de Vohs y Baumeister (2011) un predictor del rendimiento académico.

2.2.1.2. Fases del aprendizaje autorregulado

Entre los elementos que integran la autorregulación, es la actitud intencional y actividad del estudiante, quien debe ser capaz de iniciar, impulsar y dirigir su aprendizaje y no enarbolar un rol reactivo. En consecuencia, el aprendizaje

autorregulado, implica la necesidad de establecer metas, estrategias para diseñar los pasos a seguir para alcanzar el éxito académico. Las principales fases son planear, monitorear y valorar. (Vives et al, 2013). (Figura 1)

Figura 1

Etapas del aprendizaje autorregulado



Fuente: Vives, Durán, Varela y Fortoul (2013)

La autorregulación es un estilo de aprendizaje para estudiantes con habilidades desarrolladas para definir sus objetivos, así como seleccionar estrategias de equilibrio frente a escenarios emergentes no deseados (Butler y Winne,1995).

La autorregulación se ha estudiado en aulas tradicionales para comprender cómo los estudiantes utilizan su cognición, meta cognición y motivación para experimentar un aprendizaje exitoso. Las estrategias cognitivas y meta cognitivas constituyen componentes fundamentales para elaborar nuevo conocimiento.

Al respecto Kovach (2000), afirma que los pupilos que logran desarrollar procesos de autorregulación configuran por sí mismos, metas académicas, discernen sobre las estrategias que pueden utilizar para un estudio más efectivo, y deciden las mejores alternativas para lograr sus objetivos académicos, yendo aún más lejos, en cuanto supervisan permanentemente su progreso personal.

Son conscientes de sus habilidades, de su logro cognitivo, de sus características motivacionales y sus fortalezas cognitivas. Los discentes que poseen una autorregulación, no solo requieren poseer cognición o conocimiento para su desarrollo académicos, sino también una meta-cognición o habilidad para monitorear su propio ritmo de aprendizaje y las estrategias que resultan óptimas o no (Pintrich y De Groot,1990).

Shunck y Zimmerman (1994) consideró que son cuatro facetas fundamentales para obtener un aprendizaje autorregulado:

- Automotivación
- Autocontrol
- Manipulación del entorno social y físico, y
- Autoconfianza. La primera, relacionada con las percepciones que resultan auto eficaces, establecimiento de objetivos y uso de procesos seleccionados con el fin de lograr sus metas.

El autocontrol, entendida como la autoconciencia de las ocurrencias durante el proceso.

Mientras que la manipulación del entorno socio-físico está vinculado con la capacidad de los discentes de lograr obtener la ayuda de personas (docentes, amigos, tutores, etc.) que fortalezcan y coadyuven a su formación y resultados académicos óptimos.

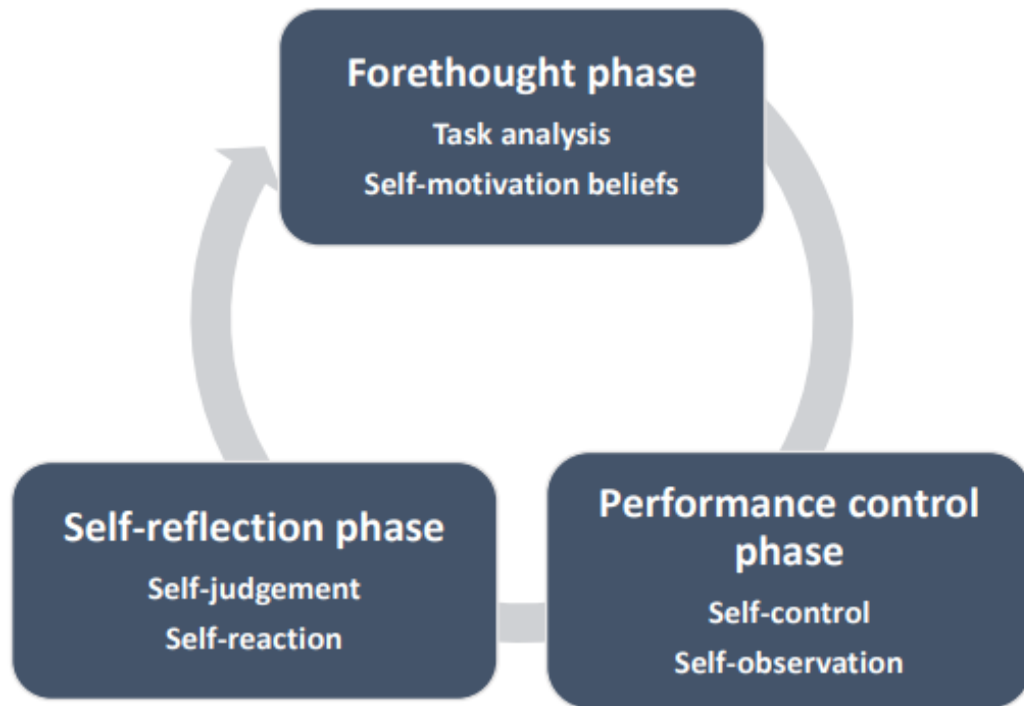
2.2.1.3. Modelo teórico cíclico de Zimmerman

El presente estudio, se basa en el modelo de autorregulación del aprendizaje cíclico de Zimmerman , que ha servido de fundamento teórico para investigaciones que analizan los procesos de autorregulación de los estudiantes dentro de los entornos no académicos y académicos (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

En el modelo cíclico de SRL Zimmerman (2008), destacan tres fases de autorregulación que incluyen la planificación o previsión, el control del desempeño y el autorreflexión (Figura 1):

Figura 2

Model de SRL de Zimmerman



Fuente: Alvi et al (2016, p. 42)

Se le denomina modelo SRL triádico, ya que se relevan tres fases de autorregulación:

- La fase de planificación o previsión implica el análisis de tareas y la automotivación, donde los alumnos establecen sus objetivos de aprendizaje (Akinyi & Oboko, 2020). En esta fase el estudiante, se pone al frente por primera vez al dilema o tarea académica, la que analiza, , valora la posibilidad de sortear con éxito las dificultades y planifica las actividades y metas personales . En este punto, el interés genuino y la motivación, tienen

un rol medular para realizar una adecuada planificación y realización de acciones para el logro de los fines. La acción de analizar las características de la tarea que tiene que realizar y la valoración de la capacidad y valor que tiene para sí mismo, condicionan el nivel de motivación y el esfuerzo que éste emplearía para el logro de los cometidos.

– Análisis de la tarea

Respecto a la acción de análisis de la tarea, es importante acotar, que según Zimmerman & Moylan (2009) , el proceso de autorregulación del aprendizaje, se inicia con el análisis de las tareas, según la experiencia previa del estudiantes, y se define una estrategia personal para su realización.

En tal sentido, es en esta fase, en la que se precisan objetivos y se diseña una planificación estratégica para lograr los objetivos que se ha trazado, siendo ambos procesos esenciales para que el proceso sea realmente autorregulado.

Asimismo, el estudiante, define sus objetivos basado en dos presupuestos: (a) criterios de evaluación definidos, según estándares establecidos a priori y (b) perfección que desea alcanzar, lo que a su vez tiene un correlato con los estándares, por lo que, si un estudiante desea alcanzar un nivel elevado de ejecución, deberá esforzar mucho, pero una baja motivación o interés. En este caso, los resultados son deficientes o de bajo nivel.

Y en lo que atañe a la planificación estratégica, implica el desarrollo de un plan de acción y elección de estrategias idóneas para alcanzar el éxito. La planificación estratégica, generalmente, redundará en mejores resultados, por lo que se considera un predictor del éxito.

– Creencias auto motivadoras

Los valores, las creencias, el interés en la tarea y las metas, sin duda, constituyen variables personales que devienen y mantienen la motivación en la tarea. Tienen implicancia entre sí, y dan como resultado el tipo y el grado de motivación que el estudiante desplegará durante la tarea.

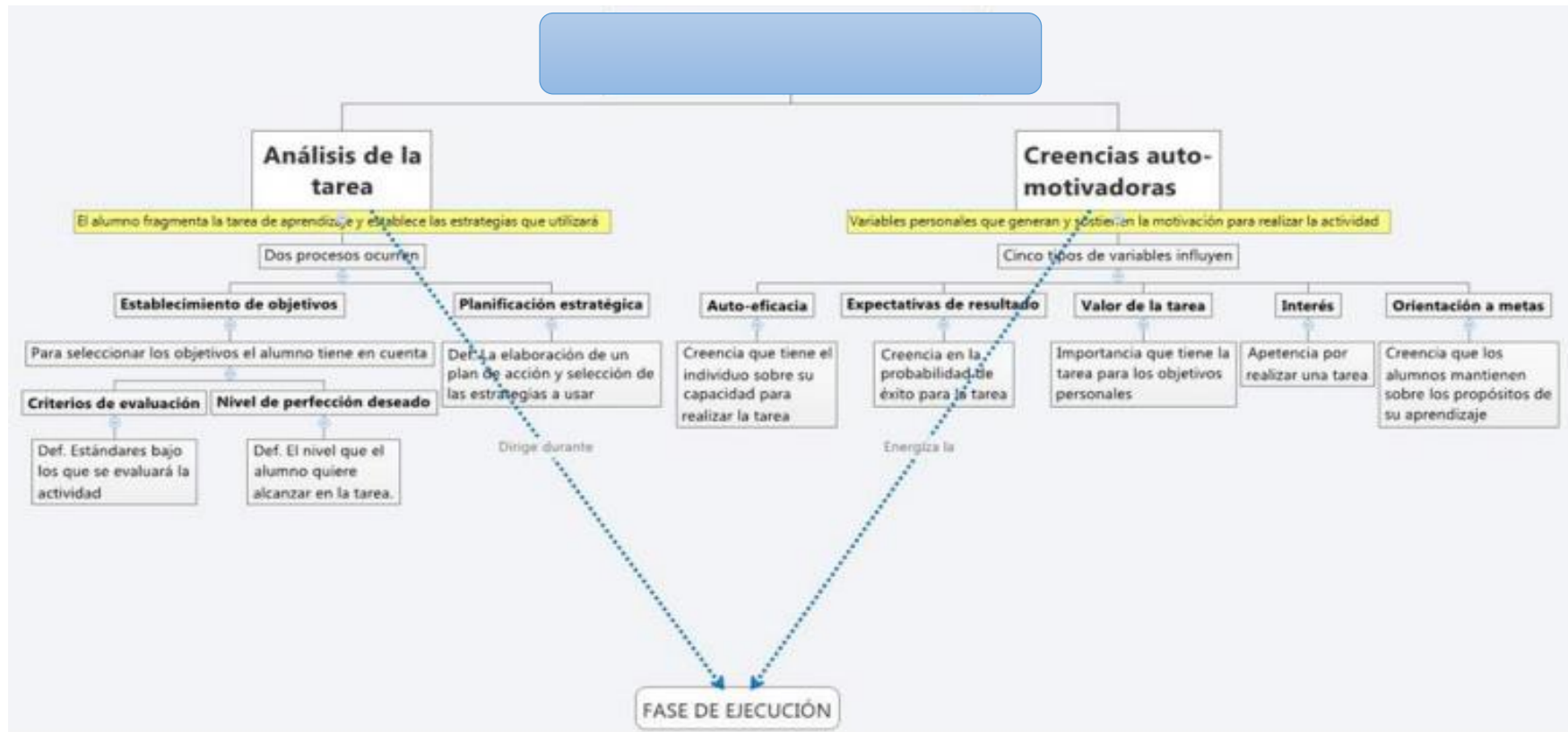
Se destacan, las expectativas de autoeficacia, que revelan la creencia que tienen las personas sobre lo que pueden lograr, es decir, cuan eficaces son para realizar determinada tarea o actividad. Influye en la motivación, ya que, si considera que no es capaz, su motivación decrecerá, porque no querrá intentarlo a sabiendas de que la probabilidad o certeza de fracaso es inminente.

Contrariamente, si se considera idóneo y capaz, estará más motivado y se esforzará por aplicar las estrategias necesarias para enfrentar las dificultades que se le presenten. También, resultan importantes, las expectativas de resultado que tienen los estudiantes, sobre la posibilidad de éxito a lograr en determinada actividad o tarea.

Y, en tercer lugar, el valor y el interés que le atribuyen a la tarea, como variables que potencian la energía que el estudiante les imprime a las acciones que realiza. Asimismo, una cuarta variable es la orientación a las metas, que se pueden definir como la creencia que los estudiantes mantienen sobre los propósitos de su aprendizaje.

Figura 3

Fase de previsión o planificación del SRL cíclico de Zimmerman



Fuente :Panadero & Alonso-Tapia (2014)

– Fase de ejecución

Comprende las actividades de concentración y utilización de diversas estrategias para optimizar los resultados. Las razones se orientan a incrementar o no disminuir el interés y la motivación y para lograr los objetivos propuestos. Ambos propósitos o motivos implican procesos y acciones diferentes.

