

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**APRENDIZAJE AUTOGESTIVO EN ESTUDIANTES QUE INICIARON SU  
FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA POR COVID**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**PRESENTA**

**Danold Humberto Cazares Gavilanes**

**DIRECTORA DE TESIS**

**DRA. EMILIA CRISTINA GONZÁLEZ MACHADO**

**CODIRECTOR DE TESIS**

**DR. ERNESTO ISRAEL SANTILLÁN ANGUIANO**

**INTEGRANTES DEL SÍNODO**

**DRA. SHAMALI ALHELI NIÑO CARRASCO**

**DR. JUAN CARLOS CASTELLANOS RAMÍREZ**

**MTRO. ABRAHAM EMMANUEL VÁSQUEZ RUIZ**

**MEXICALI, BAJA CALIFORNIA A 10 DE MARZO DEL 2023**



## **AGRADECIMIENTOS**

*Elaborar una tesis resultó ser un poco más duro de lo que imagine, no solo por la tesis en sí, sino por todos los factores internos y externos que pueden influir en terminarla o tirar la toalla y continuar mi proceso de titulación como los demás.*

*Puedo decir que si no fuera por las personas que estuvieron a mi lado, no hubiera llegado ni siquiera a la mitad de esta investigación. Fueron un gran apoyo, se tomaron el tiempo de escuchar todas mis inquietudes e inseguridades, de aconsejarme, recordarme mis fortalezas y virtudes y motivarme a concluir.*

*Por todo eso, quiero agradecer a mis padres (Humberto y Graciela) que me apoyaron en todo aspecto en este proceso. A mis compañeros de carrera (Luisa, Esteban y Rebeca) que siempre estuvieron abiertos a escucharme, aconsejarme y motivarme. A mis profesores en mis asignaturas de la rama de la investigación o relacionadas, que sin sus comentarios positivos no me hubiera animado a realizar una tesis. A la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa por su apoyo, especialmente al profesor (y Codirector de la presente Tesis) Ernesto Santillán por su disposición y sus observaciones durante la elaboración de esta tesis.*

*También un agradecimiento especial a la profesora Emilia Cristina González de la Facultad de Ciencias Humanas, quien fue mi maestra en la asignatura de Investigación Educativa y directora de esta tesis. Le agradezco, no solo por ayudarme con su conocimiento en el campo de la investigación, sino también por su paciencia, iniciativa, disponibilidad y flexibilidad durante este proceso. Por apoyarme durante, incluso antes de comenzar, la elaboración de esta tesis.*

*Y por último pero no menos importante, a esas personas que me dieron sus buenos deseos al saber que había aceptado titularse por tesis. Muchas gracias a todos.*

## **DEDICATORIA**

*Esta tesis se la dedico a mis padres y mis hermanos.*

*A mis padres quienes fueron los que me apoyaron en todo aspecto, no solo durante la elaboración de esta tesis, sino durante mi formación profesional. También para que sea un recordatorio de todo el esfuerzo y sacrificio que han realizado durante todos estos años por sus hijos, demostrando que todo eso por lo que se han esforzado está dando sus frutos. Y para mis hermanos, para demostrarles que con esfuerzo y perseverancia para alcanzar sus objetivos a pesar de todas las adversidades. Además de ser un ejemplo para ellos que están a un año de comenzar con sus estudios universitarios.*

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>CAPÍTULO I. Antecedentes</b>	1
1.1. La Universidad y su papel en la Sociedad	1
1.1.1. Base legal de la Universidad en México	1
1.1.2. Países hispanohablantes y el aprendizaje autogestivo	6
1.2. Planteamiento del Problema	13
1.2.1. Preguntas y Objetivos	15
1.2.2. Justificación	16
1.2.3. Contexto	18
1.2.4. Limitaciones	19
<b>Capítulo II. Marco Teórico</b>	20
2.1. Marco Conceptual	20
2.1.1. Aprendizaje	20
2.1.2. Autogestión	20
2.1.3. Concepto de aprendizaje autogestivo (AA)	21
2.1.3.1. Aprendizaje autogestivo.	21
2.1.3.2. Autodidactismo.	22
2.1.3.3. Autorregulación del aprendizaje.	23
2.1.4. Gestión del tiempo	23
2.1.5. Autonomía	25
2.1.6. Motivación	28
2.1.6.1. Motivación intrínseca.	29
2.1.6.2. Motivación extrínseca.	30
2.1.6.3. Motivación por logro.	30
2.1.7. Herramientas y recursos educativos	31
2.1.8. Estudiantes autogestivos	31
2.1.9. La modalidad a distancia, e-learning y el aprendizaje autorregulado	34
2.2. Estado del Arte	39
2.2.1. Internacional (2016-2021)	39
2.2.2. Nacional (2016-2021)	45
<b>Capítulo III. Diseño Metodológico</b>	50
3.1. Reflexión Epistemológica	50
3.2. Enfoque, Diseño y Alcance la investigación	52
3.2.1. Enfoque cuantitativo	52
3.2.2. Diseño metodológico	53
3.2.3. Alcance de la investigación: descriptivo	54
3.2.4. Técnicas e instrumentos	54

3.2.4.1. Técnica: Encuestas autoadministradas por internet.	54
3.2.4.2. Instrumento: Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA)	55
3.2.5. Población y Muestra	56
3.2.5.1. Población	56
3.2.5.2. Muestra	56
3.2.6. Procedimiento para el análisis de datos	57
<b>CAPÍTULO IV. RESULTADOS</b>	57
4.1. Validez y Confiabilidad del Instrumento	57
4.2. Variables de Identificación para caracterizar la muestra	60
4.3. Análisis descriptivos de las variables.	63
4.4. Rangos y niveles de las escalas de motivación y estrategias de aprendizaje.	64
4.5. Escalas y Subescalas de Motivación (M)	65
4.6. Escalas y Subescalas de las Estrategias de Aprendizaje (EA)	69
4.7. Escala de Motivación y Estrategias de Aprendizaje por Edad	74
4.8. Escala de Motivación y Estrategias de Aprendizaje por Género	75
4.9. Escala de Motivación y Estrategias de Aprendizaje por Estado Civil	77
4.10. Escala de Motivación y Estrategias de Aprendizaje por tener o no hijos	77
4.11. Escala de Motivación y Estrategias de Aprendizaje por ocupación	78
<b>CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>	80
5.1. Discusión	80
5.1.1. Limitaciones	89
5.1.2. Propuestas	90
5.2. Conclusión	91
<b>REFERENCIAS</b>	94
<b>APÉNDICE</b>	105

### Índice de Tablas

<b>Tabla 1:</b> Índices de confiabilidad Alpha de Cronbach y número de reactivo de la Escala de Motivación por subescala	<b>69</b>
<b>Tabla 2:</b> Índices de confiabilidad Alpha de Cronbach y número de reactivo de la escala de estrategias de aprendizaje por subescala	<b>69</b>

<b>Tabla 3:</b> Adecuación para el análisis factorial (KMO) y varianza explicada tras ajustar un modelo de análisis factorial con un factor único agrupando a los reactivos	<b>71</b>
<b>Tabla 4:</b> Adecuación para el análisis factorial (KMO) y varianza explicada tras ajustar un modelo de análisis factorial con un factor único agrupando a los reactivos	<b>71</b>
<b>Tabla 5:</b> Encuestados por semestre	<b>72</b>
<b>Tabla 6:</b> Encuestados por programa educativo	<b>73</b>
<b>Tabla 7:</b> Encuestados por edad	<b>73</b>
<b>Tabla 8:</b> Encuestados por Estado Civil	<b>74</b>
<b>Tabla 9:</b> Encuestados por tener o no hijos	<b>74</b>
<b>Tabla 10:</b> Encuestados por género	<b>75</b>
<b>Tabla 11:</b> Encuestados por ocupación	<b>75</b>
<b>Tabla 12:</b> Análisis descriptivo de la escala de motivación y estrategias de aprendizaje.	<b>76</b>
<b>Tabla 13:</b> Encuestados por nivel de Motivación (M)	<b>78</b>
<b>Tabla 14:</b> Encuestados por nivel de Orientación de Metas Intrínsecas (OMI)	<b>79</b>
<b>Tabla 15:</b> Encuestados por nivel de Orientación de Metas Extrínsecas (OME)	<b>79</b>
<b>Tabla 16:</b> Encuestados por nivel de Valor de la Tarea (VT)	<b>80</b>
<b>Tabla 17:</b> Encuestados por nivel de Creencias de control (CC)	<b>81</b>

<b>Tabla 18:</b> Encuestados por nivel de Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)	<b>81</b>
<b>Tabla 19:</b> Encuestados por nivel de Ansiedad ante los exámenes (AE)	<b>82</b>
<b>Tabla 20:</b> Encuestados por nivel de Estrategias de Aprendizaje (EA)	<b>83</b>
<b>Tabla 21:</b> Encuestados por nivel de Repetición (RE)	<b>83</b>
<b>Tabla 22:</b> Estudiantes encuestados por nivel de Elaboración (ELA)	<b>84</b>
<b>Tabla 23:</b> Estudiantes encuestados por nivel de Organización (ORG)	<b>85</b>
<b>Tabla 24:</b> Estudiantes encuestados por nivel de Pensamiento crítico (PC)	<b>85</b>
<b>Tabla 25:</b> Estudiantes encuestados por nivel de Autorregulación metacognitiva (ARM)	<b>86</b>
<b>Tabla 26:</b> Estudiantes encuestados por nivel de Administración del tiempo y del ambiente (ATA)	<b>86</b>
<b>Tabla 27:</b> Estudiantes encuestados por nivel de Regulación del esfuerzo (REG)	<b>87</b>
<b>Tabla 28:</b> Estudiantes encuestados por nivel de Aprendizaje con compañeros (AC)	<b>87</b>
<b>Tabla 29:</b> Encuestados por nivel de Búsqueda de ayuda (BA)	<b>88</b>
<b>Tabla 30:</b> Encuestados por nivel de Motivación (M) y su Edad	<b>88</b>
<b>Tabla 31:</b> Encuestados por nivel de Estrategias de Aprendizaje (EA) y Edad	<b>89</b>

<b>Tabla 32:</b> Encuestados por nivel de Motivación (M) y Género	<b>90</b>
<b>Tabla 33:</b> Encuestados por nivel de Estrategias de Aprendizaje (EA) y Género	<b>90</b>
<b>Tabla 34:</b> Encuestados por nivel de Motivación (M) y Estado civil	<b>91</b>
<b>Tabla 35:</b> Encuestados por nivel de Estrategias de Aprendizaje (EA) y Estado civil	<b>91</b>
<b>Tabla 36:</b> Encuestados por nivel de Motivación (M) y estudiantes con/sin hijos	<b>92</b>
<b>Tabla 37:</b> Encuestados por nivel de Estrategias de Aprendizaje (EA) y estudiantes con/sin hijos	<b>92</b>
<b>Tabla 38:</b> Encuestados por nivel de Motivación (M) y Ocupación	<b>93</b>
<b>Tabla 39:</b> Encuestados por nivel de Estrategias de Aprendizaje (EA) y Ocupación de los estudiantes	<b>93</b>

### **Índice de Figuras**

<b>Figura 1:</b> Gráfico de distribución de la Escala de Motivación	<b>76</b>
<b>Figura 2:</b> Gráfico de distribución de la Escala de Estrategias de Aprendizaje	<b>77</b>

## Capítulo I. Antecedentes

### 1.1. La Universidad y su Papel en la Sociedad

La Educación Superior es el último escalón del sistema educativo mexicano.

Es donde los jóvenes adultos, en su mayoría, toman la elección de elegir una carrera en la cual formarse como futuros profesionales en cualquier campo laboral relacionado con la misma. Además, es en este nivel donde los estudiantes comienzan a crear su identidad como profesionales, no solo por los conocimientos que adquirirán en la institución educativa, sino por todas las experiencias previas (niveles anteriores), actuales (nivel superior) y futuras (campo laboral).

Ante todo, es necesario responder a la interrogante: ¿Cuál es el concepto de universidad?

De acuerdo con González (1997), toma la idea de universidad como: “el lugar en que se enseña el conocimiento universal. Esto implica que su objeto es, por una parte, intelectual, no moral; y por la otra, que es la difusión y extensión del conocimiento, más que el avance del conocimiento.” (p.5). Esto quiere decir que la universidad no está enfocada solo en la creación de nuevo conocimiento, sino que, además, está enfocada en la difusión del mismo. No solo crearlo, sino también enseñarlo. Además, el mismo autor considera que la universidad moderna tiene cuatro funciones principales:

- a) investigación,
- b) enseñanza,
- c) formación profesional y
- d) la transmisión de una clase particular de cultura. (p.6)

Por lo tanto, se puede afirmar que además de la creación y difusión del conocimiento, la universidad tiene un papel importante en la sociedad, ya sea a través de la formación profesional o el fomento de una determinada cultura, la cual dependerá de las necesidades y demandas de la sociedad.

También está el concepto Ortega y Gasset (1930) quienes mencionan:

- A) La Universidad consiste, primero y por, lo pronto, en la enseñanza superior que debe recibir el hombre medio. B) Hay que hacer del hombre medio, ante todo, un hombre culto... Por tanto, la función primaria y central

de la Universidad es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales... Física, Biología, Historia, Sociología, Filosofía. C) Hay que hacer del hombre medio un buen profesional... D) No se ve razón ninguna densa para que el hombre medio necesite ni deba ser un hombre científico... (p. 53 y 54).

Esa necesidad de formar profesionales competentes, afecta en todas las áreas de desarrollo de una nación, ya que la educación superior beneficia al desarrollo económico y social de un país.

Para alcanzar el desarrollo en los países miembros, la OCDE define cuatro misiones principales de la llamada "educación terciaria":

1. La formación de lo que se ha dado en llamar «capital humano», gracias a la enseñanza.
2. La construcción de bases del conocimiento, por medio de la investigación y desarrollo del mismo.
3. La difusión y uso del conocimiento, mediante la interacción con los usuarios.
4. La preservación del conocimiento, esto es su preservación intergeneracional (OCDE, 2008, p.13)

La OCDE maneja el concepto de "conocimiento" en sus cuatro misiones para el nivel superior, pero es importante destacar que el conocimiento adquirido debe estar basado en estudios que comprueben su veracidad y relevancia. Es decir, lo que se aprende en una universidad debe estar apegado a la "verdad" y no ser mera especulación u opinión.

La verdad en palabras de la Real Academia Española (2020) es: "Conformidad de las cosas con el concepto que de ellas forma la mente", es decir, que las cosas son tal y como las percibimos y conceptualizamos.

Sin embargo, en una sociedad en la que conviven muchas personas con distintas formas de pensar, la verdad puede variar de una persona a otra, ya que puede ser subjetiva y dependiente del contexto. Además, también es importante mencionar que la verdad no es algo absoluto, sino que puede evolucionar con el tiempo y el conocimiento adquirido.

Respecto a su relación con las universidades, González (1997) menciona:

El concepto de verdad es fundamental en las universidades. Es cierto que no todos los universitarios tenemos la misma idea de lo que es la verdad, pero

generalmente la sabemos distinguir y es uno de los valores que más apreciamos, tanto en el campo de la docencia como en el de la investigación, y también en las relaciones cotidianas con otros miembros de la comunidad. (González, 1997, p.7)

Lo anterior hace referencia a la variedad de conceptos sobre un solo término tan relevante para la ciencia como lo es “la verdad”. Al ser el ideal de la ciencia el llegar a “la verdad” de cualquier fenómeno o cuestión que cause la curiosidad del ser humano, es de suma importancia enfocarse en ello. Pero siempre es importante tener en cuenta que la verdad actual puede ser desmentida por nuevos hallazgos o investigaciones en el futuro. Por eso es importante ser crítico con las verdades, pero que esa crítica sea el resultado de un análisis y estudio cuidadoso de lo que se está aprendiendo.

En relación con lo anterior, el autor González (1997) menciona que lo importante en la educación superior es: “que el alumno comprenda lo que está aprendiendo o lo que está haciendo, que lo conceptualice, que pueda dominarlo bajo distintos ángulos, que pueda evaluarlo y que tome una posición crítica en relación a lo que aprende.” (p.7)

En resumen, el estudiante universitario no solo debe recibir el conocimiento y aprenderlo, sino también aplicarlo correctamente, evaluar su propio rendimiento y ser crítico con lo que está aprendiendo. Estas cualidades son esenciales para un futuro profesionalista que está siendo formado en una institución de educación superior.

Retomando el término “formando”, surge la pregunta: ¿A que se refiere con “formando en una institución educativa”?

Navarrete (2013) utilizando la definición de formación y dividió su definición en 3 usos diferentes:

- a) La formación natural
- b) La formación de conjuntos y
- c) La formación intelectual- profesional.

Tomando en cuenta la formación aludida a lo intelectual-profesional de una persona, la autora menciona que:

“Puede hacer referencia, por una parte, a la autoformación o al autodidactismo o, por otra, a la formación institucional intencionada tal como la que se da en la escuela y se certifica por medio de un título técnico o profesional. De esta

manera, la noción de formación suele ser asociada a la capacitación, sobre todo a nivel profesional.” (Navarrete, 2013, p.8)

Navarrete (2013) asume que el significado de formación: “alude a la construcción permanente, continua de algo o alguien” (p.8). Además de concluir con: “Cada sujeto se forma, según su contexto, sus modos de aprender, sus potencialidades, su curiosidad epistémica. En este sentido, cada sujeto es tarea de su propia realización-formación en un contexto dado” (Navarrete, 2013, p.8).

En el caso del objeto de estudio que se sitúa en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), que maneja disciplinas relacionadas con las ciencias humanas, la autora destaca que: “el uso del término formación tiende a apuntar a las características sociales-internas del sujeto, formación de sujetos críticos, pensantes, educativos.” (Navarrete, 2013).

Además de la formación, la universidad también contribuye a la construcción de la identidad de los futuros profesionistas. Según Navarrete (2013), al revisar investigaciones relacionadas con la identidad profesional, se observó que existe una variedad de identidades y pluralidad es producto, no solo de la oferta de referentes identitarios por parte de cada universidad, sino también de una trayectoria personal previa que construye a la persona que es en la actualidad. Esta trayectoria es relevante en la vida no solo para los estudiantes o futuros profesionistas, sino también para los futuros ciudadanos y padres de familia.

Según Figueroa (2013), define 4 funciones que tiene la universidad en un contexto capitalista las cuales son:

- 1) La generación de conocimiento para la producción y, si es el caso, el procesamiento de las aplicaciones productivas del mismo.
- 2) La producción de fuerza de trabajo altamente calificada que se ocupa tanto en la producción material como en los servicios.
- 3) La generación de los cuadros para la conducción económica, social y política de los países.
- 4) La producción de ideología, incluida la crítica orientada al mejoramiento del estado de cosas en la sociedad. (pp.11-12).

México entraría en la descripción que hace Figueroa (2013) al ser un país capitalista. A pesar de tener ese enfoque y su gran importancia para el desarrollo de la sociedad, es bien sabido que la atención recibida por el gobierno es relativamente

nueva, enfocándose este último en el siglo anterior al desarrollo de la educación primaria y media superior. México presenta muchos problemas de desigualdad en sus regiones y esa desigualdad se refleja en los apoyos a instituciones de nivel superior en distintas partes del país. Haciendo que se mejoren las instituciones más desarrolladas, mientras que las menos favorables no crezcan.

Dichos problemas de desigualdad los menciona Arechavala y Sánchez (2017) al identificar los patrones que a nivel agregado se dan entre las universidades mexicanas, en lo que se refiere a los dos puntos anteriores; se analizan datos de la cantidad de investigadores de alto nivel, de las publicaciones científicas y de las patentes, como indicadores del desarrollo de esas capacidades. Los resultados muestran una gran desigualdad en los niveles de desarrollo entre las instituciones que, si bien tiende a disminuir, aún está lejos de ser adecuada para el desarrollo científico, económico y social del país.

### **1.1.1. Base legal de la Universidad en México**

Habiendo mencionado el Sistema Educativo Mexicano y su nivel superior, es bueno mencionar que el Sistema Educativo Mexicano está apoyado por el artículo 3ro de la constitución política de los estados unidos mexicanos.

En dicho artículo se menciona:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. (p.5)

El Sistema Educativo Mexicano, está regulado por la Ley General de Educación y el Nivel superior es regulado a partir del Capítulo IV de la Ley General de Educación.

El capítulo IV de la Ley General de educación en el el Artículo 47, refiere lo siguiente:

La educación superior, como parte del Sistema Educativo Nacional y último esquema de la prestación de los servicios educativos para la cobertura universal prevista en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, es el servicio que se imparte en sus distintos niveles, después del tipo

medio superior. Está compuesta por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. Comprende también la educación normal en todos sus niveles y especialidades. (p.19)

El nivel Superior además de estar apoyado por el Artículo 3ro de la constitución política de los estados unidos mexicanos y estar regulada por Ley General de educación, también están regulada a nivel federal por la ley general de educación superior, y a nivel estatal con la Ley de educación del estado de Baja california.

### ***1.1.2. Países Hispanohablantes y el Aprendizaje Autogestivo***

Utilizando datos de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2019), muestra que los estudiantes que ingresan a la universidad son, en su mayoría, jóvenes de entre 18 y 23 años de edad los que entran a la universidad.

Estos jóvenes-adultos pasan a un sistema mucho más abierto, sistema el cual es necesario una actitud más responsable, menos dependiente de los docentes y cuyo principal protagonista sea el propio estudiante. Esta necesidad de lograr una mayor autonomía en los estudiantes en los niveles anteriores, a pesar de que en papel están escritas, no suele ser llevada a la práctica al 100%.

El alcanzar una actitud más autónoma en los estudiantes que van iniciando su formación es algo que ha tomado relevancia en los últimos años en el campo de la investigación educativa es el aprendizaje autogestivo y cómo este influye en los estudiantes para la mejora de su desempeño académico y su formación profesional y ciudadana.

Países como Chile, Colombia, Costa Rica e incluso España, han tenido un acercamiento a este tema para identificar ventajas que se pueden obtener al fomentar este aprendizaje en los estudiantes de nivel superior de sus respectivos sistemas educativos y como estos lo pueden aplicar a la hora de su desarrollo como profesionistas, tanto en el aula como fuera de ella (Baez & Alonso, 2017; Daura, 2017; Garzon & Gil, 2017; Granados & Gallego, 2016; Gros, 2016; Hendri & Basticini, 2020; Reyes, 2017).

Los trabajos que a continuación se presentarán son investigaciones que se han realizado a lo largo de los últimos 5 años tanto dentro del contexto nacional como en el contexto internacional. Se presentarán ordenados de manera cronológica, desde el

2016 hasta el año en que se realice esta tesis, las investigaciones encontradas que fueron realizadas fuera del territorio mexicano por países de la región de Iberoamérica.

El primer artículo, fue desarrollado por Granados y Gallego (2016) en Colombia, dicho documento tuvo como objetivo presentar los resultados de una investigación con la que se buscó establecer una relación entre el aprendizaje autorregulado, las estrategias de aprendizaje y la motivación, a través de la administración de una versión traducida y adaptada al español mexicano del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Los resultados corroboraron las relaciones expuestas en diversas teorías e investigaciones sobre la relación entre motivación, autorregulación e implementación de estrategias de aprendizaje. Y al final se advirtió que la motivación es de suma importancia a la hora de querer realizar procesos de autorregulación del aprendizaje, por lo que la motivación orientada a una meta intrínseca resulta un factor fundamental a la hora de investigar, reflexionar y establecer variables sobre el aprendizaje y la evaluación del mismo sobre todo en procesos que intenten medir niveles de autorregulación metacognitivo del aprendizaje en niveles de formación profesional universitaria.

De la mano de Saiz y Perez (2016), se realizó un estudio que tuvo como objetivo el determinar las diferencias inter e intragrupalas antes y después de la intervención (entrenamiento autorregulado) en el uso de estrategias de aprendizaje. En la investigación se utilizó tanto el instrumento de Escala de estrategias de aprendizaje ACRA (r) de Román y Gallego (1994) actualizado por Román y Poggioli (2013); como el Programa de entrenamiento en resolución de problemas matemáticos en secundaria (Pérez, 2014). Se utilizó un diseño experimental antes-después de grupo control equivalente. En el análisis intergrupo (antes-después de la intervención) se encontraron diferencias significativas en algunas estrategias de adquisición de la información a favor del grupo control y en estrategias de codificación de la información, recuperación y metacognitivas en el grupo experimental. En el análisis intragrupos se hallaron diferencias significativas a favor del grupo experimental en todas las estrategias de aprendizaje. En consecuencia el entrenamiento en autorregulación facilita el uso de estrategias relacionadas con un aprendizaje reflexivo.

Posteriormente, en el siguiente año 2017, se realizaron 3 investigaciones en 3 países latinoamericanos y una en España con temáticas muy relacionadas a la temática abordada en esta Tesis.

Manteniendo la misma ubicación geográfica, en Colombia, Garzon y Gil (2017) desarrollaron un artículo en donde señalan a la procrastinación como un fallo de las conductas autorregulatorias que conlleva efectos negativos a nivel académico. En su trabajo se analizó el valor de la gestión del tiempo como variable predictora de la procrastinación, estudiando una muestra de 494 estudiantes universitarios colombianos de primer año, que fueron clasificados en dos grupos en función de su grado de procrastinación académica. Los autores recogieron la investigación sobre las conductas de gestión del tiempo de los estudiantes a través de una versión en español del Time Management Behavior Questionnaire (TMBQ). Tras construir un modelo de regresión logística, las puntuaciones en la subescala “establecimiento de objetivos y prioridades” junto con “percepción sobre el control del tiempo” resultan ser buenas predictoras del nivel de procrastinación, a diferencia de Herramientas para la gestión del tiempo o preferencias por la desorganización. De hecho, en la muestra estudiada, el alumnado que simultanea estudios con trabajo se aproxima a la mitad. Esta variable ha resultado ser especialmente significativa en la predicción del nivel de procrastinación.

En Costa Rica, la autora Daura (2017) realizó una investigación donde buscó identificar las estrategias didácticas personalizadas que el profesorado utiliza en el aula y que favorecen el desarrollo de la autorregulación en sus estudiantes y elaborar un marco interpretativo que permita comprender cómo se desenvuelve la interacción académica entre el personal docente universitario y estudiantes a fin de corroborar si se manifiestan o no las estrategias mencionadas. La información tratada de forma cualitativa se analizó con la metodología propuesta por la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 1998) con la cual emergieron cuatro categorías de análisis, dos vinculadas con el aprendizaje autorregulado (acciones que promueven la motivación y acciones que favorecen las estrategias de aprendizaje) y otras dos con las estrategias mencionadas (acciones que facilitan la personalización del aprendizaje y técnicas de enseñanza) , cuya integración permitió establecer una categoría nuclear que se denominó espiral personalizante correguladora del aprendizaje. En cuanto al análisis de los datos recogidos y la conclusión de la autora, remarca lo importante que es el rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que a pesar de que

la idea del Aprendizaje Autorregulado sea (en esencia) que el mismo estudiante tenga la capacidad para autogestionar su aprendizaje, el mismo docente es el que tiene que realizar estrategias para ayudarlos a desarrollar ese tipo de aprendizaje.

En Chile, la autora Reyes (2017) realizó un artículo donde describe el desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo que alcanzan estudiantes universitarios de pedagogía de primer y tercer año correspondientes a las cohortes 2012 y 2010 esta última la primera generación en un Modelo Educativo basado en Competencias. Los resultados indican que las diferencias existentes se dan en aspectos específicos de actuación evidenciados en indicadores entre los que destacan aquellos orientados a la gestión del tiempo vinculados a mostrar cómo el estudiante adecua su propia calendarización a las necesidades de aprendizaje propuestas por el docente ( $p= 0,002$ ) y planifica para la resolución de problemas emergentes ( $p= 0,001$ ). Sin embargo, no existen diferencias significativas en las dimensiones que componen este constructo ( $p=0.096$ ). Aun cuando en todos los casos estas diferencias son favorables a los estudiantes de tercer año ( $M=3,57$ ) sobre primer año ( $M=3,27$ ). La autora concluye proyectando los desafíos de un modelo basado en competencia sobre el desarrollo de componentes básicos que complementan el aprendizaje autónomo.

