



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
Sistema de Universidad Abierta y Educación a
Distancia

Manuscrito Recepcional
Programa de Profundización en Psicología
Clínica

Relación de autorregulación, metas académicas y
rendimiento académico en estudiantes de secundaria

Reporte de investigación cuantitativa

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

José Víctor Martínez Martínez

Director: Dra. Sandra Ivonne Muñoz Maldonado



Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México, 27 de noviembre
de 2023.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A Sandra, mi directora de manuscrito, por apoyarme en el desarrollo de mi trabajo y alumbrarme el camino en los momentos en que me encontré perdido.

A todo el cuerpo docente que me instruyo durante la carrera, porque cada uno de ustedes dejó una huella profunda en mí, motivándome a avanzar hasta llegar a la meta.

A Ale, por ser motivo constante de inspiración. Tus palabras, acciones y mera presencia han sido una fuente inagotable de creatividad y motivación para mí.

A Majo, por tu apoyo incondicional que ha sido un pilar fundamental en este proceso; estando ahí para mí, brindándome apoyo, palabras de aliento y gestos de cariño en cada paso del camino.

A Fer, porque gracias a ti, he aprendido la importancia de ser compasivo y empático, de valorar a los demás y de ser consciente de las necesidades de aquellos que me rodean. Tú me has enseñado el verdadero significado de la bondad y la solidaridad.

INDICE

AGRADECIMIENTOS	2
INDICE	3
INTRODUCCIÓN.....	4
Aprendizaje autorregulado	4
Metas académicas.....	8
Rendimiento académico	9
Planteamiento del problema	12
MÉTODO	15
Participantes.....	15
Criterios de inclusión.....	16
Criterios de eliminación.	16
Tipo de estudio.....	16
Diseño de investigación.....	16
Definiciones conceptuales y operacionales de las variables.....	16
Instrumentos	19
Procedimiento.....	20
RESULTADOS.....	21
DISCUSIÓN.....	25
Conclusiones.....	28
REFERENCIAS	30
Apéndice 1	35
Apéndice 2	39
Apéndice 3	44
Apéndice 4	45
Apéndice 5	46

INTRODUCCIÓN

Aprendizaje autorregulado

El aprendizaje autorregulado es una opción educativa que tiene como base la idea de que los sujetos son capaces de dirigir y controlar su propio proceso de aprendizaje en lugar de depender de un maestro o un currículo preestablecido, y son los estudiantes se vuelven los principales responsables de su educación. Este tipo de aprendizaje fomenta la autonomía y la autorreflexión, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento crítico y toma de decisiones. De acuerdo con Knowles (1975), el aprendizaje autorregulado se basa en los principios de la andragogía, que es el proceso de enseñanza y aprendizaje de adultos, enfatizando la importancia de la autodirección y la orientación en el aprendizaje de los adultos.

Por su parte, Candy (1991) propone una definición más amplia del aprendizaje autorregulado, en la que destaca que este tipo de aprendizaje no sólo se limita a los adultos, sino que puede ser aplicado por cualquier persona en cualquier etapa de la vida y resalta la importancia de la motivación intrínseca y la responsabilidad personal en el aprendizaje autorregulado.

Adicionalmente, la autorregulación del aprendizaje es un proceso de autodirección que permite transformar las aptitudes mentales en competencias académicas sólidas, al tomar las riendas del propio proceso de aprendizaje, la capacidad de gestionar y regular nuestras habilidades cognitivas para alcanzar un mayor nivel de éxito académico; este proceso implica la planificación efectiva, el monitoreo constante y la evaluación reflexiva de los propios logros educativos, lo que permite desenvolverse con destreza en diferentes contextos académicos; a través de esta disciplina personal, se es capaz de convertir las capacidades mentales innatas en competencias tangibles y duraderas para propio desarrollo educativo (Padrón & Paredes, 2022).

En resumen, el aprendizaje autorregulado es un enfoque educativo que empodera a los estudiantes y les permite asumir un papel activo y responsable en su propio proceso de aprendizaje; al promover la autonomía y la autorregulación, este enfoque contribuye al desarrollo integral de los estudiantes.

