



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA**

La autorregulación del aprendizaje en el marco de “Aprendo en casa”, en
estudiantes del tercer ciclo de dos instituciones públicas, Puente Piedra, 2020

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Psicología Educativa

AUTORA:

Br. Aranda Arizaga, Dina Esther (ORCID: 0000-0003-1378-1822)

ASESOR:

Dra. Soria Pérez, Yolanda Felicitas (ORCID: 0000-0002-1171-4768)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Atención integral del infante niño y adolescente

LIMA – PERÚ

2020

Dedicatoria

Este trabajo lo dedico a mis padres que me inculcaron valores de superación y que me enseñaron que lo que se inicia siempre se termina.

Agradecimiento

Mi agradecimiento de la Universidad César Vallejo, a la Escuela de Posgrado, a mis docentes y en especial a mi asesor que me guío para culminar este trabajo de investigación.

Página del jurado

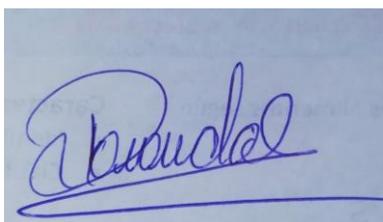
Declaratoria de autenticidad

Yo, Dina Esther Aranda Arizaga, con DNI n.º 40241589, a efecto de cumplir con las disposiciones vigentes consideradas en el Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo, Escuela de Posgrado, Programa Académico de Maestría en Psicología Educativa, declaro bajo juramento que toda la documentación que acompaño a la tesis: « *La autorregulación del aprendizaje en el marco de la estrategia “Aprendo en casa”, en estudiantes del tercer ciclo, de dos instituciones educativas públicas, Puente Piedra, 2020*», es veraz y auténtica.

Asimismo, declaro también bajo juramento que todos los datos e información que se presentan en la presente tesis son auténticos y veraces.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas de la Universidad César Vallejo.

Lima, 14 de julio del 2020



Dina Esther Aranda Arizaga

DNI n.º 40241589

Índice

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento	iii
Página del jurado	iv
Declaración de autenticidad.....	v
Índice.....	vi
Índice de tablas.....	vii
Índice de figuras	vii
Resumen	viii
Abstract.....	ix
I. Introducción	1
II. Método	17
2.1 Tipo y diseño de investigación	17
2.2 Variable, operacionalización	18
2.3 Población, muestra y muestreo	20
2.4 Técnicas, instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad.....	20
2.5.Procedimiento	23
2.6 Método de análisis de datos	23
2.7 Aspectos éticos	23
III.Resultados.....	24
3.1 Análisis descriptivo.....	24
3.2. Comprobación de la hipótesis.....	26
IV.Discusión.....	31
V.Conclusiones.....	37
VI.Recomendaciones.....	38
Referencias	39
ANEXOS	45
Anexo 1: Matriz de consistencia.....	45
Anexo 2: Instrumentos.....	47
Anexo 3: Certificado de validación	49
Anexo 4: Base de datos.....	53
Anexo 5: Constancia de autorización	54
Anexo 6: Carta de presentación	55

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Matriz operacional de la variable autorregulación del aprendizaje</i>	19
Tabla 2 <i>Distribución de estudiantes del quinto ciclo por institución educativa</i>	20
Tabla 3 <i>Distribución de estudiantes del quinto ciclo por institución educativa</i>	20
Tabla 4 <i>Ficha técnica del instrumento</i>	21
Tabla 5 <i>Validadores por criterio de juicio de expertos</i>	22
Tabla 6 <i>Prueba de fiabilidad</i>	22
Tabla 7 <i>Distribución de la variable autorregulación del aprendizaje</i>	24
Tabla 8 <i>Distribución de la autorregulación del aprendizaje</i>	25
Tabla 9 <i>Prueba de normalidad</i>	26
Tabla 10 <i>Prueba de diferencias</i>	26
Tabla 11 <i>Prueba de significancia de la variable</i>	27
Tabla 12 <i>Prueba de diferencias en la dimensión fase previa</i>	27
Tabla 13 <i>Prueba de significancia de la dimensión fase previa</i>	28
Tabla 14 <i>Prueba de diferencias en la dimensión fase de realización</i>	28
Tabla 15 <i>Prueba de significancia de la dimensión fase de realización</i>	29
Tabla 16 <i>Prueba de diferencias en la dimensión fase de autorreflexión</i>	29
Tabla 17 <i>Prueba de significancia de la dimensión fase de autorreflexión</i>	30

Índice de Figuras

<i>Figura 1. Diseño de la investigación</i>	17
<i>Figura 2. Distribución de la variable autorregulación del aprendizaje</i>	27
<i>Figura 3. Distribución de la variable autorregulación del aprendizaje</i>	28

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo determinar las diferencias en la autorregulación del aprendizaje en el marco de la estrategia “Aprendo en casa”, en estudiantes del tercer ciclo de dos instituciones educativas públicas, Puente Piedra, 2020. Zimmerman y Schunk (2001) definieron la autorregulación del aprendizaje como un proceso activo, que se desarrolla de manera independiente, de forma crítica y reflexiva, a través del cual los educandos establecen los objetivos que guían su propio aprendizaje, este constructo se refiere a una noción de aprendizaje que es focalizada en los componentes cognitivos, motivacionales y conductuales que ejecuta el educando para incrementar sus habilidades y logros de aprendizaje, considerando su entorno. (p. 56). En esta investigación se empleó el enfoque cuantitativo, la investigación fue de tipo básico, nivel descriptivo, diseño no experimental, se trabajó con una muestra de 70 estudiantes extraídos de manera no probabilística, por conveniencia, provenientes de dos instituciones educativas, a quienes se les aplicó una lista de cotejo, se empleó la estadística descriptiva e inferencial y se concluyó que en la variable la autorregulación del aprendizaje en el marco de “Aprendo en casa”, en estudiantes del tercer ciclo de dos instituciones públicas, Puente Piedra, 2020, existe una significancia de 0,147, que es superior a 0,05, por lo tanto, se acepta la H0, es decir no hay diferencias significativas entre estudiantes de ambas instituciones educativas.

Palabras claves: Autoregulación del aprendizaje, fase previa, fase de realización, fase de autorreflexión.

Abstract

This research aimed to determine the differences in self-regulation of learning within the framework of the strategy "I learn at home", in third cycle students of two public educational institutions, Puente Piedra, 2020. Zimmerman and Schunk (2001) defined self-regulation of learning as an active process, which is developed independently, in a critical and reflective way, through which the students establish the objectives that guide their own learning, this construct refers to a notion of learning that is focused on the components cognitive, motivational and behavioral that the student executes to increase their learning skills and achievements, considering their environment. (p. 56). In this research the quantitative approach was used, the research was basic, descriptive level, non-experimental design, we worked with a sample of 70 students drawn in a non-probabilistic way, for convenience, from two educational institutions, who were A checklist was applied, descriptive and inferential statistics were used and it was concluded that in the variable self-regulation of learning in the framework of "I learn at home", in students of the third cycle of two public institutions, Puente Piedra, 2020, exists a significance of 0.147, which is greater than 0.05, therefore, the H0 is accepted, that is, there are no significant differences between students from both educational institutions.

Keywords: Self-regulation of learning, previous phase, realization phase, self-reflection phase.

I. Introducción

En España, según la Agencia EFE, del 20 de abril de 2020 publicó las declaraciones de Vacheron, funcionario de la Unesco quien indicó que el Covid-19 ha generado una crisis en todos los niveles, dentro de los cuales se encuentra la educación, la cual afecta a 1,500 millones de alumnos de 165 países y debe desarrollarse a distancia, lo cual genera problemas asociados como la exclusión y el rezago educativo. El funcionario advirtió que el personal docente está sufriendo las repercusiones de la pandemia lo que afectó en lo laboral y en lo profesional, sin embargo, los más afectados son los trabajadores no docentes para quienes se han reducido los puestos de trabajo.

Maczuga (2020) se refirió a la educación en la época de COVID-19 y precisó que en la educación formal existen por lo menos 100 millones de profesores y conferencistas, sin embargo, solo unos pocos tienen conocimiento y manejo de los programas MOOC y plataformas como Coursera y edX, citó el caso de los polacos, quienes tienen un número mínimo de proyectos y ahora deben buscar soluciones para enfrentar la realidad sin dejar de atender a sus educandos.

Unesco (2020) consideró que el cierre temporal de los centros escolares genera altos costos tanto sociales como económicos, los cuales afectan a las comunidades en general, resultando sumamente perjudicial y grave para los niños desfavorecidos y sus familias. Dentro de las razones que explican por qué es perjudicial, destacan: (1) Interrupción del aprendizaje porque la enseñanza garantiza el aprendizaje esencial, (2) Alimentación debido a que muchos niños y jóvenes cuentan con las comidas que proporcionan de manera gratuita o a costo inferior las escuelas para poder tener una alimentación sana, (3) Falta de preparación de los padres para la enseñanza a distancia o desde la casa ya que cuando las escuelas cierran, se les pide a menudo a los padres que faciliten el aprendizaje en la casa, (4) Acceso desigual a las plataformas de aprendizaje digital, (5) Insuficiencias en materia de cuidado de los niños, (6) Costos económicos elevados, (7) Incidencia mecánica en el sistema de salud, (8) Aumento de la presión para los centros escolares que permanecen abiertos, y (9) Tendencia al incremento de las tasas de abandono escolar.

Educación (2020) precisó que la pandemia obliga a los docentes a asumir una actitud de preocupación por los estudiantes, asumir las dificultades que presenta la familia, considerar el ritmo de aprendizaje de los estudiantes para la programación, monitorear la autorregulación de sus aprendizajes seleccionar los elementos esenciales del currículo para su ejecución, poniéndose en riesgo la articulación entre asignaturas. Unicef (2020) indicó que debido a la pandemia COVI-19 y el impacto que esta ha generado en millones de estudiantes, padres, profesores y escuelas, se ha visto afectada la paciencia y la voluntad, por lo que debe reflexionarse en la situación para convertirla en una oportunidad de aprendizaje. Urzúa, Vera, Villarroel, Caqueo, Urizar, Polanco y Carrasco (2020) precisaron que es indispensable un cambio de comportamiento en las personas para prevenir los contagios y la propagación de la pandemia, situación que debe ser terminada en cuenta por quienes tienen a su cargo la atención de personas.

IISUE (2020) precisó que el sistema educativo no debe paralizarse, los gobiernos deben aplicar un enfoque de reducción de riesgos, deben adoptarse medidas de protección y prevención y desde lo personal, las personas deben estar en condiciones de identificar la amenaza y en ello debe intervenir la educación para que se activen la práctica de valores y actitudes solidarias. Cáceres y Damián (2020) mencionaron que la circunstancia originada por el COIV 19 requiere el análisis de las competencias implicadas en el tema, reajuste de la planificación curricular, atender los requerimientos pedagógicos y emocionales, considerar elementos de accesibilidad y sacar las mejores lecciones de la situación. Ceballos y Sevilla (2010) se refirió a las consecuencias adversas que padecen los estudiantes con trastornos de aprendizaje quienes muestran síntomas de frustración, agotamiento, angustia, incertidumbre, irritabilidad, lo que finalmente repercute en el logro de aprendizajes. Unesco (2020a) precisó que como consecuencia de pandemia, al haberse interrumpido la comunicación cara a cara entre docentes y estudiantes, se hace indispensable crear comunidades de docentes, padres y alumnos, para sobrellevar esta circunstancia.

Núñez, Gonzales, Piedra, Rosário y Solano (2020) precisaron que para la evaluación del aprendizaje autorregulado deben medirse tanto las actitudes generales como las propensiones al empleo de procesos diversos del aprendizaje autorregulado. Picón, Gonzáles y Paredes (2020) precisaron que ante la pandemia sufrieron un shock los docentes y el colapso de las plataformas afectó a docentes y alumnos, por lo que se

recurrió a redes sociales y al trabajo colaborativo. En el mismo sentido se pronunciaron ClassTag Inc (2020) refiriéndose al uso de tecnologías en el período de pandemia: la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020) quien refirió que además de los efectos sociales y económicos, afectó a la educación; Daniel (2020) resaltó los cambios experimentados en los procesos educativos y Delgado (2020) dijo que se optaron por algunos programas en línea para afrontar los procesos de enseñanza.

En el ámbito nacional se encontró que Educared (2020) en una publicación del 6 de abril de 2020, se pronunció en el mismo sentido, asegurando que el confinamiento social obliga que las actividades escolares se desarrollen a través de sistemas remotos debido al avance de la pandemia, así mismo preciso que las instituciones educativas están recurriendo a las tecnologías que tienen a su alcance para desarrollar sus actividades, para las cuales no estaban preparados ni los docentes ni los estudiantes.

En el ámbito local que es la ciudad de Lima, se encontró que la pandemia COVID 19, que se ha registrado en el Perú desde el 6 de marzo con el primer caso, dio origen a una serie de medidas para la prevención de su propagación, dentro de ellas el aislamiento social obligatorio. La proximidad del inicio del año escolar fue regulada con una medida de emergencia disponiéndose que el inicio de clases se postergue para luego disponer que el desarrollo de las actividades escolares se haga a través del sistema de educación remota. Una medida complementaria fue la puesta en funcionamiento del programa yo aprendo en casa.