Para la ejecución se requiere autoobservación y autocontrol (B. Zimmerman & Moylan, 2009).

Para desarrollar la *auto observación*, la persona tiene que estar consciente de lo que está realizando, de lo que está pensando, y meditar si es pertinente o no, preguntarse a sí mismo que es lo que siente, etc. De tal forma, que, si es correcto y adecuado, continuar y, en caso contrario, cambiar su conducta. Para realizar la auto-observación, el estudiante, puede realizar una auto-supervisión o monitorización cognitiva, estableciendo comparaciones de lo que hace con algún estándar y evaluar durante el proceso la ejecución de la tarea (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Otra actividad, que promueve la auto-observación es el auto-registro, que consiste en anotar cada acción que realiza durante la ejecución, como una estrategia para monitorizar y analizar las tareas, lo que permite identificar falencias o defectos que podrían pasar desapercibidos durante la ejecución en tiempo real (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

De otro lado, el autocontrol, *conlleva* a mantener la concentración y el interés, mediante el uso de estrategias meta cognitivas y motivacionales.

Entre las primeras, se consideran:

- Acciones específicas como subrayar un texto, resaltarlo, para recordar por

ejemplo las ideas centrales.

- Auto instrucciones, para realizar un feedback permanente de los pasos o acciones que se ejecutan.
- Creación de imágenes mentales, para fijar la atención u organizar la información, por ejemplo, cuando se realizan organizadores gráficos, como un mapa mental, conceptual, diagramas, entre otros.
- Gestión del tiempo, para evitar la percepción de falta de tiempo, que menoscaba la expectativa de autoeficacia.
- Control del entorno de trabajo, que facilite el trabajo sin distracciones para incrementar la efectividad.
- Solicitar ayuda, frente a un bloqueo o dificultad para resolver el problema (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Entre las estrategias motivacionales, se mencionan (a) incentivar el interés, con mensajes o sentencias que el propio estudiante se repite, recuerda o dice para sí mismo, como “puedo lograrlo”, “ lo puedo resolver” etcétera ; (b) establecer las consecuencias que puede afrontar , lo que se denomina pensar en las auto-consecuencias, lo cual incrementa la conciencia del progreso, mediante auto-elogios, por ejemplo, diciéndose “lo estoy haciendo bien”, “me voy a premiar al terminar”, etcétera. Fase de control del desempeño enfatiza el autocontrol del desempeño por parte de los alumnos (Akinyi & Oboko, 2020).

Figura 4

Fase de ejecución del SRL cíclico de Zimmerman



Fuente :Panadero & Alonso-Tapia (2014)

- Fase de auto-reflexión

La fase de autorreflexión implica el auto juicio y la autora reacción con un punto culminante de participación en la auto-reflexión después de monitorear el desempeño de la tarea que ha realizado. (Akinyi & Oboko, 2020).

Implica la valoración del trabajo que ha realizado, además de que reflexiona sobre las posibles razones que han determinado el resultado. Esta valoración, según su estilo atribuciones, provoca emociones negativas o positivas, que tienen un impacto en su motivación, y en la capacidad de autorregularse más adelante.

Los procesos que intervienen en esta fase, son los siguientes:

- Auto juicio

Es el proceso de juzgar por sí mismo, la ejecución de las acciones realizadas. En tal sentido, involucra la autoevaluación y las atribuciones causales. En el caso de la autoevaluación, el estudiante emite un juicio de valor de la tarea que ha realizado en términos de correcto e incorrecto, según estándares preestablecidos. Dicho resultado, está mediado, según el nivel de perfección que se haya fijado el estudiante para la actividad académica realizada (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Por otra parte, las atribuciones causales, son las posibles explicaciones que el estudiante esgrime a sí mismo, sobre los resultados exitosos o no de las acciones que realiza. Estos factores explicativos, activan emociones que pueden favorecer o afectar negativamente las expectativas y motivación para futuras acciones (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

- Auto reacción

Las atribuciones causales, activan emociones positivas y negativas, que condicionan no solo el modo sino la motivación para realizar actividades en el

futuro (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Estas emociones, no son incontrolables y automáticas, sino por el contrario, si el estudiante valora sus éxitos y el fracaso como una oportunidad de aprendizaje y de experiencia, puede controlar las atribuciones que el mismo realiza, para que sean adaptativas a las circunstancias, lo que permitirá controlar mejor sus emociones.

En este sentido, Zimmerman & Moylan (2009), consideran que en el contexto de la auto-reacción, se producen dos procesos: una inferencia adaptativa/defensiva, que involucra el mantenimiento de la voluntad para realizar una tarea, usando las mismas estrategias, modificándolas o cambiándolas para obtener resultados más satisfactorios. Y, una auto-satisfacción/afecto con resultados de afectos positivos y que genera una mayor motivación.

En suma, el modelo SRL cíclico de Zimmerman, comprende el aspecto cognitivo, motivacional y comportamental, por lo que, según el propósito del presente estudio, es el que mejor explicaría la motivación y la autorregulación de las estrategias que utilizan los/as estudiantes universitarios de Enfermería, y que tendrían consecuencias en los resultados académicos o rendimiento estudiantil. Cabe precisar, que este modelo, presenta la mayoría de los procesos básicos que intervienen cuando los estudiantes, estudian de manera individual, lo cual facilita identificar los aspectos sobre los que es posible intervenir para mejorar la autorregulación de los estudiantes en contextos reales del aula, sea de modo presencial o remoto.

Figura 5

Fase de auto-reflexión del SRL cíclico de Zimmerman



Fuente :Panadero & Alonso-Tapia (2014)

2.1.2. Rendimiento estudiantil

2.2.2.1. Etimología

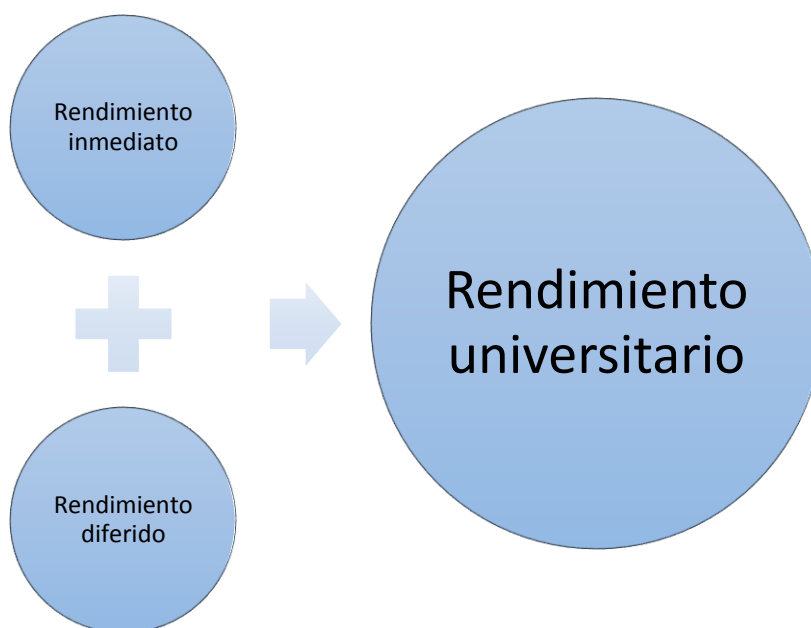
El término rendimiento deriva de la voz latina ‘reddere’ [re (hacia atrás) y dare (dar)], que luego –por la influencia de los vocablosprehendere (prender) y vendere (vender)- se denominó más adelante ‘renderere’ (Flores citado por Grasso, 2020)

2.2.2.2. Definición

Definir el rendimiento estudiantil, es una tarea compleja. Tejedor (2003) definió operativamente el rendimiento académico, basado en dos criterios:

Figura 6

Definición operativa de rendimiento estudiantil



Fuente:(Tejedor, 2003)

- Rendimiento inmediato

El rendimiento inmediato, comprende las calificaciones que obtienen los

estudiantes, en el transcurso de los años de estudios, hasta obtener el título universitario.

Comprende tres aspectos:

- Rendimiento en sentido amplio

Se denomina con éxito, si el periodo de estudios se cumple y finaliza puntualmente. Y, será de retraso, si cumple con el plan de estudios, pero en un tiempo mayor al establecido. La categoría de abandono de estudios, corresponde al estudiante que simplemente deja de estudiar, sin realizar trámites de resguardo o separación de matrícula (Tejedor, 2003).

- Regularidad académica

Alude a la tasa de cumplimiento de exámenes en la oportunidad y tiempo previsto.

- Rendimiento en sentido estricto

Referido a las notas obtenidas.

- Rendimiento diferido

Se remite a la utilidad o aplicación que los estudios y formación universitaria, tienen en la vida laboral, profesional y social del individuo. Se valora en términos cualitativos preferentemente, a partir de las opiniones de graduados y empleadores (Tejedor, 2003). Según Jiménez (2000) se define como el nivel de conocimientos adquiridos demostrados en una materia o ciencia, comparado con la norma de edad y el nivel académico en el que se encuentre el estudiante.

Uno de los aspectos que más se valora en la vida universitaria es el rendimiento estudiantil, producto del proceso de enseñar y de aprender. En este sentido, se analizan varios elementos o aristas que pueden influir en éste, como por

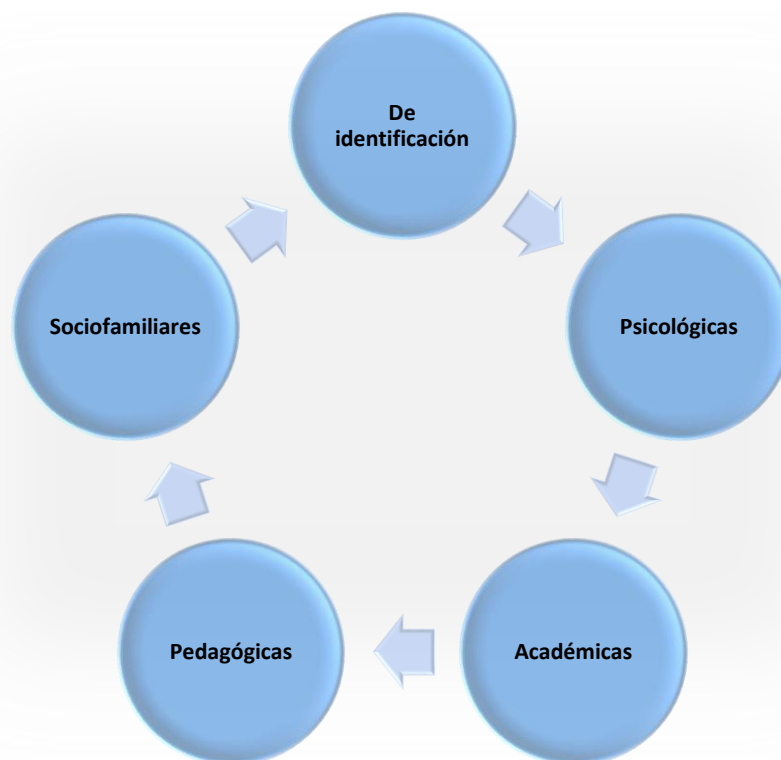
ejemplo el plan de estudio, las metodologías que se emplean por parte del profesorado, algunas variables relacionadas con el entorno del propio estudiante, como el apoyo familiar, su nivel social y económico, sus aptitudes, su coeficiente intelectual, sus estilos de aprendizaje, la autorregulación de los procesos académicos, la motivación intrínseca e intrínseca, etcétera., en razón a que según Jiménez (2000) un estudiante puede tener una capacidad intelectual óptima y una aptitud adecuada, sin embargo, los resultados no siempre son acordes.

2.2.2.3. Factores vinculados con el rendimiento estudiantil

Entre los predictores del rendimiento estudiantil, se mencionan las siguientes variables:

Figura 7

Variables predictoras del rendimiento estudiantil



Fuente: Tejedor (2003)

Las de identificación se refieren al género y la edad (Tejedor, 2003).

Las variables psicológicas, incluyen características aptitudinales, de personalidad, motivacionales, intelectuales, etc. (Tejedor, 2003).

Las variables académicas, comprenden el historial previo de rendimiento del estudiante en la etapa escolar, las características de la carrera elegida, la opción elegida para estudiar determinada carrera, horarios vespertinos, diurnos, etc. (Tejedor, 2003).

Dentro de las variables pedagógicas, se mencionan la didáctica, métodos evaluativos, etc. (Tejedor, 2003).

Y entre las variables socio familiares, el apoyo familiar, el tipo de familia, nivel educativo de los padres, lugar de estudio, entre otros (Tejedor, 2003).