El aprendizaje autorregulado requiere de algunas habilidades fundamentales dentro de las que se encuentra una adecuada gestión del tiempo, que es un factor clave pues, cuando somos capaces de administrar eficientemente nuestro tiempo, podemos

maximizar nuestro rendimiento académico y obtener mejores resultados (Durán-Aponte & Puyol, 2012). Así pues, la "gestión del tiempo académico" es un proceso sumamente importante en el ámbito educativo, requiere establecer de manera precisa y concisa metas y objetivos a alcanzar. Este proceso considera cuidadosamente el tiempo disponible, teniendo en cuenta su valor como recurso limitado y escaso, además, se lleva a cabo una exhaustiva verificación del uso que se le da al tiempo en relación con el estudio, con el fin de garantizar una óptima utilización de este.

La gestión efectiva del tiempo es fundamental para optimizar la productividad y el rendimiento académico. Algunas estrategias clave para lograrlo incluyen la programación de momentos dedicados al estudio, el establecimiento de metas realistas y la eficiente utilización del tiempo disponible. Estas prácticas permiten maximizar el aprovechamiento del tiempo y mejorar la organización personal, lo que a su vez contribuye al logro de los objetivos académicos de manera más eficiente (Ventura et al., 2017). Para llevar a cabo una buena gestión del tiempo en el aprendizaje autorregulado, es importante utilizar herramientas y técnicas que ayuden a optimizar el tiempo de estudio, como ejemplo: la técnica del Pomodoro, (Cirillo, 2006), que consiste en dividir el tiempo de estudio en intervalos de trabajo de 25 minutos, seguidos de descansos cortos de 5 minutos. Este enfoque ayuda a mantener la concentración y a evitar la fatiga mental.

El uso de agendas, calendarios y planificadores también es fundamental en la gestión del tiempo para un mejor aprendizaje autorregulado (Pilares, 2016). Estas herramientas permiten a los estudiantes visualizar y organizar sus tareas de manera efectiva, establecer plazos realistas y realizar un seguimiento de su progreso.

Es así como la gestión del tiempo es un aspecto crucial en el aprendizaje autorregulado. Los estudiantes deben aprender a organizar su tiempo de manera eficiente, establecer prioridades y utilizar estrategias que les ayuden a optimizar su tiempo de estudio. Al hacerlo, podrán aprovechar al máximo su experiencia de aprendizaje autorregulado, sin embargo, existen diferentes otros elementos que afectan el rendimiento escolar (familia, relaciones sociales, características personales, metas, atribucionales, actitudes ante el estudio, procesos de aprendizaje, etc.), al respecto Risso et al. (2010) afirma que las funciones que mejor predicen el rendimiento escolar varían a lo largo de la Educación Secundaria.

En este mismo sentido, la gestión del tiempo en el proceso de aprendizaje es esencial en todas las etapas de la vida, considerando que este proceso es un fenómeno complejo que involucra una interacción entre diferentes factores, como fisiológico, el factor cognitivo, el contexto, las emociones y las características individuales además de la etapa del ciclo vital. Por ejemplo, en la infancia se requiere establecer rutinas y horarios para el estudio y las actividades extracurriculares puede resultar más sencillo, sin embargo, en la edad adulta, esto mismo puede ser un enorme desafío debido a las responsabilidades laborales y familiares.

Ahora bien, específicamente la adolescencia resulta ser una etapa crucial en el proceso de aprendizaje, según Piaget (1997), durante esta etapa los jóvenes experimentan importantes cambios cognitivos y emocionales que influyen en su forma de aprender. Durante esta etapa, se comienzan a desarrollar habilidades de pensamiento abstracto y reflexivo. Para Vygotsky (1978), esta capacidad les permite analizar y comprender conceptos más complejos, lo que a su vez facilita el aprendizaje de materias académicas. No obstante, es importante destacar que la etapa de la adolescencia no sólo se caracteriza por cambios físicos y hormonales, sino que también implica una serie de desafíos emocionales y sociales a los que los jóvenes deben enfrentarse. Durante este período de transición, los adolescentes experimentan una amplia gama de emociones y pueden encontrar dificultades para adaptarse a nuevas situaciones sociales. En la adolescencia, es común que los jóvenes se embarquen en una búsqueda de identidad, en este proceso, pueden enfrentar conflictos internos que tienen el potencial de influir en su nivel de motivación y compromiso con respecto al aprendizaje (Erikson, 1968).

La transición de la educación primaria a la secundaria puede resultar desafiante para los estudiantes debido a los importantes cambios que implica, incluyendo el tamaño de la escuela, estándares académicos más altos, cambios en los círculos sociales y la presión de los pares, una disciplina más estricta y la percepción de una evaluación pública de su desempeño (Rodríguez, 2016). Además, la transición trae consigo cambios en las prácticas y expectativas educativas, a medida que los estudiantes interactúan con más compañeros y maestros en diferentes aulas y se espera que asuman mayores responsabilidades.