La Resolución Vice Ministerial n.º 088-2020-MINEDU del 2 de abril del 2020 consideró que: “5.1.2. La interacción profesor/estudiante se lleva a cabo con la participación y/o en coordinación con los padres o madres de familia o apoderados de los estudiantes”. Con esta disposición, se establece que los padres forman parte de la estrategia yo aprendo en casa. La misma norma contempla el uso de plataformas libres, redes sociales como Facebook y mensajería como correos y WhatsApp, con lo cual se trata de resolver las dificultades que se presentaron para el inicio de las actividades escolares en el sistema presencial.

En esta nueva forma de aprender, se requiere de una competencia básica, que es la autorregulación del aprendizaje; el educando ya no tendrá la presencia de autoridad de su docente para darle las instrucciones y acompañarlo en su proceso de aprendizaje, no es posible ejercer control sobre sus avances y realizar la correcciones, orientaciones o

retroalimentación en tiempo real, en esta nueva situación, el educando debe regular sus propios aprendizajes.

La nueva forma de desarrollo del acto educativo se ve confrontada a un necesario aprendizaje autorregulado con el uso de hipermedios, en la que los educandos y sus familiares recurren al empleo de computadoras, laptops, tablets y teléfonos móviles, los cuales requieren de conectividad, adicionalmente pueden recurrir a la televisión y la radio. En todos estos casos, la involucración del educando estará determinada por su voluntad, motivación, disponibilidad del medio en el que recibirá la señal, situación que se complica cuando se dispone de un solo equipo y son varios los estudiantes que existen el hogar.

La presencia del estudiante frente a la pantalla en la que se transmite la clase no es suficiente para cumplir con la exigencia del aprendizaje, tal como lo señalaron Palloff y Pratt (1999) citados por Berridi y Martínez (2017, p. 94) quienes señalaron que cuando los estudiantes participan en actividades de aprendizajes en sistemas asistidos por computadora o en entorno virtuales basados en la web requieren de dos a tres veces más de tiempo con relación al que invierten en las clases presenciales, situación que conlleva que los padres o quienes los acompañan en el desarrollo de sus actividades estén involucrados períodos de tiempo, situación que se complica porque no disponen de la competencia de autorregular sus aprendizajes.

Las instituciones educativas en las que desarrolló la presente investigación, están ubicadas en un distrito de la ciudad de Lima, en la parte Norte de la ciudad capital, ambas instituciones son de gestión pública y desarrollan sus actividades a través del empleo de la plataforma zoom versión libre, emplean el classroom de google drive, además del empleo de Facebook para la comunicación con los estudiantes y para la comunicación con los padres de familia emplean el WhatsApp, la normativa que se cumple es la emitida por el Ministerio de Educación, los educandos no tienen la obligación de recurrir al Programa yo aprendo en casa, porque se encuentra en una ciudad que dispone de conectividad para docentes y estudiantes y las clases son posibles de ejecutarse en la forma de educación remota, es decir, una relación sincrónica docente-alumno en tiempo real; los educandos en su mayoría conviven con sus familiares en familias extensas (con presencia de abuelos y primos) siendo los que viven en familias nucleares (papá, mamá y hermanos) alrededor del 20 %, el espacio físico del que disponen es mínimo y no tiene asignado un dispositivo con conectividad para su uso exclusivo. Los problemas que

enfrentan los educandos son muy semejantes a los que ocurren en otras instituciones educativas del medio, ya que las condiciones en las que ocurrió la coyuntura de las clases remotas es la misma.

La institución educativa N° 8180 “Celso Lino Ricaldi” se encuentra ubicada en el distrito de Puente Piedra, fue creada en el año 1981, su infraestructura es de material prefabricado, se encuentra en buen estado de conservación, cuenta con los servicios básicos y recojo de residuos; atiende nivel primario y secundaria, es de gestión pública, cuenta con 756 estudiantes, varones y damas, distribuidos en dos turnos, mañana y tarde, El 95 % de sus maestros tienen condición de nombrados y el 5 % están en calidad de contratados. El 90 % de los padres de familia, viven en los barrios periféricos y carecen de accesibilidad a esta educación remota es por eso que surge la problemática de los niños y niñas del tercer ciclo frente a esta pandemia y confinamiento al cual se han visto obligados a adaptarse a la educación remota, de tal manera se evidencia que a pesar del apoyo de sus padres no logran autorregular sus aprendizajes, evidenciándose en las clases asistidas por los maestros y en la entrega de evidencias que envían a diario.

La misma situación sucede con la institución educativa N° 5167 “Víctor Raúl Haya De La Torre” se encuentra ubicada en un barrio adyacente a Puente Piedra Cercado, su creación data del año 2001, su infraestructura es de material noble, se encuentra en buen estado de conservación, cuenta con los servicios básicos y el servicio municipal de recojo de desperdicios; atiende nivel primaria y secundaria, es de gestión estatal, cuenta con 367 estudiantes, varones y damas, distribuidos en dos turnos, mañana y tarde; los estudiantes no registran repitencia de grado, pero la mayoría de niños y niñas del tercer ciclo carecen de accesibilidad a esta educación remota es por eso que surge la problemática frente a esta pandemia y confinamiento al cual se han visto obligados a adaptarse y a pesar del apoyo de sus padres no logran autorregular sus aprendizajes, evidenciándose en las clases asistidas por los maestros y en la entrega de evidencias que envían a diario.

Sanabria, Valencia e Ibañez (2017) desarrollaron una investigación en el área de matemática para ver los efectos de la aplicación de un programa de entrenamiento en autorregulación del aprendizaje, la modalidad elegida fue el b-learning, es decir la modalidad semipresencial, la cual fue considerada como un tipo de andamiaje que favorece el desarrollo de la autorregulación con la finalidad de mejorar el rendimiento en

el área de matemática; se trabajó con dos muestra de estudiantes, el grupo experimental fue de 56 estudiantes, la variable independiente fue el ambiente pedagógico y la variable dependiente la autorregulación del aprendizaje en el área de matemáticas, el tratamiento de los datos se realizó a partir de un análisis ANCOVA; se encontró diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control, las diferencias estaban en favor del grupo experimental, por lo que se concluyó que el programa de autorregulación en el aprendizaje de matemática tiene efectos favorables en el aprendizaje del área.

Rosario, Pereira, Hogeman, Nunes, Figueiredo, Nuñez, Fuentes y Gaeta (2014) hicieron una investigación de metaanálisis en la que recogieron información de las publicaciones hechas en revistas de la base Scielo sobre autorregulación del aprendizaje en el período 2001 al 2011; en esta revisión sistemática de literatura especializada, se encontró que en todas las investigaciones que encontró que se consideraba el incremento de investigaciones sobre autorregulación del aprendizaje, consideraciones que los estudiantes tienen un rol activo en sus procesos de aprendizaje, que ejercen monitoreo sobre sus avances y existe una regulación de sus procesos de estudio encaminados a la consecución de los objetivos que hayan determinado; los criterios de búsqueda fueron cuatro; naturaleza del aprendizaje autorregulado, evaluación del aprendizaje autorregulado, promoción del aprendizaje autorregulado y su utilidad en el ámbito educativo y la implicancia de los docentes en el favorecimiento de dicho tipo de aprendizaje; concluyeron que esta variable está determinada por la participación activa de los estudiantes, fijación de objetivos educativos o metas de aprendizaje y monitorización de sus logros.

García-Jiménez (2015) hizo una investigación de revisión titulada *Assessment of learning: From feedback to self-regulation. The role of technologies*, en los que eligió como variable de estudio el proceso de evaluación en el contexto de las tecnologías de la información y la comunicación, y como dimensiones la retroalimentación, proalimentación y autorregulación del aprendizaje; se consideraron los antecedentes académicos, las metas que se habían trazado y las estrategias que empleaban para el logro de aprendizajes considerados en la currícula de estudios; la muestra estuvo conformada por estudiantes universitarios y se les indicó que el estudio estaba referido a la alineación de sus actividades que favorecía la autorregulación de sus aprendizajes, luego se recogidos y procesados los datos, llegó a la conclusión que no se identificaron elementos suficientes que demuestren que los estudiantes manejen estrategias de autorregulación del

aprendizaje y los procesos de evaluación están determinados por las políticas sobre la evaluación del aprendizaje que establece la casa de estudios en los que no se considera la variable en estudio; así mismo, los procesos de evaluación no tienen implicancia sobre la incorporación de los criterios de los estudiantes para la planificación de los procesos de evaluación.

Núñez, Amieiro, Alvarez, García y Dobarro (2015) realizaron una investigación a partir de textos relacionados con la finalidad de construir una escala destinada a la medición de la autorregulación del aprendizaje, consideraron la propuesta de los diversos autores en la que hay coincidencia en tres factores, organizados como fases, los que son resumidos por los autores como el pensamiento antes de, el pensamiento durante y el pensamiento después de; las que tienen aplicación en diferentes áreas del ámbito humano, en las que destacan el área cognitiva, motivacional, conductual y emocional; una vez cumplido con los procesos exigidos para la validez y fiabilidad de la escala en la que se incorporaron las propuesta de diversas teorías, se hizo el análisis factorial y se propuso una estructura jerárquica por dimensiones la que quedó confirmada del siguiente modo; cognición, motivación, planificación, evaluación, gestión del ambiente, por lo que consideraron que la organización de la escala por fases podía ser modificada por otra jerárquica, en la que se tomó de manera predominante la propuesta del teórico Paul Pintrich.

Leão, Camargo y Frison (2019) realizaron una investigación titulada *Communication of students with ASD: A self-regulation of learning based intervention*, para ello eligieron como muestra estudiantes con necesidades educativas especiales cuyo diagnóstico era trastorno de espectro autista; la variable en estudio fue la autorregulación del aprendizaje y la hipótesis fue determinar si la autorregulación del aprendizaje contribuye al incremento de la comunicación de los participantes en el contexto de clase; la muestra elegida fue de tres estudiantes con trastorno del espectro autista, para quienes se construyó una línea base para cada uno, al término de la investigación se realizó la contratación de resultados y se encontró que los tres estudiantes mostraron incremento en la frecuencia de iniciativas no verbales e incremento significativo en el contacto visual en respuestas a los compañeros de comunicación con necesidades educativas especiales; sin embargo, los autores reconocen que los resultados son preliminares por la muestra reducida y advierten que los resultados no deben ser generalizados a otras poblaciones, toda vez que se requiere estudios con muestras probabilísticas y representativas.

Chaves, Trujillo y López (2016) realizaron una investigación en entornos personales sobre la autorregulación del aprendizaje, para ello seleccionó una muestra de estudiantes universitarios de diferentes especialidades de la carrera de educación, su método de estudio fue descriptivo correlacional, como instrumento empleó un cuestionario y los datos fueron sometidos a la prueba de normalidad resultando con valores de distribución no normal por lo que empleó estadística no paramétrica, los resultados los muestra en tablas de estadística descriptiva e inferencial; como variables discriminantes para el análisis empleó la especialidad, el sexo y la edad; los resultados mostraron que existía relación directa entre la autorregulación del aprendizaje y los entornos personales, la mismos resultados se encontraron para cada una de las dimensiones, en cuanto a las variables discriminantes no se encontraron diferencias significativas.

Vargas, Hederich, Martínez y Uribe (2012) desarrollaron una investigación multivariada en la que tomaron tres variables: (1) logro en matemática, (2) autorregulación del aprendizaje, y (3) estilo cognitivo, la muestra estuvo conformada por 128 estudiantes del décimo grado de educación básica de un colegio público, para las variables (2) y (3) se emplearon cuestionarios de disponibilidad libre que habían sido previamente validados y probada su fiabilidad; en cuanto al estilo cognitivo se midió solo una dimensión: dependencia-independencia de campo; para la variable (1) se tomó los resultados de la evaluación final alcanzada al término del grado escolar, los resultados mostraron que tanto la variable (2) como la variable (3) se relación de manera directa, significativa y alta con la variable (1), sin embargo, entre las variables (2) y (3) no se encontraron relaciones significativas; así mismo, se encontró que existían relaciones complejas entre las variables (2) y (3) que no pudieron precisarse por las limitaciones de los instrumentos.

Núñez, Cerezo, Bernardo, Rosario, Valle, Fernández y Suárez (2011) desarrollaron una investigación en educación superior titulada *Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of a experience in higher education*, consideraron que con el empleo del Moodle es posible entrenar a los estudiantes en estrategias de autorregulación del aprendizaje, para ello diseñaron un programa orientado al entrenamiento de los universitario en el manejo de un soporte virtual de forma competente y autónoma el cual fue incorporado al Campus Virtual de la Universidad en la que estudiaban; la muestra fue no probabilística, dos grupos, el grupo

control con 206 estudiantes y el experimental con 167; se aplicó pre y postest, las dimensiones en estudio fueron: (a) conocimiento declarativo de estrategias de autorregulación del aprendizaje, (b) uso de la macroestrategia de aprendizaje autorregulado planificación-ejecución-evaluación, (c) uso de estrategias de aprendizaje autorregulado a través de textos, (d) enfoques de aprendizaje superficial y profundo y rendimiento académico. Los resultados mostraron que el grupo experimental mejoró significativamente su aprendizaje en todas las dimensiones en estudio en tanto que el grupo control no mostró el mismo nivel de logros, por lo que se concluyó que el programa de entrenamiento es efectivo en el incremento de aprendizajes en estudiantes universitarios.