En España, Baez y Alonso (2017) realizaron en coautoría una investigación que tuvo como objetivo comparar el efecto relativo y combinado en la autorregulación y en el aprendizaje que puede tener enseñar a los alumnos dos tipos de estrategias de autorregulación, unas centradas en la regulación de la motivación y otras centradas en el control de las emociones que afectan a la volición. Con este fin se desarrollaron dos tipos de guiones con instrucciones y comentarios que el profesor debía dar a los alumnos antes, durante y después de las tareas de aprendizaje. Las tareas utilizadas fueron de tipo académico –redacción-y no académico –solución de problemas de un rompecabezas chino, el Tangram. Los resultados de los ANOVAS pusieron de manifiesto que la eficacia de cada tipo de entrenamiento varía dependiendo del tipo de variable dependiente utilizada, si bien -en general- fue mayor en el caso entrenamiento centrado en la autorregulación emocional.

En España, Gros (2018) realizó un artículo cuyo objetivo fundamental fue analizar la evolución y los retos del e-learning haciendo especial énfasis en la necesidad de pasar de un espacio cerrado –el aula virtual– a incorporar herramientas adaptativas que garanticen un uso mucho más personalizado. En el artículo se

describe la evolución del e-learning desde el punto de vista pedagógico y tecnológico y se muestra como los espacios formativos se han diversificado más allá del aula virtual.

En Costa Rica, los autores Hendri y Bastecini (2020) realizaron un artículo que tuvo como objetivo analizar el proceso de autorregulación académica en estudiantado universitario, según las estrategias de aprendizaje, emociones y creencias motivacionales percibidas por este. Se desarrolló un estudio de tipo empírico, cuantitativo, *ex post facto*. En los resultados obtenidos, se encontraron diferencias significativas en la ansiedad del estudiantado según el sexo y la edad, y la concentración para cumplir una tarea según el sexo. También se observaron diferencias significativas en la tarea elaborada según el procesamiento de información del alumnado, la competencia subjetiva percibida y la emoción centrada en el resultado que este presentó. En consistencia general con literatura desarrollada hasta el momento se observó la importancia del proceso autorregulatorio del estudiantado, el cual permite la obtención de logros utilizando no solamente vías cognitivas sino también emocionales para la consecución de un objetivo. Para futuras investigaciones se recomienda incrementar el número de la muestra, así como la incorporación de otras variables que permitan obtener una visión mayor del proceso autorregulatorio.

En cuanto a las aportaciones realizadas en instituciones educativas en México. Se presentan estudios del periodo del 2016 hasta el año 2021.

Para iniciar, en la costa veracruzana, los autores Gaeta y Cavazos (2016) realizaron un estudio en el cual se buscó evaluar en que medida el tener un rendimiento académico alto, medio o bajo se relaciona con el tiempo dedicado al estudio, los procesos de autorregulación del aprendizaje y el desempeño académico posterior. Se contrastó un modelo explicativo de relación entre las variables de estudio mediante el modelado de Ecuaciones Estructurales (SEM) multigrupo. Los resultados muestran que el modelo propuesto explica una buena parte de las relaciones entre las variables que lo integran. De manera específica, los alumnos con promedio más alto dedican más tiempo al estudio, que se asocia con una mayor percepción de capacidad para autorregular el aprendizaje así como con la utilidad percibida y un mayor uso de estrategias de autorregulación, lo cual repercute en el rendimiento académico posterior.

Ponce (2016) se concentra en la investigación y profundización del aprendizaje autogestivo en ambientes virtuales. Esta misma invita a profundizar y develar las

razones por las cuales el individuo se vuelve autogestivo, o si la autogestión se despliega en diferentes ámbitos, como el uso de la tecnología, el dominio de habilidades de pensamiento, la solvencia para interactuar con los sujetos del proceso educativo o el ritmo personal para avanzar en la ruta curricular. Surgen al menos dos conjuntos de cuestionamientos: el primero de ellos intenta explicar cuáles son los saberes teóricos, procedimentales y axiológicos que subyacen a la competencia para la autogestión, cuáles de estos saberes cobran mayor relevancia, cómo se relacionan entre sí, cómo son representados por los sujetos, que significados adquieren para éstos, etc. El segundo apunta a desentrañar si la autogestión comprometida a través de los modelos educativo, pedagógico, instruccional, de mediación pedagógica, de uso de tecnología de la institución, se corresponde en forma y medida con la que los propios estudiantes reconocen que adquieren a lo largo de su tránsito por el programa; o si la autogestión está respondiendo efectivamente al contexto en el que se insertan los programas, o si la institución debe plantearse la posibilidad de modificar su perfil de egreso.

El siguiente año, se identificaron 4 artículos relacionados con el tema de esta Tesis (3 realizados en la capital de México y uno en Veracruz). El primero fue de la mano de los autores Berridi y Martínez (2017) cuyos objetivos del estudio se centraron en identificar estrategias de aprendizaje autorregulado y analizar su relación con el desempeño escolar de estudiantes en ambientes virtuales de aprendizaje. El diseño y construcción de la escala de aprendizaje autorregulado en contextos virtuales siguió procedimientos psicométricos sistemáticos que permitieron contar con índices de confiabilidad y validez satisfactorios.

La estructura del instrumento incluye cuatro dimensiones:

- I) Estrategias de planeación y control en contextos virtuales de aprendizaje;
- II) Atribuciones motivacionales en contextos virtuales;
- III) Trabajo colaborativo con compañeros; y
- IV) Apoyo del asesor en las tareas.

El modelo de medida se verificó por medio de análisis factorial confirmatorio con índices de ajuste. La identificación de ciertas estrategias de autorregulación como control, planeación y atribución motivacional, así como el grado de relación con el desempeño escolar de los estudiantes, ofrece información acerca de algunos factores de éxito en contextos de aprendizaje virtual.

Por su parte, los autores Díaz et al. (2017) cuyo trabajo tenía como objetivo el estudiar el impacto sobre la autorregulación del aprendizaje y la percepción de autoeficacia autorregulatoria, de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado con una plataforma virtual Moodle, comparando dos modalidades: con y sin apoyo docente. Se empleó un diseño cuasi-experimental. El entrenamiento aborda un conjunto de procedimientos compatibles con el contexto educativo formal. Requiere estudio individual durante media hora semanal por 10 semanas. Cada sesión está centrada en un punto específico de estrategias de planificación del estudio, estrategias cognitivas o estrategias metacognitivas de aprendizaje. Los resultados muestran que el entrenamiento tiene un impacto favorable sobre la autorregulación del aprendizaje, indistintamente de si se realiza con o sin apoyo docente; sin embargo, al ser aplicado con apoyo docente aumenta la percepción de autoeficacia autorregulatoria.

En ese mismo sentido, Torrano et al. (2017) definieron como objetivo establecer teóricamente el estado actual de la cuestión en este campo, además de discutir acerca de las principales estrategias didácticas empleadas en la instrucción docente (enseñanza directa de estrategias, modelado, práctica guiada y autónoma, autoobservación, apoyo social y práctica autorreflexiva), atendiendo a su evolución hasta el momento actual. Finalmente, se señalan las líneas que deben contribuir activamente al desarrollo de la investigación en este campo.

Otro estudio que se publicó en el estado de Veracruz fue el del autor Olivo Franco (2016) que describe los hallazgos de la investigación titulada “Caracterización de estudiantes exitosos: Una aproximación al aprendizaje de las Ciencias Naturales”, resumidos en tres componentes imbricados entre sí: componentes motivacionales intrínsecos, motivacionales extrínsecos, y características y estrategias de aprendizaje. La investigación se desarrolló desde un paradigma interpretativo, bajo el método fenomenológico; empleando técnicas como observación, entrevista a profundidad y grupo focal. Los procesos de categorización y microanálisis permitieron que emergieran no sólo estos tres componentes, sino también comprender la autorregulación como un fenómeno multidimensional y contextualizado, empleado por los estudiantes para tener éxito. Finalmente se prioriza sobre las actuaciones de los docentes en el uso de estrategias creativas y diversas que fomenten y desarrollen actitudes metacognitivas y autorregulatorias en los estudiantes.

En el año que inició la pandemia de COVID-19, los autores García y Bustos (2020) realizaron un artículo donde se presentaron los resultados de una investigación realizada con estudiantes de la licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional en Morelos, cuyo objetivo fue formar competencias para la autorregulación del aprendizaje en los aprendices y fortalecer sus procesos de autonomía, así como generar y sustentar teóricamente un sistema de acciones psicopedagógicas que medien el desarrollo de la autorregulación en el contexto de su formación profesional. El estudio se sustenta en el enfoque histórico cultural y en otras concepciones teóricas que explican la autorregulación del aprendizaje y la formación de aprendices autónomos, así como en el enfoque de investigación cualitativa; su diseño metodológico articula los principios del método genético y de la investigación-acción participativa. Los resultados avalan la relevancia de los procesos educativos y de las acciones de mediación psicopedagógica en el desarrollo de la autonomía y la autorregulación.

Los autores Barreto y Alvarez (2020) realizaron una investigación con el fin de indagar acerca del empleo de las estrategias de autorregulación del aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. Para examinar las estrategias autorreguladoras utilizadas por el alumnado se utilizó el Cuestionario de Autorregulación del aprendizaje; en cuanto al rendimiento académico, se emplearon las calificaciones otorgadas por las instituciones educativas participantes en la investigación. Los resultados mostraron que el alumnado utiliza con mayor frecuencia la estrategia metacognitiva y que esta variable es la que más predice el rendimiento académico. No se encontraron diferencias significativas en las estrategias autorreguladoras utilizadas en función del sexo.

## **1.2. Planteamiento del Problema**

Al paso de la modalidad presencial a la educación a distancia, por condiciones del COVID-19. Hubo problemas en el adaptar el currículo a una modalidad la cual no estaba diseñada para la modalidad a distancia, asimismo, tanto los docentes y estudiantes tuvieron adaptarse y trabajar con los recursos disponibles y seguir con el programa (García, 2021).

Al haber menos interacción entre docentes y estudiantes, afecta negativamente en el aprendizaje de los estudiantes y su permanencia en la escuela. Pero, en el nivel universitario se espera, mencionado en el perfil de ingreso de las

Licenciaturas de la FPIE y de la Licenciatura de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), que el estudiante tenga o vaya ya desarrollando su autonomía o, como lo menciona la FPIE, autoestudio (FPIE, 2014; FCH, 2022).

Del mismo modo, al adaptarse la modalidad tradicional a la modalidad a distancia, que se caracteriza en ser más flexible y centrada en el estudiante, se espera que el estudiante que ingresa y los que ya están en formación sean capaces de adaptarse rápidamente a esta nueva modalidad. Ya que su efectividad depende de la autonomía del estudiante e ir disminuyendo la dependencia hacia los docentes, en caso de que haya problemas de comunicación (Bautista, 2005; Gros, 2016; Garcia, 2021).

Esta dependencia a las indicaciones de un docente y falta de autonomía suele ser más marcada en los primeros filtros que tiene la universidad, los cuales serían los primeros semestres de la carrera, siendo en su mayoría jóvenes adultos que están en la transición de adolescentes a adultez. Tal y como lo menciona la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2019), donde son, en su mayoría, jóvenes de entre 18 y 23 años de edad los que entran a la universidad.

Tal y como menciona Moore (2007) que considera a la autonomía como el ideal que cada individuo debe alcanzar en virtud de su maduración; en esta perspectiva, un aprendiz autónomo buscará al maestro como ayuda para la solución de problemas de mayor dificultad y recopilación de información (el alumno cederá temporalmente algo de autonomía), pero Moore cree que un aprendiz realmente autónomo no cederá el control total de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde el año 2019 hasta el 2022, el mundo ha sido azotado por la pandemia por COVID-19 y ha cambiado el modo en el que se manejan las instituciones educativas. Este golpe a la normalidad ha hecho que las instituciones tengan que pasar a la modalidad a distancia como medida para anteponerse a la pandemia y no frenar la formación de los futuros profesionales.

Si bien, las opiniones sobre este tipo de modalidad han estado muy divididas en la comunidad estudiantil e incluso entre los mismos docentes. Autores como Diaz, Gonzales y Nuñez (2017) concluyeron en su investigación que el entrenamiento de autorregulación del aprendizaje mediante la utilización de una plataforma en línea tiene un impacto favorable en la autorregulación de los estudiantes y más cuando el docente tiene una intervención.

Dichas conclusiones se dieron al implementar a propósito un entrenamiento de autorregulación del aprendizaje en un ambiente escolar “normal”. Pero con la nueva normalidad y como medida preventiva para frenar los contagios, esta modalidad vuelve a ese “entrenamiento”, que implementaron las autoras, en una necesidad para los estudiantes con tal de poder sacar un mejor provecho a sus asignaturas e ir adquiriendo y gestionando esas competencias autorreguladoras que los ayudaran en semestres más avanzados.

Esa dependencia de las competencias autorreguladoras en la modalidad a distancia las destaca el autor Gros (2018) realizó una investigación documental en donde analiza la evolución de E-Learning y concluye que este tipo de Aprendizaje basa sus buenos resultados en la adquisición y gestión de competencias autorreguladoras.

Es por ello que el contexto actual, que es un evento especial en donde se pone en práctica en su máximo esplendor el E-learning y la educación a distancia, es una oportunidad para ver que tan presente están las competencias autorregulatorias en estudiantes que han iniciado su formación profesional en tiempos de pandemia.

### **1.2.1. Preguntas y Objetivos**

#### *Pregunta General:*

¿Cómo se manifiesta el aprendizaje autogestivo en estudiantes que iniciaron su formación profesional en tiempos de pandemia en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California?

#### *Preguntas específicas:*

- a) ¿Cuáles son las competencias autogestivas que presentan estudiantes que iniciaron su formación profesional en tiempos de pandemia en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa?
- b) ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje y de motivación más utilizadas por los grupos de estudiantes de cada semestre de la FPIE?
- c) ¿Cuál es la diferencia del desarrollo del aprendizaje autogestivo entre los estudiantes según su edad y género?

#### *Objetivo General:*

Caracterizar los atributos del aprendizaje autogestivo que presentan estudiantes que experimentaron, vivieron, o iniciaron su formación profesional en tiempo de pandemia en la FPIE (2020-1)

*Objetivos Específicos:*

- a) Identificar las competencias autogestivas que presentan estudiantes que iniciaron su formación profesional en tiempos de pandemia en la FPIE.
- b) Identificar las estrategias de aprendizaje y motivación más utilizadas por los grupos de estudiantes de los distintos semestres de la FPIE que iniciaron su formación profesional en tiempos de pandemia por COVID 19.
- c) Definir la diferencia que hay en el desarrollo del aprendizaje autogestivo según el género y la edad de los estudiantes de la FPIE.

### **1.2.2. Justificación**

Durante su vida escolar o durante el proceso de enseñanza aprendizaje pueden ocurrir muchos sucesos en los cuales el estudiante tenga que, por el bien de su formación, adaptarse a los cambios que realizan dichos sucesos. Cuestiones como lo puede ser la falta de un docente formal, el no entendimiento de un tema o una pandemia, pueden entorpecer el modo en el que se dan las clases de forma "tradicional". A su vez, los estudiantes suelen ser indiferentes o no toman acción para compensar esa falta de conocimientos, conocimientos que no se les enseña de manera efectiva en el salón de clases y que por ello no logran aprender con las estrategias que el docente aplica a la hora de impartir sus sesiones.

Si el estudiante puede buscar información por sí mismo, buscar en otras fuentes y, por decirlo con otras palabras, ser autónomo e independiente de su docente, a estas alturas de su educación profesional es que puede sacar mejor provecho a su formación en la universidad.

Se tiene que recordar que como seres humanos tenemos limitantes, el docente no es un ser omnisciente y así como él puede entregar recursos, documentos o herramientas para que puedas aprender un tema que están viendo en sus sesiones, el estudiante puede buscar otros recursos para complementar lo aprendido en el aula o aprender de mejor manera el tema revisado en clase.

Por ende, el fin de esta investigación es identificar el perfil de los estudiantes autogestivos e identificar el porcentaje de estudiantes de los primeros 4 semestres (estudiantes que iniciaron su carrera durante pandemia del COVID-19) que tengan

actitudes y competencias necesarias para autogestionar su aprendizaje en un ambiente que necesita de esas competencias y actitudes para lograr una formación adecuada para los estudiantes.

En cuanto a la relevancia profesional, esta investigación puede ser tomada como punto de partida en proyectos de intervención que tengan la finalidad de ayudar a los estudiantes a desarrollar una actitud autodidacta y fomentar el aprendizaje autogestivo.

Esto, con la finalidad de que el aprendizaje no se encapsule en las aulas de las instituciones educativas y que el aprendizaje no dependa en su totalidad del docente. Como mencionan Rosales, Sánchez y Muñoz (2019), el aprendizaje autogestivo es el tipo de aprendizaje donde el estudiante que tiene la capacidad de gestionar la forma en la que aprende, utilizando diversos recursos y herramientas, todo con el objetivo de que el estudiante pueda hacer frente a cualquier situación que se presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con eso dicho, que los estudiantes desarrollen la capacidad de ejercer el aprendizaje autogestivo los ayudan a enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, lograr hacer frente a situaciones que puedan perjudicar el logro de los objetivos académicos, aprender fuera de las instituciones, lograr desarrollar la capacidad de tomar decisiones conforme a sus necesidades y sus objetivos en su formación profesional.

Este tipo de aprendizaje también demuestra la autonomía que el estudiante comienza a ejercer en el nivel superior y como considera Moore (2007) la autonomía es el ideal que una persona debe alcanzar en virtud a su maduración. Con esto dicho, conforme el estudiante va pasando experiencias durante su formación académica, va alcanzando cierto grado de madurez y es en el nivel superior cuando, en teoría, ya se ha alcanzado la madurez para que los estudiantes sean autónomos y sean los principales responsables de su aprendizaje.

Que el estudiante sea capaz de buscar información por sí mismo y traer otra perspectiva diferente a la planteada por el docente, hace que las clases suelen ser más enriquecedoras para el docente, sus compañeros y él mismo

En resumidas cuentas, el aprendizaje autogestivo puede favorecer y mejorar en mayor medida el proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas y puede ayudar a cubrir las carencias que se puedan tener en un ambiente nada favorable en las aulas de las instituciones educativas.

En cuanto a la relevancia social, este tipo de aprendizaje va de la mano con varios factores para lograr ser llevado a cabo. La madurez, la responsabilidad y la motivación son de los más importantes para llevar a cabo el aprendizaje autogestivo.

Estos factores no son solo de ayuda a la hora de la formación de un futuro profesionalista, sino también son factores que afectan positivamente al desempeño de una persona en el ámbito personal (tomar decisiones para lograr objetivos y metas propuestos por la persona), en el ámbito laboral (desempeñarse de manera eficaz y eficiente en el trabajo) y por supuesto, a la hora de relacionarse con otros individuos.

La escuela no es solo la formadora de profesionalistas, sino también seres humanos de bien y productivos en la sociedad en que viven. El aprendizaje autogestivo sirve para que el individuo esté en una constante evolución durante su vida, sea crítico, sea responsable, productivo, etc.

La formación de estos ciudadanos es responsabilidad de 3 actores. El Estado, padres de familia y el individuo. Es por ello, que el fomentar el aprendizaje autogestivo logrará que el individuo esté en constante evolución, tanto en ideologías, pensamientos, conocimientos, etc.

Es una forma de aprendizaje que ayuda a dejar de depender de las instrucciones de alguien y buscar por cuenta propia todas las alternativas de un tema o un proyecto del que quieras saber. Cabe resaltar que, el uso del aprendizaje autogestivo no te prohíbe buscar ayuda de un experto o un docente.

El aprendizaje autogestivo está enfocado a que el propio individuo pueda gestionar la forma en la que aprende ciertos temas, pero siempre está la opción de poder acercarse a una persona que esté mucho mejor preparada que el mismo estudiante en algún tema y preguntarle todas las dudas o alternativas de otros caminos que puedes tomar en el tema que quieres aprender.

Tal y como menciona Moore (2007) que, considera que un aprendiz autónomo siempre buscará a su mentor cuando llegue a un callejón sin salida en el tema que el estudiante está aprendiendo y a ojos del autor, el estudiante autónomo nunca cederá el control de su proceso de enseñanza aprendizaje, solo lo necesario.

### **1.2.3. Contexto**

Esta investigación será llevada a cabo en la ciudad de Mexicali, la capital de Baja California. Específicamente en la Universidad Autónoma de Baja California en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa. Teniendo como objetivo la población

estudiantil de primeros semestres, siendo más específicos, los estudiantes de nuevo ingreso y estudiantes del primero al cuarto semestre (los cuales van iniciando su carrera en la universidad durante tiempos de pandemia). Estudiantes que están en la modalidad en línea y que se relacionan muy poco con el resto de sus compañeros no yendo más allá del compañerismo de los grupos.

Como se mencionó en un inicio, de acuerdo con las cifras de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2019), menciona que la edad de los estudiantes que ingresan a la universidad son, en su mayoría, jóvenes de entre 18 y 23 años de edad los que entran a la universidad.

Donde, de acuerdo con los datos generados por la Coordinación General de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar (CSEGE) de la Universidad Autónoma de Baja California, en el año 2022, ingresaron 7931 nuevos alumnos a nivel estatal. Partiendo de ese dato, en el Campus Mexicali la cifra fue de 3049, de los cuales 1420 son hombres y 1629 mujeres. Tomando un acercamiento hacia la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, el ingreso fue de 71 alumnos, donde 15 son hombres y 56 mujeres.

#### **1.2.4. Limitaciones**

En cuanto a las limitaciones, la más notable es la incapacidad de poder recolectar datos con el instrumento de manera personal por la cuestión de la pandemia de COVID-19 iniciada en los primeros meses del año 2020 y que persiste hasta la fecha.

Con el apoyo de la FPIE y la CSEGE, se logró tener acceso al tamaño total de la población y la cantidad de estudiantes por semestre para poder sacar el tamaño de la muestra probabilística. El tamaño de la muestra que se esperaba tener era de al menos 210 estudiantes dentro de un periodo determinado. Aclarando que la participación no era obligatoria.

Tras concluir el periodo, solo 146 estudiantes contestaron el cuestionario, por ende, no se consiguió que el tamaño de la muestra fuera probabilística, sin embargo se logró recolectar datos estratificados según el semestre y el programa educativo

## Capítulo II. Marco Teórico

### 2.1. Marco Conceptual

#### 2.1.1. Aprendizaje

Antes de iniciar con el concepto de Aprendizaje Autogestivo, se comenzará con el concepto de “aprendizaje”.

De acuerdo con la Real Academia Española (2021) la palabra Aprendizaje se define como: “ Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa”. Mientras que la palabra “aprender”, la misma Real Academia Española (2021) la define como “ Adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia”.

Con ambas definiciones, se puede decir que el aprendizaje es: “Adquirir el conocimiento por medio del estudio o de la experiencia, con el objetivo de aprender algún arte, oficio u otra cosa”. O al menos, usando las definiciones de la Real Academia Española.

Por su parte, Domjan, Grau y Krause (2010) mencionan que el aprendizaje: “ es un cambio duradero en los mecanismos de la conducta que involucra estímulos y/o respuestas específicas y que es resultado de la experiencia previa con esos estímulos y respuestas o con otros similares. ” (p. 17)

De igual manera, el autor Feldmar (2005) lo define como un: “ Proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por experiencia. ” (p. 54)

De igual manera, Riva (2009) la entiende como un: “ Proceso mediante el cual se origina o se modifica una actividad respondiendo a una situación siempre que los cambios no puedan ser atribuidos al crecimiento o al estado temporal del organismo.” (p. 22)

#### 2.1.2. Autogestión

Por otro lado, la autogestión está conformada por dos palabras: Auto y Gestión.

De acuerdo con la Real Academia Española (2021) la palabra gestionar se puede definir como: “ Llevar adelante una iniciativa o un proyecto”. Mientras que por su parte Auto es definido como: ‘propio’ o ‘por uno mismo’.

La palabra “autogestionar” es definida por la Real Academia Española (2020) como: “Sugestión que nace espontáneamente en una persona, independientemente de toda influencia extraña”. Para complementar las definiciones, “sugestión” es

definida por la Real Academia Española (2021) como: “Fascinar a alguien, provocar su admiración o entusiasmo”

### **2.1.3. Concepto de Aprendizaje Autogestivo (AA)**

Antes de iniciar este apartado, hay que resaltar que para la elaboración de esta tesis, se está utilizando el término aprendizaje autogestivo aunque en otros trabajos o artículos de diversos autores suelen usar el término “aprendizaje autónomo”, “autorregulación del aprendizaje”, “autodidactismo” que están enfocados en la misma idea central, la cual es: *Estudiante aprende por el mismo*. Pero antes de tomarlos como conceptos “iguales”, se pondrán sobre la mesa para llegar a un concepto general sobre estos conceptos similares.

Habiendo aclarando lo anterior, se retomarán las definiciones de la Real Academia Española mencionadas en los apartados 1.2 y 1.1, para definir la palabra *aprendizaje autogestivo* como: “Entusiasmo espontáneo en una persona por adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia”.

Con este primer acercamiento podemos adentrarnos al mar de conceptos sobre el Aprendizaje Autogestivo de varios autores predecesores en su estudio.

#### **2.1.3.1. Aprendizaje autogestivo.**

De acuerdo con Rosales et al. (2019) mencionan que, el aprendizaje autogestivo es el tipo de aprendizaje en donde el estudiante tiene la capacidad para gestionar la forma en la que aprenderá nuevos contenidos y conocimientos con ayuda de diversos recursos y herramientas tecnológicas. En cuanto a la evaluación, es el mismo estudiante quien se vuelve crítico sobre su desempeño y es el que se encarga de motivarse para seguir aprendiendo. Todo esto para contribuir para que el estudiante logre ser responsable sobre su formación y tenga en su poder las decisiones que le permitan hacerle frente a cualquier situación durante su aprendizaje, todo esto con el fin de lograr los objetivos académicos. (p. 105)

Mientras que Martínez et al. (2014) en su propuesta enfocada en la formación autogestiva y autoevaluación docente en el Instituto Politécnico Nacional, hacen mención de que el aprendizaje autogestivo: “supone la independencia del docente en cuanto a la iniciativa, el control personal, la conciencia de procesos y productos, la

capacidad de reconocer avances, tropiezos, dificultades y formas de superarlos. ” (p. 1583)

Por su parte Ponce (2016) menciona que, el estudiante autogestivo: “es un promotor de sus propios aprendizajes y más que eso: un evaluador de sus procesos de apropiación, con lo que también se pone de manifiesto su capacidad *metacognitiva*” (p.5).