El rendimiento estudiantil en el ámbito académico, se mide generalmente, como la puntuación final del alumno (Sternberg, 2015) y entre los factores que explicarían los resultados académicos, han sido estudiados variables intelectuales, individuales, de personalidad, sociales y de contexto. Al respecto, Baños et al.(2018), afirma que el éxito académico de los estudiantes , depende de varios factores que interactúan con ellos condicionando sus comportamientos, compromiso académico, formas de pensar, tipo y forma de realizar las actividades extraescolares fuera del horario de clases e incluso afirma que incide en la forma de resolver contratiempos frente a los problemas. En este sentido, Baños et al.(2018) postuló un modelo predictivo del rendimiento estudiantil, basado en la satisfacción del estudiante, la que estaría aparejada con los objetivos, metas y motivación del estudiante y a su vez determinaría actitudes negativas o positivas hacia el estudio. También se ha investigado, que la motivación tiene un rol importante en los

resultados académicos, especialmente la motivación intrínseca (Taylor et al., 2014).

Sin embargo, Poropat (2011) sostiene que son las variables cognitivas las más importantes, para pronosticar los resultados académicos y la mayoría de los procesos y fenómenos de aprendizaje. Dentro de este contexto, Zimm demostraron la relación entre el rendimiento estudiantil y las conductas disciplinadas en un contexto educativo.

En este punto, y dada la relevancia de las variables cognitivas para explicar los resultados académicos, el propósito de este estudio, fue establecer si el aprendizaje autorregulado correlaciona con el rendimiento estudiantil de universitarios/as de enfermería de una universidad pública.

2.3.Marco conceptual

Autorregulación académica

Acción reguladora que un estudiante realiza en los diferentes momentos de su proceso de aprendizaje. (García,2012)

Autorregulación

Control que las personas realizan sobre sus pensamientos, motivación, acciones y emociones, a través de estrategias personales para lograr los objetivos que se han planteado. (Panadero & Alonso-Tapia, 2014)

Estrategias meta cognitivas

Aluden a la conciencia para monitorear, planificar y regular los procesos de aprendizaje (Alvi et al., 2016).

Estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas ayudan a los alumnos a adquirir conocimientos a un nivel superficial al retener información. Los estudiantes los utilizan para optimizar la regulación personal. Hay varios tipos de estrategias cognitivas (Akinyi & Oboko, 2020).

Estrategias motivacionales

Las orientaciones motivacionales comprenden metas de rendimiento y de aprendizaje que promueven un mayor compromiso de los alumnos en aplicar estrategias de aprendizaje autorregulado (SRL) (Dweck and Master citado por Akinyi & Oboko, 2020).

Rendimiento estudiantil

Resultados alcanzados por los discentes y tangible empíricamente en la nota promedio que se ubica en una escala vigesimal de 0 a 20.

CAPÍTULO III

MÉTODO

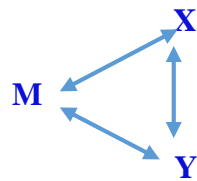
3.1. Tipo de Investigación

La investigación fue básica con un enfoque cuantitativo.

3.2. Diseño de investigación

Se optó por un diseño no experimental, transeccional, correlacional causal.

(Hernández, Fernández y Baptista,2007)



Donde:

M: muestra

X₁= Aprendizaje autorregulado

Y= Rendimiento estudiantil

3.3. Población y muestra

La población blanca abarca a los/las estudiantes de la Escuela Profesional de Enfermería de la UNJBG (N=286):

Tabla 1

Población

Escuela	N°	%
Primero	71	24,85
Segundo	64	22,37
Tercero	47	16,43
Cuarto	47	16,43
Quinto	57	19,92
TOTAL	286	100,00

Tamaño de la muestra

Se utilizó la ecuación para proporciones, dado que las variables son categóricas.

$$n = \frac{Z^2(p)(q)(N)}{N(e^2) + Z^2(p)(q)}$$

Dónde:

N = Universo

e = Error de estimación.

n = Tamaño de la muestra

p = 0.50

q = 0.50

z = 1.96

Hallamos → *n* → *para.95%*

$$n = \frac{Z^2(p)(q)(N)}{N(e^2) + Z^2(p)(q)}$$

$$n = \frac{1.96^2(0.5)(0.5)(286)}{286(0.05^2) + 1.96^2(0.5)(0.5)} = 164$$

Tamaño de la muestra :164 estudiantes

Tipo de muestreo:

Aleatorio probabilístico, estratificado, con afijación proporcional.

$$f_h = \frac{n_h}{N_h} \quad \text{Factor de afijación: 0,5734}$$

Donde:

f_h =fracción de muestreo del estrato $h = 1, 2, \dots, L$

n_h = muestra $h = 1, 2, \dots, L$

N_h = población $h = 1, 2, \dots, L$

Tabla 2

Muestra

	Población	Muestra
Primero	71	41
Segundo	64	37
Tercero	47	27
Cuarto	47	27
Quinto	57	32
TOTAL	286	164

Fuente: UNJBG (2019)

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

- **Técnicas**
- **Instrumentos**

Se utilizaron dos instrumentos:

- Cuestionario sobre autorregulación académica

Nro.	Criterios	Descripción
1	Título	Inventario del aprendizaje autorregulado
2	Autoría	Lindner, Harris y Wayne (1996)
3	Objetivo	Evaluación procesos autor regulativos del aprendizaje
4	Dimension e items	proceso ejecutivo, cognitivo, motivacional y manejo de medio ambiente
5	Administración	Colectiva
6	Duración de aplicación	De 10 a 15 minutos por cada dimensión
7	Fiabilidad	Dimensión ejecutiva: Alpha de Cronbach de 0,829 (Vergara,2018). Dimensión procesamiento cognitivo Alpha de Cronbach de 0,7753 (Vergara,2018). Dimensión motivación Alpha de Cronbach de 0,708 (Vergara,2018). Dimensión control del ambiente Alpha de Cronbach de 0,649 (Vergara,2018). Cuestionario total Alpha de Cronbach de 0,927 (Vergara,2018).

Tabla 3

Alfa de Cronbach de las dimensiones

Dimensión	Reactivo	Media	Varianza	α de Cronbach
Ejecutiva	15	2,891	0,028	0,906
Cognitiva	15	2,989	0,137	0,904
Motivación	15	2,932	0,089	0,918
Control de ambiente	15	3,122	0,125	0,906
Total	60	2,995	0,104	0,975

Fuente: base de datos

b. Ficha de recolección de datos

Se utilizó una ficha de recolección de datos para obtener la nota promedio final del estudiante.

3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

– Técnicas

Se utilizó la técnica de la encuesta para recolectar la información de la variable aprendizaje autorregulado y de análisis de contenido para recoger la información de la variable dependiente rendimiento estudiantil que es la nota promedio.

– Análisis de datos

- Análisis descriptivo: de variables numéricas y categóricas.
- Análisis bivariado: Tablas y figuras para el cruce de variables
- Análisis inferencial : a través de la prueba de Correlación de Rho de Spearman

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. Presentación de resultados por variables.

Características de la muestra de estudio

Tabla 4

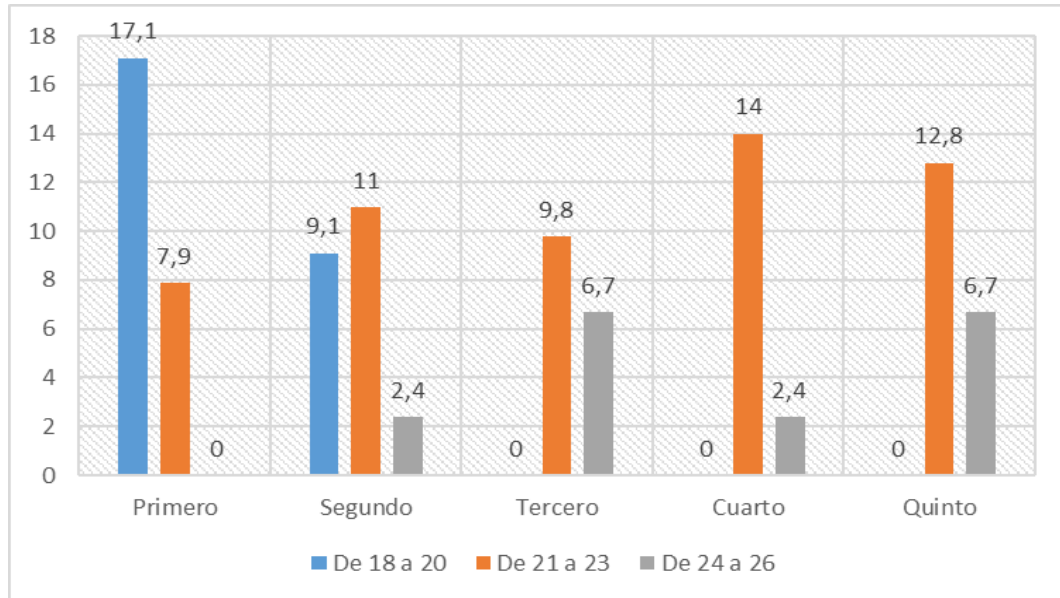
Estudiantes según grupo etario, 2019

	De 18 a 20		De 21 a 23		De 24 a 26		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Primero	28	17,1	13	7,9	0	0,0	41	25,0
Segundo	15	9,1	18	11,0	4	2,4	37	22,6
Tercero	0	0,0	16	9,8	11	6,7	27	16,5
Cuarto	0	0,0	23	14,0	4	2,4	27	16,5
Quinto	0	0,0	21	12,8	11	6,7	32	19,5
Total	43	26,2	91	55,5	30	18,3	164	100,0

Fuente: base de datos

Figura 8

Estudiantes según grupo etario, 2019



Fuente: base de datos

Interpretación

El 17,1% tienen edades de 18 a 20 años y están matriculados en primer año. El 14,0% tienen edades entre 21 a 23 años y cursan el cuarto año de estudios. Un 2,4% tienen entre 24ª 26 años y cursan el segundo año de estudios. Todos los estudiantes (100%) son adultos jóvenes.

Tabla 5

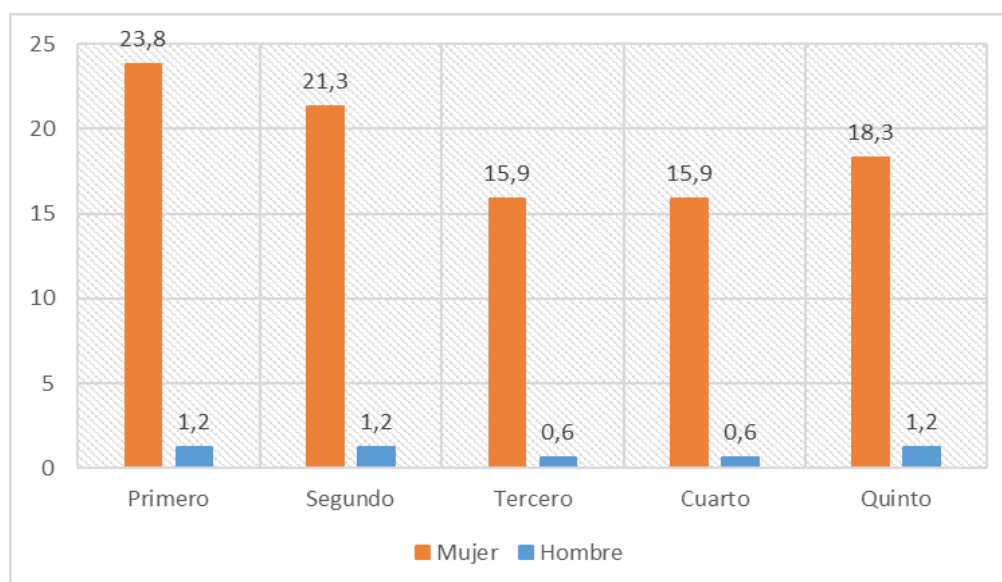
Estudiantes según sexo, 2019

	Mujer		Hombre		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
Primero	39	23,8	2	1,2	41	25,0
Segundo	35	21,3	2	1,2	37	22,6
Tercero	26	15,9	1	0,6	27	16,5
Cuarto	26	15,9	1	0,6	27	16,5
Quinto	30	18,3	2	1,2	32	19,5
Total	156	95,1	8	4,9	164	100,0

Fuente: base de datos

Figura 9

Estudiantes según sexo, 2019



Fuente: base de datos

Interpretación

Del total de estudiantes, se aprecia que la mayoría son de sexo mujer (95,1%) y la minoría son hombres (4,9%).

Aprendizaje autorregulado

– Dimensión procesamiento ejecutivo

Tabla 6

Estudiantes según afán de perfeccionar conocimientos o habilidades

	N°	%
Casi siempre	12	7,3
Frecuentemente	65	39,6
Algunas veces	35	21,3
No es lo típico en mí	41	25,0
No es típico en mí	11	6,7
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría de los /las estudiantes consideran que el afán de perfeccionar sus conocimientos y habilidades es frecuentemente típico en ellas/ellos (29,6%) y una minoría indica que no es típico en lo absoluto (6,7%).