Valenzuela, Zambrano y Pérez (2013) realizaron una investigación en la que se empleó la plataforma virtual Moodle para determinar el aprendizaje autorregulado, partieron del fundamento que el uso de campus virtual se ha generalizado a todas las instituciones dedicadas al rubro de la educación, en ese sentido, su manejo es una exigencia tanto para los docentes como los educandos, y el acceso a esta plataforma para cumplir con los deberes académicos exige un nivel de autorregulación por parte de los educandos sin lo cual resulta imposible obtener ventajas de la plataforma; los resultados de la investigación reportan que en efecto el uso de la plataforma tiene resultados positivos para los docentes y para los educandos; con un buen nivel de dominio pueden desarrollarse a través de esta plataforma la mayoría de actividades académicas, las que exigen estrategias de autorregulación y autoevaluación por parte de los estudiantes; sin embargo, se encontró una subutilización de la plataforma y los diferentes recursos que ofrece, ni los docentes ni los educandos conocen todas las bondades de la plataforma, una situación similar ha sido considerada en las diferentes investigaciones desarrolladas sobre el tema.

García Díaz (2018) desarrolló una investigación con estudiantes de educación alternativa del nivel de educación primaria con la finalidad de comparar tres métodos educativos en los países de España y Escocia eligiendo como variable la autorregulación del aprendizaje, dentro de sus fundamentos consideró que en el período de seis años se incrementó el número de escuelas que aplicaban la pedagogía alternativa en la que optaba por un método abierto, flexible y adecuado a las particularidades de cada educando, siendo el problema identificado que dichos métodos (Alternativos) no eran legítimos y que los familiares tenían dificultades de acceso; ante ello trató de contrastar los métodos

españoles con los de Escocia y Reino Unido, donde las alternativas educativas son legalizadas, los elementos de análisis fueron los conceptos de libertad, educación para la democracia y democracia y educación y encontró que las leyes ambos países aunque opuestas, coincidían en su objetivo principal que considera el desarrollo de individuos independientes y críticos; la muestra fueron tres escuelas con métodos diferentes: una tradicional española, una libre española y una escuela activa en Escocia, se concluyó que las metodologías alternativas cumplen los requisitos teóricos para desarrollar la autorregulación del aprendizaje, en particular, la metodología libertaria; existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y la libertad individual, una implicación constante de familias en la vida diaria del centro incrementa la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje, entre otras.

Otros autores trabajaron el mismo tema de la autorregulación del aprendizaje, tales como Dube (2020) quien investigó en Sudáfrica y asoció la educación rural en línea dentro de los alcances de la educación inclusiva. Díez Gutiérrez y Gajardo Espinoza (2000) que la única alternativa para la educación y la evaluación en tiempo de pandemia por coronavirus en España, era el aprendizaje autorregulado. Hernández Barrios y Camargo Uribe (2017) hicieron un trabajo de metaanálisis de la variable y encontraron que en épocas de normalidad los docentes empleaban esta variable en su trabajo de enseñanza. Panadero y Alonso Tapia (2014) encontraron que la propuesta de Zimmerman en tanto modelo cíclico, en condiciones de normalidad, se aplicaba de manera aislada en los procesos de aprendizaje. Metallidou y Vlachou (2007) encontraron que si los educandos de primaria se comprometen con el proceso de autorregulación del aprendizaje mejoran sus calificaciones en las áreas de matemáticas y lenguaje. García Espinoza, Tenorio Sepúlveda y Ramírez Montoya (2015) hallaron que en el movimiento abierto con MOOC se comprobó que la automotivación era una potente herramienta para el aprendizaje asistido.

Dabi Toquero (2020) hizo referencia a los aspectos relacionados a las leyes, intervenciones y recomendaciones que se orientan a la inclusión de las personas que adolecen algún tipo de discapacidad en medio del COVID-19. Costa Sánchez y López García (2020) se refirieron a las primeras lecciones que dejaba el coronavirus en los ámbitos de la crisis y de la intervención de los medios de comunicación. En el mismo sentido se pronunciaron la Asociación Española de Comunicación Científica (2020) la cual dedicó sus esfuerzos a ofrecer información respecto al Coronavirus. Ripollés (2020)

se refirió al rebrote de la pandemia y las consecuencias en los diversos ámbitos del quehacer humano. Mayo-Cubero (2020) a los efectos de la difusión de noticias en la crisis y emergencia por el coronavirus y a las reacciones que estas generaban en la población. Reuters Institute (2020) calificó a la pandemia y la divulgación de noticias como infodemia y la calificó como poco creíble dado que estaba sesgada a crear alarma y sus fuentes no eran confiables. Estos antecedentes tienen gran semejanza con lo que investigó Mondragón (2016) cuando encontró el intenso uso de redes sociales en la época del ébola, destacando el uso de Twitter.

El aprendizaje autorregulado tiene una trayectoria ascendente, para la construcción del marco teórico de esta investigación se consideró la definición hecha por Zimmerman y Schunk (2001) quienes consideraron que se trata de un proceso activo, que se desarrolla de manera independiente, de forma crítica y reflexiva, a través del cual los educandos establecen los objetivos que guían su propio aprendizaje, este constructo se refiere a una noción de aprendizaje que es focalizada en los componentes cognitivos, motivacionales y conductuales que ejecuta el educando para incrementar sus habilidades y logros de aprendizaje, considerando su entorno.

Los teóricos que investigaron la variable en ambientes asistidos por computadora y ambientes virtuales coinciden que se trata de una herramienta potencial en la mediación de la adquisición de aprendizajes, en ese sentido, Winters, Greene y Costich (2008) precisaron que los ambientes virtuales exigen un alto nivel de desarrollo en la capacidad de autorregulación. Por su parte Lynch y Dembo (2004) consideraron que la contribución que realiza la autorregulación del aprendizaje al rendimiento académico en los programas de educación a distancia está probada, sin embargo, falta un análisis amplio para determinar en qué medida influyen en otros tipos y modalidades de educación. Azevedo (2005) consideró que los procesos de autorregulación son importantes en el aprendizaje con hipermedios en las que no hay contacto directo y permanente con el profesor.

Azevedo, Guthrie y Seibert (2004) indicaron que el empleo de las fases propuestas en la aproximación teórica de Zimmerman y otros teóricos, como son planeación, previsión de estrategias de aprendizaje, síntesis de información y procesos inferenciales se ven favorecidos con la autorregulación y que los educandos que emplean este proceso obtienen mejores resultados que quienes no lo realizan. En el mismo sentido se

pronunciaron Whipp y Chiarelli (2004) quienes encontraron que los estudiantes que emplean hipermedios y comunicación asincrónica en línea, muestran mejores resultados de aprendizaje e incluso la relación con sus profesores mejora, además que se refuerzan sus creencias sobre su autoeficacia, la orientación hacia el cumplimiento de sus metas y su interés por el dominio de los aprendizajes.

Barnard, Lan y Paton (2010) realizaron una investigación sobre el proceso de autorregulación del aprendizaje en línea, su estudio se hizo con estudiantes de educación superior en la modalidad de educación a distancia, consideraron la producción teórica generada sobre la variable y propusieron una estructura de seis dimensiones para el aprendizaje autorregulado en línea en universitarios, dentro de los que se encuentran: (1) la estructuración del espacio físico de trabajo, (2) establecer las metas de aprendizaje, (3) organización del tiempo y su manejo eficaz, (4) buscar ayuda, (5) establecimiento de estrategias de trabajo, y (6) proceso de autoevaluación; así mismo, los investigadores incluyeron perfiles de los estudiantes y variables discriminantes como percepción de la comunicación, acciones colaborativas y desempeño en clases a distancia; entre sus conclusiones encontraron que es requisito para los procesos de autorregulación una actitud positiva de los estudiantes respecto a los procesos de comunicación y colaboración en línea y a partir de ello se pueden generar beneficios en la autorregulación.

En otras investigaciones se consideró las demandas y gestiones eficaces del tiempo que exige la educación a distancia asistida por web, dentro de las que destacan la de Palloff y Pratt (1999) quienes encontraron que los cursos que emplean la plataforma web como soporte, demandan de dos a tres veces más tiempo que los que se desarrollan de manera presencial. Roblyer (1999) también investigó la administración del tiempo en estudiantes en la modalidad a distancia y encontró que la demanda de tiempo es excesiva y excede ampliamente la que se requiere en las clases presenciales, lo que genera dificultades en los estudiantes en la organización y distribución de su tiempo, ante lo cual los estudiantes se frustran, tienen bajo rendimiento y una considerable cantidad de ellos optan por el abandono definitivo del estudio en este sistema.

Para el establecimiento de las dimensiones de la variable autorregulación del aprendizaje, se recurrió a los teóricos Zimmerman, Bandura y Martinez-Pons (1992) quienes

consideraron que en la autorregulación intervenían tres fases que ocurrían en forma cíclica.

La primera dimensión de la variable es la fase previa, Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons (1992) precisaron que esta dimensión involucra tres aspectos o creencias que están presentes en el educando, considerando que la primera de ellas es el establecimiento de los objetivos del aprendizaje, esto facilita la concreción de la intencionalidad del participante por alcanzar los logros previstos en el aprendizaje, en segundo orden se considera la capacidad de planificar de manera estratégica en la que debe contemplarse y elegirse algunas de las posibilidades que se encuentran dentro de una base de estrategias de las que dispone el alumno, estos dos momentos, consideran los autores que corresponden en estricto al ámbito de la creencia de cada persona que incluyen dentro de otras la propia eficacia y la valoración asignada a los objetivos. En tercer lugar, consideraron los autores que se ubica el interés intrínseco asignado a la resolución de la tarea, este proceso está relacionado a la persistencia, a la perseverancia en el esfuerzo por lograr la capacidad prevista, dado que se trata de un interés intrínseco, está exceptuado de recompensas tangibles, es el deseo de saber el que moviliza al estudiante a la consecución de los objetivos de aprendizaje.

La segunda dimensión de la variable es la fase de realización, Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons (1992) precisaron que en esta fase interviene la voluntad del estudiante, por lo cual también se le puede denominar control volitivo, la característica de esta dimensión es la capacidad de centrar de la atención o de focalizarla en la actividad de aprendizaje, requiere la optimización de los saberes del estudiante para alcanzar el aprendizaje deseado; esto implica algunas actividades paralelas como por ejemplo la exigencia del propio estudiantes para llevar a cabo su intencionalidad de aprendizaje lo que implica estar libre de distractores que desvirtuarán sus estados atencionales perjudicando sus aprendizajes. Los alumnos que logran disminuir los distractores y focalizar su atención en la tarea tendrán mejores resultados de aprendizaje que quienes son distraídos. Así mismo en esta dimensión se incluye la automonitorización la cual es un elemento que aporta información al alumno sobre sus éxitos en la tarea o por el contrario sobre el fracaso en la misma, las calificaciones, en la mayoría de programas de genera de manera automática, con lo cual el estudiante tiene información en tiempo real.

La tercera dimensión de la variable es la fase de autorreflexión, Zimmerman,

Bandura y Martínez-Pons (1992) precisaron que esta dimensión se caracteriza por los juicios personales relacionados a la propia evaluación y a la identificación causa-efecto de los errores o fracasos; forman parte de esta dimensión las reacciones que ejecutan los estudiantes las cuales pueden ser de adaptación o de reflexión, la actitud con la que los estudiantes reciban retroalimentación de su desempeño tiene un peso significativo en la autorreflexión, ya que los fracasos teóricos o cognoscitivos conllevan a un estado de preocupación o estrés a los educandos, quienes ante sucesivos fracasos pueden perder el interés en el aprendizaje y en la ejecución de los deberes. Los estudiantes que asumen con buena actitud los errores buscan el procedimiento en el que se falló y lo enmiendan, lo cual les proporciona tranquilidad y contribuye a tomar conciencia de sus reales posibilidades, mejoran su interés en las tareas, incrementan su percepción de autoeficacia, cuando los estudiantes tienen sucesivos éxitos o luego de identificar los errores los corrigen se incrementa el nivel de satisfacción personal cuyo efecto inmediato es el incremento de la motivación, si no se logra corregir los errores, los efectos serán opuestos. Una vez alcanzada esta fase, se retorna a la primera para continuar con el proceso de autorregulación, toda vez que, según el planteamiento de autores se trata de un proceso cíclico.

Para el desarrollo de la investigación se empleó el marco de la RVM 088-20202-Minedu la misma que regula las actividades en el tiempo de emergencia sanitaria, esta norma considera la denominación del docente como profesor tutor (5.7.2.e. RVM 088-20202-Minedu) y le asigna funciones de coordinación con los padres de familia, dentro de otras.

Se trabajó con diversos conceptos, dentro de ellos los mencionados en RVM 088-20202-Minedu, solo se comentarán algunos de ellos, como el concepto de redes sociales entendidas como las tecnologías informáticas que permiten la creación y el intercambio de información, ideas, intereses y otras formas de expresión a través de comunidades y redes virtuales. El Whats app se define como una aplicación de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes. Desde la app se pueden enviar y recibir textos, fotos, videos, documentos y ubicación; así como también llamadas de voz.