Además de que Martínez et al. (2014) mencionan que el objetivo del aprendizaje autorregulado o autogestivo es: “actualizar destrezas, adquirir nuevo conocimiento y resolver nuevos problemas a lo largo de la vida”. (p. 1583)

En cuanto al punto de vista de Bandura (2002, como se citó en Martínez et al., 2014) menciona que en el aprendizaje autogestivo, el “docente aprendiz”: “dueño de su propio aprendizaje, monitorea sus objetivos académicos y motivacionales, administra recursos materiales y humanos, tomándose en cuenta en las decisiones y desempeños de todos los procesos de aprendizaje” (p.35)

### **2.1.3.2. Autodidactismo.**

Por otra parte, los autores Barrón et al. (2010) refiriéndose al autodidactismo, mencionan que: “El autodidactismo es la forma en que un individuo es capaz de forjar su propia educación, o bien, es el arte de aprender por sí mismo” (p.14). Además de mencionar que el individuo autodidacta:

Se administra los materiales educativos con la finalidad de formarse profesionalmente en algún campo del conocimiento, es un gran observador, incluso de sí mismo. A medida que éste avanza, se le abren nuevas metas. En algún momento de este proceso necesita ayuda, de lo cual, en el caso general, es consciente, por ello, en el momento que necesita ayuda la busca, ya sea que la encuentre o no termine la tarea que comenzó (p.14).

No obstante, el autor Enebal (2006, como se citó en Barrón et al., 2010) deja en claro que el individuo autodidacta:

No sólo aprovecha cualquier oportunidad, sino que las genera. Este estilo de estudio hace del aprendizaje una actividad automática. Así, el individuo no aprende para aprobar ningún examen, ni para lucir sus conocimientos. Se aprende por el simple placer de aprender, donde el conocimiento o habilidad adquiridos son su mayor recompensa. Por lo tanto, podemos afirmar que el

autodidactismo es el método que mejor demuestra que el aprendizaje es posible (p. 15)

Borrón et al. (2010) dejan en claro que el individuo autodidacta: “empieza su conformación mediante la heteroeducación, es decir, influenciando directamente por otros, para luego ir adentrándose en el autodidactismo” (p. 15).

### **2.1.3.3. Autorregulación del aprendizaje.**

En cuanto al concepto de autorregulación del aprendizaje, Zimmerman (2011) menciona que en este tipo de aprendizajes: “ los alumnos estableciendo metas, seleccionando estrategias de aprendizaje apropiadas, mantienen la motivación, monitorean y evalúan sus progresos académico”.

También como menciona Schunk y Zimmerman (1998) han definido el aprendizaje autorregulado como: “pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados que se planifican y ciclan adaptándose a la consecución de metas personales”.

Para concluir con los conceptos de aprendizaje autogestivo, Zimmerman (2000, como se citó en Zimmerman, 2003) menciona y define el término de Autorregulación Académica como: “ Los procesos mediante los cuales los aprendices mantienen la cognición, el afecto y el comportamiento con el fin de lograr metas personales”.

### **2.1.4. Gestión del Tiempo**

La gestión del tiempo es uno de los pilares que engloban las competencias autogestivas en un individuo. El gestionar el tiempo y dar prioridad a tareas según la necesidad del individuo es una habilidad que es de mucha ayuda a la hora de querer cumplir con actividades o trabajos de cada una de las asignaturas que este está cursando. Pero fuera del ámbito académico, la gestión del tiempo dentro de las competencias autogestivas que tenga un individuo, lo ayudará a desempeñarse de mejor manera y ser más eficaz en cualquier actividad que el individuo realice dentro de su vida cotidiana, como lo puede ser su trabajo, su vida social o incluso cuando quiera realizar metas personales.

Esta misma idea la expresan Radmass y Zimmerman (2011) al hablar de las habilidades de autorregulación:

Habilidades de autorregulación, como gestión del tiempo, entorno. metas, esfuerzo y persistencia en la realización de tareas difíciles, y autocontrolar el desempeño, no solo son importantes para el éxito académico, sino también son componentes clave en la vida de escritores, atletas, artistas y científicos profesionales de éxito. (pp. 198-199)

Sin olvidar en que refuerzan la idea de que una de las ventajas de tener habilidades autogestivas es el no encapsular el aprendizaje en las aulas e ir adquiriendo autonomía de agentes reguladores tradicionales del aprendizaje, es decir, los docentes.

Retomando el tema sobre la Gestión del tiempo, García-Ros et al. (2008) entienden el concepto de gestión del tiempo como: "un proceso dirigido al establecimiento y logro de metas claras teniendo en cuenta el tiempo disponible así como la verificación del uso que hacemos del tiempo" (p. 246).

Por su parte, Claessens et al. (2007) sugieren que la gestión del tiempo debe ser definida como: "Comportamientos dirigidos en lograr un efectivo uso del tiempo mientras se realizan actividades con objetivos". También se toma en cuenta el concepto dado por García y Pérez (2012) el cual lo entienden como: "un proceso dirigido a la establecimiento y consecución de objetivos académicos claros, teniendo en cuenta los tiempos y la verificación de su uso" (p.5).

- a) Además, tomando en cuenta el concepto anterior, García y Pérez (2012) definen las actitudes y conductas para llevar a cabo una gestión del tiempo eficaz, como mencionan los autores, las cuales serían:
- b) Determinar necesidades y objetivos académicos a alcanzar.
- c) Evaluación del tiempo disponible
- d) Planificación de las tareas, priorizar las más relevantes para cumplir las metas previamente establecidas.
- e) Monitoreo del propio desempeño del individuo. (p.5)

De acuerdo con el autor, la gestión del tiempo es un primer acercamiento a los procesos autorreguladores que ayudarán al rendimiento académico de los individuos (García y Pérez, 2012, p.5).

Aunque como todo comportamiento humano, este es afectado tanto por factores externos como internos y en este caso, al referirnos a la buena gestión del

tiempo, Marín et al. (2007, como se citó García y Antonio, 2010) nos mencionan que tenemos que considerar los siguientes factores:

- 1) Culturales: es decir, estilos de trabajo, métodos, costumbres, entre otros, que responden a una concepción de la organización muy distanciada de la realidad vigente.
- 2) Estructura y dinámica organizacional: sobre todo los relativos a la mala formulación de objetivos, y la planificación defectuosa con asignaciones de tiempos y medios en general demasiado escasos.
- 3) Comunicación: como los objetivos mal explicados o mal comprendidos, las contradicciones, el desorden informativo, el ruido, etc.
- 4) De tarea: como la indefinición del puesto de trabajo, o la descoordinación entre tarea y puesto.
- 5) Centrados en los equipos humanos: como los jefes entrometidos, incoherentes, sin capacidad resolutive, o los subordinados del mismo tipo, o desmotivados, etc.
- 6) Adecuación de la organización a su entorno

Además de estos factores, hay otros personales que influyen en la gestión del tiempo:

- 1) Factores de personalidad: La personalidad del individuo puede afectar a la aplicación de las técnicas o métodos de mejora de la gestión del tiempo.
- 2) Factores del entorno social: El entorno social influye en la formulación de objetivos personales.
- 3) Factores individuales: Las dificultades personales o familiares pueden rebajar las capacidades y rendimientos.
- 4) Factores relacionados con el estrés: El estrés provoca falta de concentración, cambios de humor, conflictos personales, entre otros, que no permiten aprovechar adecuadamente el tiempo de trabajo. (p.4)

Estos últimos son los que tomaremos en cuenta en mayor medida, pero sin dejar en el olvido los primeros factores que se enfocan en ambientes de dos o más individuos.

### **2.1.5. Autonomía**

La autonomía es otro de los pilares más importantes en el aprendizaje autogestivo.

Al entender el aprendizaje autogestivo como un tipo de aprendizaje en el cual los estudiantes adquieren mayor responsabilidad en su formación, la autonomía del mismo estudiante va desarrollándose conforme a la necesidad que el individuo tiene en esos momentos y en el ámbito educativo se puede dar por diferentes cuestiones, entre ellas pueden ser una pandemia.

De Luca (2009) define la autonomía como: " La libertad que posee un individuo para disponer de sí mismo, expresar sus sentimientos, ideas y emociones, sin limitaciones" (p.904)

Por su lado, Riso (2004) menciona que: " El principio de autonomía te enseña a ser independiente. A ver por ti mismo sin convertirte en antisocial. Te muestra el camino de la emancipación psicológica y afectiva." (p.65)

Por su parte, Diaz et al. (2014) definen la autonomía como: " un proceso de autorregulación, es la capacidad de las personas para manejar su propia conducta y desde una perspectiva pedagógica, se la considera el paso previo de un aprendizaje activo y autónomo. " (p.182)

Dando seguimiento a la cita anterior, se menciona el concepto de "aprendizaje autónomo", el cual es definido por el autor Lobato (2006) como:

Un proceso que permite al estudiante ser autor de su propio desarrollo. La estimulación de este aprendizaje persigue, esencialmente, junto a la generación de espacios de libertad curricular, lograr en el estudiante, y en consecuencia en el futuro profesional, un grado de autonomía que lo habilite para su propio gobierno, el aprendizaje continuo, la toma de decisiones y la gestión independiente o vinculada a otros profesionales. (p.2)

Ahora bien, el mismo Lobato (2006) define al estudiante autónomo como: " sujeto activo de su propio aprendizaje, se formula metas, organiza el conocimiento, construye significados, utiliza estrategias adecuadas y elige los momentos que considera pertinentes para adquirir, desarrollar y generalizar lo aprendido." (p.2)

Pero hay que entender que ser autónomo no es lo mismo que ser independiente. La independencia es, según la Real Academia Española (2020) es, dicho de una persona que: " Que sostiene sus derechos u opiniones sin admitir intervención ajena", es decir que se maneja por criterio propio sin aceptar ninguna ayuda externa a la persona. Pero un estudiante no puede ser independiente por el hecho de ser un aprendiz en el campo que busca aprender, se va a topar con

situaciones en donde necesitará el apoyo de un “guía” para poder salir de esas situaciones.

Es por ello que Monoreo et al. (2008) la defiende como: “autonomía no cómo independencia, sino como facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlo a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje. ” (p.12)

Además, Monoreo et al. (2008) también agrega:

“En síntesis, podríamos afirmar que lograr que nuestros alumnos sean más autónomos aprendiendo, es decir, que sean capaces de autorregular sus acciones para aprender, implica hacerlos más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades” (p. 12).

Aunque hay que aclarar que hay autores que han estudiado el “estudio independiente” que se manejan en modelos educativos enfocados en la educación a distancia, tales como Wedemeyer (en Keegan, 1986) que lo definen como:

“...ese aprendizaje, ese comportamiento cambiado, resultado de las actividades ejecutadas por estudiantes en el tiempo y el espacio, estudiantes cuyo medio ambiente es diferente al de la escuela, estudiantes que probablemente reciben guía de sus maestros pero que no dependen de ellos, estudiantes que aceptan grados de libertad y responsabilidad para iniciar y ejecutar las actividades que les llevan al aprendizaje” (p. 54).

En ambos, conceptos no se habla de una separación definitiva de un estudiante de su docente, sino un aumento en la responsabilidad del estudiante de poder manejar la forma en la que aprende y en caso de necesitarlo, apoyarse en el docente. Y por su esencia, este tipo de aprendizaje puede desencapsular el aprendizaje de las instituciones educativas, pero sin perder la comunicación de los dos componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje (estudiante-docente).

Para terminar con este sub-apartado, Lobato (2006) menciona que el aprendizaje autónomo, en estudiantes de educación superior, parece estar constituido por tres importantes aspectos:

- a) estrategias cognitivas o procedimientos intencionales que permiten al estudiante tomar las decisiones oportunas de cara a mejorar su estudio y rendimiento;

- b) estrategias metacognitivas o de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje
- c) estrategias de apoyo referidas al autocontrol del esfuerzo y de la persistencia, y a promover condiciones que faciliten afectivamente el estudio. (p.2)

Además, el autor define las competencias que un estudiante debe desarrollar para lograr ser un estudiante autónomo las cuales serán mencionadas en otro apartado más adelante.

### **2.1.6. Motivación**

Como se mencionó en un inicio, la motivación es de vital importancia en el aprendizaje autogestivo, como se ha ido mencionando a lo largo de este capítulo, la motivación supone una actitud activadora de las competencias autogestivas en el aprendizaje. Es esa "llama" que enciende esa iniciativa de buscar lograr los objetivos, tanto personales como académicos. Misma idea expresa Ospina (2006) la cual menciona que la motivación se: "constituye en el motor del aprendizaje; es esa chispa que permite encenderlo e incentiva el desarrollo del proceso" (p.158). Además que la misma autora afirma que la motivación afecta el pensamiento del estudiante y por ende, a su aprendizaje. Como toda acción humana, debe de haber una razón por las cuales hacer las cosas, ya sea por simple necesidad fisiológica o hasta de autorrealización, tales como las definía Maslow. (1956, Citado por Carrillo et al., 2009).

El aprendizaje autogestivo entraría en esta última necesidad mencionada, que es la de autorrealización, aunque también tiene rasgos de necesidad de reconocimiento, de afiliación e incluso de seguridad. Pero su importancia depende de que tanta prioridad le demos a cada categoría, así como una persona puede ver las necesidades fisiológicas como la base de su pirámide, puede haber otras que tengan como prioridad otras necesidades. Pero volviendo al tema, la motivación es uno de las semillas de las cuales puede florecer el aprendizaje autogestivo, sin esta semilla, no puede haber Aprendizaje Autogestivo.

Con lo anteriormente dicho, Bueno (1993) en su tesis define a la motivación como un: "proceso de surgimiento, mantenimiento y regulación de actos que producen cambios en el ambiente y que concuerdan con ciertas limitaciones internas

(planes, programas); concepto éste limitado a aspectos como las energías conductuales o los propósitos de regulación.” (p.10)

Por su parte, Gonzáles (2008) menciona que la motivación es: “La compleja integración de procesos psíquicos que efectúa la regulación inductora del comportamiento, pues determina la dirección (hacia el objeto-meta buscado o el objeto evitado), la intensidad y el sentido (de aproximación o evitación) del comportamiento. ” (p.52)

En cuanto a su definición enfocada en el ámbito educativo, Carrillo et al. (2009) definen a la motivación como:

Aquella actitud interna y positiva frente al nuevo aprendizaje, es lo que mueve al sujeto a aprender, es por tanto un proceso endógeno. Es indudable que en este proceso en que el cerebro humano adquiere nuevos aprendizajes, la motivación juega un papel fundamental. (p.24)

Ahora bien, hay autores que dividen a la motivación en dos categorías, motivaciones extrínsecas e intrínsecas (Soriano, 2001; Ospina, 2006; Gonzales, 2008; Bueno, 1993) y en algunos casos le agregan una tercera, siendo la Motivación por logro (Soriano, 2001; Bueno, 1993; Carrillo et al., 2009).

#### **2.1.6.1. Motivación intrínseca.**

En cuanto a la Motivación Intrínseca, Soriano (2001) la define como: “Aquella que trae, pone, ejecuta, activa el individuo por sí mismo cuando lo desea, para aquello que le apetece. Es por tanto, una motivación que lleva consigo, no depende del exterior y la pone en marcha cuando lo considera oportuno. ” (p.7)

Mientras que la autora Ospina (2006) la define como: “ tiene su procedencia a partir del propio sujeto, está bajo su dominio y tiene como objetivo la experimentación de la autorrealización, por el logro de la meta, movido especialmente por la curiosidad y el descubrimiento de lo nuevo. ” (p.159); por su parte, Bueno (1993) toma a la motivación intrínseca como: “ motivo o incentivo de una conducta que es interna a una actividad, no producida por factores externos, y la mantiene como un acto autónomo e interesante. ” (p.12)

Por último, Gonzales (2008) la define como: “Aquella que encuentra su satisfacción en la obtención de la propia meta que se propone” (p.12)

### **2.1.6.2. Motivación extrínseca.**

La motivación extrínseca, es definida por Soriano (2001) como: “aquella provocada desde fuera del individuo, por otras personas o por el ambiente, es decir, depende del exterior, de que se cumplan una serie de condiciones ambientales o haya alguien dispuesto y capacitado para generar esa motivación.”

Bueno (1993) define a la motivación extrínseca como: “ motivación provocada por el uso de recompensas o castigos externos tanto a los intereses inherentes del yo como a su conducta con el fin de controlar ésta. ” (p. 12)

También González (2008) entiende por motivación extrínseca como: “aquella dirigida hacia una meta parcial, cuyos motivos se encuentran fuera de ella, por ejemplo, trabajar por dinero” (p.115)

### **2.1.6.3. Motivación por logro.**

Y por último se encuentra la Motivación por logro, que de acuerdo con Soriano (2001) es el tipo de motivación nacida del deseo de tener éxito y ser reconocido socialmente. Aunque en este tipo de motivación el individuo está sometido a dos fuerzas: la de tener éxito y el hacer el ridículo. (p.10)

Mientras que Bueno (1993) la define como: “ motivo que dirige una conducta a la consecución exitosa de algún nivel estándar de realización o proficiencia que proporciona un sentimiento de importancia. ” (pp. 12-13)

Las tres motivaciones suelen ser más o menos efectivas, dependiendo de la persona a la que se aplica.

Aunque también hay que tomar en cuenta el trabajo de Carrillo et al. (2009) el cual identifica las motivaciones que generan aprendizaje en los estudiantes, las cuales para el autor son:

- a) Interés por el tema del trabajo
- b) El aprendizaje Cooperativo
- c) Sentimiento de Competencia
- d) Proyecto Personal
- e) Sentir ayuda del profesor (pp. 28-29)

### **2.1.7. Herramientas y recursos educativos**

Los recursos educativos, según Vargas (2017) los describe como: “el apoyo pedagógico que refuerzan la actuación del docente, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje.” (p.68). Es decir, son un complemento y mejora al proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas o en las instituciones educativas.

Además, Vargas (2017) comenta en su mismo trabajo que este tipo de recursos se clasifican en: Textos impresos, material audiovisual, Pizarra y Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (nTIC's). También comenta que dichos recursos son diseñados por los mismos docentes para favorecer y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje al permitir: “la articulación de los contenidos teóricos de las materias con las clases prácticas.” (p.68)

### **2.1.8. Estudiantes autogestivos**

Para Manrique (2004, como se citó en Martin, 2011) el aprendizaje autónomo es: “la facultad que tiene una persona para dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender, de forma consciente e intencionada haciendo uso de estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo o meta deseado.”

Además, Martin (2011) también menciona que el fin de la educación es el lograr formar estudiantes autónomos. Este fin se expresa mediante el aprendizaje autorregulado de los mismos estudiantes y el cómo estos autogestionan su propio aprendizaje.

En cuanto al perfil del estudiante autogestivo, Lobato (2006) menciona en su trabajo las competencias que debe de tener y desarrollar un estudiante autónomo, en las que se encuentran:

- a) *Competencias para aprender a aprender*: El autor menciona que esta se divide en otras competencias más específicas, como lo son: la aplicación de las habilidades cognitivas, desarrollar una reflexión cognitiva y metacognitiva sobre la estrategias cognitivas usadas, autorregulación del aprendizaje y el desarrollo de distintos estilos de aprendizaje.

Haciendo énfasis en la competencia específica relacionada con la autorregulación del aprendizaje, el autor menciona que esta competencia se da:

a través de la representación de los objetivos, la anticipación y planificación del aprendizaje, la apropiación de los criterios de evaluación y la gestión de los errores, y la evaluación de la idoneidad de las competencias adquiridas, la pertinencia de las soluciones encontradas y la construcción del conocimiento elaborado. (p. 3)

- b) *Competencia en el pensamiento crítico*: Lobato (2006) dice que esta competencia se refiere a cuando el estudiante decide lo que hará después de hacer un análisis de distintas ideas o perspectivas.
- c) *Competencias de automotivación en el proceso de aprendizaje*: Sobre esta competencia, Lobato (2006) menciona que al toparse con dificultades durante el proceso de aprendizaje, el estudiante debe hacer una valoración de sí mismo y autogestionar sus motivaciones para concluir con ese proceso o con los objetivos de este.
- d) *Competencias para la comunicación eficaz y correcta con los demás*: Está competencias, según el autor, permite al estudiante poder hacer uso de sus conocimientos al poder expresar y argumentar sus ideas con claridad ante una persona o grupo de personas.
- e) *Competencias en la utilización de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)*: Lobato (2006) comenta que el aprovechamiento de las TICs amplía el rango de acción y los recursos para la participación y la formación de los estudiantes.
- f) *Competencias en la resolución creativa de problemas*: Esta competencia, según el autor, sirve para que el estudiante pueda encontrar o crear soluciones a los problemas que se presenten durante el proceso de aprendizaje.
- g) *Y Competencias en el trabajo cooperativo y colaborativo*: Esta competencia, según Lobato (2006), se enfoca tanto en habilidades sociales y de cooperación, como de dominio de metodologías para el trabajo en grupo y estrategias de resolución de conflicto que son frecuentes en grupos.

Por su parte, los autores Torrano y Gonzales (2004) identifican las características que un estudiante autorregulado debe de tener, las cuales son:

- a) Conocer y saber emplear una serie de estrategias cognitivas (de repetición, elaboración y organización).

- b) Saber cómo planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia el logro de sus metas personales (metacognición).
  - c) Presentar un conjunto de creencias motivacionales y emociones adaptativas, así como la capacidad para controlarlas y modificarlas, ajustándose a los requerimientos de la tarea y de la situación de aprendizaje concreta.
  - d) Planificar y controlar el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las tareas, y saben crear y estructurar ambientes favorables de aprendizaje.
  - e) En la medida en la que el contexto lo permita, muestran mayores intentos por participar en el control y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura de la clase.
  - f) Son capaces de poner en marcha una serie de estrategias volitivas, orientadas a evitar las distracciones externas e internas, para mantener su concentración, su esfuerzo y su motivación durante la realización de las tareas académicas.
- (Torrano, 2004, pp. 3-4)

Mientras que por su lado, Nuñez et al. (2006) menciona que los estudiantes autorregulados presentan las siguientes características fundamentales las cuales son:

- a) Participan activamente en su proceso de aprendizaje
- b) Monitorean y regulan sus procesos de aprendizaje .
- c) Gestionan sus estrategias de aprendizaje.
- d) Se automotivan para lograr sus metas. (p.140)

Pero hay que resaltar que, como menciona Martin (2011), para que se puedan desarrollar esas competencias y que un estudiante se vuelva Autorregulado y Autónomo se necesita que el individuo:

- 1) Tome la iniciativa en su proceso de aprendizaje.

- 2) Lleve a cabo un diagnóstico previo de las necesidades propias de aprendizaje, con o sin la ayuda de otros.
- 3) Formule metas de aprendizaje propias.
- 4) Identifique los recursos humanos y materiales necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje establecidas.
- 5) Elija e implemente las estrategias de aprendizaje adecuadas.
- 6) Lleve a cabo un proceso de autoevaluación de los resultados del aprendizaje (p.2)

En síntesis, el aprendizaje autorregulatorio, autogestivo o autónomo es un tipo de aprendizaje que se enfoca principalmente en los alumnos. Los alumnos se vuelven activos y principales responsables de sus procesos de aprendizaje. Y para lograr desarrollar las competencias autorregulatorias, los estudiantes deben de plantear los objetivos del proceso de aprendizaje que llevarán y estar consciente de las motivaciones que lo impulsan a alcanzar esos objetivos, así como adaptarse al contexto en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje, empleando diversas estrategias que los ayudarán a alcanzar sus metas.

Pero hay que recordar que, como se mencionó en el capítulo 1, un estudiante autónomo no cederá totalmente el control de su aprendizaje al docente. El estudiante cederá lo necesario para apoyarse en el docente en caso de llegar a un punto que supere su preparación o conocimiento. Y que a pesar de ser autónomo, un estudiante podrá seguir buscando a su mentor en caso de llegar a un callejón sin salida en el tema que el estudiante está aprendiendo. (Moore, 2007)

### **2.1.9. La modalidad a distancia, e-learning y el aprendizaje autorregulado**

El modelo de educación a distancia es una modalidad favorable para el desarrollo de las competencias autorregulatorias. Este modelo permite al estudiante que se haga el principal responsable de su aprendizaje, permitiéndole gestionar el conocimiento y el aprenderlo de la manera que más le sea efectiva y significativa. (Bellina, 2016)

Leaño y Jeramillo (2018) hablan sobre la importancia de la Autonomía en la Educación a Distancia, mencionando que:

Se espera por parte del alumno el desarrollo de esta habilidad para el éxito en su proceso de aprendizaje, durante el cual asume el compromiso en la gestión

de este proceso de forma individualizada estableciendo cronogramas, organizando el tiempo y los horarios de estudio, buscando material complementario. (p.25)

En su trabajo, Bellina (2016) mencionaba la importancia que comenzó a tomar la Educación a Distancia gracias a la demanda y al aumento del uso de las tecnologías y el internet. Pero ahora en el contexto que se dio en los años 2020 hasta la fecha, esa demanda se disparó exponencialmente con la aparición de la Pandemia.

La gran mayoría de las instituciones pasaron a modalidad a distancia por el brote de COVID-19 lo que provocó un gran impacto en varios ámbitos, entre ellos el educativo.

Bellina (2016) también menciona que en cuanto a la Educación a distancia en el nivel superior, desde la perspectiva constructivista, se le da más importancia al aprendizaje y que el estudiante se vuelva autogestivo. Mientras que por su parte, el docente se volverá un facilitador. Pero siempre manteniendo un canal de comunicación entre docente y estudiante.

Por su parte, Gros (2018) en su trabajo en el que analizó la evolución del E-Learning, hace mención de las diferencias entre la Educación a Distancia y el E - Learning. Mencionando que ambos conceptos tienen el mismo objetivo, pero el E-Learning hace mucho más énfasis en el Internet como mediador del aprendizaje.

También menciona que el éxito del E-Learning y, por consiguiente, la Educación a Distancia tienen como principal factor de éxito el Aprendizaje Autorregulado. Recalcando que los estudiantes con mejor rendimiento tienden a presentar más rasgos autorreguladores.

A pesar de que ambos modelos, como se mencionó en un inicio, se han ido popularizando en los últimos años. Bellina (2016) sostiene que a pesar de que uno de los objetivos más buscados de conseguir de la educación es el volver a los estudiantes más autónomos, independientes y autorregulados; se sigue viendo una dependencia marcada hacia el docente de parte de la población universitaria, dependencia inculcada por los niveles pre universitarios.

Pero ahora que el contexto en este último lapso fue empleando la modalidad a distancia en coordinación con el E-Learning. Da paso a las siguientes preguntas: "¿La modalidad a distancia en tiempo de pandemia hizo desarrollar el aprendizaje autorregulatorio en los estudiantes universitarios? y ¿Que estrategias

autorreguladoras utilizaron los estudiantes universitarios de la FPIE para buscar sacarle mejor provecho a ese cambio abrupto de modalidad?.

Estas preguntas dan paso al siguiente subapartado.

#### **2.1.10. Estrategias autorregulatorias**

En el artículo de Ventura et al. (2016) se hizo una revisión del MSLQ (Motivated Strategies Learning Questionnaire) y el Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CMEA) en donde se vieron un gran repertorio de estrategias de aprendizaje que los estudiantes de nivel superior utilizan. Además de resaltar las más usadas por estudiantes universitarios argentinos, dividiéndolos en 2 grupos (principiantes y avanzados).

En su estudio, se hizo una descripción en general de las estrategias observadas en ambos instrumentos. Resaltando las siguientes:

- a) Estrategias de repaso: Que en palabras de los autores son las más simples y favorecen al recuerdo de la información mediante la repetición de la misma. Aunque también mencionando que este tipo de estrategia permite un procesamiento superficial de la información.
- b) Estrategias de elaboración: Las cuales se encargan de comprender la nueva información, estableciendo una relación entre lo nuevo y la información que se tiene.
- c) Estrategias de organización y uso de pensamiento crítico: Que se encargan de hacer una reestructuración de los conocimientos que tiene ya el estudiante mediante el cuestionamiento y reflexión de la nueva información.
- d) Estrategias de autorregulación metacognitiva: Los autores lo dividen en 3 procesos: el planeamiento, el control y la regulación de las tareas. Mencionando que el primero se encarga de “preparar el campo” para comprender la nueva información, el segundo proceso se encarga de hacer una evaluación del desempeño y la atención que se tiene durante la realización de las actividades. e) Por último está la regulación de las tareas, que según los autores está ligada al proceso de control, ya que en este proceso se va realizando un ajuste continuo conforme a las necesidades identificadas por uno mismo en el proceso de control.