Durante la transición entre la educación primaria y secundaria, surgen desafíos que dificultan la colaboración entre diferentes profesionales y centros. Se han estudiado obstáculos como la existencia de dos enfoques profesionales distintos

(Antunez, 2005; Early, 2004; Lledó & Martínez, 2005; Monarca et al., 2013 y Maroto, 2003), uno centrado en el alumno y la expresión, propio de la educación primaria, y otro centrado en la materia y los aspectos instrumentales, característico de la educación secundaria. La falta de una cultura colaborativa en los centros y con la comunidad ha sido identificada como un obstáculo que dificulta la cooperación entre diferentes profesionales y centros con el propósito de mejorar las transiciones, además, los jóvenes notan grandes diferencias entre la forma de enseñar que experimentaron durante la educación primaria y la que están viviendo ahora en la educación secundaria, estas discrepancias son evidentes y tienen un impacto significativo en su percepción del proceso educativo (Calvo & Manteca, 2016).

Uno de los problemas comunes en la adolescencia es la dificultad para controlar impulsos y regular emociones, lo cual puede interferir con el proceso de aprendizaje, además, los adolescentes pueden experimentar cambios en su motivación y actitud hacia el estudio, lo que puede llevar a una disminución en el interés y la dedicación académica (Hardy, et al., 2014). Durante esta etapa del desarrollo, los adolescentes experimentan una creciente necesidad de pertenecer y relacionarse con sus pares, así como de explorar y participar en actividades que les resulten significativas y divertidas (Weis, 2015).

El aprendizaje autorregulado es una habilidad fundamental que implica la adquisición de conocimientos, la autoconciencia, la automotivación y las habilidades conductuales necesarias para aprender. La autorregulación del aprendizaje no está determinada por características personales o innatas de los estudiantes, más bien, es un proceso que puede ser desarrollado y cultivado a lo largo del tiempo; no hay duda de que el uso selectivo de procesos juega un papel fundamental en el éxito de los estudiantes al adaptarse a cada desafío o tarea asignada. En este sentido, Zimmerman, (2002) , propone que las habilidades que conforman el aprendizaje autorregulado son esenciales y se pueden identificar en ocho categorías distintas: establecer metas cercanas y específicas a nivel personal para alcanzar el éxito de manera efectiva; adoptar estrategias adecuadas que sean pertinentes a nuestros objetivos; monitorear nuestro desempeño y observar los avances realizados; adecuar nuestro entorno y nuestro estado físico para facilitar la consecución de nuestra meta; organizar eficientemente el tiempo aplicado al estudio; autoevaluar las acciones que se han llevado a cabo; atribuir causalidad a los resultados; y adaptar y ajustar constantemente tus métodos a medida que se detecte el progreso.

En el ámbito educativo, se están implementando desafíos y retos que requieren que los estudiantes pongan en práctica diferentes habilidades para completar sus tareas, esta estrategia no solo permite desarrollar habilidades de autorregulación, sino que también fomenta su autonomía y capacidad de resolver problemas de manera independiente. Las investigaciones demuestran que, si bien siempre se ha elogiado la autosuficiencia y el éxito en la vida, la mayoría de los estudiantes luchan por alcanzar una autodisciplina en sus métodos de estudio, aunque saben que es importante ser disciplinados, a menudo encuentran dificultades para mantenerse enfocados y organizados en sus estudios; sin embargo, es fundamental entender que esta autodisciplina no solo les ayudará a mejorar su rendimiento académico, sino también a desarrollar habilidades valiosas que les serán útiles a lo largo de su vida profesional (Zimmerman, 2002).

Metas académicas

Uno de los aspectos más importantes cuando se trata del compromiso de los estudiantes en actividades de aprendizaje son las metas académicas. Estas metas son fundamentales para comprender los procesos psicológicos que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Son un factor motivacional clave que impulsa a los alumnos a participar activamente en su educación (Gaeta et al., 2015). Las metas académicas son cruciales para motivar a los estudiantes y explicar por qué se involucran en las tareas y actividades de aprendizaje. Son una variable importante que impulsa su compromiso y participación en el proceso educativo. La noción de que las metas académicas que el estudiante persigue son fundamentales para organizar y regular su comportamiento ha despertado un interés especial en la comunidad educativa. Esto se debe a que estas metas están estrechamente relacionadas con el tipo de motivación que impulsa al estudiante a alcanzar determinados logros en su aprendizaje (Valle et al., 2017).