El planteamiento del problema se redactó en los siguientes términos: ¿En qué medida se diferencia la autorregulación del aprendizaje en el marco de la estrategia “Aprendo en casa”, en estudiantes del tercer ciclo de dos instituciones educativas públicas, Puente Piedra, 2020? Y los problemas específicos: (1) ¿En qué medida se diferencia la fase previa

de la autorregulación del aprendizaje en el marco de la estrategia “Aprendo en casa”, en estudiantes del tercer ciclo de dos instituciones educativas públicas, Puente Piedra, 2020? (2) ¿En qué medida se diferencia la fase de realización de la autorregulación del aprendizaje en el marco de la estrategia “Aprendo en casa”, en estudiantes del tercer ciclo de dos instituciones educativas públicas, Puente Piedra, 2020? (3) ¿En qué medida se diferencia la fase de realización de la autorreflexión del aprendizaje en el marco de la estrategia “Aprendo en casa”, en estudiantes del tercer ciclo de dos instituciones educativas públicas, Puente Piedra, 2020?

Esta investigación se justifica porque el Perú al igual que los países de la región y muchos otros países del mundo han sido afectados por la pandemia del COVID 19, la que ha conllevado a que los gobiernos dicten medidas de seguridad dentro de los alcances de la emergencia sanitaria y en otros casos se ha declarado estado de emergencia nacional. Dentro de las medidas dispuestas están, el aislamiento social obligatorio, el cual implica que las personas deben permanecer en sus domicilios en tanto dure la pandemia y para evitar el retraso en las actividades escolares se dispuso la educación no presencial y educación remota, la cual, carece de construcción teórica, pero funciona como acto comunicativo, en ese sentido, no existe precisión sobre educación no presencial y educación remota, pero se entiende que se trata del desarrollo de las clases como si estuvieran en el aula, esto generó dos efectos inmediatos, que los profesores no estaban en condiciones de desarrollarlas ni los estudiantes estaban en condiciones de participar en ellas, de tal suerte, que en la práctica ocurre el aprendizaje de docentes, estudiantes y padres de familia de esta alternativa de educación.

Así mismo, esta investigación se justifica porque el ciento por ciento de estudiantes de educación básica se encuentran dentro de los alcances de esta alternativa educativa, la cual se ha convertido en un problema para todos los actores y las autoridades de la educación, los sistemas de evaluación todavía no se han puesto en marcha y lo único que se sabe es que esta alternativa educativa es diferente a la presencial, respuesta que parece obvia, pero encierra un elevado nivel de complejidad. Es relevante esta investigación porque se orienta a la investigación de una variable fundamental para la ejecución curricular que es la autorregulación de los aprendizajes que debe ocurrir en los educandos, con la grave situación adversa, que tales estudiantes nunca autorregulan sus aprendizajes, por lo menos en el nivel de primaria y más aún en los primeros grados,

situación que convierte a esta investigación en exploratoria, por carecerse de antecedentes.

Ninguno de los esfuerzos que se desarrollen por los actores educativos tendrán efectos favorables mientras que los educandos no autorregulen sus aprendizajes, situación que implica el despliegue de una serie de acciones que los preparen para trabajar en contextos asistidos por computadora o para el desarrollo de trabajos en línea. Si bien en este caso solo se aborda el caso de los estudiantes, deja abierta la posibilidad a que desde esta perspectiva se asuma una posición comprensiva de los docentes para entender que esta nueva alternativa de educación, requerirá algún tiempo para su manejo más o menos fluido.

Los objetivos de esta investigación se redactaron en los siguientes términos: Determinar las diferencias en la autorregulación del aprendizaje en el marco de la estrategia “Aprendo en casa”, en estudiantes del tercer ciclo de dos instituciones educativas públicas, Puente Piedra, 2020. Y los objetivos específicos fueron: (1) Determinar las diferencias en la autorregulación del aprendizaje - fase previa, entre estudiantes del tercer ciclo de dos instituciones educativas públicas, Puente Piedra, 2020; (2) Determinar las diferencias en la autorregulación del aprendizaje - fase de realización, entre estudiantes del tercer ciclo de dos instituciones educativas públicas, Puente Piedra, 2020; y (3) Determinar las diferencias en la autorregulación del aprendizaje - fase de autorreflexión, entre estudiantes del tercer ciclo de dos instituciones educativas públicas, Puente Piedra, 2020.

Hipótesis

Las hipótesis de esta investigación se redactaron en los siguientes términos: Existen diferencias en la autorregulación del aprendizaje en el marco de la estrategia “Aprendo en casa”, en estudiantes del tercer ciclo de dos instituciones educativas públicas, Puente Piedra, 2020. Y las hipótesis específicas fueron: (1) Existen diferencias en la autorregulación del aprendizaje - fase previa, entre estudiantes del tercer ciclo de dos instituciones educativas públicas, Puente Piedra, 2020; (2) Existen diferencias en la autorregulación del aprendizaje - fase de realización, entre estudiantes del tercer ciclo de dos instituciones educativas públicas, Puente Piedra, 2020; y (3) Existen diferencias en la autorregulación del aprendizaje - fase de autorreflexión, entre estudiantes del tercer ciclo de dos instituciones educativas públicas, Puente Piedra, 2020.

II. Método

2.1 Tipo y diseño de investigación

En esta investigación se empleó el enfoque cuantitativo. Hernández, Fernández y Baptista (2018) señalaron: “debe ser lo más “objetiva” posible. Los fenómenos que se observan o miden no deben ser afectados por el investigador, quien debe evitar en lo posible que sus temores, creencias, deseos y tendencias influyan en los resultados” (p. 38). Si bien la variable es de naturaleza categórica, se operacionalizó y se asignaron valores a cada uno de los ítems para que puedan calificarse y tratarse de manera estadística.

El tipo de investigación elegido fue el nivel de investigación básica. Hernández et al. (2018) precisaron: “Esta investigación está orientada a producir conocimientos o teorías” (p. 25). En este trabajo se pretende generar conocimientos nuevos sobre teorías existentes, en ese sentido, se persigue en determinar el comportamiento de la variable en dos poblaciones que provienen de instituciones educativas diferentes.

El nivel de investigación, debido a la presencia de dos poblaciones y una variable, se decidió por la investigación descriptiva comparativa, la cual consiste en recoger los datos de las dos poblaciones, las que deben tener características comunes y realizar las comparaciones tanto a nivel descriptivo como inferencial. (Hernández et al., 2028, p. 553)

El diseño de esta investigación fue no experimental. Hernández et al. (2028) indicaron: “Podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables” (p. 152). Su esquema es el siguiente:

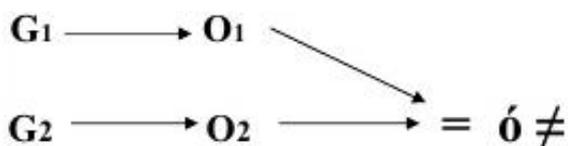


Figura 1. Diseño de la investigación

Dónde:

G1 : Representa la muestra de la “Institución educativa n.º 8180

G2 : Observaciones de la Institución educativa n.º 5167

O₁ : Observación de la muestra de la Institución educativa n.º 8180

O₂ : Observación de la muestra de la Institución educativa n.º 5167

= : No hay diferencias significativas

≠ : Si hay diferencias significativas. (Bernal, 2006, p. 199)

Para la presente investigación la aplicación del instrumento se hizo en una sola ocasión y en ese sentido tuvo un corte transversal.

2.2 Variable, operacionalización

Variable: Autorregulación del aprendizaje

Definición conceptual

Zimmerman y Schunk (2001) definieron como:

Un proceso activo, que se desarrolla de manera independiente, de forma crítica y reflexiva, a través del cual los educandos establecen los objetivos que guían su propio aprendizaje, este constructo se refiere a una noción de aprendizaje que es focalizada en los componentes cognitivos, motivacionales y conductuales que ejecuta el educando para incrementar sus habilidades y logros de aprendizaje, considerando su entorno. (p. 56)

Definición operacional

La variable autoregulación del aprendizaje es el proceso en el que intervienen tres fases, la previa, de realización y de autorreflexión. Para su medición se emplearon nueve dimensiones y treinta ítems con respuestas dicotómicas.

Tabla 1

Matriz operacional de la variable autorregulación del aprendizaje

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Escala de valores	Niveles y rangos
Autorregulación del aprendizaje	Fase previa	Establecimiento de objetivos	1, 2, 3,4	Dicotómica	
		Planificación estratégica	5, 6, 7	0 = No	
		Interés intrínseco en la tarea	8, 9, 10	1 = Si	
	Fase de realización	Focalizar la atención en la tarea	11, 12, 13	Dicotómica	Alta autorregulación: 21
		Optimización	14, 15, 16	0 = No	a 30
		Automonitorización	17, 18, 19	1 = Si	Autorregulación media:
	Fase de autorreflexión	Juicios personales	20, 21, 22, 23	Dicotómica	11 a 20
		Reacciones	24, 25, 26	0 = No	Autorregulación baja: 0 a
		Autoevaluación	27, 28, 29, 30	1 = Si	10 s

2.3 Población, muestra y muestreo

Hernández et al. (2018) precisaron: “Población o universo es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p. 174). La población de esta investigación estuvo conformada por 70 estudiantes, varones y mujeres, matriculados en el tercer ciclo (segundo grado de primaria) de dos instituciones educativas, Institución Educativa Institución educativa N.º 8180 e Institución Educativa Institución educativa N.º 5167.

Tabla 2

Distribución de estudiantes del quinto ciclo por institución educativa

Institución educativa	Aulas	Total
Institución educativa n.º 8180	Segundo grado	34
Institución educativa n.º 5167	Segundo grado	36
Total		70

Tabla 3

Distribución de estudiantes del quinto ciclo por institución educativa

		IIEE		Total
		“Institución educativa n.º 8180”	“Institución educativa n.º 5167”	
Sexo	Hombre	16	17	
	Mujer	18	19	36
Total		34	36	70

2.4 Técnicas, instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

La técnica para esta investigación fue de la observación. Bernal (2006) precisó: “La observación, como técnica de investigación científica, es un proceso riguroso que permite conocer, de forma directa, el objeto de estudio para luego describir y analizar situaciones sobre la realidad estudiada” (p. 239). La aplicación de esta técnica sirvió en percibir el desempeño en la variable autorregulación del aprendizaje de los educandos, durante el

proceso de participación en el desarrollo de las clases remotas, incluye diversos comportamientos que están contenidos en la Lista de Cotejo.

El instrumento de recolección de datos fue la lista de cotejo. Esta se redactó a partir de los indicadores de la variable, recogiendo las indicaciones de los docentes implicados y contrastando con la teoría.

Tabla 4

Ficha técnica del instrumento

Nombre del instrumento	Lista de cotejo para medir autorregulación del aprendizaje
Autor	Dina Esther Aranda Arizaga
Dirigido	Estudiantes del tercer ciclo
Procedencia	Lima - Perú
Propósito	Medición de autorregulación del aprendizaje
Forma de administración	Individual
# de ítems	30 ítems
Dimensiones a evaluar	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensión 1: Fase previa (10 ítems) • Dimensión 2: Fase de realización (9 ítems) • Dimensión 3: Fase de autorreflexión (11 ítems)
Escala de valoración	No (0) Si (1)
Categorías	Bajo [0-10) Medio [11-20) Alto [21-30)

La validez de la Lista de Cotejo se obtuvo por juicio de tres expertos, quienes revisaron el instrumento y consideraron que era aplicable sin modificaciones. Hernández et al. (2018) precisaron: “la validez significa que el ítem mide lo que desea medir” (p. 231)

Tabla 5

Validadores por criterio de juicio de expertos

n.º	Grado	Apellidos y nombres	Decisión
1	Mgtr	Yolanda Felicitas Soria Pérez	Aplicable
2	Mgtr	Fernando Eli Ledezma Pérez	Aplicable

La confiabilidad se calculó con el Institución educativa n.º 8180 de Cronbach y se determinó que el instrumento era confiable. Hernández et al. (2018) precisaron: “la confiabilidad es la obtención de los mismos resultados con el mismo instrumento aplicado al mismo sujeto o a sujetos con las mismas características” (. P267)

Para la determinación de la fiabilidad, se empleó el Institución educativa n.º 8180 de Cronbach, conforme se precisa en las instrucciones del paquete estadístico, esta prueba se aplica en variables dicotómicas y sus valores son equivalentes a la KR 20. Los resultados obtenidos se muestran a continuación.

Tabla 6

Prueba de fiabilidad

Estadísticas de fiabilidad	
Institución educativa n.º 8180 de	
Cronbach	N de elementos
,859	30

Se encontró una fiabilidad de 0,859, lo que implica que tiene un nivel de fiabilidad alta.

2.5.Procedimiento

Los procedimientos que se siguieron para la ejecución de la presente investigación fueron; Primero: Solicitar la autorización de la Dirección de las instituciones educativas que participarían en la investigación. De los diversos colegios a cuyos directores se les explicó los alcances y objetivos de la investigación, los cuales aceptaron, con la condición de que las identidades de sus instituciones no sean consideradas dentro del contenido de la investigación y que se les entrega copia de la tesis antes de su sustentación y después de ser aprobada.