Las estrategias de manejo de recursos, según Ventura et al (2016) hace referencia a la gestión del aprendizaje con el fin de alcanzar las metas establecidas. Los autores mencionan que en estas estrategias se encuentran: “ la organización del tiempo y ambiente de estudio, la regulación del esfuerzo, el aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda. ” (p.6)

También se deja claro el papel fundamental de la motivación. A pesar de que ya se habló de los conceptos de motivación en un subapartado anterior, los autores recalcan que “ la motivación académica estaría vinculada a los motivos por los que un estudiante elige realizar una tarea, la persistencia en llevarla adelante y el esfuerzo invertido para resolverla. ” (p.6)

Por último, habla de la importancia de la autosuficiencia y las creencias de control del aprendizaje. Refiriéndose a lo primero, los autores mencionan que, junto con las razones para realizar las actividades (metas), son aspectos que influyen bastante en el control y regulación del aprendizaje.

Respecto a lo segundo, Ventura et al. (2016) menciona: “ aluden a las creencias del estudiantado respecto del grado de control que poseen sobre su propio proceso de aprendizaje, así como sobre los resultados obtenidos. ” (p.7)

Por su parte, Ramírez (2015) en su tesis, en la cual utilizó el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA, una versión traducida de MSLQ), clasificó las estrategias autorreguladoras en 4 grupos:

- a) Estrategias Cognitivas: En las cuales se encuentran estrategias como la selección, la repetición, la elaboración, organización y el pensamiento crítico.
- b) Estrategias motivacionales (EM): Están dirigidas al compromiso e intenciones del aprendizaje y las EM que están enfocadas a “una defensa de la imagen y bienestar personal”
- c) Estrategias de Autorregulación: En las que se encuentran estrategias para la planeación, la supervisión, el control y evaluación reflexiva.
- d) Por último, el grupo de las estrategias de gestión de recursos: en donde la autora ubica la gestión del tiempo, del entorno y de la ayuda. (Ramírez, 2015, p.82)

En su tesis, la autora hace una descripción de cada grupo de estrategias. Hablando de las Estrategias Cognitivas, Ramírez (2015) menciona que este tipo de estrategias :

“están orientadas a codificar, almacenar y recuperar la información contenida en el material de estudio...pueden ser utilizadas en tareas académicas simples de memorización o en tareas más complejas que requieren comprensión de la información y el pensamiento crítico”. (p.82)

Refiriéndose a las Estrategias Motivacionales, Ramírez (2015) comenta que las EM: “son usadas por los estudiantes en situaciones de aprendizaje, siendo en este caso, utilizadas para enfrentar las emociones y motivos que subyacen en su proceso de aprendizaje, además de permitir el óptimo desempeño de los componentes cognitivos y conductuales” (p.88).

Además de agregar que este tipo de estrategias son las que permiten que el estudiante mantenga un ambiente favorable y se mantenga positivo en los distintos escenarios que puedan ocurrir durante el estudio. Logrando hacer frente a la ansiedad, adaptarse a los cambios inesperados y mantenerse implicado en el proceso de aprendizaje (Ramírez, 2015).

Sobre las Estrategias Autorreguladoras, Ramirez (2015) después de una descripción de cada una de las estrategias autorreguladoras del grupo, comenta a manera general:

“las estrategias de autorregulación requieren y mejoran el conocimiento que posee el estudiante acerca de sí mismo, tanto de su funcionamiento motivacional y afectivo (intereses, actitudes, expectativas, metas personales y emociones asociadas), como de sus capacidades, limitaciones cognitivas y del nivel de conocimientos de las distintas áreas de trabajo. También de las diferentes tareas a las que potencialmente puede enfrentarse en su proceso de aprendizaje (familiaridad, demandas, características, dificultad, objetivos), y de las distintas estrategias cognitivas y motivacionales, así como de los recursos disponibles, útiles para esas diferentes tareas de aprendizaje” (Ramírez, 2015, p. 98)

Por último, en cuanto a las Estrategias de gestión de recursos, Ramírez (2015) las define como el grupo de estrategias: “destinadas a optimizar el proceso de aprendizaje gestionando los diferentes recursos disponibles, materiales y personales como el tiempo, entorno de estudio o la ayuda de otros.” (p. 100)

## **2.2. Estado del Arte**

### **2.2.1. Internacional (2016-2021)**

Granados y Gallego (2016), cuyo trabajo tenía como objetivo buscar establecer una relación entre el aprendizaje autorregulado, las estrategias de aprendizaje y la motivación. Todo esto empleando el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA), del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), con el que se buscó “establecer relaciones entre la motivación y la implementación de estrategias de aprendizaje de tipo cognitivas y la autorregulación en un grupo de estudiantes universitarios de tres universidades de Caldas y Risaralda”. (p.74)

En dicha investigación se trabajó con una muestra compuesta por 593 estudiantes de tercer, cuarto, quinto y sexto semestre de tres universidades de Caldas y Risaralda. Estudiantes conformados por 397 mujeres de entre los 17 y 22 años, y también por 196 hombres entre los 19 y 26 años. Los resultados obtenidos en las escalas de motivación, estrategias cognitivas y de autorregulación metacognitiva, muestran una fuerte concentración que confirma la existencia relacional entre la implementación de las estrategias de aprendizaje de tipo cognitivo así como la implementación de estrategias de autorregulación. De acuerdo a los resultados obtenidos se puede afirmar una concordancia con lo que plantean los autores al manifestar que las creencias de autoeficacia y de regulación del esfuerzo suelen ser significativas, cuando existe una percepción positiva en los estudiantes sobre su capacidad para llevar a cabo las demandas de una determinada tarea.

Saiz y Pérez(2016) realizaron un trabajo que tenía como objetivo el determinar las diferencias inter e intragrupalas antes y después de la intervención (entrenamiento autorregulado) en el uso de estrategias de aprendizaje. Todo esto utilizando la Escala de estrategias de aprendizaje ACRA (r) de Román y Gallego (1994) y el Programa de entrenamiento en resolución de problemas matemáticos en secundaria (Pérez, 2014). La intervención se dividió en tres sesiones semanales en el lapso de dos meses. En cada sesión se trabajó un problema de las unidades de intervención descritas en dos

fases; primero, en fase de acercamiento al concepto, y en segundo lugar en fase de resolución del problema. Los autores de este estudio al buscar dar respuesta a cómo se puede desarrollar una Instrucción metacognitiva autorregulada en escenarios reales de aprendizaje, utilizaron como posible respuesta la propuesta de Zimmerman y Moylan (2009) con el modelo interactivo de circuito de retroalimentación en donde se diferenciaban 3 fases, las cuales eran: Fase de anticipación, de desarrollo y la fase de reflexión.

Para realizar la investigación, se utilizó una muestra de 41 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) pertenecientes a un instituto de enseñanza secundaria de una ciudad castellana. El nivel socioeconómico de las familias de los participantes era medio. El grupo experimental estuvo conformado por 19 estudiantes, conformado por 12 hombres y 7 mujeres, mientras que el grupo control estaba conformado por 5 hombres y 17 mujeres. La edad de los estudiantes estaba en una media de entre 15.4 y 15.5 años. En relación con el modelo anteriormente mencionado propuesto por Zimmerman y Moylan (2009) en donde se halló un incremento de alguna de las estrategias asociadas a la Fase de anticipación y la Fase de rendimiento pero no de las estrategias de motivación y autoevaluación relacionadas con la Fase de autorreflexión, el motivo que dan los autores es que puede ser por la poca duración de la intervención.

Garzón y Gil (2017) realizaron su trabajo cuyo objetivo buscaba analizar el valor de la gestión del tiempo como variable predictor de la procrastinación. Como variables independientes se consideraron sexo, edad, dedicación al estudio (exclusiva o compartida) y cuatro variables sobre gestión del tiempo, medidas a partir de las cuatro subescalas del Time Management Behavior Questionnaire (TMBQ, de Macan et al., 1990). Para realizar su investigación, trabajaron con una muestra de 494 estudiantes de primer año, matriculados en la Universidades El Bosque y Uniempresarial, ambas de la ciudad de Bogotá. Los estudiantes eran de distintas carreras, tanto de Psicología o Pedagogía, como de Finanzas.

Los resultados llevaron a los autores a concluir que el establecimiento de objetivos y prioridades, así como la percepción sobre el control del tiempo han resultado ser buenos predictores de la procrastinación, mostrando con ella una relación negativa. La subescala de Establecimiento de objetivos parece reflejar de manera más adecuada elementos autorregulatorios que estarían en coherencia con

la evaluación del déficit autorregulatorio que subyace a las conductas de procrastinación. Por otra parte, la percepción sobre el control del tiempo es una subescala que reflejaba la percepción general que tiene la persona del manejo de su tiempo, derivada de su capacidad de planear y llevar adelante un manejo adecuado del mismo, conteniendo igualmente elementos de autorregulación que podrían estar presentes a la hora de evaluar un fallo autorregulatorio relacionado con las conductas de procrastinación.

Por su parte, Daura (2017) realizó una investigación que tenía como objetivo el identificar las estrategias didácticas personalizadas que el profesorado utiliza en el aula y que favorecen el desarrollo de la autorregulación en el alumnado, además de elaborar un marco interpretativo que permita comprender la interacción entre personal docente universitario y estudiantes. Dicha investigación se realizó usando un diseño de investigación mixto, predominantemente cualitativo, en el que los datos se analizaron con la metodología propuesta por la teoría fundamentada, también denominada teoría enraizada, emergente o grounded theory, que se fundamenta en el interaccionismo simbólico y fue desarrollada por los sociólogos Glaser y Strauss (1967). Como instrumento seleccionado, se realizaron observaciones de campo, no participativas.

Se trabajó con una muestra no probabilística por conveniencia integrada por 75 personas docentes titulares, adjuntas e invitadas del Ciclo Clínico de la carrera de Medicina de una universidad privada de la provincia de Buenos Aires (República Argentina), cuyas clases fueron observadas en forma no participativa. Como resultados, se analizaron 4 categorías (docentes que promueven la motivación, docentes que favorecen las estrategias de aprendizaje, acciones docentes que facilitan la personalización del aprendizaje y técnicas de enseñanza, respectivamente). En la primera se encontró que se comprobó que la subcategoría “Valoración de la tarea” alcanzó la mayor tasa en comparación con las otras dos subcategorías. En la segunda categoría se encontró que la subcategoría llamada “elaboración” es la que posee mayor valor, mientras que la “regulación del esfuerzo” es la que menor tiene valor. Y en la 3ra categoría se logra observar que la promoción de la participación y el incentivo de la superación personal alcanzaron una diferencia significativa, siendo la participación la que mayor valor tuvo, mientras que el incentivo de la superación personal tuvo el menor valor. Mientras que al compararlas todas las categorías las unas con las otras, se mostró que en las acciones docentes que

“favorecen las estrategias de aprendizaje” tuvieron mayor valor que las otras 4 (siendo la 4ta las técnicas de Enseñanza), mientras que la que menor valor tuvo fue las acciones docentes que “Promueven la motivación”.

Reyes (2017) realizó una investigación en donde tenía como propósito el de identificar factores que contribuyan a favorecer el desarrollo de estudiantes activos en su aprendizaje, capaces de plantearse objetivos y regularse (cognición, motivación y conducta), asumiendo las dificultades y oportunidades del contexto, planificando, desarrollando, supervisando y controlando las estrategias y acciones de manera sistemática y reflexiva para el logro de sus metas. Utilizando la Escala de Competencia Transversal de Aprendizaje Autónomo, instrumento de administración colectiva. El instrumento se elaboró para la investigación para obtener un autorreporte de los estudiantes relativo al desempeño en dicha competencia. En su investigación participaron 254 estudiantes de primer y tercer año de las Carreras de Educación Diferencial (45,3 % del total), Educación General Básica con Especialidad (22% del total), Pedagogía de Educación General Básica Intercultural (12,2 % del total) y Educación Parvularia (20,5% del total) de la Facultad de Educación.

En cuanto a los resultados obtenidos, no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones que conforman el constructo (estrategias de aprendizaje, gestión del tiempo, reflexión sobre las propias estrategias y aprendizaje). Pero en cuanto a los indicadores específicos, las diferencias son más significativas, en todos estos casos, esta diferencia es a favor de los estudiantes de tercer año. Sin embargo, los niveles de desempeño que expresan estos indicadores sólo en aquellos vinculados a la gestión del tiempo alcanzan niveles intermedios y avanzados, los tres restantes corresponden a indicadores propios del nivel inicial. Concluyendo que los resultados obtenidos, a pesar de estar a favor de los de 3ro, no fueron muy superiores y como respuesta comentan que pudieron haberse dado porque estos estudiantes fueron los que comenzaron con el modelo por competencias y sus datos pudieron atribuirse a las dificultades de una incipiente implementación del Modelo.

Después tenemos el trabajo de Baez y Alono (2017) cuya finalidad era el de analizar la eficacia relativa de facilitar la autorregulación mediante estrategias cognitivas centradas en la mejora de la motivación o mediante estrategias centradas en el control de las emociones. Mediante la realización de dos estudios similares entre los que la única diferencia fue el tipo de tareas utilizadas, en un

caso de tipo académico –redacción–y en el otro de tipo no académico –solución de problemas de rompecabezas chino, el Tangram, que se describe más adelante. En las variables dependientes del estudio académico, se analizaron las variables de: Calidad de los Argumentos, Número de Argumentos y Variedad de los Argumentos. Mientras que las del estudio no académico, tenía como variable dependiente el Rendimiento en Tangram.

Participaron en el estudio un total de 178 estudiantes de Secundaria, con edades comprendidas entre los 16 y 19 años, 52% mujeres y 47% varones. Los estudiantes fueron seleccionados por razones de conveniencia de un centro urbano de Arica (Chile) de clase media baja y con un alto índice de vulnerabilidad socioeconómica y sociocultural. Dicha muestra se dividió en 3 grupos: Un grupo de control, un grupo de entrenamiento motivacional, un grupo de entrenamiento volitivo y un grupo mixto.

Como resultado, todos los grupos incrementaron la calidad de los argumentos pero el entrenamiento más efectivo fue el centrado en la volición, seguido del entrenamiento mixto. Mientras que en cuanto a la cantidad de argumentos, los resultados señalan que aunque hay diferencias entre los sujetos de las distintas condiciones, estas diferencias no suponen una modificación de las que había inicialmente, y que cualquiera de las formas de entrenar ha tenido un efecto en el incremento del número de argumentos utilizados por los alumnos, pero ninguna de ellos ha tenido un efecto específico diferente en esta variable. Además, los resultados sobre su rendimiento en el Tangram reflejan que, a excepción del grupo control, todos los grupos mejoran su rendimiento, pero son los grupos con entrenamiento volicional los que aumentan significativamente. Los autores mencionan que en las observaciones durante el “entrenamiento” los alumnos demostraron que su motivación era la competitividad, más que la motivación por el aprendizaje mismo. Por ellos, el entrenamiento volicional tuvo mayor efecto en los estudiantes, más que el motivacional que era lo que se enseñaba autorregular.

En el año 2018, Gros realizó una investigación relacionada con el E learning cuyo objetivo era el de analizar la evolución y los retos del e-learning haciendo especial énfasis en la necesidad de pasar de un espacio cerrado –el aula virtual– a incorporar herramientas adaptativas que garanticen un uso mucho más personalizado. Mediante la revisión de diversas investigaciones relacionadas con el Aprendizaje Autorregulado y el E-Learning. Dicha investigación y análisis hicieron

énfasis en el E-Learning y en el aula virtual, además de las características de las mismas. Llegando a la conclusión de que los autores expresan que con el paso del tiempo, este modelo ha demostrado su eficacia y se ha estado utilizando mucho más. Además de que mencionan que se deben realizar más investigaciones sin compararla con la modalidad presencial y agregan que este tipo de formación precisa de un diseño pedagógico diferente a la enseñanza presencial y las investigaciones sobre el aprendizaje en línea destacan la importancia en este tipo de formación de la adquisición y gestión de competencias de autorregulación del aprendizaje.

Hendrie y Bastacini (2020) realizaron un trabajo que buscaba analizar el proceso de autorregulación académica en estudiantado universitario, según las estrategias de aprendizaje, emociones y creencias motivacionales percibidas por este. Mediante una investigación de tipo empírico, cuantitativo, ex post facto. Utilizando como instrumento el Test de Aptitudes Diferenciales Forma T de Bennett, Seashore y Wesman (1972), el Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI) de Weinstein, Palmer y Schulte (1987) y el Cuestionario de Motivación en línea (OMQ) versión en español por Musso et al. (2014). El tipo de muestreo organizado fue intencional o de conveniencia, mediante el cual se seleccionó a la muestra que estuvo constituida por 83 estudiantes de la Universidad de la Cuenca del Plata de primer año de la carrera de Licenciatura en Psicología.

En los resultados, el análisis de las 3 estrategias de aprendizaje (Ansiedad, Concentración y Procesamiento de Información), en cuanto a la división de grupos por sexos, los resultados mostraron que se presentaron diferencias significativas en las variables ansiedad y concentración según el sexo, en ambos casos los hombres mostraron una media mayor que las mujeres, lo cual indica que los hombres tuvieron un mejor manejo de la ansiedad y a su vez presentaron una mayor capacidad para concentrarse. En cuanto a la edad, indican que la edad incide sobre el manejo de la ansiedad del estudiantado. Los participantes de 23 años en adelante tienen un mejor manejo de la ansiedad, que los de hasta 18 años. Pero no se observaron diferencias significativas en la variable concentración, ni en el procesamiento de la información de las y los estudiantes según la edad de estos.

En cuanto al análisis de las diferencias en la motivación y emociones antes y después de la tarea (OMQ pre y post) según sexo. Los resultados indicaron que no hay diferencias estadísticamente significativas en general en los puntajes promedios del OMQ post tarea en función del sexo; Los análisis elaborados no mostraron

diferencias significativas en el esfuerzo percibido al ejecutar la tarea, en la autoevaluación post tarea, ni en el estado de ánimo general post tarea, pero si se encontraron diferencias significativas en la emoción centrada en el resultado post tarea según el sexo del estudiantado donde los hombres mostraron una media mayor que las mujeres. Los resultados del análisis indican que no hay diferencias estadísticamente significativas en general en los puntajes promedios del OMQ pre tarea en función de la edad. Ninguna de las interacciones entre los factores resultó significativa.

### **2.2.2. Nacional (2016-2021)**

Gaeta y Cavazos (2016) que tenía como objetivo el de evaluar en que medida el tener un rendimiento académico alto, medio o bajo se relaciona con el tiempo dedicado al estudio, los procesos de autorregulación del aprendizaje y el desempeño académico posterior. En la investigación se trabajó con una muestra de 735 estudiantes universitarios, de primer y segundo semestres de ingeniería, de una universidad privada del centro de México. De ellos, 551 son varones (75%) y 184 son mujeres (25%), con edades comprendidas entre los 18 y los 25 años. Además que los autores hablan sobre la necesidad de trabajar con este tipo de población se justifica debido a que el primer año en la universidad es un período crítico para los estudiantes, donde el rendimiento académico en los primeros semestres constituye un fuerte indicador de persistencia en los cursos posteriores y en la culminación de los programas de ingeniería.

Los resultados hicieron concluir a los autores que se ha detectado que los alumnos con una mayor dedicación a la actividad académica (relacionado con un mayor rendimiento académico previo) muestran más seguridad y confianza para gestionar su aprendizaje, percibiendo además mayor utilidad del uso de estrategias de autorregulación, lo cual puede derivar en una mayor implicación en el estudio, incluso en aquellas actividades que pueden resultar menos interesantes, a través del uso de estas estrategias. Contrario a aquellos estudiantes con menores niveles de rendimiento y menor esfuerzo para gestionar su estudio.

Ponce (2016) realizó una investigación el cual tenía como objetivo el explicar cuáles son los saberes teóricos, procedimentales y axiológicos que subyacen a la competencia para la autogestión, cuáles de estos saberes cobran mayor relevancia, cómo se relacionan entre sí, cómo son representados por los sujetos, que significados

adquiere para estos; y desentrañar si la autogestión comprometida a través de los modelos educativos, pedagógico, instruccional, de mediación pedagógica, de uso de tecnología de la institución, se corresponde en forma y medida con la que los propios estudiantes reconocen que adquieren a lo largo de su tránsito por el programa. El artículo se basó en la revisión de la literatura ofreciendo una recapitulación final.

El autor concluye que el promover la autogestión para el aprendizaje es una tarea que toda institución educativa considera indispensable para consolidar su apuesta por modelos constructivistas centrados en el estudiante, mediante el uso de la tecnología para mediar los procesos de formación. Sin embargo, esta carga de autonomía e independencia no libera a la institución la responsabilidad de articular un acompañamiento que motive al estudiante a avanzar en su ruta de formación; esa motivación debe estar presente no solamente en los recursos que se ponen al alcance de su mano, sino en la interacción cercana con el facilitador, el tutor y el equipo de soporte.

Berridi y Martínez (2017) en su trabajo buscaron identificar las estrategias de aprendizaje autorregulado y analizar su relación con el desempeño escolar de estudiantes en ambientes virtuales de aprendizaje. En el estudio participaron 573 estudiantes cuya media de edad es 30.7 con rangos de 15 a 66 años. Se conformó por un 59.1 por ciento de mujeres y 40.7 por ciento de hombres. Los estudiantes pertenecen a un programa de nivel medio superior de modalidad a distancia, coordinado por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de México. La muestra se seleccionó mediante un procedimiento intencional, no aleatorio.

La validación de contenido se realizó mediante un procedimiento de selección de reactivos con base en los siguientes criterios: 1) porcentaje de acuerdo inter-jueces, que debía ser mayor a 85 por ciento; y 2) índice Kappa, que debía ubicarse en las categorías de moderado a bueno (entre .40 y .75) y en la categoría excelente (entre .75 y 1). Los análisis de correlación de los factores indican que con las muestras estudiadas sólo se encontró relación significativa del desempeño escolar en dos dimensiones de autorregulación del aprendizaje: estrategias de planeación y control (.297, p.010), que se refiere en específico al manejo de tiempo, horarios, materiales y establecimiento de objetivos; y atribuciones motivacionales en contextos virtuales (.133, p.010), que denota interés, entusiasmo y el gusto por aprender en modalidad a distancia.

A la luz de los resultados obtenidos se plantean diversos cuestionamientos: uno es la necesidad de evaluar diferentes variables, tanto personales como contextuales, que puedan incidir en el éxito de los estudiantes en ambientes virtuales de aprendizaje; sin embargo, se plantea que es necesario seguir precisando que estrategias de autorregulación de aprendizaje se asocian al logro académico en estos ambientes.

Díaz, Gonzales y Nuñez (2017) realizaron un trabajo para estudiar el impacto sobre la autorregulación del aprendizaje y la percepción de autoeficacia autorregulatoria, de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado con una plataforma virtual Moodle, comparando dos modalidades: con y sin apoyo docente. La muestra consistió en 118 estudiantes de primer año, de tres carreras universitarias seleccionadas por la semejanza en sus objetivos y contenidos de estudio (educación diferencial, educación parvularia y pedagogía en matemáticas). Los tres grupos presentan promedios de edad similares, todos cumplen con el criterio de cursar por primera vez estudios universitarios y su participación fue voluntaria. Las carreras fueron asignadas al azar, conforme a los siguientes criterios: 1) sin entrenamiento para la autorregulación del aprendizaje; 2) participa en entrenamiento en autorregulación del aprendizaje sin apoyo docente; y 3) participa en entrenamiento en autorregulación del aprendizaje con apoyo docente.

Los resultados del estudio concluyeron que el entrenamiento para la autorregulación del aprendizaje mediante la plataforma virtual Moodle, a la que el estudiante accede vía Internet, tiene un impacto favorable en la autorregulación del aprendizaje, con y sin apoyo docente. Estos resultados agregan evidencia al conjunto de investigaciones que muestran que los estudiantes mejoran la autorregulación mediante entrenamientos orientados a esta finalidad. Aunque el protocolo seguido por el docente estuvo limitado a una intervención breve y preestablecida, el entrenamiento para la autorregulación efectuado con su apoyo aumenta, además, la percepción de autoeficacia autorregulatoria del estudiante, y evidencia así la relevancia del aporte de la relación interpersonal profesor-alumno y la ventaja de emplear la plataforma virtual con el apoyo del docente de la asignatura.

Por su parte, Olivo (2017) elaboró su trabajo con el objetivo comprender la autorregulación como un fenómeno multidimensional y contextualizado, empleado por los estudiantes para tener éxito, resumidos en tres componentes imbricados entre sí: componentes motivacionales intrínsecos, motivacionales extrínsecos, y

características y estrategias de aprendizaje. Se trabajó con un grupo de veinticuatro estudiantes, de los cuales se seleccionaron diez, teniendo como criterio su promedio académico y disponibilidad.

Los resultados apuntan hacia las principales características percibidas en los estudiantes exitosos; se comprendió que a la luz de sus subjetividades y tal como señalan las teorías y autores referenciados, el éxito académico corresponde con aspectos intrínsecos como: motivaciones intrínsecas y autoconcepto, y aspectos externos como: motivaciones extrínsecas, conformadas por la influencia de la familia, en la cual sobresale la motivación de la madre, la influencia de los docentes, del entorno y de los compañeros. Se percibió que existe una gran variedad de razonamientos, estrategias y características. Se comprendió que la metacognición se vincula estrechamente con la autorregulación académica. En tanto que las fronteras entre un concepto y otro resultan difusas, se ha tratado convenientemente de hablar del constructo autorregulación-metacognición. Se advierte que las pretensiones del estudio, debido a su naturaleza interpretativa, son locales, y cualquier ambición de universalizarse debe ser contextualizada en la realidad de los sujetos participantes del estudio y de la institución educativa del municipio de Malambo donde se desarrollaron.

Torrano y Soria (2017) realizaron una investigación que tuvo como finalidad el establecer teóricamente el estado actual de la cuestión en este campo, además de discutir acerca de las principales estrategias didácticas empleadas en la instrucción docente (enseñanza directa de estrategias, modelado, práctica guiada y autónoma, autoobservación, apoyo social y práctica auto reflexiva), atendiendo a su evolución hasta el momento actual. El artículo se basó en la revisión de la literatura ofreciendo una recapitulación final.

Se concluye que el aprendizaje autorregulado no será una realidad extendida en la vida cotidiana de las aulas sin un desarrollo de la investigación sobre la integración de las estrategias de autorregulación en las diferentes materias escolares. Se toma la idea de Schunk y Zimmerman (2003), donde es importante incorporar las estrategias y enseñar a los alumnos a valorarlas, modificarlas y adaptarlas ante distintas situaciones de aprendizaje.

García y Bustos (2020) realizaron un trabajo que tenía como objetivo el formar competencias para la autorregulación del aprendizaje en los aprendices y fortalecer sus procesos de autonomía, así como generar y sustentar teóricamente un sistema

de acciones psicopedagógicas que medien el desarrollo de la autorregulación en el contexto de su formación profesional, en estudiantes de la licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional en Morelos. Los participantes de la investigación fueron los estudiantes de la generación 2015- 2019 de la licenciatura en Intervención Educativa de la UPN en la sede Ayala, Morelos; la muestra se conformó de 32 aprendices (10 hombres y 22 mujeres), con un rango de edad entre los 19 y 22 años. El grupo fue elegido por constituir la generación de más reciente ingreso a la licenciatura, lo que brindó la posibilidad de lograr una trayectoria investigativa longitudinal y fomentar un proceso de investigación-acción verdaderamente participativo.