Tabla 7

Estudiantes según se proponen metas para estar más concentrados

	N°	%
Casi siempre	20	12,2
Frecuentemente	43	26,2
Algunas veces	44	26,8
No es lo típico en mí	41	25,0
No es típico en mí	16	9,8
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría considera que algunas veces es típico en los /las estudiantes proponerse metas para estar más concentrados (26,8%) y una minoría indica que no es típico en lo absoluto (9,8%).

Tabla 8

Estudiantes según se auto recompensan para cumplir sus metas

	N°	%
Casi siempre	20	12,2
Frecuentemente	48	29,3
Algunas veces	41	25,0
No es lo típico en mí	29	17,7
No es típico en mí	26	15,9
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría considera que es frecuentemente típico en los /las estudiantes auto compensarse para cumplir sus metas (29,3%) y una minoría manifiesta que casi siempre es típico en ellos/ellas (12,2%).

Tabla 9*Estudiantes según desánimo cuando no hacen las cosas bien*

	N°	%
Casi siempre	19	11,6
Frecuentemente	41	25,0
Algunas veces	55	33,5
No es lo típico en mí	34	20,7
No es típico en mí	15	9,1
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se aprecia que, del total, la mayoría considera que es algunas veces típico en los /las estudiantes presentar desánimo cuando las acciones o actividades que realizan no le salen bien (33,5%) y una minoría manifiesta que no es típico en mí en lo absoluto en ellos/ellas (9,1%).

Tabla 10*Estudiantes según revisión de aciertos después de examen*

	N°	%
Casi siempre	22	13,4
Frecuentemente	52	31,7
Algunas veces	50	30,5
No es lo típico en mí	29	17,7
No es típico en mí	11	6,7
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se halló que, del total, la mayoría considera que frecuentemente típico en los /las estudiantes después de los exámenes revisar los aciertos o fallas (31,7%) y una minoría manifiesta que no es típico en mí en lo absoluto en ellos/ellas (6,1%).

Tabla 11*Estudiantes según revisión de apuntes después de clases*

	N°	%
Casi siempre	18	11,0
Frecuentemente	26	15,9
Algunas veces	61	37,2
No es lo típico en mí	47	28,7
No es típico en mí	12	7,3
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se encontró que, del total, la mayoría considera que algunas veces es típico en los /las estudiantes, revisar sus anotaciones o apuntes después de las clases (37,2%) y una minoría manifiesta que no es típico en mí en lo absoluto en ellos/ellas (7,3%).

Tabla 12

Estudiantes según reflexión de efectividad de sus estrategias de estudio

	N°	%
Casi siempre	23	14,0
Frecuentemente	36	22,0
Algunas veces	55	33,5
No es lo típico en mí	34	20,7
No es típico en mí	16	9,8
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Del total la mayoría considera que algunas veces es típico en los /las estudiantes, reflexionar sobre la efectividad de las estrategias de estudio que utiliza (33,5%) y una minoría manifiesta que no es típico en mí en lo absoluto en ellos/ellas (9,8%).

Tabla 13

Estudiantes según uso de estrategias de resaltado de conceptos no comprendidos

	N°	%
Casi siempre	41	25,0
Frecuentemente	39	23,8
Algunas veces	50	30,5
No es lo típico en mí	21	12,8
No es típico en mí	13	7,9
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se halló que, del total, la mayoría manifiesta que algunas veces es típico en los /las estudiantes, resaltar, enfatizar o subrayar los conceptos que no comprende o le resultan complejos. Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en mí en lo absoluto en ellos/ellas (7,9%).

Tabla 14

Estudiantes según estrategia de enfocarse en contenidos de difícil comprensión

	Nº	%
Casi siempre	18	11,0
Frecuentemente	32	19,5
Algunas veces	56	34,1
No es lo típico en mí	37	22,6
No es típico en mí	21	12,8
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se encontró que, del total, la mayoría manifiesta que algunas veces es típico en los /las estudiantes, decidir estratégicamente enfocarse en contenidos de difícil comprensión. Asimismo, una minoría manifiesta que casi siempre es típico en ellos/ellas (11%).

Tabla 15

Estudiantes según si se preguntan que saben sobre el tema después de lectura de materia

	N°	%
Casi siempre	12	7,3
Frecuentemente	54	32,9
Algunas veces	60	36,6
No es lo típico en mí	30	18,3
No es típico en mí	8	4,9
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se halló que, del total, la mayoría manifiesta que algunas veces es típico en los /las estudiantes, preguntarse que saben sobre el tema después de lectura de una materia. De otro lado, una minoría manifiesta que no es típico en absoluto en ellos/ellas (4,9%).

Tabla 16

Estudiantes según si se preguntan con antelación que calificación obtendrían

	N°	%
Casi siempre	19	11,6
Frecuentemente	18	11,0
Algunas veces	84	51,2
No es lo típico en mí	39	23,8
No es típico en mí	4	2,4
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría manifiesta que algunas veces es típico en los /las estudiantes, preguntarse con antelación que calificación obtendrían. De otro lado, una minoría manifiesta que no es típico en absoluto en ellos/ellas (2,4%).

Tabla 17

Estudiantes según dificultad para decirles a docentes sobre las dificultades de la materia o explicación de clase

	N°	%
Casi siempre	42	25,6
Frecuentemente	37	22,6
Algunas veces	45	27,4
No es lo típico en mí	26	15,9
No es típico en mí	14	8,5
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría asiente que algunas veces es típico en los /las estudiantes, presentar dificultad para decirles a docentes sobre las dificultades de la materia o explicación de clase. De otro lado, una minoría manifiesta que no es típico en absoluto en ellos/ellas (8,5%).

Tabla 18

Estudiantes según dificultad para comprender idea central y secundarias

	N°	%
Casi siempre	14	8,5
Frecuentemente	39	23,8
Algunas veces	50	30,5
No es lo típico en mí	45	27,4
No es típico en mí	16	9,8
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se encontró que, del total, la mayoría asiente que algunas veces es típico en los /las estudiantes, presentar dificultades para discernir o comprender la idea central y secundarias. De otro lado, una minoría manifiesta que no es típico en absoluto en ellos/ellas (9,8%).

Tabla 19

Estudiantes según uso de analogías o comparaciones para mejorar la comprensión del material de clase

	N°	%
Casi siempre	28	17,1
Frecuentemente	39	23,8
Algunas veces	37	22,6
No es lo típico en mí	40	24,4
No es típico en mí	20	12,2
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se halló que, del total, la mayoría asiente que frecuentemente es típico en los /las estudiantes, usar analogías o comparaciones para mejorar la comprensión del material de clase. Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en absoluto en ellos/ellas (12,2%).

Tabla 20

Estudiantes según si se anticipa las preguntas que pueden surgir de su exposición

	N°	%
Casi siempre	17	10,4
Frecuentemente	30	18,3
Algunas veces	47	28,7
No es lo típico en mí	57	34,8
No es típico en mí	13	7,9
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se encontró que, del total, la mayoría asiente que no es muy típico en los /las estudiantes, anticiparse a las preguntas que pueden surgir de su exposición o disertación en aula. Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en absoluto en ellos/ellas (7,9%).

– Dimensión cognitiva

Tabla 21

Estudiantes según intenta separar la idea principal de las de apoyo de un texto

	N°	%
Casi siempre	17	10,4
Frecuentemente	15	9,1
Algunas veces	22	13,4
No es lo típico en mí	52	31,7
No es típico en mí	58	35,4
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se halló que, del total, la mayoría asiente que no es muy típico en los /las estudiantes, intentar separar la idea principal de las de apoyo de un texto (31,7%). Asimismo, una minoría manifiesta que es frecuentemente típico en ellos/ellas (9,1 %).

Tabla 22

Estudiantes según elaboración de plan o estrategia para hacer un examen

	N°	%
Casi siempre	21	12,8
Frecuentemente	45	27,4
Algunas veces	33	20,1
No es lo típico en mí	41	25,0
No es típico en mí	24	14,6
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se halló que, del total, la mayoría considera que frecuentemente típico en los /las estudiantes, elaborar un plan o estrategia para hacer un examen (27,4%). Asimismo, una minoría manifiesta que casi siempre es típico en ellos/ellas (12,8 %).

Tabla 23

Estudiantes según si decide matricularse en los cursos más fáciles

	N°	%
Casi siempre	17	10,4
Frecuentemente	22	13,4
Algunas veces	29	17,7
No es lo típico en mí	60	36,6
No es típico en mí	36	22,0
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría considera que no es muy típico en los /las estudiantes, decidir matricularse en los cursos más fáciles (36,6%). Asimismo, una minoría manifiesta que casi siempre es típico en ellos/ellas (10,4 %).

Tabla 24

Estudiantes según si organiza la información en forma lógica

	N°	%
Casi siempre	22	13,4
Frecuentemente	43	26,2
Algunas veces	45	27,4
No es lo típico en mí	27	16,5
No es típico en mí	27	16,5
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se aprecia que, del total, la mayoría considera que algunas veces es típico en los /las estudiantes, organizar la información sistemáticamente en forma lógica (27,4 %). Asimismo, una minoría manifiesta que casi siempre es típico en ellos/ellas (13,4 %).

Tabla 23

Estudiantes según si trata de captar y escribir puntos principales en clase

	N°	%
Casi siempre	17	10,4
Frecuentemente	24	14,6
Algunas veces	13	7,9
No es lo típico en mí	59	36,0
No es típico en mí	51	31,1
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría considera que no es muy típico en los /las estudiantes, tratar de captar y escribir puntos principales en clase (36 %). Asimismo, una minoría manifiesta que algunas veces es típico en ellos/ellas (7,9 %).

Tabla 26*Estudiantes según confusión de metas educativas que debiera tener*

	N°	%
Casi siempre	46	28,0
Frecuentemente	73	44,5
Algunas veces	18	11,0
No es lo típico en mí	14	8,5
No es típico en mí	13	7,9
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se aprecia que, del total, la mayoría considera que frecuentemente es típico en los /las estudiantes, presentar confusión sobre las metas educativas que debiera tener (44,5 %). Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en lo absoluto en ellos/ellas (7,9 %).

Tabla 27

Estudiantes según si intenta hacer lo mejor, aun si la clase es difícil o poco interesante

	N°	%
Casi siempre	22	13,4
Frecuentemente	33	20,1
Algunas veces	45	27,4
No es lo típico en mí	42	25,6
No es típico en mí	22	13,4
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se aprecia que, del total, la mayoría considera que algunas veces es típico en los /las estudiantes, intentar hacer lo mejor aún si la clase es difícil o poco interesante (27,4 %). Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en lo absoluto en ellos/ellas (13,4 %) y una proporción similar afirma que casi siempre es típico en ellos/ellas (13,4 %).

Tabla 28

Estudiantes según procura relacionar lo que estudia con ejemplos de su propia vida

	N°	%
Casi siempre	18	11,0
Frecuentemente	33	20,1
Algunas veces	75	45,7
No es lo típico en mí	32	19,5
No es típico en mí	6	3,7
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se aprecia que, del total, la mayoría considera que algunas veces es típico en los /las estudiantes, procurar relacionar lo que estudia con ejemplos de su propia vida (45,7 %). Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en lo absoluto en ellos/ellas (3,7 %).

Tabla 29

Estudiantes según si creen que lo aprendido depende principalmente de ellos mismos

	N°	%
Casi siempre	21	12,8
Frecuentemente	45	27,4
Algunas veces	70	42,7
No es lo típico en mí	18	11,0
No es típico en mí	10	6,1
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se aprecia que, del total, la mayoría considera que algunas veces es típico en los /las estudiantes, creer que lo aprendido depende principalmente de ellos mismos (42,7 %). Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en lo absoluto en ellos/ellas (6,1 %).

Tabla 30

Estudiantes según si siente confianza porque conoce de su valía

	N°	%
Casi siempre	18	11,0
Frecuentemente	68	41,5
Algunas veces	48	29,3
No es lo típico en mí	21	12,8
No es típico en mí	9	5,5
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría considera que frecuentemente es típico en los /las estudiantes, sentir confianza en sí mismos porque conocen de su valía (41,5 %). Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en lo absoluto en ellos/ellas (5,5 %).

Tabla 31

Estudiantes según si se enfrenta a los problemas académicos en sus clases con una estrategia

	N°	%
Casi siempre	17	10,4
Frecuentemente	29	17,7
Algunas veces	51	31,1
No es lo típico en mí	55	33,5
No es típico en mí	12	7,3
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se aprecia que, del total, la mayoría considera que no es muy típico en los /las estudiantes, enfrentar los problemas académicos en sus clases con una estrategia definida (33,5 %). Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en lo absoluto en ellos/ellas (7,3 %).

Tabla 32

Estudiantes según si creen que la habilidad es la que determina el fracaso o el éxito académico

	N°	%
Casi siempre	33	20,1
Frecuentemente	41	25,0
Algunas veces	35	21,3
No es lo típico en mí	35	21,3
No es típico en mí	20	12,2
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se aprecia que, del total, la mayoría considera que es frecuentemente típico en los /las estudiantes, creer que la habilidad es la que determina el fracaso o el éxito académico (25 %). Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en lo absoluto en ellos/ellas (12,2 %).