Segundo: Fueron contactadas las profesoras de ambas Instituciones Educativas las cuales aceptaron ayudar con la administración de la Lista de Cotejo vía medios tecnológicos.

Los padres de familia fueron contactados, lo cual se logró la aceptación y participación de los padres de familia del segundo grado del colegio N° 8180 “Celso Lino Ricaldi” y con esa referencia se contactó a los padres de familia del colegio N° 5167 “Victor Raul Haya De La Torre”

Tercero: El instrumento fue enviado a cada docente de segundo grado para que llenen la información por cada estudiante y lo devuelvan vía google formulario.

2.6 Método de análisis de datos

El análisis de los datos se efectuó con estadística descriptiva para los cuadros comparativos y con estadística inferencial, estadística no paramétrico, U de Mann Whitney para muestras independientes.

2.7 Aspectos éticos

Se realizaron las gestiones correspondientes y se contó con la autorización de la dirección de ambas instituciones educativas debidamente firmadas, los padres luego de ser informados vía telefónica de los alcances y objetivos de la investigación, aceptaron que sus hijos participen en ella y firmaron el consentimiento informado; así mismo, conforme a las indicaciones de la Universidad, los datos citados fueron referenciados.

III. Resultados

3.1 Análisis descriptivo

Distribución de la variable con estadística descriptiva simple

Tabla 7

Distribución de la variable autorregulación del aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Alto	11	15,7	15,7
	Medio	47	67,1	82,9
	Bajo	12	17,1	100,0
	Total	70	100,0	

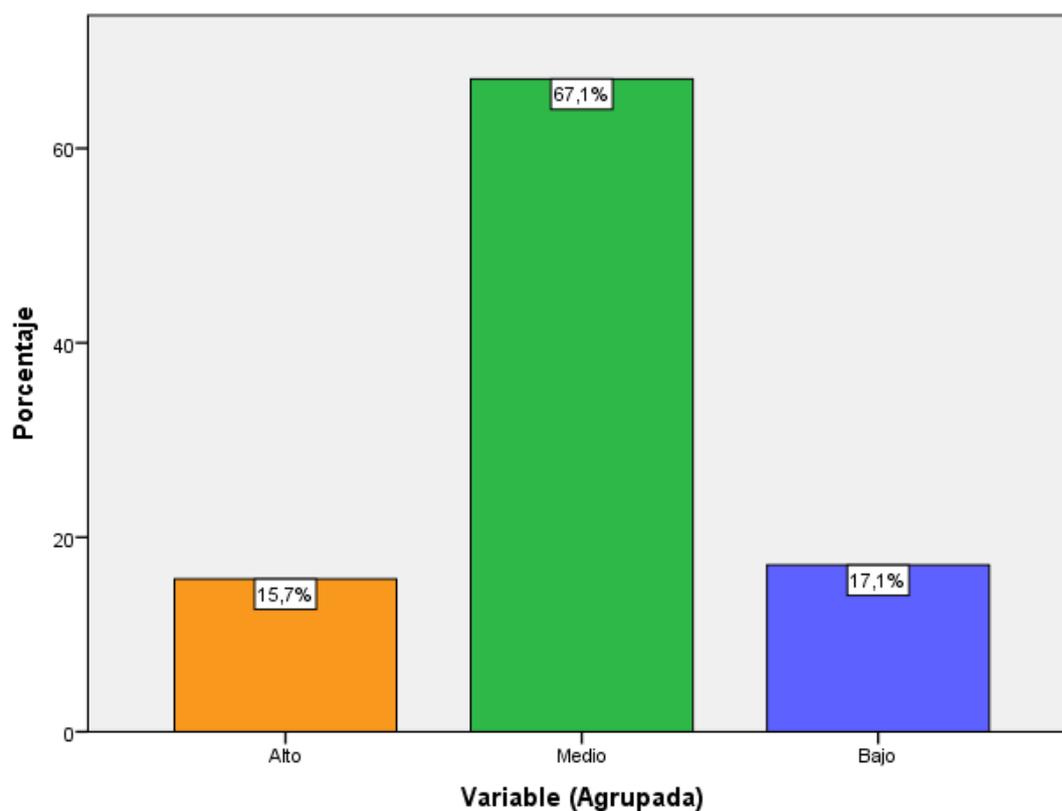


Figura 2. Distribución de la variable autorregulación del aprendizaje

Se encontró que al agruparse los estudiantes de ambas instituciones educativas el 67,1 % se ubicó en el nivel medio, el 17,1 % en el nivel bajo y el 15,7 % en el nivel alto.

Distribución de la variable con estadística descriptiva comparativa

Tabla 8

Distribución de la autorregulación del aprendizaje

		IIEE			
		Institución educativa n.º 8180		Institución educativa n.º 5167	
		Recuento	% de N columnas	Recuento	% de N columnas
Variable	Alto	3	8,8%	8	22,2%
	Medio	24	70,6%	23	63,9%
	Bajo	7	20,6%	5	13,9%
	Total	34	100,0%	36	100,0%

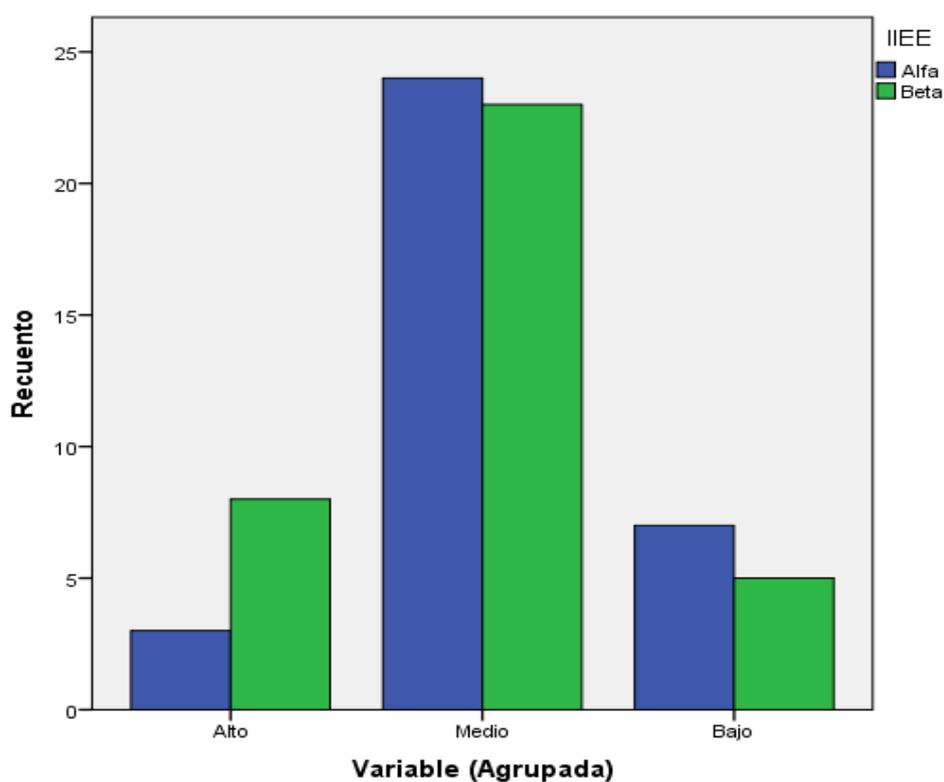


Figura 3. Distribución de la variable autorregulación del aprendizaje

Se encontró que en la institución educativa n.º 8180, el 70 % de los educandos se ubicó en el nivel medio, en tanto, en la institución educativa n.º 5167, el 63,9 se ubicó en el mismo

nivel, así mismo en la IE 8180 el 8,8 % se ubicó en el nivel alto mientras en la IE 5167 el 22,2 % se ubicó en el mismo nivel, por tanto, hay diferencias en favor de la IE 5167.

Tabla 9

Prueba de normalidad

Variable	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Variable	,115	70	,023	,972	70	,115
D1_Fase_previa	,156	70	,000	,942	70	,003
D2_Fase_realización	,168	70	,000	,941	70	,003
D3_Fase_autorreflexión	,125	70	,008	,960	70	,024

a. Corrección de significación de Lilliefors

La prueba de normalidad se realizó con la prueba de Komogorov-Smirnov por tratarse de una muestra grande de 70 sujetos, se encontró que, en todos los casos, tanto para la variable como para las dimensiones la distribución es no normal, por lo que se decidió trabajar con estadístico no paramétricos para muestras independientes, en este caso con la U de Mann Whitney.

3.2. Comprobación de la hipótesis

Prueba de hipótesis general

H0. No existen diferencias en la autorregulación del aprendizaje en el marco de la estrategia “Aprendo en casa”, en estudiantes del tercer ciclo de dos instituciones educativas públicas.

Hi. Existen diferencias en la autorregulación del aprendizaje en el marco de la estrategia “Aprendo en casa”, en estudiantes del tercer ciclo de dos instituciones educativas públicas.

Tabla 10

Prueba de diferencias

Institución Educativa	N	Rango promedio	Suma de rangos
Institución educativa n.º 8180	34	38,51	1309,50
Institución educativa n.º 5167	36	32,65	1175,50
Total	70		

Se encontró una puntuación de 38,51 para la Institución educativa n.º 8180 y de 32,65 para la Institución educativa n.º 5167, se evidencia diferencias en favor de la Institución educativa n.º 8180.

Tabla 11

Prueba de significancia de la variable

Estadísticos de prueba^a	
	Variable
U de Mann-Whitney	509,500
W de Wilcoxon	1175,500
Z	-1,452
Sig. asintótica (bilateral)	,147

a. Variable de agrupación: IIEE

Se encontró una significancia de 0,147, que es superior a 0,05, por lo tanto, se acepta la H₀, es decir no hay diferencias significativas entre estudiantes de ambas instituciones educativas.

Prueba de la hipótesis específica 1

H₀. No existen diferencias en la autorregulación del aprendizaje - fase previa, entre estudiantes del tercer ciclo.

H_i. Existen diferencias en la autorregulación del aprendizaje - fase previa, entre estudiantes del tercer ciclo.

Tabla 12

Prueba de diferencias en la dimensión fase previa

Institución Educativa	N	Rango promedio	Suma de rangos
Institución educativa n.º 8180	34	37,53	1276,00
Institución educativa n.º 5167	36	33,58	1209,00
Total	70		

Se encontró una puntuación de 37,53 para la Institución educativa n.º 8180 y de 33,58 para la Institución educativa n.º 5167, se evidencia diferencias en favor de la Institución educativa n.º 8180.

Tabla 13

Prueba de significancia de la dimensión fase previa

Estadísticos de prueba^a	
	D1_Fase_previa
U de Mann-Whitney	543,000
W de Wilcoxon	1209,000
Z	-,862
Sig. asintótica (bilateral)	,389

a. Variable de agrupación: IIEE

Se encontró una significancia de 0,389, que es superior a 0,05, por lo tanto, se acepta la H₀, es decir no hay diferencias significativas entre estudiantes de ambas instituciones educativas.

Prueba de la hipótesis específica 2

H₀. No existen diferencias en la autorregulación del aprendizaje - fase de realización, entre estudiantes del tercer ciclo

H_i. Existen diferencias en la autorregulación del aprendizaje - fase de realización, entre estudiantes del tercer ciclo

Tabla 14

Prueba de diferencias en la dimensión fase de realización

Institución Educativa	N	Rango promedio	Suma de rangos
Institución educativa n.º 8180	34	34,76	1182,00
Institución educativa n.º 5167	36	36,19	1303,00
Total	70		

Se encontró una puntuación de 34,76 para la Institución educativa N.º 8180 y de 36,19 para la Institución educativa n.º 5167, se evidencia diferencias en favor de la Institución educativa N.º 5167.

Prueba de significancia de la dimensión fase de realización

Estadísticos de prueba^a	
D2_Fase_realización	
U de Mann-Whitney	587,000
W de Wilcoxon	1182,000
Z	-,313
Sig. asintótica (bilateral)	,754

a. Variable de agrupación: IIEE

Se encontró una significancia de 0,754, que es superior a 0,05, por lo tanto, se acepta la H0, es decir no hay diferencias significativas entre estudiantes de ambas instituciones educativas.

Prueba de la hipótesis específica 3

H0. No existen diferencias en la autorregulación del aprendizaje - fase de autorreflexión, entre estudiantes del tercer ciclo.

Hi. Existen diferencias en la autorregulación del aprendizaje - fase de autorreflexión, entre estudiantes del tercer ciclo.

Tabla 16

Prueba de diferencias en la dimensión fase de autorreflexión

Institución Educativa	N	Rango promedio	Suma de rangos
Institución educativa n.º 8180	34	39,12	1330,00
Institución educativa n.º 5167	36	32,08	1155,00
Total	70		

Se encontró una puntuación de 39,12 para la Institución educativa N.º 8180 y de 32,08 para la Institución educativa N.º 5167, se evidencia diferencias en favor de la Institución educativa n.º 8180.