Los resultados avalaron el alto grado de sensibilización e implicación que pueden alcanzar los aprendices cuando son partícipes activos de las acciones de problematización referentes a su historia y papel como estudiantes y cuando pueden tomar decisiones con autonomía sobre sus propias alternativas de desarrollo, a diferencia de cuando son sujetos del diagnóstico o de investigaciones ajenas a su participación, lo cual ha sido una condición predominante en la investigación dentro de este campo. La investigación demostró que se requiere el diseño de situaciones de aprendizaje que permitan la formación de aprendices autorregulados y que el docente, como mediador social, debe organizar tales situaciones y orientar las acciones mediadoras que se necesiten de manera conjunta con los estudiantes. No se trata solo de que la situación de aprendizaje brinde opciones de elección al aprendiz, sino que en ella se generan los procesos y condiciones que favorezcan la conformación de las competencias adecuadas para mediar la formación de aprendices autónomos y autorregulados. De ese modo, la identificación del conjunto de acciones mediadoras expuestas en los resultados se torna una de las aportaciones esenciales del estudio como recurso metodológico sustancial para lograr la transformación y el desarrollo de los aprendices.

Barrero y Álvarez (2020) en su investigación buscaron indagar acerca del empleo de las estrategias de autorregulación del aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. La muestra fue de 97 estudiantes de bachillerato (70% varones y 30% mujeres) con edades comprendidas entre 14 y los 17 años ( $M = 15.29$ ;  $DT = 0.07$ ) del área metropolitana de Monterrey (México).

Los resultados mostraron que el alumnado utiliza con mayor frecuencia la estrategia metacognitiva y que esta variable es la que más predice el rendimiento académico. Se observó que quienes presentan los promedios más elevados en sus calificaciones mencionan utilizar Estrategias Cognitivas y Estrategias Metacognitivas en sus diferentes actividades escolares. Este tipo de alumnado tiende a organizarse y establecer diferentes horarios para el trabajo escolar, y consideran importantes las calificaciones que puedan obtener de sus cursos o materias. No se encontraron diferencias significativas en las estrategias autorreguladoras utilizadas en función del sexo. Como limitaciones de este estudio podría señalarse que no se tomaron en cuenta instituciones educativas privadas, ni de zonas fuera del área metropolitana de Monterrey. No obstante, los resultados obtenidos pueden tener interesantes implicaciones para la intervención educativa de los adolescentes.

### **Capítulo III. Diseño Metodológico**

#### **3.1. Reflexión Epistemológica**

La investigación de una problemática o un fenómeno siempre debe de tener como meta indispensable el llegar a una respuesta objetiva y fundamentada para ser conocida como la “verdad”.

Dependiendo el paradigma o enfoque en el cual basamos nuestra percepción de la realidad es lo que le dará forma a la “verdad” que estamos buscando.

Antes de continuar, de acuerdo con el autor De Miguel (1988, como se mencionó en Mosteiro y Porto, 2017) define el término paradigma en un contexto educativo como:

“Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales” (p. 17)

Dependiendo el tipo de problemática o fenómeno que se busca investigar, se dará un “parteaguas” entre dos enfoques: cuantitativo y cualitativo.

El debate entre si el enfoque cuantitativo puede ser usado en las ciencias sociales es algo que hasta el día de hoy se ha dado. En su libro "Investigación Educativa", los autores McMillan y Schumacher (2005) mencionan lo siguiente:

"Los puristas sugieren que los métodos de investigación cuantitativa y cualitativa se basan en diferentes concepciones del mundo, en el objetivo de la investigación, en los métodos de investigación, en estudios característicos, en el papel del investigador y en la importancia del contexto en el estudio."  
(p.18)

Si bien es cierto que ambas perspectivas tienen sus diferencias y se emplean mejor en sus respectivas ciencias, hay un factor que hace que ninguna se encasille en un tipo de ciencia, el factor humano.

En las ciencias naturales y exactas predomina la objetividad y en las ciencias sociales la subjetividad, siendo esta última la encargada de investigar los comportamientos humanos. Es por ello que se asocia lo cualitativo con las ciencias sociales y lo cuantitativo con las ciencias exactas y naturales. Pero algo a tomar en cuenta es que en las ciencias naturales y exactas el ser humano busca ser lo más objetivo posible, buscando eliminar cualquier rastro de subjetividad inherente en él. Mientras que en las ciencias sociales se busca alcanzar la objetividad del mar de subjetividad que es el comportamiento humano.

Las distinciones entre ambos enfoques son muchas más no son absolutas, ya que pueden emplearse ambos enfoques en un estudio, cosa que los investigadores experimentados hacen a la hora de realizar o leer un trabajo ya realizado pero que suele ser más difícil de lo que parece. (McMillan y Schumacher, 2005, p.20)

El enfoque cuantitativo o paradigma positivista, según el autor (Mosteiro y Porto, 2017) es el enfoque:

cuya principal característica es la verificación rigurosa de proposiciones generales (hipótesis) a través de la observación empírica y el experimento en muestras de amplio alcance y desde una aproximación cuantitativa, con el fin de desarrollar algunas leyes a modo de explicación de los procesos educativos.  
(p.18)

El enfoque cuantitativo plantea el uso de una sola metodología, siendo esta usada en las ciencias exactas y naturales. Pero esta metodología no solo se limita a las ciencias exactas y naturales, investigadores de las ciencias sociales suelen tomar

como referencia los métodos de investigación de estas ciencias para poder usarlos tal cual en investigaciones sobre problemáticas sociales. (Monje, 2011, p.11)

Así mismo, el autor Monje (2011) menciona que el propósito de las investigaciones cuantitativas en los fenómenos sociales tienen como propósito el: "buscar explicación a los fenómenos estableciendo regularidades en los mismos, esto es, hallar leyes generales que explican el comportamiento social." (p.11)

Aunado con lo anterior, el autor Monje (2011) agrega que el conocimiento creado en este tipo de investigaciones debe partir de un análisis de los hechos reales y que de dichos hechos debe de realizarse una descripción lo más objetiva y neutra posible. (p.11)

## **3.2. Enfoque, Diseño y Alcance la investigación**

### **3.2.1. Enfoque cuantitativo**

La pandemia de COVID-19 es un suceso muy especial que ha afectado el cómo se maneja el mundo en estos tiempos. Los protocolos de higiene han sido aplicados de manera generalizada y los métodos de contingencia para evitar más contagios han llegado incluso al sistema educativo, entre ellos la Universidad Autónoma de Baja California.

Esto ha provocado que todas las instituciones educativas transitan los estudios en modalidad a distancia con el propósito de evitar que las instituciones se convirtieran en centros de contagios.

Con este cambio de modalidad, ha habido opiniones divididas entre los que apoyan la modalidad y los que están en contra de la misma, siendo estos últimos apoyando su postura con problemas como: Falta de infraestructura, falta de comunicación con el docente o la poca capacidad social entre estudiantes del mismo grupo.

Este tipo de situaciones hacen que el proceso de enseñanza aprendizaje no sea efectivo para el estudiante y puede perjudicarlos a mediano y largo plazo. A pesar de este escenario desfavorable, los estudiantes pueden anteponerse a estas situaciones tomando las riendas de su formación, siendo los estudiantes los que autogestionan su propio aprendizaje y cuando ellos vean necesario, pedir ayuda a su docente.

Para que la modalidad a distancia sea efectiva, el estudiante debe adquirir una actitud más autodidacta, ser más autónomo (mas no independiente de su docente) y gestionar sus propios recursos, materiales, motivación y su tiempo.

Es por ello, que lo que se busca en esta investigación es recopilar datos que nos indiquen la cantidad de estudiantes que cuentan con rasgos que son característicos de estudiantes autorregulados y observar si este cambio de modalidad de presencial a no presencial hizo que haya una alta presencia de estudiantes autorregulados. Aclarando que no se busca ver si aumentó la presencia de estos estudiantes, sino ver si en las generaciones que iniciaron su formación profesional en tiempo de pandemia hay una alta presencia de estudiantes autorregulados.

Es por ello que el enfoque que se está manejando en esta investigación es de tipo Cuantitativo.

De acuerdo con Hernández et al. (2014) el enfoque cuantitativo: “Utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p.4)

### **3.2.2. Diseño metodológico**

Para la realización de la investigación se utilizará un diseño no experimental.

Sousa, (2007) menciona que dicho diseño son: “usados para describir, diferenciar o examinar asociaciones, en vez de buscar relaciones directas entre variables, grupos o situaciones. No existen tareas aleatorias, grupos control, o manipulación de variables, ya que este modelo utiliza apenas la observación.” (p.2)

De este tipo de diseño no experimental, la investigación se llevará a cabo empleando un diseño transversal que de acuerdo con el autor Sousa (2007) menciona que en este tipo de diseño: “las variables son identificadas en un punto en el tiempo y las relaciones entre las mismas son determinadas. ” (p.2)

Mientras que por su parte, Vega et al. (2019) describen este tipo de diseño como rápido y económico, agregando que el diseño transversal permite el cálculo directo de la prevalencia de una condición. (p.179)

### **3.2.3. Alcance de la investigación: descriptivo**

Al ser un evento sin precedentes en los últimos años, refiriéndose al cambio abrupto de todas las modalidades a la modalidad a distancia. El impacto del COVID 19 en los estudiantes en el sistema educativo mexicano es una problemática poco estudiada y lo es aún menos su efecto en el nivel superior.

Como se mencionó al inicio, el objetivo de esta investigación es analizar la presencia de estudiantes universitarios autorregulados en una modalidad que en teoría, por la forma en la que se ejecuta, es la modalidad más indicada para que los estudiantes adquieran competencias de autorregulación en su aprendizaje.

En el capítulo 2 de esta investigación se mencionan investigaciones relacionadas al entrenamiento para la autorregulación del aprendizaje en ambientes mediados o no por la tecnología. En el contexto actual, una modalidad alternativa como lo es la "modalidad a distancia" se convirtió en la modalidad principal y estos entrenamientos opcionales se han convertido en una necesidad para lograr que el cambio abrupto de modalidades haga un efecto negativo en la educación de los estudiantes y al contrario, le saquen un mayor provecho al adquirir rasgos que los ayudaran cuando regresen a la modalidad "presencial".

Si bien no ha habido muchas investigaciones sobre la autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia, si lo han habido antes de la misma en contextos tradicionales. Es por ello que el alcance de la investigación sería de tipo descriptivo el cual, el cual el autor Ramos (2020) menciona que en este alcance: "ya se conocen las características del fenómeno y lo que se busca, es exponer su presencia en un determinado grupo humano. En el proceso cuantitativo se aplican análisis de datos de tendencia central y dispersión." (p.2)

### **3.2.4. Técnicas e instrumentos**

#### **3.2.4.1. Técnica: Encuestas autoadministradas por internet.**

Al estar limitados por la situación de la pandemia del COVID-19, se utilizará la técnica de Encuestas Autoadministradas por Internet. Esta técnica es una variante más moderna de la técnica Encuestas autoadministradas, la cual es definida por el autor Aburto (2005) como: "aquel que los encuestados, previa su lectura, contestan por escrito, sin intervención directa de persona alguna." (p.8)

Estas encuestas pueden ser por correo o online (Arroyo y Finkel, 2019), siendo esta última la que será utilizada en esta investigación para hacer frente a la pandemia y seguir la nueva normalidad para evitar poner en riesgo tanto a los encuestados como al investigador.

La aplicación que se utilizará es la Google Forms que es utilizada por algunas universidades como herramienta pedagógica en las modalidades semi presenciales y en modalidad a distancia e incluso como complemento para las modalidades presenciales.

Entre esas universidades se encuentra la Universidad de Antofagasta (2020) que publicó una guía de cómo utilizar Google Forms para ser utilizado como una herramienta pedagógica. En dicho documento la Universidad de Antofagasta (2020) describen a Google Forms como:

“una aplicación que forma parte de las herramientas de Google. En ella podrás crear fácilmente formularios (cuestionarios o encuestas), recopilando todo tipo de información de forma fácil y sencilla, y a su vez, facilita el trabajo de tabulación ya que, al realizar estas encuestas de manera online, los datos que se ingresan son almacenados en una hoja de cálculo, entregando de forma inmediata la tabulación de los datos obtenidos”. (p.1)

En relación con el diseño utilizado en la investigación, el autor Martínez (2019) hace mención que es muy común que en investigaciones que emplean el diseño transversal se utilicen encuestas. Es por ello que por las ventajas mencionadas con anterioridad se utilizara esta técnica como instrumento de recopilación de datos.

#### **3.2.4.2. Instrumento: Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA)**

El tipo instrumento a utilizar para recopilar datos será el cuestionario, definido por Hernández (2014) como un: “conjunto de preguntas respecto de una o más variables que se van a medir.” (p.217)

Habiendo revisado el trabajo de los autores León et al (2020), de primera instancia se optó por usar uno de los instrumentos más utilizados en las investigaciones de la autorregulación del aprendizaje, siendo más específico el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) de McKeachie, Pintrich, Lin y Smith (1986) mencionados en Duncan et al (2015).

Pero para usos de la investigación, se buscó utilizar la versión traducida del MSLQ, la cual fue puesta en la práctica en población mexicana siendo llamada Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) de Ramírez et al. (2013) y siendo utilizado recientemente (aunque habiendo tenido una reducción de dimensiones) por Ramírez et al (2019) en población colombiana de estudiantes de bachillerato.

### **3.2.5. Población y Muestra**

#### **3.2.5.1. Población**

Según la Coordinación general de servicios estudiantiles y gestión escolar de UABC(2022), registra una población total de 64,199 estudiantes en todo el estado de Baja California.

En el campus Mexicali, se registró una población total de 23,696 de los cuales 664 estudiantes son de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa.

La población objetivo de esta investigación son estudiantes que ingresaron a la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California en tiempos de pandemia por COVID-19.

Siendo más específicos, estudiantes de la generación 2020-1 (que vivieron el cambio de modalidad presencial a modalidad a distancia) hasta la generación 2021-2.

Estos estudiantes mencionados corresponden a estudiantes de 2do, 3ro, 4to y 5to semestre. Siendo la población total de este grupo de 322 estudiantes.

De estos 322 estudiantes, solo 146 estudiantes respondieron el cuestionario.

#### **3.2.5.2. Muestra**

Se utilizó un tipo de muestreo aleatorio estratificado, de acuerdo con Porras (s.f.) este tipo de muestreo se caracteriza por: "Dividir a la población en clases o grupos, denominados estratos. Las unidades incluidas en cada estrato deben ser relativamente homogéneas con respecto a las características a estudiar." (p.5)

Como muestra para aplicar el instrumento, se intentó aplicar a 212 de los 322 estudiantes. Siendo, dividiéndolos en estratos, 46 de Licenciatura en asesoría psicopedagógica (LAP), 22 de la licenciatura en docencia de la matemática (LDM), 24

de la licenciatura en docencia de la lengua y literatura (LDLL) y 117 del tronco común (TC).

Finalmente, se logró recopilar los datos de 146 estudiantes de los cuales 68 estudiantes son del TC, 41 de LAP, 25 de LDLL y 12 de LDM. En cuanto al género, 115 son mujeres, 28 hombres, 1 persona no binaria y 2 personas que no quisieron comentarlo.

### **3.2.6. Procedimiento para el análisis de datos**

Los datos fueron recolectados a través de un formulario de Google, como software gratuito permite administrar la escala del CMEA posteriormente se exportaron los datos a una hoja de cálculo de excel para después ser importados en el SPSS. En dicho Software, se realizó una limpieza y ajustes en la base de datos con el fin de ajustar el tipo de respuestas obtenidas y disminuir el número de respuestas posibles. Además se realizó una búsqueda exhaustiva en la base de datos para identificar posibles casos perdidos en la misma y así descartarlos con el fin de agilizar el análisis.

Para el análisis de los datos, se realizará un Análisis Descriptivo de los mismos. Este tipo de análisis, según con Anza et al. (2016) el análisis descriptivo: "sirve para resumir los datos. Las dos formas de realizar un resumen de datos son mediante una tabla de frecuencias o mediante representaciones gráficas." (p.101)

En esta investigación se utilizaran tanto tabla de frecuencias para saber que tanto se repiten las respuestas y datos recopilados. También se utilizan gráficas para comparar los datos recopilados de cada grupo.

## **Capítulo IV. Resultados**

### **4.1. Validez y Confiabilidad del Instrumento**

La consistencia interna del cuestionario, al igual que Ramírez et al. (2013), fue obtenida mediante el índice de fiabilidad Alpha de Cronbach para cada una de las subescalas del cuestionario y también para la Escala de Motivación y de Estrategias por separado. En las Tablas 1 y 2 se muestran el número de reactivos de cada

subescala, así como sus respectivos índices de confiabilidad de Alpha de Cronbach de cada una de las subescalas y el total de cada escala.

**Tabla 1**  
**Índices de confiabilidad Alpha de Cronbach y número de reactivo de la Escala de Motivación por subescala.**

Escala de Motivación	No. de Reactivos	Índice de Alpha de Cronbach
Orientación a metras intrínsecas (OMI)	4	0.6
Orientación a metras extrínsecas (OME)	4	0.74
Valor de la tarea (VT)	6	0.88
Creencias de control (CC)	4	0.065
Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)	8	0.88
Ansiedad ante los exámenes (AE)	5	0.76
Total	31	0.9

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 2**  
**Índices de confiabilidad Alpha de Cronbach y número de reactivo de la escala de estrategias de aprendizaje por subescala.**

Escala de Motivación	No. de Reactivos	Índice de Alpha de Cronbach
Repetición (REP)	4	0.76
Elaboración (ELA)	6	0.83
Organización (ORG)	4	0.77
Pensamiento crítico (PC)	5	0.78
Autorregulación metacognitiva (ARM)	12	0.82
Admón. Del tiempo y del ambiente (ATA)	8	0.5
Regulación del esfuerzo (RE)	4	0.35
Aprendizaje con compañeros (AC)	3	0.7
Búsqueda de ayuda (BA)	4	0.58
Total:	50	0.94

Fuente: Elaboración propia

Los resultados del Alfa de Cronbach (ACH) de las subescalas de la Tabla 1 oscilaban entre 0.6 de la subescala OME y 0.88 de las subescalas VT y AEPA. Siendo el Alfa de Cronbach de la escala total de Motivación de 0.9. El resto de subescalas de la Tabla 1 obtuvieron Alfas de Cronbach superiores al 0.6. En cuanto a la Tabla 2, los ACH oscilaban entre el 0.35 de la subescala de RE y el 0.83 de la subescala ELA. En cuanto al total de la escala, se obtuvo un ACH de 0.94. Las demás subescalas de la Tabla 2 obtuvieron ACH de 0.5 o superiores. Destacando que solo 3 de las 9 subescalas obtuvieron ACH menores a 6.

Ramírez (2013) en su artículo Validación Psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos, al verificar la validez factorial del CMEA, reporta una análisis factorial por factorización de ejes principales. Estos

análisis se hicieron bajo el supuesto de que cada subescala mide “un constructo único y diferente entre sí”. Al justificar su decisión, Ramírez et al. (2013) comenta lo siguiente:

“se corrieron análisis factoriales por factorización de ejes principales, dada la falta de normalidad de las respuestas a los reactivos, a fin de determinar si este supuesto se cumplía y las cargas factoriales de los reactivos con este factor teórico único ” (p.205).

Durante el análisis, se calculó el Índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para “comprobar la susceptibilidad de los datos a este tipo de análisis” (Ramírez et al, 2013). Además se realizó una prueba de esfericidad de Barlett a fin de evitar soluciones falsas.

**Tabla 3**

**Adecuación para el análisis factorial (KMO) y varianza explicada tras ajustar un modelo de análisis factorial con un factor único agrupando a los reactivos**

Escala de Motivación	No. de reactivos	KMO	% Varianza explicada
Orientación a metras intrínsecas (OMI)	4	0.689	32.2
Orientación a metras extrínsecas (OME)	4	0.719	36.6
Valor de la tarea (VT)	6	0.889	56.6
Creencias de control (CC)	4	0.689	23.3
Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)	8	0.884	43.6
Ansiedad ante los exámenes (AE)	5	0.734	35.6
Total	31		

Fuentes: Ramírez et al. (2013). Validación Psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 11, núm. 1, diciembre marzo, 2013, pp. 193-214

**Tabla 4**

**Adecuación para el análisis factorial (KMO) y varianza explicada tras ajustar un modelo de análisis factorial con un factor único agrupando a los reactivos**

Escala de Motivación	No. de Reactivos	KMO	% Varianza explicada
Repetición (REP)	4	0.709	38
Elaboración (ELA)	6	0.768	34
Organización (ORG)	4	0.694	45.2
Pensamiento crítico (PC)	5	0.768	39.7
Autorregulación metacognitiva (ARM)	9*	0.828	28.7
Admón. Del tiempo y del ambiente (ATA)	6*	0.73	21.3
Regulación del esfuerzo (RE)	4	0.682	22.3
Aprendizaje con compañeros (AC)	3	0.61	32.3
Búsqueda de ayuda (BA)	3*	0.637	30.2
Total:	44		

Fuentes: Ramírez et al. (2013). Validación Psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 11, núm. 1, diciembre marzo, 2013, pp. 193-214

\* Nota: Se eliminaron algunos reactivos con poca asociación con el resto de la subescala a fin de elevar sus índices psicométricos.

## Validez de contenido

Al ser todos los reactivos del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje traducciones de los reactivos del Motivated Strategies for Learning Questionnaire, se tuvieron que poner a juicio para ver si el contenido de los ítems traducidos eran igual de válidos que los de el MSLQ.

Para eso, Ramírez et al. (2013) pidió a 10 expertos que ejercieron como jueces, quienes en su mayoría eran “profesores y/o investigadores universitarios con experiencia y reconocimiento en el área de procesos y teorías de aprendizaje y/o psicometría” (Ramírez et al., 2013; p.205).

Los autores mencionan que los ítems del CMEA tuvieron una valoración del 90% y que los reactivos traducidos eran “un indicador de medida del constructo de la subescala a la que pertenecían” (p. 205).

## 4.2. Variables de Identificación para caracterizar la muestra

En la Tabla 5 se muestra la cantidad de encuestados con el CMEA por semestre. Se puede apreciar que se cuenta con una mayor proporción de estudiantes que cursan el tercer semestre.

En ella se puede observar que los semestres donde se encuentra el mayor porcentaje de encuestados son de 3er semestre, siendo el 35.3% de los encuestados. Seguidos del 4to semestre y 5to semestre, siendo 25.1% y 24.4% respectivamente. Siendo el semestre con menor números de encuestados el 2do semestre con 14.2%.

Tabla 5

*Encuestados por semestre*

	Segundo	Tercer	Cuarto	Quinto	Total
No. de Estudiantes	21	52	37	36	146

Fuente: Elaboración propia.

La Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa maneja planes de estudio que están conformados por tres etapas de formación. Estas etapas son la etapa básica, la etapa disciplinaria y la etapa terminal.

Los primeros 3 o 2 semestres conforman el tronco común de las licenciaturas (Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, 2014,; Facultad de Pedagogia e Innovacion Educativa, 2022).

Mientras que la etapa disciplinaria la conforman 3 semestres (Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, 2014).

Por último, la Etapa Terminal está conformada por 3 o 2 semestres, dependiendo el program educativo (Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, 2014; Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, 2022)

En la Tabla 6 se muestra el número de encuestados de cada uno de los programas educativos de la Facultad de Pedagogía e Innovación Escolar.

La mayoría de los encuestados fueron de tronco común, siendo el 49.6% del total. Seguidos de los estudiantes que estudian el programa de Asesoría Psicopedagógica y Docencia de la lengua y literatura, con el 26.5% y 15.6% respectivamente. Siendo la minoría de Docencia de la matemática con el 7.4% de los encuestados.

**Tabla 6**

***Encuestados por programa educativo***

	Asesoría Psicopedagógica	Docencia de la lengua y literatura	Docencia de la matemática	Tronco Común	Total
No. de Estudiantes	39	23	11	73	146

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 7 se muestra el número de encuestados divididos entre tres rangos de edad. La mayoría de los encuestados estaban en el rango de edad entre 18 y 21 años lo que representa el 76.8%. Seguidos por los encuestados de entre 22 a 25 años siendo el 16.3% del total y el 6.1% fueron mayores de 25 años.

**Tabla 7**

***Encuestados por edad.***

	18 a 21 años	22 a 25 años	Mayor a 25 años	Total
No. de estudiantes	113	24	9	146

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 8 se puede observar a los encuestados divididos por Estados Civil.

Reflejando que la gran mayoría de los encuestados eran solteros, siendo el 93.8%. Por su parte, los encuestados que están casados eran solo el 5.44%.

**Tabla 8**

***Encuestados por Estado Civil***

	Solteros	Casados	Total
No. de estudiantes	138	8	146

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 9 se observan a los encuestados divididos entre los que tienen hijos y los que no tienen hijos.

Se puede observar que en la Tabla 9 que la gran mayoría de los encuestados (el 93.8% del total) no tiene hijos. Mientras que los que si tienen hijos solo representan el 5.44% del total de los encuestados.

**Tabla 9**

***Encuestados por tener o no hijos***

	Sin hijos	Con hijos	Total
No. de estudiantes	138	8	146

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 10 se muestran los encuestados divididos por género.

Se puede observar que la gran mayoría de los encuestados son de género femenino, siendo el 78.2% del total de encuestados. Mientras que los encuestados masculinos representan el 19% del total de los encuestados. Mientras que los encuestados que se identifican como "No Binarios" representan el 0.6% de los encuestados y los encuestados que prefirieron no decir su género representan el 1.3% del total de los encuestados de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa.

**Tabla 10**

***Encuestados por genero***

	Masculino	Femenino	No Binario	Prefiero no decirlo	Total
No. de estudiantes	28	115	1	2	146

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 11 los encuestados están divididos por ocupación.

Se puede observar que la gran mayoría de los encuestados son estudiantes de tiempo completo, representando el 57.1% del total. Seguidos por los encuestados que son estudiantes y empleados de medio tiempo y los que son estudiantes y empleados de tiempo completo, que representan el 17.8% y el 15% respectivamente. Mientras que solo el 9.5% de los encuestados trabajan por cuenta propia.

**Tabla 11**

***Encuestados por ocupación***

	Estudiante de Tiempo Completo	Estudiante y empleado/empleada de tiempo completo	Estudiante y empleado/empleada de medio tiempo	Estudiante y trabajador/trabajadora por cuenta propia	Total
No. de estudiantes	84	22	26	14	146

Fuentes: Elaboración propia.

### 4.3. Análisis descriptivos de las variables.

En la Tabla 12 se puede observar el análisis descriptivo de las escalas de Motivación y Estrategias de Aprendizaje.

El Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje cuenta con 81 reactivos, siendo 31 reactivos en la escala de motivación y 50 en la escala de estrategias de aprendizaje. El cuestionario maneja una escala de Likert de 1 a 7 puntos cada reactivo, siendo el 1 "Nada cierto en mí" y el 7 "Totalmente cierto en mí".

El puntaje mínimo que se pudiese tener en la escala de motivación es de 31 puntos, mientras que el puntaje mayor posible en esa misma escala es de 217 puntos.

Por su parte, en la escala de estrategias de aprendizaje se puede llegar a un puntaje mínimo de 50 puntos, mientras que el puntaje máximo puede ser de hasta 350 puntos.

Dejando esto claro, se puede observar en los datos de la escala de motivación de la Tabla 12 que el puntaje mínimo obtenido en los resultados de aplicación del CMEA es de 102, mientras que el puntaje máximo que se obtuvo por parte de un encuestado es de 214 puntos. Calculando los percentiles 30 y 70 de los resultados obtenidos se obtuvo un puntaje de 170.10 del percentil 30 y 189.90 del percentil 70. Además de que se obtuvo como media un puntaje de 176.60 y el puntaje de moda en esta escala fue de 174 puntos.