Tabla 33

Estudiantes según si para aprender o recordar de memoria intenta relacionar conceptos o asociar con imagen mental o inusual

	N°	%
Casi siempre	24	14,6
Frecuentemente	41	25,0
Algunas veces	43	26,2
No es lo típico en mí	40	24,4
No es típico en mí	16	9,8
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se aprecia que, del total, la mayoría considera que es algunas veces es típico en los /las estudiantes, intentar relacionar conceptos o asociar con imagen mental o inusual para aprender o recordar de memoria (26,2 %). Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en lo absoluto en ellos/ellas (9,8 %).

Tabla 34

Estudiantes según si considera que las notas es lo que el instructor da y no lo que el estudiante se gana

	N°	%
Casi siempre	21	12,8
Frecuentemente	23	14,0
Algunas veces	19	11,6
No es lo típico en mí	54	32,9
No es típico en mí	47	28,7
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se aprecia que, del total, la mayoría considera que no es muy típico en los /las estudiantes, considerar que las notas es lo que el instructor da y no lo que el estudiante se gana (32,9 %). Asimismo, una minoría manifiesta que casi siempre es típico en ellos/ellas (12,8 %).

Tabla 35

Estudiantes según si considera que las notas que obtiene son fruto de su esfuerzo y dedicación

	N°	%
Casi siempre	17	10,4
Frecuentemente	38	23,2
Algunas veces	44	26,8
No es lo típico en mí	57	34,8
No es típico en mí	8	4,9
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se aprecia que, del total, la mayoría considera que no es muy típico en los /las estudiantes, considerar que las notas que obtiene son fruto de su esfuerzo y dedicación (34,8 %). Asimismo, una minoría manifiesta que casi siempre es típico en ellos/ellas (4,9 %).

– Motivación

Tabla 36

Estudiantes según si busca ayuda cuando tiene dificultad para comprender algún material

	N°	%
Casi siempre	7	4,3
Frecuentemente	65	39,6
Algunas veces	40	24,4
No es lo típico en mí	32	19,5
No es típico en mí	20	12,2
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría considera que es frecuentemente típico en los /las estudiantes, buscar ayuda cuando tiene dificultad para comprender algún material (39,6 %). Asimismo, una minoría manifiesta que casi siempre es típico en ellos/ellas (4,3 %).

Tabla 37

Estudiantes según motivación de revisión de apuntes de clase para identificar puntos fuertes

	N°	%
Casi siempre	20	12,2
Frecuentemente	16	9,8
Algunas veces	26	15,9
No es lo típico en mí	44	26,8
No es típico en mí	58	35,4
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría considera que no es típico en lo absoluto en los /las estudiantes, revisar los apuntes de clase para identificar puntos fuertes (26,8 %). Asimismo, una minoría reconoce que es frecuentemente típico en ellos/ellas (9,8 %).

Tabla 38

Estudiantes según si llegan preparados a las clases para discutir la lectura asignada

	N°	%
Casi siempre	61	37,2
Frecuentemente	39	23,8
Algunas veces	33	20,1
No es lo típico en mí	20	12,2
No es típico en mí	11	6,7
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría considera que casi siempre es típico en los /las estudiantes, llegar preparados a las clases para discutir la lectura asignadas (37,2 %). Asimismo, una minoría reconoce que no es típico en lo absoluto en ellos/ellas (6,7 %).

Tabla 39

Estudiantes según si se aísla cuando estudian, para no distraerse

	N°	%
Casi siempre	14	8,5
Frecuentemente	39	23,8
Algunas veces	38	23,2
No es lo típico en mí	42	25,6
No es típico en mí	31	18,9
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se aprecia que, del total, la mayoría considera que no es muy típico en los /las estudiantes, aislarse cuando estudian, para no distraerse (25,6 %). Asimismo, una minoría manifiesta que casi siempre es típico en ellos/ellas (8,5 %).

Tabla 40

Estudiantes según si trata de organizar lógicamente material nuevo

	Nº	%
Casi siempre	24	14,6
Frecuentemente	33	20,1
Algunas veces	45	27,4
No es lo típico en mí	47	28,7
No es típico en mí	15	9,1
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría considera que no es muy típico en los /las estudiantes, tratar sistemáticamente de organizar lógicamente material nuevo (28,7 %). Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en absoluto en ellos/ellas (9,1 %).

Tabla 41

Estudiantes según si trabajan duro aún cuando el curso es aburrido

	N°	%
Casi siempre	19	11,6
Frecuentemente	43	26,2
Algunas veces	29	17,7
No es lo típico en mí	46	28,0
No es típico en mí	27	16,5
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría considera que no es muy típico en los /las estudiantes, trabajar esforzadamente y con ahínco, aún cuando el curso es aburrido (28 %). Asimismo, una minoría manifiesta que casi siempre es típico en ellos/ellas (11,6 %).

Tabla 42

Estudiantes según si establecen plan y horario para cumplir metas académicas

	N°	%
Casi siempre	21	12,8
Frecuentemente	34	20,7
Algunas veces	53	32,3
No es lo típico en mí	36	22,0
No es típico en mí	20	12,2
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría considera que algunas veces es típico en los /las estudiantes, establecer planes y horarios para cumplir con las metas académicas (32,3 %). Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en lo absoluto en ellos/ellas (11,6 %).

Tabla 43

Estudiantes según si utilizan la imaginación para aprender conceptos nuevos o ideas relacionadas entre sí

	N°	%
Casi siempre	26	15,9
Frecuentemente	44	26,8
Algunas veces	34	20,7
No es lo típico en mí	39	23,8
No es típico en mí	21	12,8
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se aprecia que, del total, la mayoría considera que frecuentemente es típico en los /las estudiantes, utilizar la imaginación para aprender conceptos nuevos o ideas relacionadas entre sí (26,8 %). Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en lo absoluto en ellos/ellas (12,8 %).

Tabla 44

Estudiantes según antes de estudiar, analizan si el material es familiar o no

	N°	%
Casi siempre	14	8,5
Frecuentemente	47	28,7
Algunas veces	51	31,1
No es lo típico en mí	46	28,0
No es típico en mí	6	3,7
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se aprecia que, del total, la mayoría considera que algunas veces es típico en los /las estudiantes, antes de estudiar, analizar si el material es familiar o no (31,1 %). Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en lo absoluto en ellos/ellas (3,7 %).

Tabla 45

Estudiantes según si utilizan calendarios o agendas para el control de materias o fechas relevantes

	Nº	%
Casi siempre	17	10,4
Frecuentemente	27	16,5
Algunas veces	86	52,4
No es lo típico en mí	29	17,7
No es típico en mí	5	3,0
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría considera que algunas veces es típico en los /las estudiantes, utilizar calendarios o agendas para el control de materias o fechas relevantes (52,4 %). Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en lo absoluto en ellos/ellas (3 %).

Tabla 46

Estudiantes según si se desalientan o no continúan si no aprenden rápidamente

	N°	%
Casi siempre	32	19,5
Frecuentemente	37	22,6
Algunas veces	37	22,6
No es lo típico en mí	39	23,8
No es típico en mí	19	11,6
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría considera que algunas veces es típico en los /las estudiantes, y también que frecuentemente es típico desalentarse o no continúan si no aprenden rápidamente (22,4 %) en cada caso. Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en lo absoluto en ellos/ellas (11,6 %).

Tabla 47

Estudiantes según si durante la lectura enfocan su atención en el significado de palabras y términos específicos

	N°	%
Casi siempre	44	26,8
Frecuentemente	40	24,4
Algunas veces	46	28,0
No es lo típico en mí	18	11,0
No es típico en mí	16	9,8
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría considera que algunas veces es típico en los /las estudiantes, durante la lectura enfocar su atención en el significado de palabras y términos específicos (28 %). Por otra parte, una minoría manifiesta que no es típico en lo absoluto en ellos/ellas (9,8 %).

Tabla 48

Estudiantes según si al encontrar una palabra que no conocen durante la lectura, busca su significado en el diccionario

	N°	%
Casi siempre	20	12,2
Frecuentemente	39	23,8
Algunas veces	48	29,3
No es lo típico en mí	39	23,8
No es típico en mí	18	11,0
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría considera que algunas veces es típico en los /las estudiantes, encontrar una palabra que no conocen durante la lectura y buscar su significado en el diccionario (29,3 %). Por otra parte, una minoría manifiesta que no es típico en lo absoluto en ellos/ellas (11 %).

Tabla 49

Estudiantes según si para aprender un material nuevo, lo tratan de estudiar tal como está o lo presentó el profesor

	N°	%
Casi siempre	12	7,3
Frecuentemente	36	22,0
Algunas veces	73	44,5
No es lo típico en mí	34	20,7
No es típico en mí	9	5,5
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría considera que algunas veces es típico en los /las estudiantes, cuando se dedica al aprendizaje de un material nuevo, abordarlo o tratarlo de estudiar tal como está o lo presentó el profesor (44,5 %). Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en lo absoluto en ellos/ellas (5,5%).

Tabla 50

Estudiantes según si no realizan preguntas en clase, incluso cuando no están seguros de haber comprendido la clase

	N°	%
Casi siempre	11	6,7
Frecuentemente	47	28,7
Algunas veces	71	43,3
No es lo típico en mí	31	18,9
No es típico en mí	4	2,4
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría considera que algunas veces es típico en los /las estudiantes, no realizar preguntas en clase, incluso cuando no están seguros de haber comprendido la clase (43,3 %). Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en lo absoluto en ellos/ellas (2,4%).

- Control de ambiente

Tabla 51

Estudiantes según si revisan sus apuntes de la clase anterior antes de la siguiente clase

	N°	%
Casi siempre	17	10,4
Frecuentemente	39	23,8
Algunas veces	48	29,3
No es lo típico en mí	40	24,4
No es típico en mí	20	12,2
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría considera que algunas veces es típico en los /las estudiantes, revisar sus apuntes de la clase anterior antes de la siguiente clase (29,3 %). Asimismo, una minoría manifiesta que casi siempre es típico en ellos/ellas (10,4%).

Tabla 52

Estudiantes según si se preguntan si están entendiendo algo

	N°	%
Casi siempre	17	10,4
Frecuentemente	50	30,5
Algunas veces	33	20,1
No es lo típico en mí	46	28,0
No es típico en mí	18	11,0
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría considera que frecuentemente es típico en los /las estudiantes, preguntarse si están entendiendo algo (30,5 %). Asimismo, una minoría manifiesta que casi siempre es típico en ellos/ellas (10,4%).

Tabla 53*Estudiantes según si estudian solo cuando hay necesidad*

	N°	%
Casi siempre	15	9,1
Frecuentemente	23	14,0
Algunas veces	32	19,5
No es lo típico en mí	35	21,3
No es típico en mí	59	36,0
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría considera que no es típico en lo absoluto en los /las estudiantes, estudiar solo cuando hay necesidad (36 %). Asimismo, una minoría manifiesta que casi siempre es típico en ellos/ellas (9,1%).

Tabla 54

Estudiantes según si revisan textos adicionales antes de un examen

	N°	%
Casi siempre	16	9,8
Frecuentemente	29	17,7
Algunas veces	42	25,6
No es lo típico en mí	28	17,1
No es típico en mí	49	29,9
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se aprecia que, del total, la mayoría considera que no es típico en lo absoluto en los /las estudiantes, revisar textos adicionales antes de un examen (29,9 %). Asimismo, una minoría manifiesta que casi siempre es típico en ellos/ellas (9,8%).

Tabla 55

Estudiantes según si identifican el problema y desarrollan un plan para resolver dificultades académicas

	N°	%
Casi siempre	21	12,8
Frecuentemente	23	14,0
Algunas veces	49	29,9
No es lo típico en mí	59	36,0
No es típico en mí	12	7,3
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se aprecia que, del total, la mayoría considera que no es muy típico en los /las estudiantes, identificar el problema y desarrollar un plan para resolver dificultades académicas (36 %). Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en absoluto en ellos/ellas (7,3%).

Tabla 56

Estudiantes según si participan de grupos de estudio cuando necesitan ayuda

	N°	%
Casi siempre	26	15,9
Frecuentemente	32	19,5
Algunas veces	49	29,9
No es lo típico en mí	38	23,2
No es típico en mí	19	11,6
Total	164	100,0

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría considera que algunas veces es típico en los /las estudiantes, participar de grupos de estudio cuando necesitan ayuda (29,9 %). Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en absoluto en ellos/ellas (11,6%).