Adicionalmente, González et al. (1996) menciona que una meta de logro puede ser conceptualizada como un paradigma o estructura articulada de creencias, atribuciones y emociones que orienta las intenciones y comportamientos hacia el éxito. Esta estructura se compone de diversos enfoques, compromisos y respuestas ante las actividades orientadas a alcanzar metas. Es innegable que estas metas tienen un impacto significativo en las respuestas emocionales, cognitivas y conductuales de los individuos ante los resultados exitosos o fracasos, así como en la calidad de su desempeño. Es importante destacar que el establecimiento de metas claras y realistas es fundamental para lograr resultados positivos y mantener una motivación constante. Sin embargo, también es crucial señalar que la obsesión por alcanzar objetivos puede

llevar a un estrés excesivo e incluso a la pérdida del enfoque en otros aspectos importantes de la vida. Por lo tanto, se debe tener cuidado al establecer metas y asegurarse de mantener un equilibrio saludable entre el logro de objetivos y el bienestar general.

Para Ames (1992), existen dos tipos de metas académicas: las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento; las metas de aprendizaje se centran en adquirir conocimientos y habilidades, y en mejorar el propio proceso de aprendizaje, los estudiantes que se enfocan en metas de aprendizaje están interesados en aprender y desarrollar su potencial académico este enfoque promueve la motivación intrínseca y el compromiso con el aprendizaje; por otra parte, para las metas de rendimiento, es fundamental enfocarse en mejorar las habilidades y cultivar una sólida autoestima, debido a su búsqueda de superar a otros, estableciéndose estándares más altos y persiguiendo el éxito, incluso con poco esfuerzo.

En resumen, las metas académicas son fundamentales para comprender el desempeño estudiantil, si bien se ha investigado poco sobre esta relación en estudiantes en riesgo, existe evidencia que sugiere que el establecimiento de metas puede ayudar a reducir las diferencias en su rendimiento (Buehler & Gerard, 2013; Rocchino, et al., 2017; Rogero, 2012; Wang et al., 2017), por lo que fomentar metas académicas sólidas podría ser una estrategia eficaz para impulsar su éxito educativo (Rodríguez, 2018).

Rendimiento académico

En un mundo cada vez más competitivo, el rendimiento escolar se ha convertido en un factor clave para el éxito académico y profesional, y se refiere al nivel de conocimientos que un estudiante ha demostrado en una determinada área o materia, comparado con la norma de edad y nivel académico establecido (Edel, 2003). Es fundamental destacar que el rendimiento escolar va más allá de simplemente obtener buenas calificaciones. Se trata de comprender y asimilar los conceptos enseñados, aplicarlos de manera práctica y demostrar habilidades cognitivas superiores, el rendimiento académico se define como el grado de cumplimiento de los objetivos educativos establecidos por el sistema escolar, mismo puede medirse a través de indicadores como las calificaciones obtenidas en exámenes, la participación en actividades escolares, la asistencia regular a clases y la finalización de tareas y proyectos académicos.

Hablando específicamente del concepto de rendimiento aplicado a la educación, es posible considerar que se trata de una relación sumamente significativa entre los recursos invertidos que incluyen aspectos como la personalidad, la motivación, las aptitudes y los intereses y los resultados alcanzados (el nivel de logros obtenidos). Esta relación entre los diversos elementos que conforman el rendimiento educativo es crucial para comprender y evaluar el impacto real de los esfuerzos invertidos en el proceso formativo por parte del estudiante (Ariza et al., 2018).

Diversos investigadores han explorado cómo las metas que los estudiantes se fijan para su aprendizaje influyen en su rendimiento y logros académicos (Rocchino et al., 2017; Wang et al., 2017). En este sentido, se han identificado diferentes perspectivas y hallazgos que permiten comprender mejor esta relación. Rodríguez-Rodríguez & Guzmán (2018) examinaron las diferencias en las metas académicas y su impacto en el rendimiento académico entre estudiantes de educación secundaria en situación de rezago y su contraparte, en las disciplinas de matemáticas e inglés. Se encontró que los estudiantes rezagados tenían puntuaciones más bajas en las metas de aprendizaje y logro. Además, se identificó que los perfiles motivacionales eran diferentes entre los dos grupos, en los estudiantes rezagados, se reconoce una influencia por las metas de logro en la materia de inglés.