Tabla 12

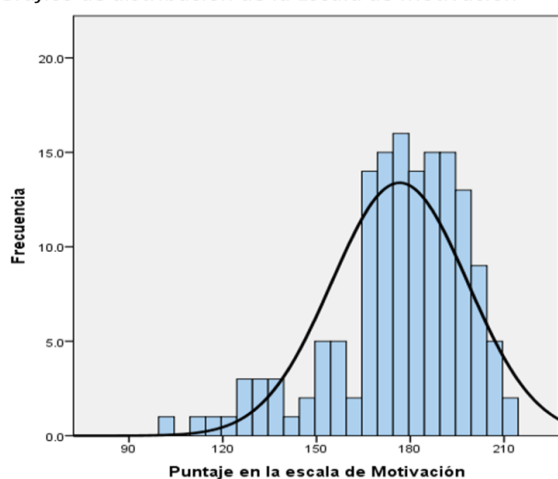
Análisis descriptivo de la Escala de Motivación y Estrategias de Aprendizaje

Estadísticos	Escala de Motivación	Escala de Estrategias de Aprendizaje
Media	176.60	255.34
Mediana	179.50	254.50
Moda	174	251
Desviación Estándar	21.751	44.514
Asimetría	-1.020	-.369
Curtosis	.989	-.410
Mínimo	102	134
Máximo	214	350
Percentiles		
30	170.10	234.40
70	189.90	285.90

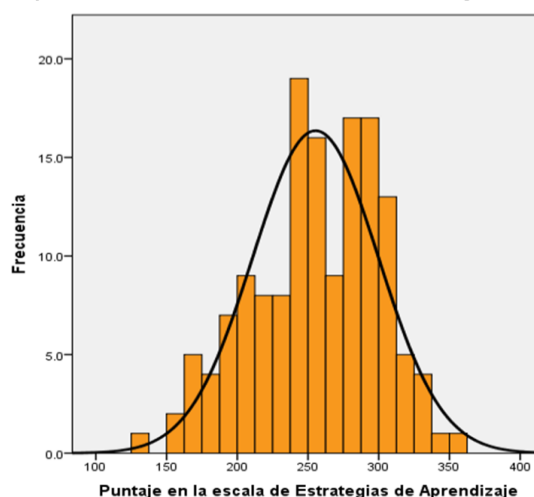
Fuente: Elaboración Propia

Por su parte, en la escala de estrategias de aprendizaje se observa que el puntaje mínimo obtenido en los resultados de aplicación del CMEA es de 134 puntos, mientras que el puntaje máximo que se obtuvo por parte de un encuestado es de 350 puntos. Los percentiles 30 y 70 de los resultados obtenidos fueron de 234.4 y 285.90, respectivamente. En cuanto a la media, se obtuvo un puntaje de 255.34 y el puntaje de moda en esta escala fue de 251 puntos.

**Figura 1**  
Gráfico de distribución de la Escala de Motivación



**Figura 2**  
Gráfico de distribución de la Escala de Estrategias



#### 4.4. Rangos y niveles de las escalas de motivación y estrategias de aprendizaje.

Con el fin de facilitar el análisis de los resultados del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) aplicado a estudiantes de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, se crearon nuevas variables con las cuales se definió a que nivel de la escala de Motivación y la escala de Estrategias de Aprendizaje pertenece el puntaje obtenido en los CMEA de los estudiantes.

Los resultados obtenidos se dividen en 3 niveles: niveles bajo, medio y alto.

Para definir los rangos de cada nivel se utilizó el puntaje mínimo y máximo, así como los percentiles 30 y 70.

Los rangos en las Escalas de Motivación y Estrategias de Aprendizaje son las siguientes:

- Nivel Bajo: Puntaje mínimo que se obtuvo en los resultados del CMEA hasta el percentil 30.

- Nivel Medio: Puntaje mayor al percentil 30 hasta el percentil 70
- Nivel Alto: Puntaje mayor al percentil 70 hasta el puntaje máximo obtenido en los resultados del CMEA.

#### 4.5. Escalas y Subescalas de Motivación (M)

En la Tabla 13 se muestran los encuestados por semestre y su respectivo nivel en la Escala de Motivación.

En los resultados resalta que la mayoría de los encuestados en 2do semestre se encuentra en el nivel medio y alto en la escala de motivación, teniendo cada nivel el 38% del total de los encuestados. Mientras que en el 3er semestre la mayoría de los encuestados se encuentran en el nivel bajo de la escala, siendo el 36.5%. Por su parte, en el 4to semestre predomina el nivel medio de la escala de motivación siendo el 35.1% de los encuestados. En el 5to semestre, la gran mayoría de los encuestados (con un 61.1%) se encuentran en el nivel medio de la escala de motivación. De manera general, la mayoría de los encuestados (39.7%) se encuentran en el nivel medio en la escala de motivación.

Tabla 13

##### *Encuestados por nivel de Motivación (M)*

Semestre	M de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Segundo	5	8*	8*	21
Tercer	19*	15	18	52
Cuarto	12	13*	12	37
Quinto	8	22*	6	36
Total	44	58*	44	146

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

#### 4.6. Orientación de Metas Intrínsecas (OMI)

En la Tabla 14 se muestran los encuestados por semestre y su nivel en la subescala de Orientación de Metas Intrínsecas.

Los datos a resaltar es que en 2do y 4to semestre la mayoría de los encuestados se encuentran en el nivel bajo de la subescala OMI, teniendo 38% y 35.1% del total de sus estudiantes. Mientras que en 3ro y 5to semestre, la mayoría

de los estudiantes se encuentran en el nivel medio siendo el 38% y el 47.2% del total de sus estudiantes.

**Tabla 14**

***Encuestados por nivel de Orientación de Metas Intrínsecas(OMI)***

Semestre	OMI de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Segundo	8*	7	6	21
Tercero	17	20*	15	52
Cuarto	13*	12	12	37
Quinto	10	17*	9	36
Total	48	56*	42	146

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

### **Orientación de Metas Extrínsecas (OME)**

En la Tabla 15 se muestran los encuestados por semestre y su nivel en la subescala de Orientación de Metas Extrínsecas.

**Tabla 15**

***Encuestados por nivel de Orientación de Metas Extrínsecas (OME):***

Semestre	OME de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Segundo	3	10*	8	21
Tercero	15	19*	18	52
Cuarto	12	17*	8	37
Quinto	14	15*	7	36
Total	44	61*	41	146

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

En la Tabla 15 se observa que en todos los semestres predomina el nivel medio en OME. En 2do semestre, los estudiantes con un nivel medio de OME representan el 47.6% del total. Por su parte, los estudiantes de 3ro con un nivel medio de OME representan el 36.5% del total. En 4to semestre, los estudiantes con un nivel medio en OME representan el 46% del total. Los estudiantes de 5to semestre con un nivel medio en OME representan el 41.6% del total. Hablando en general, la mayoría de los encuestados de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa tienen un nivel medio en OME, siendo el 41.7% de todos los encuestados.

## Valor de la Tarea (VT)

En la Tabla 16 se muestran los encuestados por semestre y su nivel en la subescala de Valor de la Tarea.

La mayoría de los encuestados de la FPIE tienen un nivel medio en VT, siendo el 41% del total. En el 2do Semestre, la mayoría de los encuestados (47.6%) tienen un nivel bajo de VT. En 3er semestre, la mayoría de los encuestados (38.4%) tienen un nivel bajo de VT. Mientras que en 4to semestre, la mayoría de los encuestados (54%) tienen un nivel medio de VT. En 5to semestre, la mayoría de los encuestados (47.2%) tienen un nivel medio de VT.

Tabla 16

*Encuestados por nivel de Valor de la Tarea (VT):*

Semestre	VT de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Segundo	10*	6	5	21
Tercero	20*	17	15	52
Cuarto	10	20*	7	37
Quinto	10	17*	9	36
Total	50	60*	36	146

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

## Creencias de control (CC)

En la Tabla 17 se muestran los encuestados por semestre y su nivel en la subescala de Creencias de control.

Tabla 17

*Encuestados por nivel de Creencias de control (CC)*

Semestre	CC de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Segundo	8	11*	2	21
Tercero	18*	18*	16	52
Cuarto	10	14*	13	37
Quinto	12	14*	10	36
Total	48	57*	41	146

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

La mayoría de los estudiantes encuestados de la FPIE (39%) tienen un nivel medio de CC. La mayoría de los estudiantes de 2do semestre (52.3%) tienen un nivel medio de CC. En 3er semestre, la mayoría de los encuestados presentan un nivel bajo y un nivel medio de CC (34.6% por cada nivel). En el 4to semestre, la mayoría de los encuestados (37.8%) tienen un nivel medio de CC. En el 5to semestre, la mayoría de los encuestados (38.8%) tienen un nivel medio de CC.

### Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)

En la Tabla 18 se muestran los encuestados por semestre y su nivel en la subescala de Autoeficacia para el aprendizaje.

Los datos obtenidos muestran que el nivel de AEPA de los estudiantes encuestados de la FPIE es en su mayoría de nivel medio, siendo el 35% de los encuestados. En el 2do, 3ro y 5to semestre, la mayoría de los encuestados (57.1%, 42.3% y 44.4%, respectivamente) tienen un nivel medio en el AEPA. Mientras que en 4to semestre, la mayoría de los encuestados obtuvieron un nivel medio y un nivel alto (35.1% cada uno).

Tabla 18

*Encuestados por nivel de Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)*

Semestre	AEPA de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Segundo	5	12*	4	21
Tercero	18	22*	12	52
Cuarto	11	13*	13*	37
Quinto	12	16*	8	36
Total	46	63*	37	146

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

### Ansiedad ante los exámenes (AE)

En la Tabla 19 se muestran los encuestados por semestre y su nivel en la subescala de Ansiedad ante los exámenes.

Los datos recolectados muestran que los estudiantes encuestados de la FPIE tienen, en general, un nivel medio de AE. En el 2do, 3er y 4to semestre, la mayoría de los estudiantes (52.3%, 40.3% y 37.8%, respectivamente) tienen un nivel medio de AE. Mientras que la mayoría de los estudiantes de 5to semestre tienen un nivel bajo de AE, siendo el 47.2% del total.

**Tabla 19****Encuestados por nivel de Ansiedad ante los exámenes (AE):**

Semestre	AE de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Segundo	6	11*	4	21
Tercero	18	21*	13	52
Cuarto	10	14*	13	37
Quinto	17*	10	9	36
Total	51	56*	39	146

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

#### 4.6. Escalas y Subescalas de las Estrategias de Aprendizaje (EA)

En la Tabla 20 se muestran los encuestados por semestre y su nivel en la escala de Estrategias de Aprendizaje.

**Tabla 20****Encuestados por nivel de Estrategias de Aprendizaje (EA)**

Semestre	EA de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Segundo	4	7	10*	21
Tercero	18	14	20*	52
Cuarto	8	19*	10	37
Quinto	14	18*	4	36
Total	44	58*	44	146

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

De manera general se puede observar que la mayoría de los encuestados tienen un nivel medio de EA. En el 2do y 3er semestre, la mayoría (con 47.6% y 38.4%, respectivamente) de los estudiantes tienen un nivel alto de EA. Mientras que la mayoría de los encuestados de 4to y 5to semestre (51.3% y 49.9%, respectivamente) tienen un nivel medio de EA.

#### Repetición (RE)

En la Tabla 21 se muestran los encuestados por semestre y su nivel en la subescala de Repetición.

De manera general la mayoría de los encuestados tienen un nivel medio de RE. La mayoría de los encuestados de 2do semestre (57.1%) tienen un nivel medio

de RE. Mientras que la mayoría de los encuestados de 3er semestre se encuentran en los niveles bajo y alto de RE (siendo el 36.5% cada uno). En 4to semestre, la mayoría de los encuestados (48.6%) se encuentran en el nivel medio de RE. En 5to semestre, la mayoría de los encuestados (47.2%) se encuentran en el nivel bajo de RE.

**Tabla 21**

***Encuestados por nivel de Repetición (RE)***

Semestre	RE de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Segundo	4	12*	5	21
Tercero	19*	14	19*	52
Cuarto	12	18*	7	37
Quinto	17*	15	4	36
Total	52	59*	35	146

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

## **Elaboración (ELA)**

En la Tabla 22 se muestran los encuestados por semestre y su nivel en la subescala de Elaboración.

De manera general la mayoría de los encuestados tienen un nivel medio de ELA. La mayoría de los encuestados de 2do semestre (57.1%) tienen un nivel medio de ELA. Mientras que la mayoría de los encuestados de 3er semestre se encuentran en los niveles bajo y alto de ELA (siendo el 36.5% cada uno). En 4to semestre, la mayoría de los encuestados (48.6%) se encuentran en el nivel medio de ELA. En 5to semestre, la mayoría de los encuestados (47.2%) se encuentran en el nivel bajo de ELA.

**Tabla 22**

***Estudiantes encuestados por nivel de Elaboración (ELA)***

Semestre	ELA de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Segundo	4	12*	5	21
Tercero	19*	14	19*	52
Cuarto	12	18*	7	37
Quinto	17*	15	4	36
Total	52	59*	35	146

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

## Organización (ORG)

En la Tabla 23 se muestran los encuestados por semestre y su nivel en la subescala de Organización.

Tabla 23

### Estudiantes encuestados por nivel de Organización (ORG)

Semestre	ORG de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Segundo	6	9*	6	21
Tercero	17	21*	14	52
Cuarto	12	14*	11	37
Quinto	9	22*	5	36
Total	44	66*	36	146

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

Los datos muestran que de manera general la mayoría de los encuestados tienen un nivel medio de ORG. En 2do, 3er, 4to y 5to semestre, la mayoría de los encuestados (42.8%, 40.3%, 37.8% y 61.1%, respectivamente) se encuentran en el nivel medio de ORG.

## Pensamiento crítico (PC)

En la Tabla 24 se muestran los encuestados por semestre y su nivel en la subescala de Pensamiento Crítico.

La mayoría de los encuestados de la FPIE tienen un nivel medio de PC. En 2do semestre, la mayoría de los encuestados (57.1%) tienen un nivel medio de ORG. En el 3er semestre, la mayoría de los encuestados (36.5%) tienen un nivel bajo de ORG. En el 4to semestre, la mayoría de los encuestados (45.9%) tienen un nivel medio de ORG. En 5to semestre, la mayoría de los encuestados (49.9%) tienen un nivel bajo de ORG.

Tabla 24

### Estudiantes encuestados por nivel de Pensamiento crítico (PC)

Semestre	PC de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Segundo	5	12*	4	21
Tercero	19*	18	15	52
Cuarto	10	17*	10	37
Quinto	18*	11	7	36
Total	52	58*	36	146

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

## Autorregulación metacognitiva (ARM)

En la Tabla 25 se muestran los encuestados por semestre y su nivel en la subescala de Autorregulación Metacognitiva.

Tabla 25

### *Estudiantes encuestados por nivel de Autorregulación metacognitiva (ARM)*

Semestre	ARM de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Segundo	5	7	9*	21
Tercero	16	18*	18*	52
Cuarto	11	16*	10	37
Quinto	12	17*	7	36
Total	44	58*	44	146

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

De manera general los encuestados de la FPIE tienen un nivel medio de ARM. En 2do semestre, la mayoría de los encuestados (42.8%) tienen un nivel alto de ARM. En 3er semestre, la mayoría de los encuestados tienen un nivel medio y alto de ARM (34.6% cada uno). En 4to y 5to semestre, la mayoría de los encuestados (43.2% y 47.2%, respectivamente) tienen un nivel medio de ARM.

## Administración del tiempo y del ambiente (ATA)

En la Tabla 26 se muestran los encuestados por semestre y su nivel en la subescala de Administración del tiempo y del ambiente.

Tabla 26

### *Estudiantes encuestados por nivel de Administración del tiempo y del ambiente (ATA)*

Semestre	ATA de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Segundo	4	8	9*	21
Tercero	16	22*	14	52
Cuarto	10	15*	12	37
Quinto	14	15*	7	36
Total	44	60*	42	146

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

La mayoría de los encuestados de la FPIE tienen un nivel medio de ATA. En 2do semestre, la mayoría de los encuestados (42.8%) tienen un nivel alto de ATA. En 3er, 4to y 5to semestre, la mayoría de los encuestados (42.3%, 40.5% y 41.6%, respectivamente) tienen un nivel medio de ATA.

### Regulación del esfuerzo (RE)

En la Tabla 27 se muestran los encuestados por semestre y su nivel en la subescala de Regulación del esfuerzo.

La mayoría de los encuestados de la FPIE tienen un nivel medio de RE. En 2do semestre, la mayoría de los encuestados (42.8%) tienen un nivel alto de RE. En 3er semestre, la mayoría de los encuestados (36.5%) tienen un nivel bajo de RE. En 4to y 5to semestre, la mayoría de los encuestados (40.5% y 52.7%, respectivamente) tienen un nivel medio de RE.

Tabla 27

*Estudiantes encuestados por nivel de Regulación del esfuerzo (RE)*

Semestre	RE de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Segundo	6	6	9*	21
Tercero	19*	15	18	52
Cuarto	13	15*	9	37
Quinto	13	19*	4	36
Total	51	55*	40	146

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

### Aprendizaje con compañeros (AC)

En la Tabla 28 se muestran los encuestados por semestre y su nivel en la subescala de Aprendizaje con compañeros.

De manera general los encuestados de la FPIE tienen un nivel medio de AC. En 2do semestre, la mayoría de los encuestados (38%) tienen un nivel alto de AC. Mientras que en 3er, 4to y 5to semestre, la mayoría de los encuestados (36.5%, 48.6% y 52.6%, respectivamente) tienen un nivel medio de AC.

**Tabla 28**

**Estudiantes encuestados por nivel de Aprendizaje con compañeros (AC)**

Semestre	AC de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Segundo	6	7	8*	21
Tercero	16	19*	17	52
Cuarto	10	18*	9	37
Quinto	12	19*	5	36
Total	44	63*	39	146

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

**Búsqueda de ayuda (BA)**

En la Tabla 29 se muestran los encuestados por semestre y su nivel en la subescala de Búsqueda de ayuda.

De manera general los encuestados de la FPIE tienen un nivel medio de BA. En 2do, 4to y 5to semestre, la mayoría de los encuestados (38%, 43.2% y 49.9%, respectivamente) tienen un nivel medio de BA. Mientras que en 3er semestre, la mayoría de los encuestados (36.5%) tienen un nivel bajo de BA.

**Tabla 29**

**Encuestados por nivel de Búsqueda de ayuda (BA)**

Semestre	BA de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Segundo	6	8*	7	21
Tercero	19*	18	15	52
Cuarto	8	16*	13	37
Quinto	11	18*	7	36
Total	44	60*	42	146

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

**4.7. Escala de Motivación y Estrategias de Aprendizaje por Edad**

En la Tabla 30 se muestran los encuestados por rangos de edad y su nivel en la escala de Motivación.

La Tabla 30 muestra que la mayoría de los encuestados en el rango de edad entre 18 a 21 años (40.7%) tienen un nivel medio en la Escala de Motivación (M). Mientras que la mayoría de los encuestados en el rango de edad entre 22 a 25 años (45.8%) tienen un nivel medio de M. Por su parte, la mayoría de los encuestados mayores de 25 años (55.5%) tienen un nivel alto de M.

**Tabla 30****Encuestados por nivel de Motivación (M) y su Edad**

	M de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
18-21 años	35	46*	32	113
22-25 años	6	11*	7	24
+25 años	3	1	5*	9
Total	44	58*	44	146

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

En la Tabla 31 se muestran los encuestados por rangos de edad y su nivel en la escala de Estrategias de Aprendizaje.

La Tabla 31 muestra que la mayoría de los encuestados en el rango de edad de entre 18 a 21 años (38%) tienen un nivel medio en la Escala de Estrategias de Aprendizaje (EA). Por su parte, los encuestados de 22 a 25 años (45.8%) tienen un nivel medio de EA. Mientras que la mayoría de los encuestados mayores de 25 años (44.4%) tienen un nivel medio de EA.

**Tabla 31****Encuestados por nivel de Estrategias de Aprendizaje (EA) y Edad**

	EA de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
18-21 años	36	43*	34	113
22-25 años	6	11*	7	24
+25 años	2	4*	3	9
Total	44	58*	44	146

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

#### 4.8. Escala de Motivación y Estrategias de Aprendizaje por Género

En la Tabla 32 se muestran los encuestados por género y su nivel en la escala de Motivación.

La Tabla 32 muestra que la mayoría de los encuestados de género femenino (40%) tienen un nivel medio de M. Mientras que la mayoría de los encuestados de género masculino (46.4%) tienen un nivel bajo de M. Por su parte, el encuestado de género no binario tiene un nivel medio de M. Mientras que uno de los encuestados

que no quisieron decir su género tiene un nivel medio de M, mientras que el otro tuvo un nivel alto de M.

**Tabla 32**

**Encuestados por nivel de Motivación (M) y Genero**

	M de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Femenino	31	46*	38	115
Masculino	13*	10	5	28
No Binario	0	1*	0	1
Prefiero no decirlo	0	1*	1*	2
Total	44	58*	44	146

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

En la Tabla 33 se muestran los encuestados por género y su nivel en la escala de Estrategias de Aprendizaje.

La Tabla 33 muestra que la mayoría de los encuestados de género femenino (40%) tienen un nivel medio de EA. Mientras que la mayoría de los encuestados de género masculino (46.4%) tienen un nivel bajo de EA. Por su parte, el encuestado de género no binario tiene un nivel medio de EA. Mientras que uno de los encuestados que no quisieron decir su género tiene un nivel medio de EA, mientras que el otro tuvo un nivel alto de EA.

**Tabla 33**

**Encuestados por nivel de Estrategias de Aprendizaje (EA) y Genero**

	EA de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Femenino	35	45*	35	115
Masculino	9	11*	8	28
No Binario	0	1*	0	1
Prefiero no decirlo	0	1*	1*	2
Total	44	58*	44	146

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

#### 4.9. Escala de Motivación y Estrategias de Aprendizaje por Estado Civil

En la Tabla 34 se muestran los encuestados por estado civil y su nivel en la escala de Motivación.

En la Tabla 34 se muestra que la mayoría de los encuestados que no están casados (40.5%) tienen un nivel medio de M. Mientras que la mayoría de los encuestados que están casados (62.5%) tienen un nivel alto de M.

**Tabla 34**

*Encuestados por nivel de Motivación (M) y Estado civil*

	M de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Soltero	43	56*	39	138
Casado	1	2	5*	8
Total	44	58*	44	146

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

En la Tabla 35 se muestran los encuestados por estado civil y su nivel en la escala de Estrategias de Aprendizaje.

En la Tabla 35 se muestra que la mayoría de los encuestados que no están casados (39.1%) tienen un nivel medio de EA. Mientras que los encuestados casados tienen un nivel medio y nivel alto (50% del total cada uno).

**Tabla 35**

*Encuestados por nivel de Estrategias de Aprendizaje (EA) y Estado civil*

	EA de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Soltero	44	54*	40	138
Casado	0	4*	4*	8
Total	44	58*	44	146

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

#### 4.10. Escala de Motivación y Estrategias de Aprendizaje por tener o no hijos

En la Tabla 36 se muestran los encuestados por tener o no hijos y su nivel en la escala de Motivación.

Los datos de la Tabla 36 nos muestra que la mayoría de los encuestados que tienen hijos (75%) tienen un nivel medio de M. Mientras que la mayoría de los encuestados que no tienen hijos (37.6%) también tienen un nivel medio de M.

**Tabla 36**

*Encuestados por nivel de Motivación (M) y estudiantes con/sin hijos*

	M de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Con hijos	0	6	2	8
Sin hijos	44	52*	42	138
Total	44	58*	44	146

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

En la Tabla 37 se muestran los encuestados por tener o no hijos y su nivel en la escala de Estrategias de Aprendizaje.

Los datos de la Tabla 37 nos muestran que la mayoría de los encuestados que tienen hijos (50%) tienen un nivel medio de EA. Mientras que la mayoría de los encuestados que no tienen hijos (39.1%) también tienen un nivel medio de EA.

**Tabla 37**

*Encuestados por nivel de Estrategias de Aprendizaje (EA) y estudiantes con/sin hijos*

	EA de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Con hijos	1	4	3	8
Sin hijos	43	54	41	138
Total	44	58*	44	146

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

#### **4.11. Escala de Motivación y Estrategias de Aprendizaje por ocupación**

En la Tabla 38 se muestran los encuestados por ocupación y su nivel en la escala de Motivación.

La Tabla 38 nos muestra que la mayoría de los encuestados que son estudiantes de tiempo completo (46.4%) tienen un nivel medio de M. Mientras que la mayoría de los encuestados que son estudiantes y empleados de medio tiempo (38.4%) tienen un nivel alto de M. Por su parte, la mayoría de los encuestados que

son estudiantes y empleados de tiempo completo (45.4%) tienen un nivel alto de M. Por último, la mayoría de los encuestados que son estudiantes y trabajan por cuenta propia (42.8%) tienen un nivel medio de M.

**Tabla 38**

**Encuestados por nivel de Motivación (M) y Ocupación**

	M de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Estudiantes de tiempo completo	25	39	20	84
Estudiantes y empleado/empleada de medio tiempo	8	8	10	26
Estudiantes y empleado/empleada de tiempo completo	7	5	10	22
Estudiantes y trabajador por cuenta propia	4	6	4	14
Total	44	58*	44	88

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

En la Tabla 39 se muestran los encuestados por ocupación y su nivel en la escala de Estrategias de Aprendizaje.

**Tabla 39**

**Encuestados por nivel de Estrategias de Aprendizaje (EA) y Ocupación de los estudiantes**

	EA de nivel:			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Estudiantes de tiempo completo	25	36	23	84
Estudiantes y empleado/empleada de medio tiempo	8	9	9	26
Estudiantes y empleado/empleada de tiempo completo	6	9	7	22
Estudiantes y trabajador por cuenta propia	5	4	5	14
Total	44	58*	44	146

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Se marca con un "\*" el nivel de la escala/subescala en donde se encuentra la mayoría de los estudiantes.

La Tabla 39 nos muestra que la mayoría de los encuestados que son estudiantes de tiempo completo (42.8%) tienen un nivel medio de EA. Mientras que la mayoría de los encuestados que son estudiantes y empleados de medio tiempo tienen un nivel medio y alto de EA (34.61% cada subgrupo). Por su parte, la mayoría de los encuestados que son estudiantes y empleados de tiempo completo (40.9%) tienen un nivel alto de EA. Por último, la mayoría de los encuestados que son estudiantes y trabajan por cuenta propia tienen un nivel bajo y alto de EA (42.8% cada subgrupo).

## Capítulo V. Discusión y Conclusiones

### 5.1. Discusión

A partir de los resultados obtenidos con la aplicación del CMEA en estudiantes de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, se realizó un análisis de los mismos para confirmar si se cumplieron con los objetivos de la investigación.

En cuanto el primer objetivo, durante la realización de esta investigación, la construcción del marco teórico y la elaboración del estado del arte se fueron identificando las características que poseen los estudiantes autogestivos en su formación académica.

Con base a las características identificadas, se eligió un instrumento que tomara en cuenta dichas características y que hubiera sido validado y probado en universidades de México. El instrumento escogido fue el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA), en donde se muestra las estrategias de aprendizaje y las estrategias de motivación que se deben de desarrollar durante o antes de el ingreso del estudiante a la universidad, con el fin de evaluar la autonomía de los estudiantes universitarios o de nivel medio superior. Dentro de esas estrategias se encuentran subescalas relacionadas con el aprendizaje autogestivo, aprendizaje que es un rasgo importante en el desarrollo de la autonomía del estudiante (Ramírez, 2013).