Tabla 57

Estudiantes según si para mejorar retención o entendimiento, utilizan organizadores lógicos

	N°	%
Casi siempre	29	17,7
Frecuentemente	50	30,5
Algunas veces	24	14,6
No es lo típico en mí	36	22,0
No es típico en mí	25	15,2
Total	164	100,0

Fuente: base de datos

Interpretación

Se aprecia que, del total, la mayoría considera que frecuentemente es típico en los /las estudiantes, para utilizar organizadores lógicos mejorar retención o entendimiento, (30,5 %). Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en absoluto en ellos/ellas (15,2%).

Tabla 58

Estudiantes según si visualizan situaciones concretas para aprender conceptos abstractos

	N°	%
Casi siempre	19	11,6
Frecuentemente	17	10,4
Algunas veces	15	9,1
No es lo típico en mí	64	39,0
No es típico en mí	49	29,9
Total	164	100,0

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría considera que no es muy típico en los /las estudiantes, visualizar situaciones concretas para aprender conceptos abstractos (39 %). Asimismo, una minoría manifiesta que algunas veces es típico en ellos/ellas (9,1%).

Tabla 59

Estudiantes según si estudian mejor bajo presión o una noche antes del examen

	N°	%
Casi siempre	18	11,0
Frecuentemente	33	20,1
Algunas veces	59	36,0
No es lo típico en mí	37	22,6
No es típico en mí	17	10,4
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se aprecia que, del total, la mayoría considera que algunas veces es típico en los /las estudiantes, estudiar mejor bajo presión o una noche antes del examen (36 %). Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en lo absoluto en ellos/ellas (10,4%).

Tabla 60

Estudiantes según si les es difícil apegarse a un horario de estudio

	N°	%
Casi siempre	28	17,1
Frecuentemente	72	43,9
Algunas veces	26	15,9
No es lo típico en mí	27	16,5
No es típico en mí	11	6,7
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría considera frecuentemente típico en los /las estudiantes, que les resulte difícil apegarse a un horario de estudio (43,9 %). Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en lo absoluto en ellos/ellas (6,7%).

Tabla 61

Estudiantes según si solicitan asesorías cuando no entiende algo durante la clase

	N°	%
Casi siempre	12	7,3
Frecuentemente	27	16,5
Algunas veces	52	31,7
No es lo típico en mí	63	38,4
No es típico en mí	10	6,1
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría considera que no es muy típico en los /las estudiantes, solicitar asesorías cuando no entiende algo durante la clase (38,4 %). Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en lo absoluto en ellos/ellas (6,1%).

Tabla 62

Estudiantes según si atienden las señales o pistas que da el profesor sobre conceptos claves

	N°	%
Casi siempre	20	12,2
Frecuentemente	19	11,6
Algunas veces	15	9,1
No es lo típico en mí	61	37,2
No es típico en mí	49	29,9
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría considera que no es muy típico en los /las estudiantes, atender o pesquisar las señales o pistas que da el profesor sobre conceptos claves (37,2 %). Asimismo, una minoría manifiesta que algunas veces es típico en ellos/ellas (9,1%).

Tabla 63

Estudiantes según si después de un examen revisan y evalúan la efectividad de las estrategias de estudios utilizadas

	N°	%
Casi siempre	20	12,2
Frecuentemente	37	22,6
Algunas veces	36	22,0
No es lo típico en mí	43	26,2
No es típico en mí	28	17,1
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se aprecia que, del total, la mayoría considera que no es muy típico en los /las estudiantes, después de un examen revisan y evalúan la efectividad de las estrategias de estudios utilizadas (26,2 %). Asimismo, una minoría manifiesta que casi siempre es típico en ellos/ellas (12,2%).

Tabla 64

Estudiantes según si entregan sus trabajos a tiempo y al día con las tareas académicas

	N°	%
Casi siempre	19	11,6
Frecuentemente	18	11,0
Algunas veces	45	27,4
No es lo típico en mí	67	40,9
No es típico en mí	15	9,1
Total	164	100

Fuente: base de datos

Interpretación

Se aprecia que, del total, la mayoría considera que no es muy típico en los /las estudiantes, entregar sus trabajos a tiempo y estar al día con las tareas académicas (40,9 %). Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en absoluto en ellos/ellas (9,1%).

Tabla 65

Estudiantes según dificultad para utilizar con eficiencia su tiempo para preparar exámenes

	N°	%
Casi siempre	29	17,7
Frecuentemente	70	42,7
Algunas veces	30	18,3
No es lo típico en mí	26	15,9
No es típico en mí	9	5,5
Total	164	100,0

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría considera que frecuentemente es típico en los /las estudiantes, presentar dificultades para utilizar con eficiencia su tiempo para preparar exámenes (42,7 %). Asimismo, una minoría manifiesta que no es típico en absoluto en ellos/ellas (5,5%).

Tabla 66

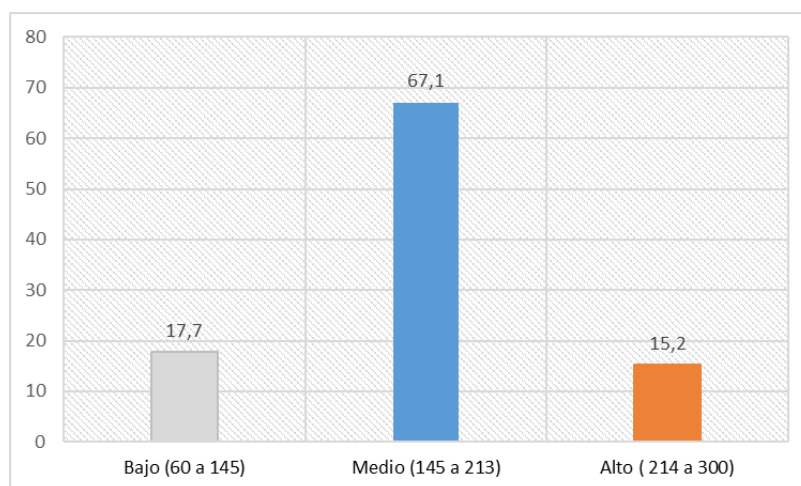
Estudiantes según nivel de aprendizaje autorregulado

	N°	%
Bajo (60 a 145)	29	17,7
Medio (145 a 213)	110	67,1
Alto (214 a 300)	25	15,2
Total	164	100,0

Fuente: base de datos

Figura 10

Estudiantes según nivel de aprendizaje autorregulado



Fuente: base de datos

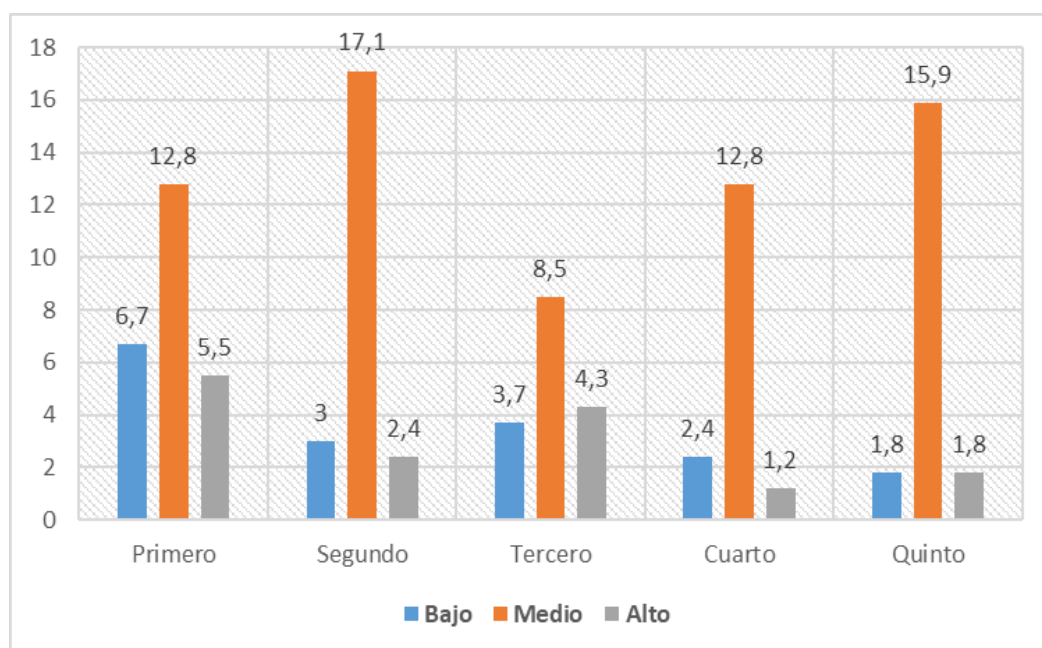
Interpretación

Se observa en la Tabla 66, que el nivel de aprendizaje autorregulado, de las cuatro dimensiones (planificación, cognitivo, motivación, y de control del ambiente) es predominantemente medio (67,1%), solo una minoría (15,2%) se ubica en el nivel alto, y el nivel bajo se ubican casi la quinta parte de los estudiantes (17,7%).

Tabla 67*Estudiantes por nivel de aprendizaje autorregulado según año de estudios*

	Bajo		Medio		Alto		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Primero	11	6,7	21	12,8	9	5,5	41	25,0
Segundo	5	3,0	28	17,1	4	2,4	37	22,6
Tercero	6	3,7	14	8,5	7	4,3	27	16,5
Cuarto	4	2,4	21	12,8	2	1,2	27	16,5
Quinto	3	1,8	26	15,9	3	1,8	32	19,5
Total	29	17,7	110	67,1	25	15,2	164	100,0

Fuente: base de datos

Figura 11*Estudiantes por nivel de aprendizaje autorregulado según año de estudios*

Fuente: base de datos

Interpretación

Se aprecia del análisis bivariado, que el 17,1% y el 15,9% tiene un nivel medio de aprendizaje autorregulado y se encuentra en el segundo año y quinto año de estudios. Destaca, que del total el 5,5% presente un nivel alto de aprendizaje autorregulado y esté en primer año de estudios.

Rendimiento estudiantil

Tabla 68

Estadísticos descriptivos de la variable rendimiento estudiantil

	Valor
Media	11,79
Mediana	12,0100
Moda	12,21
Desv. Desviación	1,616
Máximo	15,34
Mínimo	5,98

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa en la Tabla 68, la nota promedio es de 11,79 puntos en una escala vigesimal de 0 a 20 puntos (DT 1,61). La moda que equivale al valor que más se repite es de 12 puntos. El 50% de los/las estudiantes tienen notas por encima de 12 y el otro 50% notas por encima de 12. La nota mínima fue de 5,98 puntos y la nota máxima de 15,34.

Tabla 69

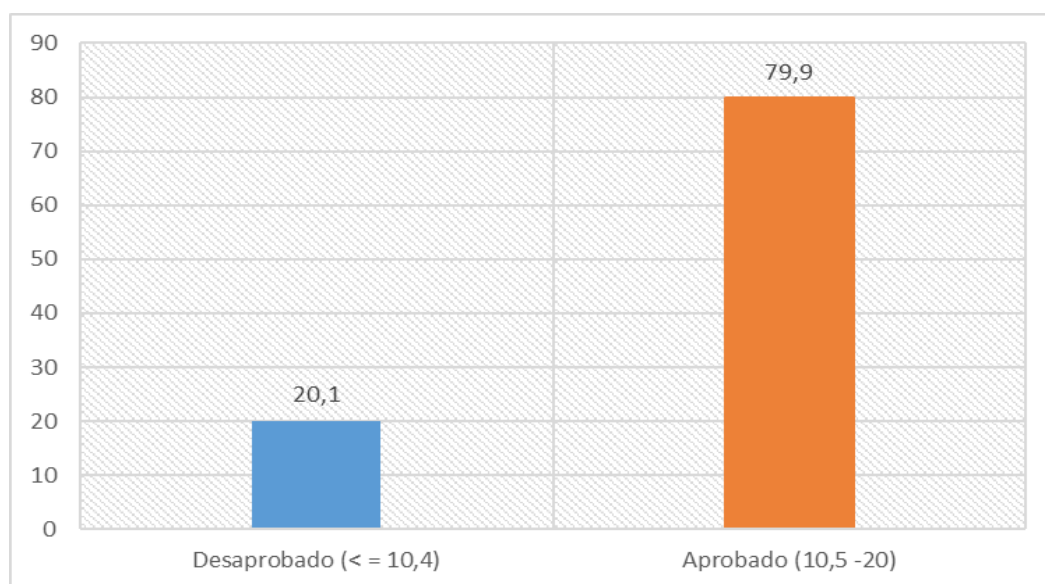
Estudiantes según categorías del rendimiento estudiantil

	N°	%
Desaprobado ($\leq 10,4$)	33	20,1
Aprobado (10,5 -20)	131	79,9
Total	164	100,0