Tabla 17

Prueba de significancia de la dimensión fase de autorreflexión

Estadísticos de prueba^a	
	D3_Fase_autorreflexión
U de Mann-Whitney	489,000
W de Wilcoxon	1155,000
Z	-1,577
<u>Sig. asintótica (bilateral)</u>	<u>,115</u>

a. Variable de agrupación: IIEE

Se encontró una significancia de 0,115, que es superior a 0,05, por lo tanto, se acepta la H₀, es decir no hay diferencias significativas entre estudiantes de ambas instituciones educativas.

IV. Discusión

Se encontró que en la variable la autorregulación del aprendizaje en el marco de “Aprendo en casa”, en estudiantes del tercer ciclo de dos instituciones públicas, Puente Piedra, 2020, no hay diferencias significativas, toda vez que existe una significancia de ,147, que es superior a ,05, por lo tanto, se acepta la H0. Los resultados que se encontraron en esta investigación son parecidos a los encontrados por Valenzuela-Zambrano y Pérez Villalobos (2013) quienes hicieron un trabajo investigativo a través de la utilización de la plataforma virtual Moodle con la intención de establecer su incidencia en el aprendizaje autorregulado, la investigación data de siete años, época en la que el uso de los campus virtual se encontraban en plena fase extensión y se incorporaban de modo acelerado a las actividades pedagógicas en las instituciones dedicadas a la enseñanza, resultando en exigencias tanto para los docentes como para los educandos, y encontraron que el acceso a las plataformas para cumplimiento de los deberes académicos exigía un nivel de autorregulación por parte de los educandos sin lo cual resultaba imposible la obtención de ventajas de dichas tecnologías; los resultados reportaron que en efecto el uso de la plataforma tenía resultados positivos para docentes y educandos; así mismo precisaron que con un buen nivel de dominio se desarrollaban la mayoría de actividades escolares, las que exigen estrategias de autorregulación y autoevaluación por parte de los educandos; sin embargo, se encontró una subutilización de la plataforma y los diferentes recursos que ofrece, ni los docentes ni los educandos conocen todas las bondades de la plataforma, una situación similar ha sido considerada en las diferentes investigaciones desarrolladas sobre el tema.

También estos resultados tienen semejanzas con el trabajo de Leño, Camargo y Frison (2019) quienes trabajaron con estudiantes con necesidades educativas especiales cuyo diagnóstico era trastorno de espectro autista; la variable estudiada fue la misma de esta investigación y su planteamiento hipotético fue determinar si la autorregulación del aprendizaje contribuye al incremento de la comunicación de los participantes en el contexto de clase; para ello se construyó una línea base para cada uno, al término de la investigación se realizó la contrastación de resultados y se encontró que los tres estudiantes mostraron incremento en la frecuencia de iniciativas no verbales e incremento significativo en el contacto visual en respuestas a los compañeros de comunicación con necesidades educativas especiales; sin embargo, los autores reconocieron que los resultados fueron preliminares por la muestra reducida y advirtieron que los resultados no debían ser generalizados a otras

poblaciones, toda vez que se requería estudios con muestras probabilísticas y representativas. Por otro lado, estos resultados son diferentes a los de García-Jiménez (2015) quien hizo una investigación de revisión sobre el proceso de evaluación en el contexto de las tecnologías de la información y la comunicación, luego se recogidos y procesados los datos, llegó a la conclusión que no se identificaron elementos suficientes que demuestren que los estudiantes manejen estrategias de autorregulación del aprendizaje y los procesos de evaluación están determinados por las políticas sobre la evaluación del aprendizaje que establece la casa de estudios en los que no se considera la variable en estudio; así mismo, los procesos de evaluación no tienen implicancia sobre la incorporación de los criterios de los estudiantes para la planificación de los procesos de evaluación.

Se encontró que en la variable autorregulación del aprendizaje, en la dimensión fase previa, entre estudiantes del tercer ciclo, existe una significancia de 0,389, que es superior a 0,05, por lo tanto, se acepta la H₀, es decir no hay diferencias significativas en cuanto a la fase previa de la autorregulación del aprendizaje entre estudiantes de ambas instituciones educativas. Los resultados de esta investigación son similares a los de Nuñez, Amieiro, Alvarez, García y Dobarro (2015) quienes realizaron una investigación a partir de textos relacionados con la finalidad de construir una escala destinada a la medición de la autorregulación del aprendizaje, consideraron la propuesta de los diversos autores en la que hay coincidencia en tres factores, organizados como fases, los que son resumidos por los autores como el pensamiento antes de, el pensamiento durante y el pensamiento después de; las que tienen aplicación en diferentes áreas del ámbito humano, en las que destacan el área cognitiva, motivacional, conductual y emocional; una vez cumplido con los procesos exigidos para la validez y fiabilidad de la escala en la que se incorporaron las propuesta de diversas teorías, se hizo el análisis factorial y se propuso una estructura jerárquica por dimensiones la que quedó confirmada del siguiente modo; cognición, motivación, planificación, evaluación, gestión del ambiente, por lo que consideraron que la organización de la escala por fases podía ser modificada por otra jerárquica, en la que se tomó de manera predominante la propuesta del teórico Paul Pintrich. Así mismo, los resultados de esta investigación son semejantes a los de Chaves Barboza, Trujillo Torres y López Nuñez (2016) quienes realizaron una investigación en entornos personales sobre la autorregulación del aprendizaje, para ello seleccionó una muestra de estudiantes universitarios de diferentes especialidades de la carrera de educación, para ello recurrió a un trabajo que intentó

establecer las correlaciones entre ambas variables, utilizando la encuesta, cuyos resultados arrojaron distribución normal y se muestran en tablas de estadística descriptiva e inferencial; como variables discriminantes para el análisis empleó la especialidad, el sexo y la edad; los resultados mostraron que existía relación directa entre las variables sometidas a estudio y valoración, los mismos resultados se encontraron para cada una de las dimensiones, en cuanto a las variables discriminantes no se encontraron diferencias significativas.

Por otro lado, hay semejanzas con el trabajo de García Díaz (2018) quien desarrolló una investigación con estudiantes de educación alternativa del nivel de educación primaria para comparar tres métodos educativos en los países de España y Escocia eligiendo como variable la autorregulación del aprendizaje y encontró que las leyes ambos países aunque opuestas, coincidían en su objetivo principal que considera el desarrollo de individuos independientes y críticos; la muestra fueron tres escuelas con métodos diferentes: una tradicional española, una libre española y una escuela activa en Escocia, se concluyó que las metodologías alternativas cumplen los requisitos teóricos para desarrollar la autorregulación del aprendizaje, en particular, la metodología libertaria; existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y la libertad individual, una implicación constante de familias en la vida diaria del centro incrementa la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje, entre otras.

Se encontró que en la variable autorregulación del aprendizaje, en la dimensión fase de realización, entre estudiantes del tercer ciclo existe una significancia de 0,754, que es superior a 0,05, por lo tanto, se acepta la H_0 , es decir no hay diferencias significativas en cuanto a la fase de realización de la autorregulación del aprendizaje entre estudiantes de ambas instituciones educativas.

Estos resultados son semejantes a los encontrados por Rosario, Pereira, Hogeman, Nunes, Figueiredo, Nuñez, Fuentes y Gaeta (2014) quienes hicieron una investigación de metaanálisis en la que recogieron información de las publicaciones hechas en revistas de la base Scielo sobre autorregulación del aprendizaje en el período 2001 al 2011; en esta revisión sistemática de literatura especializada, se encontró que en todas las investigaciones que encontró que se consideraba el incremento de investigaciones sobre autorregulación del aprendizaje, consideraciones que los estudiantes tienen un rol activo en sus procesos de aprendizaje, que ejercen monitoreo sobre sus avances y existe una regulación de sus procesos de estudio encaminados a la consecución de los objetivos que hayan determinado; los

criterios de búsqueda fueron cuatro; naturaleza del aprendizaje autorregulado, evaluación del aprendizaje autorregulado, promoción del aprendizaje autorregulado y su utilidad en el ámbito educativo y la implicancia de los docentes en el favorecimiento de dicho tipo de aprendizaje; concluyeron que esta variable está determinada por la participación activa de los estudiantes, fijación de objetivos educativos o metas de aprendizaje y monitorización de sus logros. Si bien debido al método los resultados de esta investigación no son directamente comparables con los de Vargas, Hederich, Martínez y Uribe (2012) quienes desarrollaron una investigación multivariada en la que tomaron tres variables: (1) logro en matemática, (2) autorregulación del aprendizaje, y (3) estilo cognitivo, la muestra estuvo conformada por 128 estudiantes del décimo grado de educación básica de un colegio público, existen semejanzas.

Estos resultados son compatibles con los hallazgos de diferentes autores que trabajaron la misma variable como Dube (2020) quien investigó en Sudáfrica y asoció la educación rural en línea dentro de los alcances de la educación inclusiva. Díez Gutiérrez y Gajardo Espinoza (2000) que la única alternativa para la educación y la evaluación en tiempo de pandemia por coronavirus en España, era el aprendizaje autorregulado. Hernández Barrios y Camargo Uribe (2017) hicieron un trabajo de metaanálisis de la variable y encontraron que en épocas de normalidad los docentes empleaban esta variable en su trabajo de enseñanza. Panadero y Alonso Tapia (2014) encontraron que la propuesta de Zimmerman en tanto modelo cíclico, en condiciones de normalidad, se aplicaba de manera aislada en los procesos de aprendizaje. Metallidou y Vlachou (2007) encontraron que si los educandos de primaria se comprometen con el proceso de autorregulación del aprendizaje mejoran sus calificaciones en las áreas de matemáticas y lenguaje. García, Tenorio y Ramírez (2015) hallaron que en el movimiento abierto con MOOC se comprobó que la automotivación era una potente herramienta para el aprendizaje asistido.

Se encontró que en la variable autorregulación del aprendizaje, en la dimensión fase de autorreflexión entre estudiantes del tercer ciclo, existe una significancia de 0,115, que es superior a 0,05, por lo tanto, se acepta la H_0 , es decir no hay diferencias significativas en cuanto a la fase de autorreflexión de la autorregulación del aprendizaje entre estudiantes de ambas instituciones educativas. Los resultados de esta investigación en lo que corresponde a la variable de autorregulación son comparables con los hallazgos de Nuñez, Cerezo, Bernardo, Rosario, Valle, Fernández y Suárez (2011) quienes desarrollaron una investigación

en la que consideraron que con el empleo del Moodle es posible entrenar a los estudiantes en estrategias de autorregulación del aprendizaje, para ello diseñaron un programa orientado al entrenamiento de los universitario en el manejo de un soporte virtual de forma competente y autónoma el cual fue incorporado al Campus Virtual de la Universidad en la que estudiaban; la muestra fue no probabilística, dos grupos, el grupo control con 206 estudiantes y el experimental con 167; se aplicó pre y postest, las dimensiones en estudio fueron: (a) conocimiento declarativo de estrategias de autorregulación del aprendizaje, (b) uso de la macroestrategia de aprendizaje autorregulado planificación-ejecución-evaluación, (c) uso de estrategias de aprendizaje autorregulado a través de textos, (d) enfoques de aprendizaje superficial y profundo y rendimiento académico. Los resultados mostraron que el grupo experimental mejoró significativamente su aprendizaje en todas las dimensiones en estudio en tanto que el grupo control no mostró el mismo nivel de logros, por lo que se concluyó que el programa de entrenamiento es efectivo en el incremento de aprendizajes en estudiantes universitarios.

Así mismo, en lo que corresponde a la variable de estudio, estos resultados son comparables con los de Sanabria, Valencia e Ibañez (2017) quienes desarrollaron una investigación en el área de matemática para ver los efectos de la aplicación de un programa de entrenamiento en autorregulación del aprendizaje, la modalidad elegida fue el b-learning, es decir la modalidad semipresencial, la cual fue considerada como un tipo de andamiaje que favorece el desarrollo de la autorregulación con la finalidad de mejorar el rendimiento en el área de matemática; se trabajó con dos muestra de estudiantes, el grupo experimental fue de 56 estudiantes, la variable independiente fue el ambiente pedagógico y la variable dependiente la autorregulación del aprendizaje en el área de matemáticas, el tratamiento de los datos se realizó a partir de un análisis ANCOVA; se encontró diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control, las diferencias estaban en favor del grupo experimental, por lo que se concluyó que el programa de autorregulación en el aprendizaje de matemática tiene efectos favorables en el aprendizaje del área.

En el análisis descriptivo comparativo se encontró que, en la autorregulación del aprendizaje, hay diferencias entre las instituciones educativas, en favor de la IE 5167, conforme muestran los resultados, así se tiene que en la institución educativa n.º 8180, el 70,6 % de los educandos se ubicó en el nivel medio, el 20,6 % en el nivel bajo y el 8,8 % en el nivel alto. En tanto, en la institución educativa n.º 5167, el 63,9 % se ubicó en el nivel

medio, el 22,2 % en el nivel alto y el 13,9 % en el nivel bajo. Estos resultados son similares a los encontrados por: Vargas, Hederich, Martínez y Uribe (2012) quienes concluyeron que la autorregulación tiene implicancias en los aprendizajes; Nuñez, Cerezo, Bernardo, Rosario, Valle, Fernández y Suárez (2011) quienes concluyeron que la aplicación de esta variable incrementa el aprendizaje; Valenzuela, Zambrano y Pérez Villalobos (2013) que concluyeron que las actividades académicas exigen estrategias de autorregulación y autoevaluación por parte de los estudiantes; y García Díazd (2018) quien concluyó que las metodologías alternativas cumplen los requisitos teóricos para desarrollar la autorregulación del aprendizaje.