Hablando del tipo de estrategias que se manejan en el instrumento, Ramírez (2015) en su tesis clasificó las estrategias autorreguladoras del CMEA en 4 grupos:

1. Estrategias Cognitivas:
2. Estrategias motivacionales
3. Estrategias de Autorregulación
4. Estrategias de gestión de recursos

Logrando con esto y los demás conceptos vistos en el marco teórico, identificar las características, rasgos y actitudes que deben de presentar los estudiantes autogestivos de la FPIE. Logrando alcanzar el 1er objetivo específico.

De acuerdo con los resultados obtenidos con la aplicación del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE), se observa que la mayoría de los estudiantes obtuvieron puntajes que los situaban en el nivel medio o alto de su respectiva escala/subescala. Siendo contados los casos en donde la cantidad de estudiantes con niveles “no bajos” (con nivel medio o alto en las escalas/subescalas) eran menores al 60% del total de estudiantes. Demostrando que las estrategias autorreguladoras del CMEA son muy utilizadas por la mayoría de los estudiantes encuestados.

En todos los semestres, los porcentajes de estudiantes cuyo nivel era “no bajos” superan el 60% del total de estudiantes por semestre, tanto en la escala de estrategias de aprendizajes como en las escalas de motivación

Tomando en cuenta sólo las subescalas, los porcentajes de estudiantes que tienen un nivel “no bajo” superan el 50% del total de estudiantes por semestre, tanto en la subescalas de estrategias de aprendizaje como en las subescalas de motivación.

En cuanto al 2do objetivo específico, se utilizó como comparativo 2 investigación: la investigación de Ventura et al. (2016) quien estudió a estudiantes argentinos de la Licenciatura de Psicopedagogía de 2do semestre y estudiantes de 4to y 5to semestre con el MSQ (versión original de CMEA), dividiéndolos en principiantes (2do semestre) y avanzados (4to y 5to semestre). Aunque hay que aclarar que no se espera tener los mismos resultados, tanto por la diferencia geográfica como la diferencia contextual, ya que la investigación de Ventura et al. (2016) se realizó a estudiantes en modalidad presencial.

También se utilizó la investigación de Ramirez (2016), en donde se abordaron datos parecidos a los objetivos que se buscan alcanzar en esta investigación, además de utilizar el CMEA en estudiantes universitarios en México.

Comparando los resultados de las 3 investigaciones podemos observar que en los resultados de las escalas y subescalas de motivación de los 4 semestres estudiados, hay algunas similitudes en cuantos a subescalas más sobresalientes de otras.

En 2do semestre, los resultados de esta investigación muestran que las subescalas de motivación que más sobresalieron en porcentaje de estudiantes con nivel “no bajo” fueron Orientación de Motivación Extrínseca, Autoeficacia para el aprendizaje y Ansiedad ante los exámenes. Mientras que en Ventura et al. (2016), las subescalas que más resaltaron fueron las de repetición, autorregulación metacognitiva y organización. Mientras que en Ramirez (2015), los estudiantes de 2do semestre obtuvieron medias más altas en las subescalas de Valor de la Tarea, Creencias de Control y Autoeficacia para el Aprendizaje.

En 3er semestre, los resultados de esta investigación muestran que las subescalas de motivación que más sobresalieron fueron las subescalas de Orientación de Motivación Extrínseca, Orientación de Motivación Intrínseca, Creencias de Control, Autoeficacia para el aprendizaje y la Ansiedad ante los exámenes. Mientras que en la investigación de Ramirez (2015), se muestra que las subescalas que sobresalen son las de Valor de la Tarea, Creencias de Control y Autoeficacia para el Aprendizaje.

En 4to semestre, los resultados de esta investigación muestran que las subescalas de motivación que más sobresalieron fueron de Valor de la Tarea, Creencias de Control y Ansiedad ante los exámenes. Mientras que en Ventura et al. (2016) los estudiantes sobresalieron en las Metas Intrínsecas. Por su parte, los resultados de Ramírez (2015) muestran que las subescalas que más sobresalieron fueron las de Valor de la Tarea, Creencias de Control y Autoeficacia para el Aprendizaje.

Mientras que en el 5to semestre, los resultados de esta investigación mostraron que las subescalas que más sobresalieron fueron las de Orientación de Motivación Intrínseca, Valor de la tarea, Creencias de control y Autoeficacia para el aprendizaje. En Ventura et al. (2016) las subescalas que sobresalieron en 5to semestre fueron las de Metas Intrínsecas. Por su parte, en Ramírez (2015) las subescalas que sobresalieron fueron las de Valor de la Tarea, Creencias de Control y Autoeficacia para el Aprendizaje, nuevamente.

Con esto revisado, podemos resaltar que en el comparativo de los resultados de la presente investigación con las investigaciones de Ramírez (2015) y Ventura et

al (2016) suelen coincidir algunas de las subescalas de motivación más sobresalientes.

En 2do Semestre, los resultados de la FPIE y de la UADY coinciden que la subescala de Autoeficacia para el aprendizaje es de las más presentes en los estudiantes universitarios.

En 3er Semestre, los resultados de la FPIE y de la UADY de nuevo coinciden en que las subescalas de Creencias de Control y Autoeficacia para el Aprendizaje están más presentes en los estudiantes universitarios.

Mientras que en 4to semestre, los resultados de la FPIE y de la UADY coinciden en que la subescala de Creencias de Control sobresale en los estudiantes de 4to semestre.

Por último, los resultados de la FPIE de los estudiantes de 5to semestre coinciden en ambas investigación con alguna subescala sobresaliente. Con Ventura et al. (2016) coincide que la subescala de Orientación de Metas Intrínsecas está presente en los estudiantes universitarios de ese semestre. Mientras que con Ramirez (2015) se coinciden con las subescalas sobresalientes de Valor de la Tarea, Creencias de Control y Autoeficacia para el Aprendizaje.

En cuanto a los resultados de las Escalas y subescalas de Estrategias de Aprendizaje en los 4 semestres estudiados, podemos observar que, en 2do semestre, los resultados de esta investigación muestran que las subescalas de estrategias de aprendizaje que más sobresalieron en porcentaje de estudiantes con nivel "no bajo" fueron de Repetición, Elaboración y Administración del tiempo y del ambiente. Mientras que en Ventura et al (2016), las subescalas que más resaltaron fueron las de repetición, autorregulación metacognitiva y organización. Mientras que el Ramírez (2015), los estudiantes de 2do semestre obtuvieron medias más altas en las subescalas de Elaboración, Organización y Pensamiento Crítico.

En 3er semestre, los resultados de esta investigación muestran que las subescalas de estrategias de aprendizaje que más sobresalieron fueron las subescalas de Autorregulación metacognitiva, Administración del tiempo y del ambiente y Aprendizaje con compañeros. Mientras que en la investigación de Ramirez

(2015), se muestra que las subescalas que sobresalen son las de Organización, Pensamiento Crítico y Regulación del Esfuerzo.

En 4to semestre, los resultados de esta investigación muestran que las subescalas de estrategias de aprendizaje que más sobresalieron fueron las subescalas de búsqueda de ayuda, Pensamiento Crítico, Administración del tiempo y del ambiente y el Aprendizaje con Compañeros. Mientras que en Ventura et al (2016) los estudiantes sobresalieron en Pensamiento Crítico. Por su parte, los resultados de Ramírez (2015) muestran que las subescalas que más sobresalieron fueron las de Elaboración, Pensamiento Crítico y Regulación del esfuerzo.

Mientras que en el 5to semestre, los resultados de esta investigación mostraron que las subescalas que más sobresalieron fueron las de Organización, Búsqueda de ayuda, Aprendizaje con compañeros y Autorregulación metacognitiva. En Ventura et al (2016) las subescalas que sobresalieron en 5to semestre fueron las de Pensamiento Crítico. Por su parte, en Ramírez (2015) las subescalas que sobresalieron fueron las de Organización, Administración del tiempo y el ambiente y Regulación del esfuerzo.

Al igual que las escalas de motivación, podemos resaltar que en el comparativo de los resultados de la presente investigación con las investigaciones de Ramírez (2015) y Ventura et al (2016) suelen coincidir algunas de las subescalas de estrategias de aprendizaje más sobresalientes.

En 2do semestre, la presente investigación coincide con Ventura et al (2016) en la subescala de repetición. Mientras que con Ramírez (2015) se coincide en la subescala de elaboración. En 4to semestre, las 3 investigaciones coinciden que la subescala de Pensamiento Crítico es de las más resaltadas en estudiantes de estos semestres. Por último, en 5to semestre, solamente coincide Ramírez (2015) en la subescala de Organización como una de las que más sobresalen en estudiantes universitarios de ese ciclo.

También es necesario señalar que al hacer una comparación un poco más general entre esta investigación y la investigación de Ramirez (2015) por semestre, podemos observar lo siguiente:

Los estudiantes de 2do semestre de la FPIE, sobresalen del resto de semestres en las subescalas motivación de Orientación de Metas Extrínsecas, Autoeficacia para el aprendizaje y Ansiedad ante los exámenes. Mientras que en UADY, los estudiantes de 2do semestre sobresalieron en las subescalas de Orientación de Metas Intrínsecas, Orientación de Metas Extrínsecas, Valor de la Tarea, Creencias de Control, y Ansiedad ante los exámenes.

Mientras que en las subescalas de estrategias de aprendizaje, en el 2do semestre de la FPIE sobresalen del resto de semestres las subescalas de Repetición, Elaboración, Organización, Pensamiento Crítico, Autorregulación Metacognitiva, Administración del tiempo y del ambiente, Regulación del esfuerzo, Aprendizaje con Compañeros y Búsqueda de ayuda. Mientras que en la UADY, los estudiantes de 2do semestre sobresalen del resto en las subescalas de Repetición, Autorregulación Metacognitiva, Aprendizaje con Compañeros y Búsqueda de Ayuda.

Los estudiantes de 3er semestre de la FPIE, sobresalen del resto de semestres en las subescalas motivación de Orientación de Metas Intrínsecas y Orientación de Metas de Extrínsecas. Mientras que en la UADY, las subescalas que más sobresalen son las de Orientación de Metas Intrínsecas, Orientación de Metas Extrínsecas, Valor de la tarea y Ansiedad ante los exámenes.

En cuanto a las subescalas de estrategias de aprendizaje, en el 3er semestre de la FPIE no sobresale ninguna subescala. Por el contrario, el 3er semestre de la UADY sobresale en las subescalas de Elaboración, Pensamiento Crítico, Autorregulación Metacognitiva, Administración del tiempo y del ambiente, Regulación del esfuerzo, Aprendizaje con compañeros y Búsqueda de ayuda.

Los estudiantes de 4to semestre de la FPIE, sobresalen del resto de semestres en las subescalas motivación de Valor de la Tarea, Creencias de Control, Autoeficacia para el aprendizaje, Ansiedad ante los exámenes. Mientras que en la UADY, la subescala que más sobresalen solo es la de Autoeficacia para el aprendizaje.

Mientras que en las subescalas de estrategias de aprendizaje, los estudiantes de 4to semestre de la FPIE sobresalen del resto de semestres en las subescalas de Repetición, Elaboración, Pensamiento Crítico, Administración del Tiempo y del

Ambiente. Mientras que en la UADY, los estudiantes de 4to semestre sobresalen del resto en las subescalas de Elaboración, Organización y Pensamiento Crítico.

Por último, los estudiantes de 5to semestre de la FPIE, sobresalen del resto de semestres en las subescalas motivación de Orientación de Metas Intrínsecas, Valor de la Tarea y Creencias de Control. Mientras que en la UADY, la subescala que más sobresalen del resto de semestres son la de Creencias de Control y Autoeficacia para el aprendizaje.

Mientras que en las subescalas de estrategias de aprendizaje, los estudiantes de 5to semestre de la FPIE sobresalen del resto de semestres en las subescalas de Organización. Mientras que en la UADY, los estudiantes de 5to semestre sobresalen del resto en las subescalas de Repetición, Organización, Administración del Tiempo y del Ambiente y Regulación del Esfuerzo. (Ramirez, 2015)

Tras analizar los resultados de esta investigación y habiendolos comparados con otras investigaciones, podemos confirmar que se ha alcanzado el 2do objetivo específico de la investigación.

En cuanto al 3er objetivo, se analizaron los resultados generales de ambas escalas para ver si la edad y el género son un factor importante para el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje. De igual forma, se compararon los resultados de Ramirez (2015) y su investigación en la UADY con los resultados de esta investigación.

En relación con la edad, en todos los rangos se mantiene un porcentaje mayor de 60% de estudiantes de la FPIE con un nivel "no bajo" en la escalas de motivación. De igual manera, en la escala de estrategias de aprendizaje, el porcentaje de estudiantes con nivel "no bajo" es mayor al 60%.

Los resultados de la FPIE también muestran que, a pesar de no ser muy grande la diferencia, los estudiantes de entre 22 a 25 años tienen un porcentaje mayor de estudiantes con nivel "no bajo" en la escala de motivación con 75%, seguido de los estudiantes de entre 18 a 21 años con el 69.02% y por último, los estudiantes mayores de 25 años con niveles medio y alto en la escala de motivación. Mientras que en la UADY, los estudiantes en el rango de 18 a 20 años tiene la media más alta en la

escala de motivación, seguida de los estudiantes en el rango de 21 a 23 años de edad, estudiantes mayores de 26 años y por último, los estudiantes dentro del rango de 24 a 26 años. (Ramirez, 2015)

Mientras que en la escala de estrategias de aprendizaje, los estudiantes mayores de 25 años son los que tienen un porcentaje mayor de estudiantes con niveles "no bajos" con un 77.7%. Seguido de los estudiantes de 22 a 25 años con un porcentaje de 75% y por último, los estudiantes de 18 a 21 años con un porcentaje de 68.14% de estudiantes con un nivel medio y alto. Mientras que en la UADY, los estudiantes dentro del rango de 21 a 23 años son los que tenían la media más alta en la escala de estrategias de aprendizaje, seguida de los estudiantes de 18 a 20 años, los estudiantes de 24 a 26 estarían en 3er lugar y por último, los estudiantes mayores de 26 años. (Ramirez, 2015)

En cuanto a los resultados por género, los resultados obtenidos muestran que más del 50% de los estudiantes tienen un nivel "no bajo" en las escalas de motivación y estrategias de aprendizaje.

En el caso de las escalas de motivación, los estudiantes de género femenino de la FPIE obtuvieron un porcentaje considerablemente mayor de estudiantes con nivel "no bajo" que el de los estudiantes masculinos. Teniendo más del 70% de estudiantes femeninos en niveles medio y alto, mientras que los estudiantes masculinos solo tienen un 53.5% en el nivel medio y alto de la escala de motivación. Mientras que en la UADY, ambos géneros tuvieron medias muy similares. Teniendo las mujeres 5.45 de media en la escala de motivación y los hombres una media 5.35. (Ramirez, 2015)

Mientras que en la escala de estrategias de aprendizaje se muestra un porcentaje más parejo. Donde los estudiantes femeninos con nivel medio y alto son el 69.56% del total de estudiantes femeninos, mientras que los estudiantes masculinos con nivel medio y alto son el 67.85% de los estudiantes masculinos. Por su parte, en la UADY, se mantiene una media muy pareja entre ambos géneros. Teniendo las mujeres una media de 4.87 y los hombres una media de 4.6. (Ramirez, 2015)

Al hacer el comparativo entre ambas investigación, se observa que en las escalas de motivación los estudiantes de género femeninos destacan más que los masculinos en mayor o menor medida. Mientras que en la escala de estrategias de aprendizaje, ambos géneros tienen puntajes o porcentajes similares en ambas investigaciones.

Aunque hay que aclarar que si bien, grupos suelen salir más altos en algunas subescalas no siempre significa algo bueno. Por ejemplo, los estudiantes de 2do semestre tuvieron un porcentaje mayor en las subescalas de ansiedad ante los exámenes y repetición, que los estudiantes de 5to semestre (quienes tuvieron el porcentaje más bajo de estudiantes con nivel "no bajo" en comparación a los otros grupos).

Siendo la primera subescala es un indicativo que los estudiantes suelen estar propensos a ponerse nerviosos o ansiosos a la hora de realizar unos exámenes o incluso durante su preparación. Mientras que la subescala de repetición suele ser muy poco efectiva al momento de que el estudiante retenga la información a largo plazo. (Ramirez, 2015)

Con lo hasta ahora dicho, podemos confirmar que se alcanzó el 3er objetivo específico de la investigación. Aunque hay que aclarar que si bien, grupos suelen salir más altos en algunas subescalas no siempre significa algo bueno. Por ejemplo, los estudiantes de 2do semestre tuvieron un porcentaje mayor en las subescalas de ansiedad ante los exámenes y repetición, que los estudiantes de 5to semestre (quienes tuvieron el porcentaje más bajo de estudiantes con nivel "no bajo" en comparación a los otros grupos).

Siendo la primera subescala es un indicativo que los estudiantes suelen estar propensos a ponerse nerviosos o ansiosos a la hora de realizar unos exámenes o incluso durante su preparación. Mientras que la subescala de repetición suele ser muy poco efectiva al momento de que el estudiante retenga la información a largo plazo. (Ramirez, 2015)

### **5.1.1. Limitaciones**

En cuanto a las limitaciones, se destaca un problema que pudo influir en los resultados de las comparaciones entre semestres y en los porcentajes de estudiantes con niveles medios o altos en cada escala/subescala de sus respectivos semestres.

Primero que nada, se recuerda que no se consiguió la población mínima esperada para la aplicación del instrumento. La cantidad de estudiantes a la que se quería implementar el instrumento era de 210 estudiantes, pero solo se logró aplicar a 146 estudiantes.

Ahora bien, de una manera más específica, se buscó encuestar a por lo menos 117 estudiantes de 2do y 3er semestre y a 93 estudiantes de 4to y 5to. Pero solo se lograron entrevistar a 73 estudiantes de 2do y 3er semestre y 73 de 4to y 5to. Además de señalar que la diferencia es significativa entre algunos semestres, siendo los más similares entre sí los de 4to y 5to semestre (con un poco más de 30 cada uno). Mientras que los de 2do semestre fueron el grupo con menos cantidad de estudiantes (con un poco más de 20), mientras que los de 3er semestre fueron el grupo más grande (con más de 50 estudiantes).

Al observar los resultados, podemos ver que de los estudiantes de primeros semestres que tuvieron los porcentajes más grandes de estudiantes en el nivel medio y nivel alto de cada escala/subescala con respecto a su población, fueron los estudiantes de 2do semestre (los que tenían menos cantidad de estudiantes en total). Mientras que los estudiantes de 3ro, que eran el grupo más grande de estudiantes, sobresalieron del resto de grupos en una sola subescala. Por su parte, podemos observar que de los estudiantes avanzados de 4to y 5to semestre (cuya cantidad de estudiantes estaba más cerca de la meta a alcanzar y que tienen una población similar entre sí) lograron sobresalir del resto de grupos en por lo menos 4 subescalas.

Ahora, hablando a nivel general, cada grupo de los "avanzados" sobresale en una escala (4tos en estrategias de aprendizaje y 5tos en escalas de motivación). Mientras que en los grupos "principiantes", los de 2do semestre sobresalen en ambas escalas con una diferencia considerable de porcentaje de estudiantes en niveles "no bajos" en cada escala.

Es por ello, que se recomienda que en futuras investigaciones que manejan temáticas similares y llegasen a utilizar el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje, en caso de no alcanzar la cantidad esperada de participantes, mantengan una cantidad similar en los distintos grupos a los que se les aplicará el instrumento. Con el fin de evitar que la cantidad de estudiantes pueda afectar a los resultados y comparaciones entre los diferentes grupos.

### **5.1.2. Propuestas**

Esta investigación se enfocó enteramente en ver los niveles de aprendizaje autogestivo en los estudiantes que iniciaron su formación profesional en tiempos de pandemia con el uso del CMEA. Es decir, está enfocada solo a recopilar datos de los estudiantes de la Facultad de Pedagogía e Innovación educativa y observar si los estudiantes (que estuvieron en la modalidad a distancia) lograron desarrollar su autonomía y por consiguiente, hacer uso del aprendizaje autogestivo.

En los resultados, se pudo observar que en ambas escalas y subescalas, los estudiantes con un nivel medio o nivel alto superan el 60% del total de estudiantes en cada grupo. A pesar de que son minoría (en comparación con la población combinada de estudiantes de nivel medio y alto), los estudiantes que tienen un nivel bajo en las escalas y subescalas son una parte muy grande en cada grupo.

Hablando de propuestas para buscar disminuir ese porcentaje, se propone realizar más investigaciones que se enfoquen en “Estrategias o técnicas que puedan aplicar los docentes para ayudar o fomentar o desarrollar la autonomía en los estudiantes en modalidad presencial o semipresencial” o adelantarnos a la siguiente pandemia o crisis global y desarrollar o crear un plan de contingencia en caso de volver abruptamente a la modalidad virtual. Es decir, en lugar de improvisar la modalidad a distancia, crear un manual para los docentes en donde se recopilen las estrategias, métodos o herramientas más efectivas a las que puedan hacer uso ellos en la modalidad virtual (en caso de tener clases por medio de videollamadas).

Aunque hay que tener claro que estas propuestas son para que las instituciones y docentes apoyen al desarrollo de la autonomía en los estudiantes, pero siempre teniendo en cuenta que la autonomía del estudiante y la autorregulación de

su aprendizaje dependerá siempre de la disposición del mismo, de su deseo por aprender y formarse profesionalmente.

Ahora bien, en cuanto a propuestas de futuras investigaciones relacionadas al “aprendizaje autorregulado” y la autonomía de los estudiantes, se propone realizar investigaciones más específicas y adentrarse más en puntos que se abordaron en esta investigación. Como lo puede investigar cómo influye el género, la ocupación, el estado civil, la cantidad de hijos, la edad y la modalidad.

También se podría hacer un estudio longitudinal en poblaciones de estudiantes universitarios para ver como evoluciona y se va desarrollando la autonomía en los estudiantes. Tomando en cuenta los factores que pueden influir en el desarrollo del mismo, que se mencionaron en el párrafo anterior.

Aunque hay que recordar, buscar siempre usar la mayor población posible y si se puede, que la población de cada grupo sea similar para un mejor análisis de los datos.

## **5.2. Conclusión**

Para finalizar, la presente tesis logra mostrar evidencia de:

- a) Con base a la revisión de la teoría se logra observar que la autorregulación del aprendizaje o aprendizaje autogestivo es un pilar importante en la autonomía del estudiante, junto a la administración del tiempo, la regulación de la motivación, gestión de recursos y herramientas educativas y la gestión de ayuda.
- b) La mayoría de los estudiantes encuestados de la FPIE que iniciaron su formación profesional en tiempo de pandemia por COVID 19 lograron un puntaje en el CMEA que los posiciona en el nivel Medio o nivel Alto de cada escala y subescala.
- c) No se encontró una diferencia significativa o considerable de porcentajes de estudiantes con nivel alto o medio en cada escala/subescalas entre los distintos semestres.
- d) Aun cuando los estudiantes de la FPIE con niveles “no bajos” fueron mayoría. Existe un porcentaje muy grande de estudiantes cuyo puntaje en el CMEA los ubicaba en el nivel bajo de las escalas/subescalas.

- e) No hubo diferencias considerables o significativas entre grupos de diferente edad.
- f) En cuanto al género, solamente se vio una diferencia considerable de porcentajes de estudiantes con niveles “no bajos” en la escala de motivación, teniendo las mujeres un porcentaje considerablemente mayor al de los hombres. Mientras que en la escala de motivación no hubo diferencias en los porcentajes.

Por lo tanto se logra concluir que:

De acuerdo con Ramírez (2015), en el CMEA, las estrategias autorreguladoras se dividen en: Estrategias Cognitivas, motivacionales, de Autorregulación, de gestión de recursos. Teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes obtuvieron un puntaje medio o alto en cada subescala, podemos decir que la mayoría de los estudiantes de la FPIE utilizan ese tipo de estrategias autorreguladoras durante su formación.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje más utilizadas por grupo quedaría de la siguiente manera:

Estrategias de Motivación:

- a) 2do Semestre: *Orientación de Motivación Extrínseca, Autoeficacia para el aprendizaje y Ansiedad ante los exámenes.*
- b) 3er Semestre: *Orientación de Motivación Extrínseca, Orientación de Motivación Intrínseca, Creencias de Control, Autoeficacia para el aprendizaje y la Ansiedad ante los exámenes.*
- c) 4to Semestre: *Valor de la Tarea, Creencias de Control y Ansiedad ante los exámenes*
- d) 5to Semestre: *Orientación de Motivación Intrínseca, Valor de la tarea, Creencias de control y Autoeficacia para el aprendizaje.*

Estrategias de Aprendizaje:

a) 2do Semestre: *Repetición, Elaboración y Administración del tiempo y del ambiente.*

b) 3er Semestre: *Autorregulación metacognitiva, Administración del tiempo y del ambiente y Aprendizaje con compañeros.*

c) 4to Semestre: *Búsqueda de ayuda, Pensamiento Crítico, Administración del tiempo y del ambiente y el Aprendizaje con Compañeros.*

d) 5to Semestre: *Organización, Búsqueda de ayuda, Aprendizaje con compañeros y Autorregulación metacognitiva.*

Y en cuanto a la diferencia por edad y género, no se encontró una diferencia entre los diferentes rangos de edad. Pero en cuanto a los géneros, las mujeres salieron considerablemente más altas que los hombres en la escala de motivación.