Fuente: base de datos

Figura 12

Estudiantes según categorías del rendimiento estudiantil



Fuente: base de datos

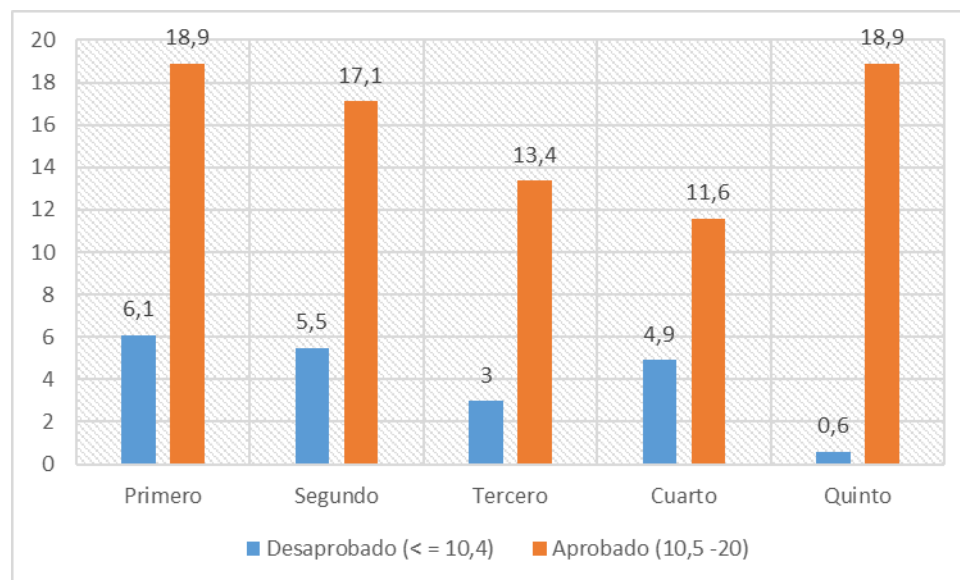
Interpretación

Se aprecia en la Tabla 69 y Figura 12, que una quinta parte (20,1%) de los estudiantes tienen una nota promedio final desaprobatoria ($\leq 10,4$). La diferencia tiene nota aprobatoria (79,9%),

Tabla 70*Estudiantes por categorías de rendimiento estudiantil según año*

	Desaprobado (< = 10,4)		Aprobado (10,5 -20)		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
Primero	10	6,1	31	18,9	41	25,0
Segundo	9	5,5	28	17,1	37	22,6
Tercero	5	3	22	13,4	27	16,5
Cuarto	8	4,9	19	11,6	27	16,5
Quinto	1	0,6	31	18,9	32	19,5
Total	33	20,1	131	79,9	164	100

Fuente: base de datos

Figura 13*Estudiantes por categorías de rendimiento estudiantil según año*

Fuente: base de datos

Interpretación

Se aprecia del análisis bivariado en la Tabla 70, que destacan los porcentajes más altos de aprobados/as en primero y quinto año con un 18,9% en cada caso. Y el menor porcentaje de aprobados se encuentra en cuarto año (11,6%). Del total, en primero también se ubica un 6,1% de estudiantes desaprobados, que constituye el porcentaje más elevado, seguido del 5,5% que están en el segundo año de estudios.

Tabla 71

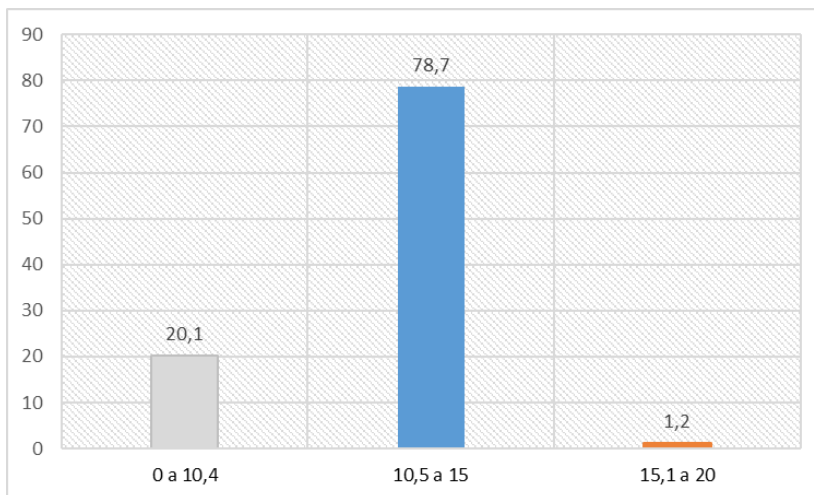
Estudiantes según intervalos del promedio final

	N°	%
0 a 10,4	33	20,1
10,5 a 15	129	78,7
15,1 a 20	2	1,2
Total	164	100

Fuente: base de datos

Figura 14

Estudiantes según intervalos del promedio final



Fuente: base de datos

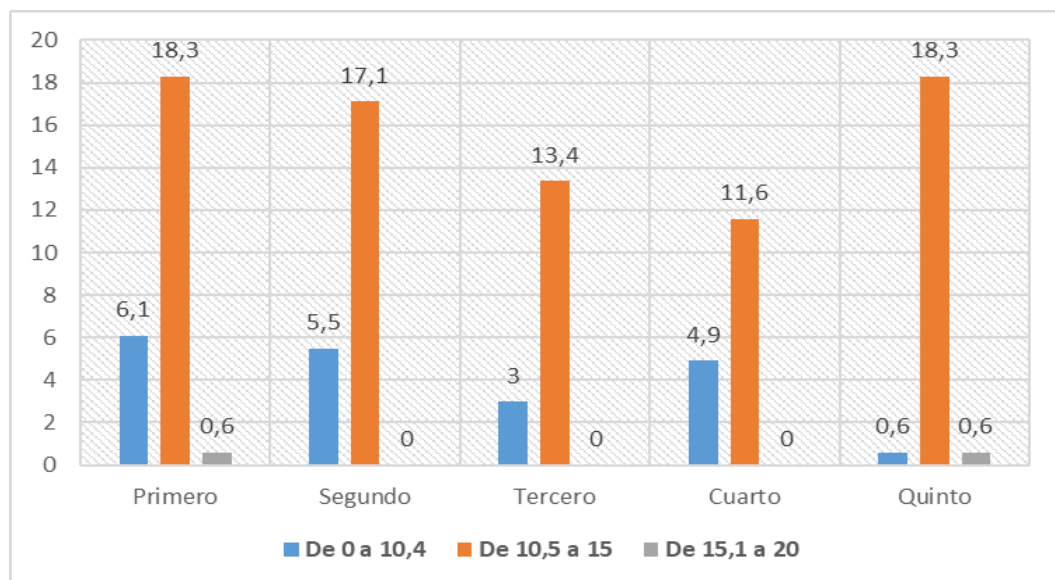
Interpretación

Se observa en la Tabla 71 que las notas aprobatorias, se ubican mayormente (78,7%) en el intervalo de 10,5 a 15, y una proporción menor (1,2%) tiene notas promedios en el rango de 15,1 a 20.

Tabla 72*Estudiantes por intervalos del promedio final según año*

	De 0 a 10,4		De 10,5 a 15		De 15,1 a 20		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Primero	10	6,1	30	18,3	1	0,6	41	25,0
Segundo	9	5,5	28	17,1	0	0,0	37	22,6
Tercero	5	3,0	22	13,4	0	0,0	27	16,5
Cuarto	8	4,9	19	11,6	0	0,0	27	16,5
Quinto	1	0,6	30	18,3	1	0,6	32	19,5
Total	33	20,1	129	78,7	2	1,2	164	100,0

Fuente: base de datos

Figura 15*Estudiantes por intervalos del promedio final según año*

Fuente: base de datos

Interpretación

Se observa que, del total, la mayoría de los estudiantes con notas entre 10,5 a 15, pertenecen a primer año (18,3%) y quinto año (18,3%), seguidos de los estudiantes de segundo año (17,1%). La mayor proporción de estudiantes con notas desaprobatorias están matriculados en primero (6,1%), segundo (5,5%) y cuarto (4,9%) principalmente.

Tabla 73

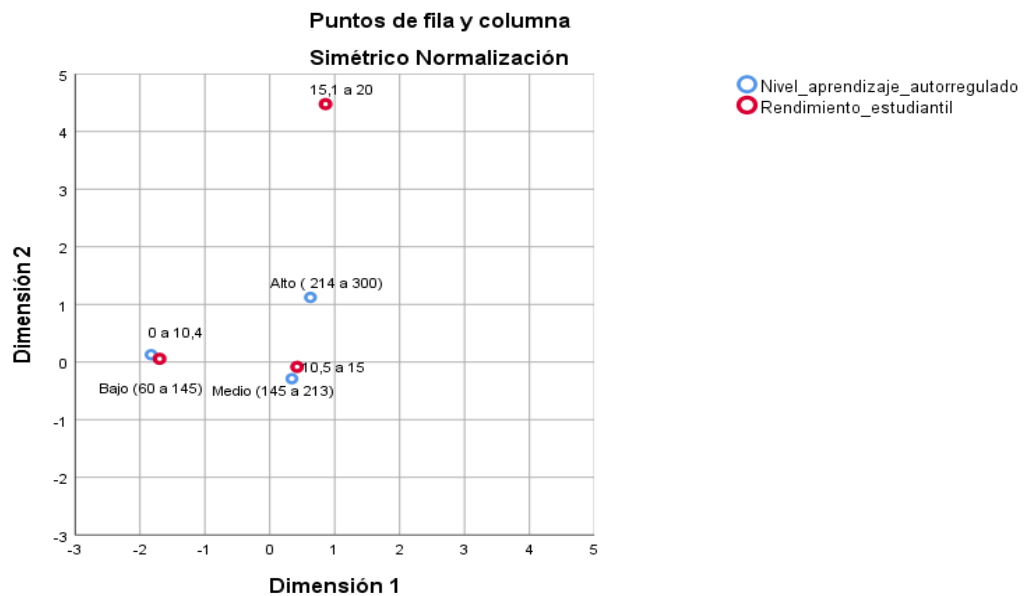
Estudiantes según nivel de aprendizaje autorregulado y rendimiento estudiantil

	De 0 a 10,4		De 10,5 a 15		De 15,1 a 20		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Baja	24	14,6	5	3,0	0	0,0	29	17,7
Medio	9	5,5	101	61,6	0	0,0	110	67,1
Alto	0	0,0	23	14,0	2	1,2	25	15,2
Total	33	20,1	129	78,7	2	1,2	164	100,0

Fuente: base de datos

Figura 16

Estudiantes por intervalos del promedio final según año



Fuente: base de datos

Interpretación

Se aprecia en la Tabla 73, el análisis cruzado de las variables aprendizaje autorregulado y rendimiento estudiantil. Observándose, que casi las dos terceras partes (61,6%) de los estudiantes tienen un nivel medio de aprendizaje autorregulado y un promedio de notas entre 10,5 y 15 puntos en una escala vigesimal. Un 14,6% tiene un nivel aprendizaje autorregulado bajo y nota promedio desaprobatoria. En contraste, un 1,2% tiene un alto nivel de aprendizaje autorregulado y nota promedio entre 15,1 a 20.

4.2. Contrastación de hipótesis

Hipótesis general

- Hipótesis estadísticas:

H₀: El aprendizaje autorregulado no correlaciona significativamente con el rendimiento estudiantil de los/las estudiantes de Enfermería.

H₁: El aprendizaje autorregulado correlaciona significativamente con el rendimiento estudiantil de los/las estudiantes de Enfermería.

- Modelo de prueba

Rho de Spearman, debido a que la forma de la población no se comporta como una normal.

- Determinación de la región crítica

Nivel de significancia: $\alpha=0,05$, que dan una probabilidad del 5%.

- Decisión acerca del rechazo de H₀: en base al criterio de si el valor observado o calculado pertenece o no a la región de rechazo.

Tabla 74

Correlación

			Rendimiento estudiantil
Rho de Spearman	Aprendizaje autorregulado	Coefficiente de correlación	0,680**
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	164

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: base de datos

Decisión

El p valor es menor a 0,05, por lo que los valores observados de los resultados muestrales pertenecen a la región de rechazo establecido. Entonces, se tomó la decisión de rechazar la hipótesis nula al nivel de α establecido, y se afirma que existe evidencia a favor de una correlación significativa entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento estudiantil.

Hipótesis específicas 1

- Hipótesis estadísticas:

H₀: El procesamiento ejecutivo correlaciona significativamente con el rendimiento estudiantil en estudiantes de Enfermería.

H₁: El procesamiento ejecutivo correlaciona significativamente con el rendimiento estudiantil en estudiantes de Enfermería.

- Modelo de prueba

Rho de Spearman, debido a que la forma de la población no se comporta como una normal.

- Determinación de la región crítica

Nivel de significancia: $\alpha=0,05$, que dan una probabilidad del 5%.

- Decisión acerca del rechazo de H₀: en base al criterio de si el valor observado o calculado pertenece o no a la región de rechazo.