Otro estudio publicado en el mismo sentido (Ecos & Manrique, 2018), examina la relación entre las metas académicas de los estudiantes universitarios de matemáticas y su rendimiento académico. En esta ocasión se encontró que las metas de aprendizaje se relacionan positivamente con el rendimiento, mientras que las metas de refuerzo social impactaban negativamente. Además, durante la investigación se descubrió que las metas de aprendizaje y refuerzo social predicen con mayor intensidad el rendimiento académico, es decir, los estudiantes que buscan aprender para obtener la aprobación de los demás tienen un rendimiento académico más bajo.

El trabajo realizado por Barca-Lozano et al. (2019), identificó correlaciones positivas y significativas entre variables motivacionales, los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de Educación en República Dominicana además se encontró que los procesos atribucionales, las metas académicas y la autoeficacia tienen una influencia importante en los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes; además, se observó que los enfoques de aprendizaje dominantes entre los estudiantes son los de orientación profunda al significado/comprensión, que las metas académicas más comunes son las de aprendizaje y rendimiento, y que las estrategias de aprendizaje más utilizadas son las de organización y comprensión del trabajo académico.

Un estudio que aborda el tema del rendimiento académico tuvo como objetivo identificar las variables que mejor predicen el rendimiento académico en adolescentes y determinar si estas variables cambian o permanecen estables con la edad (Risso et al., 2010), en el cual se evaluó a un total de 1.392 alumnos de 2º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria de Galicia, encontrando 68 variables predictoras relacionadas con el rendimiento académico y determinó que existen diferencias en las variables que predicen el rendimiento entre ambos grados. El estudio concluye que las funciones que mejor predicen el rendimiento académico varían a lo largo de la Educación Secundaria.

La relación entre las metas académicas y el aprendizaje es un aspecto importante en el ámbito educativo, pues al establecer metas claras y alcanzables, los estudiantes se motivan a enfocar sus esfuerzos y recursos hacia la consecución de dichos objetivos. Cuando los estudiantes establecen metas académicas específicas, como obtener buenas calificaciones en un examen o completar un proyecto a tiempo, se genera una dirección clara hacia la cual enfocarse. Esto les brinda un sentido de propósito y les ayuda a priorizar sus actividades para lograr resultados exitosos.

Como ejemplo de esta relación, está un estudio realizado por Suarez et al., (2004) que propone un modelo que muestra las relaciones entre variables motivacionales y estrategias de aprendizaje autorregulado. En su trabajo los resultados destacan la importancia de la motivación en el desarrollo de estrategias autorreguladoras y el control del proceso de aprendizaje, donde se observó que el valor de la tarea y las metas académicas también influyen en las estrategias autorreguladoras, además, se encontró que la ansiedad, las creencias de control y la autoeficacia tienen una influencia significativa en el aprendizaje. Entre algunos de los aspectos más importantes a destacar, hallaron que las metas de tarea influyen positivamente en la estrategia de autorregulación metacognitiva y en el lugar de estudio, mientras que la orientación al propio engrandecimiento influye negativamente en estas estrategias y en la meta de tarea.

En una investigación realizada en una universidad chilena (Covarrubias-Apablaza et al., 2019), examinó la conexión entre la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia general con las metas académicas de estudiantes universitarios. Los resultados revelan que tanto la autorregulación del aprendizaje como la autoeficacia general están positiva y significativamente relacionadas con las metas de aprendizaje. Sin embargo, la autoeficacia general no muestra una correlación significativa con las metas de rendimiento, pues a pesar de que la Teoría Social Cognitiva otorga un papel influyente a la autoeficacia en los procesos motivacionales de los sujetos, este estudio

muestra que la autorregulación del aprendizaje tiene un peso relativo mayor en la explicación de las metas académicas.

Ahora bien, la relación entre el rendimiento académico y el aprendizaje autorregulado es fundamental y determinante en el éxito educativo, cuando los estudiantes son capaces de gestionar su propio proceso de aprendizaje, estableciendo metas claras, planificando su estudio y monitoreando su progreso, se crea un ambiente propicio para alcanzar resultados académicos sobresalientes (Crispín et al., 2011). El aprendizaje autorregulado implica que los estudiantes sean conscientes de sus fortalezas y debilidades, identifiquen las estrategias de estudio más efectivas para ellos y realicen ajustes en su forma de aprender según sea necesario, esto les permite mantener un alto nivel de motivación intrínseca y perseverancia, factores claves para obtener buenos resultados académicos.