## Referencias

- Abarto, J. (2005) El cuestionario: el instrumento de recolección de información de la técnica de la encuesta social. *La Sociología en sus Escenarios*, (11), 1–79.  
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/2628>
- Anza, I; López, A; González, F. Ruiz, G; García, T; Valverde, J; Cinesi, C; Fontcuberta, J; Muñoz, A; Martínez, M; Soria, V; Navarro, F; Monteagudo, O; Abad, E; Vivo, M; Sánchez, J; Aguinaga, E; Sánchez, M; Castillo, M; Roca, A; Ríos, A; Carrillo, A; López, A. (2016). *Metodología de la investigación y práctica clínica basada en la evidencia*. Consejería de Sanidad de la Región de Murcia.  
<https://colegioenfermeriacaceres.org/metodologia-de-la-investigacion-y-la-practica-clinica-basada-en-la-evidencia/>
- Arroyo, M; & Finkel, L. (2019) Encuestas por internet y nuevos procedimientos muestrales. *Panorama Social*, (30), 41-53.  
<https://www.researchgate.net/publication/338717814>
- Báez, M; & Alonso, T. (2017). Entrenamiento en estrategias de autorregulación de la motivación y la volición: efecto en el aprendizaje. *Anales de Psicología*, 33(2), 292-300.  
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.33.2.229771/211011>
- Barreto, F; Alvarez, & J. (2020). Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Revista de Estudios en Psicología y Educación*, 7(2), 184-193.  
[https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2020.7.2.6570?fbclid=IwAR3wmKV-H8ytdceQStoKPf7KQamHGkYaVU5IANu\\_9vDWgt9cnkTbPU6315I](https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2020.7.2.6570?fbclid=IwAR3wmKV-H8ytdceQStoKPf7KQamHGkYaVU5IANu_9vDWgt9cnkTbPU6315I)

- Bautista, Y. (2005). La autonomía del alumno en el aprendizaje. Reto del nuevo Modelo Educativo del IPN. *Innovación Educativa*, 5(25),41-54.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421454005.pdf>
- Bellina, C. (2016). Aprender desde la autonomía en la Educación a Distancia. *Argonautas*, (7) 165 – 174.
- Bernath,U;& Vidal, M. (2007).The theories and the theorists: why theory is important for research, in B. Holmberg, M. Graham Moore, O. Peters. *Distances et Savoirs*, 427-458.
- Berridi, R & Martinez, J. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, XXXIX(156),89-102.  
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13250923006.pdf>
- Borron, J; Flores, S; Ruiz, O; & Terrazas,S. (2010). Autodidactismo ¿Una alternativa para una educación de calidad?. *CULCyT*, (40-41), 14-22.  
[https://www.researchgate.net/publication/277265660\\_Autodidactismo\\_Una\\_alternativa\\_para\\_una\\_educacion\\_de\\_calidad?enrichId=rgreq-aa4de26139667a8dc91801476a9ab215-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI3NzI2NTY2M](https://www.researchgate.net/publication/277265660_Autodidactismo_Una_alternativa_para_una_educacion_de_calidad?enrichId=rgreq-aa4de26139667a8dc91801476a9ab215-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI3NzI2NTY2M)
- DtBUzoyNDYxMTU0MDg4MDU4ODhAMTQzNTY4OTg5NDA3NQ%3D%3D&el=1\_x\_2&\_esc=publicationCoverPdf
- Bueno, J. (1993). La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: Desarrollo y programas de intervención [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/2237/1/T17692.pdf>
- Cabero, J. (2020). Aprendiendo del tiempo de la COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, 24(1),4-6.  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194165541002/194165541002.pdf>

Carrillo, M; Padilla, J; Rosero, T; Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación*, 4(2),20-32  
<https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>

Claessens, B; Eerde, W; & Rutte, G. (2007). A Review of Time Management Literature. *Personnel Review*,36(2), 255-276..[https://www.researchgate.net/publication/228664480\\_A\\_Review\\_of\\_Time\\_Management\\_Literature/citations](https://www.researchgate.net/publication/228664480_A_Review_of_Time_Management_Literature/citations)

Rosales, C., Sánchez, R. & Muñoz, S. (2019). Escala de aprendizaje autogestivo en estudiantes universitarios de la carrera de psicología de un sistema en línea. *Hamut'ay*, 6(2), 102-125.<http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i2.1778>

Coordinación General de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar, UABC. (2021). Población Estudiantil 2021-1. <http://cgsege.uabc.mx/documents/10845/65446/Poblaci%C3%B3n%20Estudiantil%202021-1>

Coordinación General de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar, UABC. (2021). Población Estudiantil 2021-2. <http://cgsege.uabc.mx/documents/10845/65446/Poblaci%C3%B3n%20Estudiantil%202021-2>

Coordinación General de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar, UABC. (2022). Población Estudiantil 2021-2. <http://cgsege.uabc.mx/web/cgsege/estadisticas>

Daura, F. (2017). Aprendizaje autorregulado e intervenciones docentes en la universidad. *Revista Educación*,41(2). 1-19.  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44051357004/44051357004.pdf>

DE LUCA, C (2009) Implicaciones de la Formación en la Autonomía del Estudiante Universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 901-922. Barinas. EOS.

Díaz, A; Pérez, M. & González, J. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, XXXIX(157),87-104.: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13253143006.pdf>

Díaz, N; Quiroga, B; Buadas, C. (2014). El desarrollo de la autonomía de los alumnos de inglés con fines específicos. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (46),179-194. <https://www.redalyc.org/pdf/185/18542677010.pdf>

Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2019). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional. Secretaría de Educación Pública. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2018\\_2019\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf)

Domjan, J., Grau, J. & Krause, M. (2010). Principios de aprendizaje y conducta. Wadsworth Cengage Learning. [http://aulavirtual.iberamericana.edu.co/recursosel/documentos\\_para\\_descarga/Principios%20de%20aprendizaje%20y%20conducta%20-%20Domjan%209th.pdf](http://aulavirtual.iberamericana.edu.co/recursosel/documentos_para_descarga/Principios%20de%20aprendizaje%20y%20conducta%20-%20Domjan%209th.pdf)

Duncan, T; Pintrich, P; Smith, D; McKeachie, W. (2015). Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) Manual. [https://www.researchgate.net/publication/280741846\\_Motivated\\_Strategies\\_for\\_Learning\\_Questionnaire\\_MSLQ\\_Manual](https://www.researchgate.net/publication/280741846_Motivated_Strategies_for_Learning_Questionnaire_MSLQ_Manual)

Facultad de Ciencias Humanas. (2022). Licenciatura en Ciencias de la Educación. [http://web.uabc.mx/formacionbasica/FichasPE/Lic en Ciencias de la Educacion.pdf](http://web.uabc.mx/formacionbasica/FichasPE/Lic%20en%20Ciencias%20de%20la%20Educacion.pdf)

Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (2014). Propuesta de modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura. Universidad Autónoma de Baja California. <http://pedagogia.mx.uabc.mx/index.php/oferta-educativa/licenciaturas/licenciatura-en-docencia-de-la-lengua-y-literatura>

Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa. (2014). Licenciatura en docencia de la matemática. [http://pedagogia.mx.uabc.mx/ofertaE/folletos\\_informativos/Folleto\\_LDM.pdf](http://pedagogia.mx.uabc.mx/ofertaE/folletos_informativos/Folleto_LDM.pdf)

Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa. (2014). Licenciatura en docencia de la lengua y literatura. <http://pedagogia.mx.uabc.mx/index.php/oferta-educativa/licenciaturas/licenciatura-en-docencia-de-la-lengua-y-literatura>

Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa. (2014). Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica. <http://pedagogia.mx.uabc.mx/index.php/oferta-educativa/licenciaturas/licenciatura-en-asesoria-psicopedagogica>

Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa. (2022). Mapa curricular de la licenciatura en docencia de ciencias sociales. [http://pedagogia.mx.uabc.mx/ofertae/mapas\\_curriculares/2022/LDC/Mapa\\_curricular\\_LDC.pdf](http://pedagogia.mx.uabc.mx/ofertae/mapas_curriculares/2022/LDC/Mapa_curricular_LDC.pdf)

Feldman, R. (2005). Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana. McGrawHill. [http://recursosbiblio.url.edu.gt/publicjlg/biblio\\_sin\\_paredes/fac\\_salud/psico\\_aplica/cap/01.pdf](http://recursosbiblio.url.edu.gt/publicjlg/biblio_sin_paredes/fac_salud/psico_aplica/cap/01.pdf)

Figueroa, V. (2018). El rol de la universidad en el desarrollo. La perspectiva de organismos internacionales. Universidad Autónoma de Zacatecas. <https://doi.org/10.48775/rco.v2i4.243>

Gaeta, M; Cavazos, J. (2016). Relación entre tiempo de estudio, autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes universitarios. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283146484008>

García Montero, Ivett, & Bustos Córdova, Ruth Belinda. (2020). Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia de investigación y mediación. Sinéctica, (55), e1108. Epub 20 de enero de 2021. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-003)

García, I. y Bustos, R. (2020). Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia de investigación y mediación Sinéctica. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/998/99864612007/99864612007.pdf>

García, J; Antonio, J. (2010). Análisis de la relación entre la gestión del tiempo libre, el ocio y los estilos de aprendizaje. [https://www.researchgate.net/publication/327569095\\_ANALISIS\\_DE\\_LA\\_RELACION\\_ENTRE\\_LA\\_GESTION\\_DEL\\_TIEMPO\\_LIBRE\\_EL\\_OCIO\\_Y\\_LOS\\_ESTILOS\\_DE\\_APRENDIZAJE?enrichId=rgreq-30054db14dcc909770dce7d9ca71b548-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMyNzU2OTA5NTtBUzo2Njk0OTA4NTc2Mzk5NTFAMTUzNjYzMDQ2NzczMw==&el=1\\_x\\_2&esc=publicationCoverPdf](https://www.researchgate.net/publication/327569095_ANALISIS_DE_LA_RELACION_ENTRE_LA_GESTION_DEL_TIEMPO_LIBRE_EL_OCIO_Y_LOS_ESTILOS_DE_APRENDIZAJE?enrichId=rgreq-30054db14dcc909770dce7d9ca71b548-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMyNzU2OTA5NTtBUzo2Njk0OTA4NTc2Mzk5NTFAMTUzNjYzMDQ2NzczMw==&el=1_x_2&esc=publicationCoverPdf)

García, P. (2021). Educación en pandemia: los riesgos de las clases a distancia. [https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2021/06/20210602\\_Educacio%CC%81n-en-pandemia\\_Documento.pdf](https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2021/06/20210602_Educacio%CC%81n-en-pandemia_Documento.pdf)

García, R; Pérez, F. (2012). Versión en español del Cuestionario de comportamiento en la gestión del tiempo para estudiantes universitarios. [https://www.researchgate.net/publication/233534347\\_Spanish\\_Version\\_of\\_the\\_Time\\_Management\\_Behavior\\_Questionnaire\\_for\\_University\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/233534347_Spanish_Version_of_the_Time_Management_Behavior_Questionnaire_for_University_Students)

García, R; Pérez, F; Talaya, I; Martínez, E. (2008). Análisis de la gestión del tiempo académico de los estudiantes de nuevo ingreso en la titulación de psicología:

capacidad predictiva y análisis comparativo entre dos instrumentos de evaluación. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832317027>

Garzón, A. y Gill, J. (2017). Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/647/64752604012/64752604012.pdf>

Gobierno de México. (2018). Ley de Educación del Estado de Baja California. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9db15657-4ea9-47fe-9fe6-4a6181040a2c/bajacalifornia.pdf>

Gobierno de México. (2019). Ley General de Educación. [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)

Gobierno de México. (2021). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_280521.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_280521.pdf)

Gobierno de México. (2021). Ley General de Educación Superior. [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf)

Gonzales, D. (2008). Psicología de la Motivación. Editorial Ciencias Médicas. [http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo\\_files/Psicologiadelamotivacion.pdf](http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/Psicologiadelamotivacion.pdf)

González, O. (1997). El concepto de Universidad. <http://materiales.azc.uam.mx/omgc/descargas/CONCEP2.pdf>

Granados, H. y Gallego, F. A (2016). Motivación, Aprendizaje Autorregulado y Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de tres universidades de Caldas y Risaralda. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134149742005.pdf>

Granados-López, H., Ramírez-Dorantes, M., Dussán-Luberth, C. y Gallego-López, F. (2019). Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) en estudiantes de bachillerato Colombianos. Revista de Investigaciones UCM, 19 (34), 41-51

- Gros, B. (2018) La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331455826005/331455826005.pdf>
- Hendrie, K y Bastacini, M. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44060092033/44060092033.pdf>
- Hernandez, R; Fernandez, C; Baptista, P. (2014) Metodología de la Investigación. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Keegan, D. (1990). Foundations of Distance Education. British Journal of Educational Studies 38 (4):384-386.
- Leaño, A.; Jaramillo, D. G. (2018). La autonomía del aprendizaje: el caso del programa Tecnología Empresarial en el municipio de San Alberto, Cesar. Revista Docencia Universitaria, 19(2), 19-29.
- Leon,V; Saez, F; Mella, J;Lobos, K. (2020) Revisión sistemática sobre instrumentos de autorregulación del aprendizaje diseñados para estudiantes. [https://www.researchgate.net/publication/340389460\\_Revisión\\_sistemática\\_sobre\\_instrumentos\\_de\\_autorregulación\\_del\\_aprendizaje\\_diseñados\\_para\\_estudiantes](https://www.researchgate.net/publication/340389460_Revisión_sistemática_sobre_instrumentos_de_autorregulación_del_aprendizaje_diseñados_para_estudiantes)
- Lobato, C (2006) El Estudio y Trabajo Autónomo del Estudiante.. M, De Miguel (Ed.). Métodos y Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Madrid: Alianza Universidad. <https://docplayer.es/13277904-El-estudio-y-trabajo-autonomo-del-estudiante-clemente-lobato-fraile-finalidad.html>
- María Ponce. (2016). La autogestión para el aprendizaje en estudiantes de ambientes mediados por tecnología. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458153013>
- Martin, A. (2011). Competencias del estudiante autorregulado y los estilos de aprendizaje. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91945/00820113014607.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Martínez, F. (2019). El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.  
[https://editorial.uaa.mx/docs/ex\\_nuevo\\_oficio\\_investigador\\_educativo.pdf](https://editorial.uaa.mx/docs/ex_nuevo_oficio_investigador_educativo.pdf)
- Martinez, G; Quiroz, C; Suarez, P. (2014). Propuesta de formación autogestiva y autoevaluación docente en el Instituto Politécnico Nacional (IPN).  
<https://www.repo-ciie.dfie.ipn.mx/pdf/520.pdf>
- McKeachie, W.J., Pintrich, P.R., Lin, Y.G., & Smith, D. (1986). Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, The University of Michigan.
- Monereo y colaboradores (2008). Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Editorial: GRAO  
[https://www.researchgate.net/profile/Carles-Monereo/publication/270158690\\_Ser\\_estrategico\\_y\\_autonomo\\_aprendiendo\\_Unidades\\_didacticas\\_de\\_ensenanza\\_estrategica\\_para\\_la\\_ESO/links/54a153eb0cf257a63603668e/Ser-estrategico-y-autonomo-aprendiendo-Unidades-didacticas-de-ensenanza-estrategica-para-la-ESO.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Carles-Monereo/publication/270158690_Ser_estrategico_y_autonomo_aprendiendo_Unidades_didacticas_de_ensenanza_estrategica_para_la_ESO/links/54a153eb0cf257a63603668e/Ser-estrategico-y-autonomo-aprendiendo-Unidades-didacticas-de-ensenanza-estrategica-para-la-ESO.pdf)
- Navarrete Cazales, Zaira (2013). La universidad como espacio de Formación profesional y constructora de identidades. Universidades, (57),5-16.[fecha de Consulta 4 de Octubre de 2022]. ISSN: 0041-8935. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331246003>
- Núñez, J; Solano, P; Gonzalez, J; Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación.  
<https://www.redalyc.org/pdf/778/77827303.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2008) Tertiary Education for the Knowledge Society Vol. 2 (París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos)
- Olivo, J. (2017). Caracterización de estudiantes exitosos: Una aproximación al aprendizaje de las Ciencias Naturales.  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/2831/283152311006/283152311006.pdf>

- Ortega y Gasset, José (1930). "Misión de la Universidad". Revista de Occidente en Alianza Editorial. Madrid.  
[https://aprendizaje.mec.edu.py/aprendizaje/system/content/0c59c97/content/Ortega%20y%20Gasset,%20Jos%C3%A9%20\(1883-1955\)/Ortega%20y%20Gasset,%20Jos%C3%A9%20-%20Misi%C3%B3n%20de%20la%20universidad.pdf](https://aprendizaje.mec.edu.py/aprendizaje/system/content/0c59c97/content/Ortega%20y%20Gasset,%20Jos%C3%A9%20(1883-1955)/Ortega%20y%20Gasset,%20Jos%C3%A9%20-%20Misi%C3%B3n%20de%20la%20universidad.pdf)
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje.  
<https://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>
- Ponce, M. (2016). La autogestión para el aprendizaje en estudiantes de ambientes mediados por tecnología.  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5534/553458153013/553458153013.pdf>
- Porras, A. (s.f). Diplomado en análisis de información geoespacial.  
<https://centrogeo.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1012/163/1/19-Tipos%20de%20Muestreo%20-%20%20Diplomado%20en%20An%C3%A1lisis%20de%20Informaci%C3%B3n%20Geoespacial.pdf>
- Ramírez, M. (2015). Modelo causal de los factores asociados al aprendizaje autorregulado como mediador del rendimiento académico en estudiantes. [Tesis de doctorado no publicada]. Facultad de educación, Universidad Complutense de Madrid.
- Ramírez, M. del C., Canto, J. E., Bueno, A. J., & Echazarreta, A. (2013). Validación Psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29), 193-214. ISSN: 1696-2095.
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746475>
- Reyes, M. (2017). Desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo en estudiantes de Pedagogía en un modelo educativo basado en competencias.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2431/243153684004.pdf>

- RISO, W (2004) Amar o Depender. Madrid. Norma.
- Riva, J. (2009). Cómo estimular el aprendizaje. Editorial Océano.
- Saiz, M. y Pérez, M. (2016). Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/213/21345152002.pdf>
- Schunk, D; Zimmerman, B. (1998). Self-regulated Learning: From Teaching to Self-reflective Practice. The Guilford London.
- Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932>
- Sousa,V; Driessnack, M; Costa, I. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: Diseños de investigación cuantitativa. <https://www.scielo.br/j/rlae/a/7zMf8XypC67vGPrXVrVFGdx/?format=pdf&lang=es>
- Torrano, F; Fuentes, J. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos Perfiles Educativos. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13250923010.pdf>
- Torrano, F; Gonzales, M. (2004). Aprendizaje Autorregulado. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1133/1060>
- Universidad de Antofagasta. (2020). Google Forms. Su enfoque pedagógico para recopilación de información. [http://plataformas.uantof.cl/wp-content/uploads/2020/04/GCDA\\_TIPS-DOCENTES\\_CUESTIONARIOS-EN-GOOGLE-FORMS.pdf](http://plataformas.uantof.cl/wp-content/uploads/2020/04/GCDA_TIPS-DOCENTES_CUESTIONARIOS-EN-GOOGLE-FORMS.pdf)
- Vargas, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1652-67762017000100011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1652-67762017000100011&script=sci_arttext)
- Vega, A; Maguiña, J; Soto, A; Lama, J; Correa, L. (2021).Estudios Transversales. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rfmh/v21n1/2308-0531-rfmh-21-01-179.pdf>

Ventura, A; Cattoni, M; Borgobello, A. (2016). Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: Un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos.

<https://www.redalyc.org/journal/1941/194154995016/html/>

Zimmerman, B. (2011). Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework.

[https://www.researchgate.net/publication/254120465\\_Developing\\_Self-Regulation\\_Skills\\_The\\_Important\\_Role\\_of\\_Homework](https://www.researchgate.net/publication/254120465_Developing_Self-Regulation_Skills_The_Important_Role_of_Homework)

Zimmerman, B; Bembenutty, H. (2003). The Relation of Motivational Beliefs and Self-Regulatory Processes to Homework Completion and Academic Achievement.

[https://www.researchgate.net/publication/234764073\\_The\\_Relation\\_of\\_Motivational\\_Beliefs\\_and\\_Self-Regulatory\\_Processes\\_to\\_Homework\\_Completion\\_and\\_Academic\\_Achievement](https://www.researchgate.net/publication/234764073_The_Relation_of_Motivational_Beliefs_and_Self-Regulatory_Processes_to_Homework_Completion_and_Academic_Achievement)

Zimmerman, B; Cleary, T (2009). Motives to self-regulate learning: A social-cognitive account.

[https://www.researchgate.net/publication/281465214\\_Motives\\_to\\_self-regulate\\_learning\\_A\\_social-cognitive\\_account](https://www.researchgate.net/publication/281465214_Motives_to_self-regulate_learning_A_social-cognitive_account)

## **Apéndice**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN**  
**DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO ACADÉMICO**  
COORDINACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

# **CMEA**

**CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN  
Y ESTRATEGIAS DE  
APRENDIZAJE**

*Licenciatura*



## Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje

El objetivo de este cuestionario es ayudarte a conocer acerca de las **estrategias de aprendizaje que utilizas y la motivación que tienes para estudiar, ambos elementos forman parte de las competencias para el aprendizaje autónomo que es necesario que desarrolles durante tu paso por la Universidad.** Los resultados permitirán que las autoridades de tu facultad, profesores y tutores diseñen estrategias educativas para apoyarte durante tu trayectoria académica. **Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, solo responde tan precisamente como puedas** de manera que tu respuesta refleje tu situación. Te pedimos que respondas con toda honestidad.

**INSTRUCCIONES:** Lee cuidadosamente cada una de las afirmaciones y usa la escala, que se encuentra debajo de este párrafo y al principio de cada página de este cuestionario, para responder en la hoja de respuestas. Rellena el óvalo junto al número que corresponda a tu respuesta que puede ir desde **Nada cierto en mí (1)** hasta **Totalmente cierto en mí (7)**. **POR FAVOR NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO.**

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí
1. En una clase como esta, prefiero que el material de la asignatura sea realmente desafiante para que pueda aprender cosas nuevas.						
2. Si estudio de manera apropiada, podré aprender el contenido de este curso.						
3. Cuando presento un examen, pienso en lo mal que lo estoy haciendo comparado con mis compañeros.						
4. Pienso que podré utilizar lo que aprenda en esta clase, en otras asignaturas.						
5. Creo que obtendré una excelente calificación en esta clase.						
6. Tengo la certeza de que puedo entender el contenido más difícil presentado en las lecturas de este curso.						
7. Obtener una buena calificación en esta clase es la cosa más satisfactoria para mí en este momento.						
8. Mientras presento un examen, pienso en las preguntas que he dejado sin contestar.						
9. Es culpa mía si no aprendo el contenido de este curso.						
10. Es importante para mí aprender el contenido de esta clase.						
11. Mi principal preocupación en esta clase es obtener una buena calificación para mejorar mi promedio.						
12. Confío en que puedo aprender los conceptos básicos que me enseñen en esta clase.						
13. Si puedo, quiero obtener mejores calificaciones en esta clase que la mayoría de mis compañeros.						
14. Cuando presento un examen pienso en las consecuencias de fallar.						
15. Confío en que puedo entender lo más complicado que me explique el profesor en este curso.						
16. En una clase como esta, prefiero materiales que despierten mi curiosidad, aunque sean difíciles de aprender.						
17. Estoy muy interesado en el contenido de este curso.						
18. Si lo intento de verdad, comprenderé los contenidos del curso.						
19. Tengo sentimientos de inseguridad y ansiedad cuando presento un examen.						
20. Confío en que puedo hacer un excelente trabajo en las tareas y exámenes de este curso.						
21. Espero hacerlo bien en esta clase.						
22. Lo más satisfactorio para mí en esta asignatura es tratar de entender el contenido tan a fondo como sea posible.						
23. Creo que me es útil aprender el contenido de esta clase.						
24. Cuando tenga la oportunidad en este curso, elegiré tareas o actividades que me permitan aprender cosas nuevas aunque no me garanticen buenas calificaciones.						
25. Si no entiendo el contenido del curso, es porque no me esfuerzo lo suficiente.						



## Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mi						Totalmente cierto en mi
26. Me gusta el tema de este curso.						
27. Entender el tema principal de esta clase es muy importante para mí.						
28. Siento mi corazón latir fuertemente cuando presento un examen.						
29. Estoy seguro, que puedo dominar las habilidades que enseñan en esta clase.						
30. Quiero hacerlo bien en esta clase porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos, compañeros y empleadores.						
31. Teniendo en cuenta la dificultad de este curso, el profesor y mis habilidades, pienso que lo haré bien en esta clase.						
32. Cuando estudio para esta clase, subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos.						
33. Durante la clase, a menudo pierdo aspectos importantes porque estoy pensando en otras cosas.						
34. Cuando estudio para este curso, a menudo intento explicar el material a un compañero de clase o a un amigo.						
35. Por lo general estudio en un lugar donde pueda concentrarme en mi tarea.						
36. Cuando estudio para este curso, me hago preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura.						
37. Muchas veces me siento tan perezoso o aburrido cuando estudio para esta clase que lo dejo antes de terminar lo que planeé hacer.						
38. Con frecuencia me encuentro a mi mismo cuestionándome acerca de cosas que oigo o leo, para decidir si son convincentes.						
39. Cuando estudio para esta clase, me repito el contenido a mi mismo una y otra vez.						
40. Incluso si tengo problemas para aprender el contenido de esta clase, trato de hacer el trabajo por mí mismo, sin ayuda de nadie.						
41. Cuando estoy haciendo una lectura, y me "pierdo" al leer vuelvo para atrás e intento aclararlo.						
42. Cuando estudio para este curso, reviso las lecturas y mis notas de clase y trato de encontrar las ideas más importantes.						
43. Hago buen uso de mi tiempo de estudio para este curso.						
44. Si las lecturas del curso son difíciles de entender, cambio mi manera de leerlos.						
45. Intento trabajar con compañeros de mi grupo de clase para terminar las tareas del curso.						
46. Al estudiar para este curso, leo mis notas de clase y los textos una y otra vez.						
47. Cuando se expone en clase o en una lectura, una teoría, una interpretación o una conclusión, trato de decidir si hay buena evidencia que la sustente.						
48. Trabajo fuerte para hacerlo bien en esta clase aunque no me guste lo que estoy haciendo en ese momento.						
49. Hago esquemas, diagramas y tablas para ayudarme a organizar el material del curso.						
50. Al estudiar para este curso, suelo dejar un tiempo para discutir los contenidos con otros compañeros.						
51. El contenido del curso lo considero como un punto de partida y, a partir de ahí, trato de desarrollar mis propias ideas sobre él.						
52. Me resulta difícil seguir un horario de estudio.						
53. Cuando estudio para esta clase, reúno información de diferentes fuentes, como conferencias, lecturas y discusiones.						
54. Antes de estudiar un material nuevo para el curso, lo leo de manera rápida para ver cómo está organizado.						
55. Mientras estudio para esta clase, me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he leído.						



## Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí
56. Trato de cambiar mi manera de estudiar para encajar mejor con la asignatura y la manera de enseñarla del profesor.						
57. Muchas veces me doy cuenta que he estado leyendo para esta clase pero no se de que fue la lectura.						
58. Pregunto al profesor para que me aclare los conceptos que no entiendo bien.						
59. Memorizo palabras claves para recordarme conceptos importantes de esta clase.						
60. Cuando lo que tengo que hacer para esta clase es difícil, o no lo hago o sólo estudio lo fácil.						
61. Cuando estudio un material, intento pensar en lo que tengo que aprender de él, antes de ponerme a leerlo.						
62. Trato de relacionar las ideas de esta asignatura con las de otros cursos cuando es posible.						
63. Cuando estudio para este curso, reviso mis notas de clase y subrayo los conceptos importantes.						
64. Cuando leo para esta clase, trato de relacionar el contenido con lo que sé.						
65. Tengo un lugar específico para estudiar.						
66. Intento relacionar lo que aprendo en este curso con mis propias ideas.						
67. Cuando estudio para esta clase, hago breves resúmenes de las ideas principales de las lecturas y de mis notas de clase.						
68. Cuando no puedo entender algún contenido del curso, le pido ayuda a un compañero de clase.						
69. Trato de entender el contenido de esta clase relacionando mis lecturas y los conceptos de las conferencias.						
70. Me aseguro de estar al día con las lecturas y trabajos de este curso.						
71. Cuando escucho o leo algo de esta asignatura, pienso en alternativas posibles.						
72. Elaboro listas de cosas importantes para esta asignatura y las memorizo.						
73. Asisto con regularidad a esta clase.						
74. Incluso cuando los materiales de la clase son aburridos o poco interesantes, sigo trabajando hasta terminarlos.						
75. Trato de identificar a los compañeros de clase a los que podría pedir ayuda si mí hiciera falta.						
76. Cuando estudio para este curso trato de identificar que conceptos no entiendo bien.						
77. A menudo encuentro que no le dedico mucho tiempo a este curso a causa de otras actividades.						
78. Cuando estudio para esta clase, establezco mis propias metas para dirigir mis actividades en cada periodo de estudio.						
79. Si tomo notas de clase confusas, me aseguro de organizarlas más tarde.						
80. Pocas veces encuentro tiempo para revisar mis notas o lecturas antes de un examen.						
81. Trato de aplicar las ideas de las lecturas del curso en otras actividades como conferencias y discusiones.						

**Dra. Mary Carmen Ramírez Dorantes**

Coordinación del Sistema de Educación Media Superior  
Mayo de 2013

[Incluir máximo 5 apéndices, instrumento, libro de códigos, oficios de ingreso al plantel, capturas de pantalla, imágenes]