Tabla 75

Rho de Spearman

			Rendimiento estudiantil
Rho de Spearman	Procesamiento ejecutivo	Coefficiente de correlación	0,661**
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	164

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).
Fuente: base de datos

Decisión:

El p valor es menor a 0,05, por lo que los valores observados de los resultados muestrales pertenecen a la región de rechazo establecido. Entonces, se tomó la decisión de rechazar la hipótesis nula al nivel de α establecido, y se afirma que existe evidencia a favor de una correlación significativa entre el procesamiento ejecutivo del aprendizaje autorregulado y el rendimiento estudiantil.

Hipótesis específica 2

- Hipótesis estadísticas:

H₀: El procesamiento cognitivo no correlaciona significativamente con el rendimiento estudiantil en estudiantes de Enfermería.

H₁: El procesamiento cognitivo correlaciona significativamente con el rendimiento estudiantil en estudiantes de Enfermería.

- Modelo de prueba

Rho de Spearman, debido a que la forma de la población no se comporta como una normal.

- Determinación de la región crítica

Nivel de significancia: $\alpha=0,05$, que dan una probabilidad del 5%.

- Decisión acerca del rechazo de H₀: en base al criterio de si el valor observado o calculado pertenece o no a la región de rechazo.

Tabla 76

Rho de Spearman

			Rendimiento estudiantil
Rho de Spearman	Procesamiento cognitivo	Coefficiente de correlación	0,666**
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	164

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).
Fuente: base de datos

Decisión

El p valor es menor a 0,05, por lo que los valores observados de los resultados muestrales pertenecen a la región de rechazo establecido. Entonces, se tomó la decisión de rechazar la hipótesis nula al nivel de α establecido, y se afirma que existe evidencia a favor de una correlación significativa eentre el procesamiento cognitivo del aprendizaje autorregulado y el rendimiento estudiantil.

Hipótesis específica 3

- Hipótesis estadísticas:

H₀: La motivación no correlaciona significativamente con el rendimiento estudiantil en estudiantes de Enfermería.

H₁: La motivación correlaciona significativamente con el rendimiento estudiantil en estudiantes de Enfermería.

- Modelo de prueba

Rho de Spearman, debido a que la forma de la población no se comporta como una normal.

- Determinación de la región crítica

Nivel de significancia: $\alpha=0,05$, que dan una probabilidad del 5%.

- Decisión acerca del rechazo de H₀: en base al criterio de si el valor observado o calculado pertenece o no a la región de rechazo.

Tabla 77

Rho de Spearman

			Rendimiento estudiantil
Rho de Spearman	Motivación	Coefficiente de correlación	0,641**
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	164

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).
Fuente: base de datos

Decisión

El p valor es menor a 0,05, por lo que los valores observados de los resultados muestrales pertenecen a la región de rechazo establecido. Entonces, se tomó la decisión de rechazar la hipótesis nula al nivel de α establecido, y se afirma que existe evidencia a favor de una correlación significativa entre la motivación del aprendizaje autorregulado y el rendimiento estudiantil.

Hipótesis específica 4

- Hipótesis estadísticas:

H₀: El control del ambiente no correlaciona significativamente con el rendimiento estudiantil en estudiantes de Enfermería.

H₁: El control del ambiente correlaciona significativamente con el rendimiento estudiantil en estudiantes de Enfermería.

- Modelo de prueba

Rho de Spearman, debido a que la forma de la población no se comporta como una normal.

- Determinación de la región crítica

Nivel de significancia: $\alpha=0,05$, que dan una probabilidad del 5%.

- Decisión acerca del rechazo de H₀: en base al criterio de si el valor observado o calculado pertenece o no a la región de rechazo.

Tabla 78

Rho de Spearman

			Rendimiento estudiantil
Rho de Spearman	Control del ambiente	Coefficiente de correlación	0,616**
		Sig. (bilateral)	0
		N	164

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: base de datos

Decisión

El p valor es menor a 0,05, por lo que los valores observados de los resultados muestrales pertenecen a la región de rechazo establecido. Entonces, se tomó la decisión de rechazar la hipótesis nula al nivel de α establecido, y se afirma que existe evidencia a favor de una correlación significativa entre el control del ambiente del aprendizaje autorregulado y el rendimiento estudiantil.

4.3. Discusión de resultados

Los hallazgos en el presente estudio revelan que los/as estudiantes de Enfermería de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2019, presentan un nivel medio de aprendizaje autorregulado y prevalece un promedio de nota final de 10,5 a 15 puntos en una escala vigesimal (61,6%). Asimismo, estadísticamente se demostró que el aprendizaje autorregulado correlaciona con los resultados del rendimiento estudiantil ($Rho\ 0,680$; $p >0,001$). Los resultados son similares a los hallados por Alcalá & Villoslada (2017) en estudiantes de ingeniería peruanos, ya que informa que corroboró una correlación positiva considerable de las cuatro subescalas ejecutiva, cognitiva, motivación y control del ambiente.

Según Zimmerman (2008) el aprendizaje autorregulado involucra sentimientos, pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados, orientados hacia el logro de objetivos metas establecidas por los propios estudiantes, por lo que es una acción iniciada por éstos, que regulan sus esfuerzos, motivaciones y acciones para lograr las metas, lo que implica desenvolver acciones de autocontrol, gestionar su tiempo y regular su entorno social y físico que rodea el panorama contextual de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los hallazgos revelan que los estudiantes comprendidos en el estudio, tiene un nivel de autorregulación de aprendizaje medio (67,1%), una minoría (15,2%) evidenció un alto nivel de autorregulación del aprendizaje y un 17,7% con un bajo nivel de autorregulación, lo que explicaría los resultados académicos encontrados en el estudio, que se traduce en el rendimiento estudiantil con notas promedio bajas en una escala vigesimal de 20 puntos (promedio 12 puntos DS 1,6). Marcelo & Rijo (2019)

también encontró un bajo despliegue de estrategias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes españoles y dominicanos. En base a los resultados, se presume que los estudiantes no han desarrollado o no aplican estrategias de autorregulación para la planificación, de autocontrol que implica acciones meta cognitivas y de autorreflexión, con la aplicación de escasa variedad de comportamientos estratégicos, diseñados por los propios estudiantes para optimizar su rendimiento estudiantil. Los hallazgos del presente estudio, revelan un nivel de aprendizaje autorregulado alto de 15,2% que es más bajo que el nivel informado por Vergara (2018) en estudiantes universitarios de Lima y por Cerna & Silva (2020) quien reporta un nivel de aprendizaje autorregulado alto de 47% en universitarios de la ciudad de Trujillo. Sin embargo, son coincidentes con los de Nagamine (2017), quien también encontró un nivel preponderante de aprendizaje autorregulado medio (72,6%) en estudiantes universitarios de Lima, aunque los estudiantes que presentan un nivel alto de autorregulación es mayor (25%).

Se halló que las cuatro dimensiones del aprendizaje autorregulado : *procesamiento ejecutivo* (Rho 0,661; p valor 0,001) como planeación y control del tiempo, planteamiento de metas, selección de material para los exámenes; *procesamiento cognitivo* (Rho 0,666; p valor 0,001) referido a la elaboración de apuntes, valoración de efectividad de estrategias utilizadas, confianza en sí mismo, asociación de conceptos con imágenes metales que lo ayuden a comprender o retener los conceptos ; *motivación* (Rho 0,641; p valor 0,001) en relación especialmente con la automotivación , por lo que procura mejorar su concentración, para lo cual busca aislare para evitar distracciones , persistencia con el trabajo duro,

genera sentimientos de autoeficacia y *control del ambiente* (Rho 0,616; p valor 0,001) como por ejemplo participación en grupos de estudio, decisión de utilización eficiente del tiempo , entre otros; correlacionan estadísticamente con el rendimiento estudiantil de los estudiantes universitarios de la Escuela de Enfermería.

Estos resultados, indican que la utilización sistemática de acciones de aprendizaje autorregulado media de los/las estudiantes de enfermería de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, también tiene resultados medios o bajos de rendimiento estudiantil; lo que apoya las consecuencias teóricas, de que los hallazgos son congruentes con la teoría de Zimmerman & Moylan (2009), en el sentido que las fases de planificación, desempeño y autorreflexión son fases críticas, influyen en los resultados de rendimiento estudiantil de los/las estudiantes de enfermería. En tal sentido, son estrategias de SRL.

Los estudios futuros podrían sugerir examina el efecto moderador de otras variables como estudios mediante plataformas online o tradicionales con enseñanza presencial, o variables del contexto social y económico, como el estrato social (Trias,2017) o el género (Ruiz ,2015).

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Primera

En los/as estudiantes de Enfermería de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2019, el aprendizaje autorregulado correlaciona con los resultados del rendimiento estudiantil ($Rho\ 0,680; p >0,001$), prevaleciendo un nivel medio de aprendizaje autorregulado y promedio de nota final de 10,5 a 15 puntos en una escala vigesimal (61,6%).

Segunda

En los/as estudiantes de Enfermería de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2019, el procesamiento ejecutivo del aprendizaje autorregulado correlaciona con los resultados del rendimiento estudiantil ($Rho\ 0,661; p >0,001$).

Tercera

En los/as estudiantes de Enfermería de la Universidad Nacional Jorge

Basadre Grohmann en 2019, el procesamiento cognitivo del aprendizaje autorregulado correlaciona con los resultados del rendimiento estudiantil (Rho 0,662; $p > 0,001$).

Cuarta

En los/as estudiantes de Enfermería de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2019, la motivación del aprendizaje autorregulado correlaciona con los resultados del rendimiento estudiantil (Rho 0,641; $p > 0,001$).

Quinta

En los/as estudiantes de Enfermería de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2019, el control del ambiente del aprendizaje autorregulado correlaciona con los resultados del rendimiento estudiantil (Rho 0,616; $p > 0,001$).

5.2. Recomendaciones

Basado en los hallazgos, nos permitimos plantear las siguientes sugerencias:

Primera

Se sugiere a la Decanatura y al director de la Escuela Profesional, implementar programas y acciones formativas, para promover el desarrollo de estrategias de autorregulación por parte de los estudiantes.

Segunda

A los docentes de las asignaturas de la Escuela Profesional de Enfermería, se sugiere hacer más operativos los procesos y actividades propios de aprendizajes autorregulados, como establecimiento claro de estándares de ejecución de tareas académicas, orientación en las horas de tutorías sobre estrategias de estudio u organización de información.

Tercera

A la Dirección de la Escuela Profesional de Enfermería y docentes tutores, se sugiere promover talleres en conjunto con el área de Psicología de la Oficina de Bienestar Universitario, para promover la automotivación, procesos de autorregulación como los procesos volitivos.

Cuarta

A los docentes de los cursos, se sugiere ayudar a los estudiantes a modificar y adaptar las estrategias de autorregulación para mejorar los resultados académicos según las situaciones de aprendizaje, especialmente para elevar el rendimiento estudiantil.

BIBLIOGRAFÍA

- Akinyi, G. L., & Oboko, R. (2020). Proposed Self-Regulation Model for Collaborative E-Learning Systems in Kenyan Public Universities. *American Journal of Engineering and Applied Sciences*, 13(1), 37–48.
<https://doi.org/10.3844/ajeassp.2020.37.48>
- Alcalá, M., & Villoslada, A. (2017). *Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería Industrial de universidades de Trujillo 2017* [Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI].
http://repositorio.uct.edu.pe/bitstream/123456789/346/1/0061220211_0001193711_T_2018.pdf
- Alvi, E., Iqbal, Z., Masood, F., & Batool, T. (2016). A qualitative account of the nature and use of self-regulated learning (SRL) strategies employed by university students. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 40–59.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.3>
- Baños, R., Ortiz-Camacho, M. D. M., Baena-Extremera, A., & Zamarripa, J. (2018). Efecto del género del docente en la importancia de la Educación Física, clima motivacional, comportamientos disruptivos, la intención de práctica futura y rendimiento académico (Effect of teachers' gender on the importance of physical education, motivati. *Retos*, 2041(33), 252–257.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.59991>
- Cerna, C., & Silva, M. (2020). Analysis of self-regulation in bioscience learning in university students. *Psychology and Education*, 57(1), 61–69.
- Grasso, P. (2020). Rendimiento académico : un recorrido conceptual que aproxima

a una definición unificada para el ámbito superior. *Revista de Educación*, 11(20), 87–102.

Marcelo, C., & Rijo, D. (2019). Aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios: Los usos de las tecnologías digitales. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(1), 62–81.
<https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp62-81>

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462.
<https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>

Poropat, A. (2011). The Eysenckian personality factors and their correlations with academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 41–58. <https://doi.org/10.1348/000709910X497671>

Sternberg, R. (2015). Successful intelligence_ A model for te...ence beyond IQ tests _ . *European Journal of Education and Psychology*, 8, 76–84.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.004>

Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342–358.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>

Tejedor, F. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 61(224), 5–32.

Zimmerman, Barry. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American*

Educational Research Journal, 45(1), 166–183.

<https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Zimmerman, B., & Moylan, A. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299–315). Routledge.