Diversos autores, encontraron datos similares en el marco de la pandemia, dentro de los que se mencionan a Dabi Toquero (2020) hizo referencia a los aspectos relacionados a las leyes, intervenciones y recomendaciones que se orientan a la inclusión de las personas que adolecen algún tipo de discapacidad en medio del COVID-19. Costa Sánchez y López García (2020) se refirieron a las primeras lecciones que dejaba el coronavirus en los ámbitos de la crisis y de la intervención de los medios de comunicación. En el mismo sentido se pronunciaron la Asociación Española de Comunicación Científica (2020) la cual dedicó sus esfuerzos a ofrecer información respecto al Coronavirus. Ripollés (2020) se refirió al rebrote de la pandemia y las consecuencias en los diversos ámbitos del quehacer humano. Mayo-Cubero (2020) a los efectos de la difusión de noticias en la crisis y emergencia por el coronavirus y a las reacciones que estas generaban en la población. Reuters Institute (2020) calificó a la pandemia y la divulgación de noticias como infodemia y la calificó como poco creíble dado que estaba sesgada a crear alarma y sus fuentes no eran confiables. Estos antecedentes tienen gran semejanza con lo que investigó Mondragón (2016) cuando encontró el intenso uso de redes sociales en la época del ébola, destacando el uso de Twitter.

V. Conclusiones

Primera

Se concluyó que no existe diferencias significativas en la autorregulación del aprendizaje en el marco de “Aprendo en casa”, en estudiantes del tercer ciclo de dos instituciones públicas, Puente Piedra, 2020, esto según los resultados de 0,147, que es superior a 0,05, por lo tanto, se acepta la H₀, es decir no hay diferencias entre estudiantes de ambas instituciones educativas.

Segunda

Se concluyó que no existen diferencias significativas en la autorregulación del aprendizaje, respecto a la dimensión fase previa, entre estudiantes del tercer ciclo, según los resultados de 0,389, que es superior a 0,05, por lo tanto, se acepta la H₀, es decir no hay diferencias entre estudiantes de ambas instituciones educativas.

Tercera

Se concluyó que no existe diferencias significativas en la autorregulación del aprendizaje, respecto a la dimensión fase de realización, entre estudiantes del tercer ciclo, según los resultados de 0,754, que es superior a 0,05, por lo tanto, se acepta la H₀, es decir no hay diferencias entre estudiantes de ambas instituciones educativas.

Cuarta

Se concluyó que no existe diferencias significativas en la autorregulación del aprendizaje, respecto a la dimensión fase de autorreflexión, entre estudiantes del tercer ciclo, según los resultados de 0,115, que es superior a 0,05, por lo tanto, se acepta la H₀, es decir no hay diferencias entre estudiantes de ambas instituciones educativas.

VI. Recomendaciones

Primera

Se recomienda que, en investigaciones en curso en el marco de la pandemia por el coronavirus, se opte por muestras probabilísticas, se empleen procedimientos que aseguren la observación por el investigador para asegurar la veracidad de los datos recogidos. Esto permitirá que los datos sean extrapolables y que se adopten medidas orientadas a su atención de manera inmediata.

Segunda

Se recomienda que los alumnos puedan recibir charlas y a su vez algunas pautas de como autorregular sus emociones, así brindarle ejemplos de planificación de su tiempo lo cual será de ayuda para que no entre en estrés y pueda manejar su autorregulación.

Tercera

Se recomienda que en las próximas investigaciones se adopten métodos cualitativos en los que se incorporen a los docentes y a los padres de familia, para determinar cuál es la influencia que tiene cada uno de estos actores en los procesos de autorregulación del aprendizaje.

Cuarta

Se recomienda que la comunidad docente dedique un espacio de tiempo en cada sesión de clases para entrenar a sus estudiantes en los procesos de autorregulación del aprendizaje para elevar el logro de competencias.

Quinta

Se recomienda que los padres de familia faciliten espacios y tiempo a los estudiantes para que tengan las condiciones necesarias y pongan en acción los procesos de autorregulación del aprendizaje, lo que repercutirá en el logro de las competencias.

Sexta

Se recomienda que los docentes puedan recibir capacitaciones, donde se brinden estrategias acerca de cómo manejar la autorregulación en tiempos difíciles o de pandemia como lo fue el caso.

Referencias

- Agencia EFE (20 de abril de 2020). Covid-19 es una gran crisis de educación, asegura Unesco. *Diario Gestión*. p. 8. Recuperado de <https://gestion.pe/mundo/covid-19-es-una-gran-crisis-de-educacion-asegura-la-unesco-noticia/>
- Asociación Española de Comunicación Científica (2020). *Consejos para informar sobre el nuevo coronavirus*. Madrid: AECC. <https://cutt.ly/UyyBEw5>
- Azevedo, R. (2005). Using Hypermedia as a Metacognitive Tool for Enhancing Student Learning? The role of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, vol. 40, núm. 4, pp. 199-209.
- Azevedo, R., Guthrie, J. y Seibert, D. (2004). The Role of Self-Regulated Learning in Fostering Students' Conceptual Understanding of Complex Systems with Hypermedia. *Journal of Educational Computing Research*, vol. 30, núm. 1, pp. 87-111.
- Barnard, L., Lan, W. y Paton, V. (2010). Profiles Self-Regulatory Learning in the Online Learning Environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 11, núm. 1, pp. 61-79.
- Bernal, C. A. (2006). *Metodología de la investigación*. (2da. Ed.). Colombia: Pearson, Prentice Hall.
- Berridi, R. y Martínez, J. I. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*. vol. XXXIX, núm. 156, 2017. IISUE-UNAM
- Cáceres, B. y Damián, O. (2020). *La educación en tiempos de aislamiento: reflexiones sobre los servicios educativos a distancia*. Perú: Pólemos. Recuperado de <https://polemos.pe/la-educacion-en-tiempos-de-aislamiento/>
- Chaves Barboza, E., Trujillo Torres, J. M., & López Núñez, J. A. (2016). ACCIONES PARA LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ENTORNOS PERSONALES. (Spanish). *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 48, 67–82. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.05>
- Ceballos, N. A. y Sevilla, S. (2010). Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas. España. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e).

- ClassTag Inc. (2020). *Special Report: How Teachers are turning to Technology amid COVID-19 School Closing*. Recuperado de <https://home.classtag.com/remotereport/>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19. Efectos económicos y sociales*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/4/S2000264_es.pdf
- Comunicación y crisis del coronavirus en España (2020). Primeras lecciones. *El profesional de la información*, 2020, v. 29, n. 3. e-ISSN: 1699-2407 13
- Costa-Sánchez, C., & López-García, X. (2020). Comunicación y crisis del coronavirus en España. Primeras lecciones. *El Profesional de La Información*, 29(3), 1–14. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.04>
- Dabi Toquero CM. Inclusion of People with Disabilities amid COVID-19: Laws, Interventions, Recommendations. *REMIE - Multidisciplinary Journal of Educational Research*. 2020;10(2):157-177. doi:10.17583/remie.2020.5877.
- Daniel, J. (2020). *Education and the COVID-19 pandemic*. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3> Recuperado de https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7167396/pdf/11125_2020_Article_9464.pdf
- Delgado, P. (2020). *¿Se deberá adaptar el modelo VARK a las clases en línea?*. Observatorio de Innovación Educativa. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/educ-news/adaptar-el-modelo-vark-a-las-clases-enlinea>
- Díez Gutiérrez, E. J., & Gajardo Espinoza, K. (2020). Educating and Evaluating in Times of Coronavirus: the Situation in Spain. *REMIE - Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102–134. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5604>
- Dube, B. (2020). Rural Online Learning in the Context of COVID-19 in South Africa: Evoking an Inclusive Education Approach. *REMIE - Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 135–157. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5607>

- Educación 2020 (2020). *Educación en tiempos de pandemia*. México: Recuperado de http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/05/OrientacionesPedago%CC%81gicas_E2020.pdf
- Educared (2020). *Estado de la Salud y Coronavirus 19*. Recuperado de <https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/desafios/iniden-informe-de-educacion/>
- García Díazd, A. (2018). Autorregulación del aprendizaje y educación alternativa: análisis comparativo de tres métodos educativos en educación primaria en España y Escocia. (Spanish). *Enseñanza & Teaching (2386-3919)*, 36(1), 263–267.
- García Espinosa, B., Tenorio Sepúlveda, G., & Ramírez Montoya, M. (2015). Self-motivation challenges for student involvement in the Open Educational Movement with MOOC. *Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 12(1), 91–103.
- García-Jiménez, E. (2015). Assessment of learning: From feedback to self-regulation. The role of technologies. *Electronic Journal of Educational Research, Assessment & Evaluation*, 21(2), 1–21. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>
- Hernández Barrios, A., & Camargo Uribe, Á. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146–160.
- Hernandez, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2018). *Metodología de la Investigación*. (7ma. Ed.). México: Mc Grill.
- IISUE (2020). Educación y pandemia. Una visión académica, México, UNAM. Recuperado de https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Leão, A. T., Camargo, S. P. H., & Frison, L. M. B. (2019). Communication of students with ASD: A self-regulation of learning based intervention. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(3), 473–500. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v21n3p473-500>
- Lynch, R. y Dembo, M. (2004). *The Relationship between Self-Regulation and Online Learning in a Blended Learning Context*, en: <http://www.irrodl.org/content/v5.2/lynch-dembo.html> (consulta: 13 de enero de 2014).

- Mayo-Cubero, Marcos (2020). News sections, journalists and information sources in the journalistic coverage of crises and emergencies in Spain. *El profesional de la información*, v. 29, n. 2, e290211. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.mar.11>
- Maczuga, P. (2020). *La educación en la época de ...COVID-19*. España: European Comission. Recuperado de <https://epale.ec.europa.eu/es/blog/edukacja-w-czasach-zarazy>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition y personality* 17 433-442
- Metallidou, P., & Vlachou, A. (2007). Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. *International Journal of Psychology*, 42(1), 2–15.
- Mondragón, Nahia (2016). “Redes sociales en tiempos de riesgo: Analizando el ébola mediante Twitter”. Opción: Revista de ciencias humanas y sociales, n. 11, pp. 740-756.
- Núñez, J. C., Amieiro, N., Álvarez, D., García, T., & Dobarro, A. (2015). Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R). (Spanish). *European Journal of Education & Psychology*, 8(1), 9–22. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.002>
- Núñez, J. C., Cerezo, R., Bernardo, A., Rosario, P., Valle, A., Fernández, E. y Suárez, N. (2011) Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of a experience in higher education. España: Universidad de Oviedo. *Psicothema*, 23(2), 274–281
- Núñez, J. C., Gonzales-Piedra, J. A., Rosário, P. y Solano, P. (2020) Autorregulación del aprendizaje: un nuevo desafío del estudiante de enseñanza superior. Portugal: Infocop. Recuperado de http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1039
- Palloff, R. y Pratt, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective strategies for the online classroom*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Piaget, J. (2012) *Piscogenética: Origen del pensamiento*. España: Universidad de Cádiz.
- Picón, G. A., Gonzáles, K. y Paredes, J. N. (2020). *Performance and educational training in digital competences in nonpresential classes during the covid-19 pandemic*. Paraguay: Universidad Privada María Serrana. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/778-Preprint%20Text-1115-1-10-20200616%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/778-Preprint%20Text-1115-1-10-20200616%20(1).pdf)
- Reuters Institute (2020). *Navigating the 'infodemic': how people in six countries access and rate news and information about coronavirus*. Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism. <https://cutt.ly/ZyiIISy>
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S., & Gaeta, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781–797. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars>
- Sanabria Rodríguez, L. B., Valencia Vallejo, N. G., & Ibáñez Ibáñez, J. (2017). Efecto del entrenamiento en autorregulación para el aprendizaje de la matemática. (Spanish). *Revista Praxis & Saber*, 8(16), 35–56. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.6167>
- Ripollés, Andreu (2020). Impact of Covid-19 on the media system. Communicative and democratic consequences of news consumption during the outbreak. *El profesional de la información*, v. 29, n. 2, e290223. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.mar.23>
- CDC (2020).
- Roblyer, M. (1999). Is Choice Important in Distance Learning? A study of student motives for taking Internet-based courses at the high school and community college levels. *Journal of Research on Computing Education*, vol. 32, núm. 1, pp. 157-171.

Unesco (2020). *Consecuencias negativas del cierre de las escuelas. Portal oficial en español.* Recuperado de

<https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/consecuencias>

Unesco (2020a). *Cómo planificar las soluciones de aprendizaje a distancia durante el cierre temporal de las escuelas.* Recuperado de <https://es.unesco.org/news/como-planificar-soluciones-aprendizaje-distancia-durante-cierre-temporal-escuelas>

Unicef (2020). *Educación contra el coronavirus: 10 tareas de la rutina diaria.* Recuperado de <https://www.unicef.es/educa/blog/10-tareas-rutina-diaria-familia>

Urzúa, A., Vera-Villaruel, P. Caqueo-Úrizar, A. y Polanco-Carrasco, R. (2020). La Psicología en la prevención y manejo del COVID-19. Aportes desde la evidencia inicial. *Revista Ter Psicol vol.38 no.1* Santiago abr. 2020

Whipp, J. y Chiarelli, S. (2004). Self- Regulation in a Web-Based Course: A base study. *Educational Technology Research and Development*, vol. 52, núm. 4, pp. 5-22.

Winters, F., Greene, J. y Costich, C. (2008). Self-Regulation of Learning within Computer-Bases Learning Environ- ments: A critical analysis. *Journal Psychology Review*, vol. 20, núm. 4, pp. 429-444.

Vargas, O. L., Hederich-Martinez, C., & Uribe, Á. C. (2012). Logro en Matemáticas, Autorregulación Del Aprendizaje Y Estilo Cognitivo. *Suma Psicológica*, 19(2), 39–50.

Valenzuela-Zambrano, B., & Pérez-Villalobos, M. V. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Educación y Educadores*, 16(1), 66–79.

Zimmerman, B. & Bandura, A. (1994). Self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.

Zimmerman, B., Bandura, A. & Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

Zimmerman, B. & Schunk, D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2ª ed.). Nueva York: Springer-Verlag.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Matriz de consistencia						
Título: La autorregulación del aprendizaje en el marco de “Aprendo en casa”, en estudiantes del tercer ciclo de dos instituciones públicas, Puente Piedra, 2020						
Autor:. Br. Dina Esther Aranda Arizaga						
Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores			
Problema General: ¿En qué medida se diferencia la autorregulación del aprendizaje en el marco de la estrategia “Aprendo en casa”, en estudiantes del tercer ciclo de dos instituciones educativas públicas, Puente Piedra, 2020?	Objetivo general: Determinar las diferencias en la autorregulación del aprendizaje en el marco de la estrategia “Aprendo en casa”, en estudiantes del tercer ciclo de dos instituciones educativas públicas, Puente Piedra, 2020.	Hipótesis general: Existen diferencias en la autorregulación del aprendizaje en el marco de la estrategia “Aprendo en casa”, en estudiantes del tercer ciclo de dos instituciones educativas públicas, Puente Piedra, 2020.	Variable 1: Autorregulación del aprendizaje			
			Zimmerman y Schunk (2001) definieron como: Un proceso activo, que se desarrolla de manera independiente, de forma crítica y reflexiva, a través del cual los educandos establecen los objetivos que guían su propio aprendizaje, este constructo se refiere a una noción de aprendizaje que es focalizada en los componentes cognitivos, motivacionales y conductuales que ejecuta el educando para incrementar sus habilidades y logros de aprendizaje, considerando su entorno. (p. 56)			
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Problemas Específicos: ¿En qué medida se diferencia la fase previa de autorregulación del aprendizaje en el marco de la estrategia “Aprendo en casa”, en estudiantes del tercer ciclo?;	Objetivos específicos: Determinar las diferencias en la autorregulación del aprendizaje - fase previa, entre estudiantes del tercer ciclo.	Hipótesis específicas: Existen diferencias en la autorregulación del aprendizaje - fase previa, entre estudiantes del tercer ciclo.	Fase previa	Establecimiento de objetivos Planificación estratégica Interés intrínseco en la tarea	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 Alto: del 8 al 10 Medio: del 5 al 7 Bajo: del 1 al 4	Alta autorregulación: 21 a 30 Autorregulación media: 11 a 20 Autorregulación baja: 0 a 10

¿En qué medida se diferencia fase de la realización de la autorregulación del aprendizaje en el marco de la estrategia "Aprendo en casa", en estudiantes del tercer ciclo?	Determinar las diferencias en la autorregulación del aprendizaje - fase de realización, entre estudiantes del tercer ciclo.	Existen diferencias en la autorregulación del aprendizaje - fase de realización, entre estudiantes del tercer ciclo.	Fase de realización	Focalizar la atención en la tarea Optimización Automonitorización	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19	Alto: del 7 al 9 Medio: del 4 al 6 Bajo: del 1 al 3	
¿En qué medida se diferencia la fase de autorreflexión de la autorregulación del aprendizaje en el marco de la estrategia "Aprendo en casa", en estudiantes del tercer ciclo?	Determinar las diferencias en la autorregulación del aprendizaje - fase de autorreflexión, entre estudiantes del tercer ciclo.	Existen diferencias en la autorregulación del aprendizaje - fase de autorreflexión, entre estudiantes del tercer ciclo.	Fase de autorreflexión	Juicios personales Reacciones Autoevaluación	20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30	Alto: del 8 al 10 Medio: del 5 al 7 Bajo: del 1 al 4	
Nivel - diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos		Estadística a utilizar			
Nivel: Básico Diseño: No experimental Método: Cuantitativo, descriptivo, comparativo	Población: 70 Tipo de muestreo: No probabilístico	Variable 1: Autorregulación del aprendizaje Técnicas: Observación Instrumentos: Lista de cotejo Autor: Br. Dina Esther Aranda Arizaga Año: 2020 Monitoreo: Docente Ámbito de Aplicación: Estudiantes segundo grado Forma de Administración: Individual		DESCRIPTIVA: Tablas de distribución de frecuencia y figuras INFERENCIAL: Prueba no paramétrica para muestras independientes: U de Mann Whitney			

Anexo 2: Instrumentos

Lista de cotejo para medir autorregulación del aprendizaje

Apellidos y nombres del alumno:

Sexo

Fecha nacimiento

Evaluated por:

Fecha de evaluación

Instrucciones

A continuación, encontrará usted una serie de ítems, deberá marcar con un aspa Si cuando el estudiante haya logrado la competencia o sea evidente la conducta evaluada, en caso contrario deberá marcar la alternativa No.

n.º	Ítems	No	Si
1	Categoriza el tipo de objetivos de la tarea		
2	Evalúa sus saberes sobre el tema		
3	Asigna una valoración a la tarea		
4	Considera fijación de metas de aprendizaje		
5	Toma conciencia de su autoeficacia		
6	Percibe su nivel de dominio frente a la tarea		
7	Determina las fuentes de información		
8	Muestra persistencia en el cumplimiento de la tarea		
9	Despliega esfuerzo para resolver la tarea		
10	Requiere el logro del aprendizaje y no espera recompensa		
11	Tiene clara intención de aprender		
12	Emplea la concentración para la resolución de la tarea		
13	Elige un espacio libre de distractores para la tarea		
14	Prevé la protección ante interferencias		
15	Contempla su creencia de autoeficacia		
16	Recurre a su locus de control para centrarse		
17	Selecciona criterios de referenciales de la tarea		
18	Evalúa su progreso en los desempeños		

19	Prevé sus calificaciones en función a sus avances		
20	Recurre a la justa autoevaluación		
21	Logra la identificación de errores		
22	Establece las causas de sus errores y las corrige		
23	Tiene conciencia de sus posibilidades		
24	Tiene posibilidades adaptativas a los nuevos saberes		
25	Reflexión sobre sus estados de ánimo		
26	Muestra satisfacción con sus avances		
27	Compara resultados con objetivos		
28	Precisa la relación causal de los logros		
29	Mantiene un compromiso personal con el saber		
30	Hace su propia valoración del esfuerzo desplegado		

Gracias por su colaboración

Anexo 3: Certificado de validación

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Fase previa							
01	Categoriza el tipo de objetivos de la tarea	X		X		X		
02	Evalúa sus saberes sobre el tema	X		X		X		
03	Asigna una valoración a la tarea	X		X		X		
04	Considera fijación de metas de aprendizaje	X		X		X		
05	Toma conciencia de su autoeficacia	X		X		X		
06	“Percibe su nivel de dominio frente a la tarea	X		X		X		
07	Determina las fuentes de información	X		X		X		
08	Muestra persistencia en el cumplimiento de la tarea	X		X		X		
09	Despliega esfuerzo para resolver la tarea	X		X		X		
10	Requiere el logro del aprendizaje y no espera recompensa	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Fase realización							
11	Tiene clara intención de aprender	X		X		X		

12	Emplea la concentración para la resolución de la tarea	X		X		X		
13	Elige un espacio libre de distractores para la tarea	X		X		X		
14	Prevé la protección ante interferencias	X		X		X		
15	Contempla su creencia de autoeficacia	X		X		X		
16	Recurre a su locus de control para centrarse	X		X		X		
17	Selecciona criterios de referenciales de la tarea	X		X		X		
18	Evalúa su progreso en los desempeños	X		X		X		
19	Prevé sus calificaciones en función a sus avances	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Fase de autorreflexión	Si	No	Si	No	Si	No	
20	Recurre a la justa autoevaluación	X		X		X		
21	Logra la identificación de errores	X		X		X		
22	Establece las causas de sus errores y las corrige	X		X		X		
23	Tiene conciencia de sus posibilidades	X		X		X		
24	Tiene posibilidades adaptativas a los nuevos saberes	X		X		X		
25	Reflexión sobre sus estados de ánimo	X		X		X		
26	Muestra satisfacción con sus avances	X		X		X		

27	Compara resultados con objetivos	X		X		X		
28	Precisa la relación causal de los logros	X		X		X		
29	Mantiene un compromiso personal con el saber	X		X		X		
30	Hace su propia valoración del esfuerzo desplegado	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Ninguna

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [X] **Aplicable después de corregir** [] **No aplicable** []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Fernando Eli Ledesma Pérez

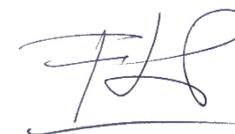
DNI: 43287157

Especialidad del validador: Lic. en Psicología, Lic. en Educación, Maestro en docencia y gestión universitaria, Doctor en Educación

- ¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- ²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- ³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

08 de junio del 2020



Firma del Experto Informante.

Re: FORMATO DE VALIDACION



YOLANDA FELICITAS SORIA PEREZ <ysoria@ucv.edu.pe>

Mar 21/07/2020 09:59

Para: Usted



Estimada Dina:

Los instrumentos revisados cumplen con los criterios de validez de contenido, por lo que es aplicable a la muestra o población de estudio.

Atte,

Dra. Yolanda Soria Pérez

El mar., 21 jul. 2020 a las 9:42, Dina esther Aranda arizaga (<alondra23_4@hotmail.com>) escribió:

De: Dina esther Aranda arizaga

Enviado: sábado, 18 de julio de 2020 15:30

Para: Ysoria@ucv.edu.pe <Ysoria@ucv.edu.pe>

Asunto: FORMATO DE VALIDACION

PROFESORA ENVIO EL FORMATO DE VALIDACION PARA QUE SU PERSONA ME LO PUEDA VALIDAR. DE ANTEMANO AGRADESCO SU TIEMPO PRESTADO GRACIAS.

[Responder](#) | [Reenviar](#)

Anexo 4: Base de datos

Sexo	IIEE	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13
1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0
1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1
1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1
1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1
1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0
1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0
1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1
1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1
1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0
1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0
1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1
1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0
1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1
1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0
2	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0
2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
2	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0
2	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1
2	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0
2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
2	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1

Sexo	IIEE	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13
1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0
1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1
1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1
1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1
1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0
1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0
1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0
1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1
1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0
1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0
1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0
1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1
1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0
2	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0
2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
2	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0
2	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1
2	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0
2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
2	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1

Anexo 5: Constancia de autorización



"Año de la Universalización de la Salud"

INSTITUCION EDUCATIVA N° 5167 "VICTOR RAUL HAYA DE LA TORRE"

CARTA DE AUTORIZACION

Dr. Carlos Ventura Obregón
Jefe de la escuela de post grado
UCV-FILIAL LIMA
CAMPUS LIMA NORTE

Tengo el agrado de dirigirme a Ud. y saludarle cordialmente a su representada. Así mismo, como director de la Institución Educativa que me honro en dirigir, hago de conocimiento que en mérito a la Carta P. 541-2020-EPG-UCV-LN-F05L01/J-INT, manifestarle que la Sra. **DINA ARANDA ARIZAGA**, identificada con DNI. 40241589, ha sido admitida para que pueda desarrollar su trabajo de investigación referente a lo solicitado.

Por lo tanto, se autoriza y se expide el presente documento a solicitud de la interesada para los trámites correspondientes.

Puente Piedra, 05 de agosto del 2020

Atentamente.



I.E. N° 8180 "CELSO LINO RICALDI"

"Año de la Universalización de la Salud"

CARTA DE AUTORIZACIÓN

Dr. Carlos Ventura Obregón
Jefe de la escuela de post grado
Universidad "Cesar Vallejo"

Tengo el agrado de dirigirme a Ud. Así mismo como director de la Institución Educativa que me honro a dirigir, hago de su conocimiento que la Sra. Dina Esther Aranda Arizaga identificada con DNI 40241589, alumna de post Grado de la universidad Cesar Vallejo, ha sido admitida para realizar la aplicación de las encuestas psicológicas a los estudiantes del tercer ciclo (segundo grado) en el nivel primaria de Educación Básica Regular

Se expide el presente documento a solicitud del interesado para que realice los trámites correspondientes.

Puente Piedra, 05 de agosto del 2020.

Atentamente,


Ali Muñoz Díaz
ALI MUÑOZ DIAZ
DIRECTOR