Como ejemplo de ello está el estudio realizado en la Universidad Tecnológica del Perú (Valqui, 2008), donde se investigó la relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería Industrial. Los resultados revelaron que existe una relación positiva y significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en general, así como en las áreas de ejecución, cognitiva, motivación y control del ambiente. Estos hallazgos sugieren que los estudiantes que son capaces de regular su propio aprendizaje tiene un mejor desempeño académico.

Una referencia más sobre la relación entre el rendimiento académico en y el conocimiento y uso de estrategias autorregulatorias por parte de los estudiantes, es el estudio realizado por Cueli & González (2013), que obtuvo resultados que revelan que los estudiantes con un mejor rendimiento tienen un mayor conocimiento de estas estrategias, y la fase de planificación es la que marca la diferencia entre los grupos; además, se observa que los estudiantes con un rendimiento alto enfatizan más la planificación, mientras que aquellos con un rendimiento bajo se centran más en la ejecución. También se encontró que los estudiantes con un rendimiento académico más alto muestran una mayor motivación intrínseca hacia la actividad.

Planteamiento del problema

México presenta una preocupante realidad en cuanto a la deserción y el rezago académico en los niveles de bachillerato y universitario. Estas variables constituyen obstáculos significativos que dificultan el logro de trayectorias académicas exitosas por parte de los estudiantes. Según un estudio realizado por el Instituto Nacional para la

Evaluación de la Educación en el año 2022 (DGPEE, 2022), se encontró que la tasa de deserción en el nivel de bachillerato en México era del 10.3%, es decir, más de una décima parte de los estudiantes abandonan sus estudios antes de completarlos, lo que afecta negativamente su desarrollo académico y sus oportunidades futuras, estas cifras demuestran la necesidad de tomar medidas urgentes para abordar la deserción y el rezago académico en México.

La literatura menciona cómo el desarrollo de habilidades como el aprendizaje autónomo y la autorregulación pueden tener un impacto positivo en el rendimiento académico y, por consiguiente, en la trayectoria educativa de los estudiantes (UCT, 2020). Dichas capacidades, que deben ser fomentadas desde las etapas iniciales de la educación básica, pueden brindar beneficios significativos a lo largo del recorrido escolar de los individuos.

En el ámbito de la educación secundaria, es común observar que todavía persiste una mentalidad que promueve al estudiante como un mero receptor pasivo de conocimiento. Sin embargo, la pandemia por COVID-19, forzó la adaptación a un nuevo modelo educativo en el cual los estudiantes han tenido que asumir una mayor responsabilidad sobre sus actividades académicas y gestionar eficientemente su tiempo (Portillo et al., 2020). Esta transformación ha sido un desafío para todos los actores involucrados en el proceso educativo, evidenciando la necesidad de potenciar las habilidades de autogestión y autonomía en los estudiantes.

De acuerdo con Cañas & Novak (2010), la incorporación de metodologías que fomenten el aprendizaje autónomo permite a los estudiantes adquirir habilidades de autorregulación, autonomía y responsabilidad en su proceso educativo, a través de la autogestión del conocimiento, los estudiantes aprenden a identificar sus propias necesidades de aprendizaje, establecer metas y desarrollar estrategias efectivas para adquirir nuevos conocimientos y habilidades, que junto al trabajo cooperativo, les brinda la oportunidad de colaborar con sus compañeros, compartir ideas y resolver problemas de manera conjunta, lo que fomenta el aprendizaje social y el desarrollo de habilidades de comunicación y trabajo en equipo.

La autonomía se puede fomentar desde temprana edad, desde sus primeros años de vida, los niños tienen la capacidad de tomar decisiones y expresar sus opiniones. Fomentar su autonomía implica permitirles explorar, experimentar y tomar decisiones dentro de un entorno seguro y estimulante (García, 2016). Al darles la oportunidad de participar en la toma de decisiones, se les brinda la posibilidad de desarrollar sus

propios valores, aprender a discernir entre lo correcto y lo incorrecto, y formar su propia identidad.

En Guanajuato, existe una institución educativa que desde que se creó en 1977, fomenta en sus estudiantes el aprendizaje autónomo, su proyecto educativo propone que el estudiante mantenga una constante participación en su aprendizaje, dando la oportunidad de elegir y organizar libremente sus actividades escolares, con el propósito de fomentar una mayor iniciativa y responsabilidad que aporte en su formación actual, a nivel de enseñanzas superiores o bien la permanente formación (Faure, 1982).

Las investigaciones sobre la relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico son esenciales para el desarrollo de programas que mejoren la adaptación académica de los estudiantes (Elvira-Valdés & Puyol, 2014). Estas investigaciones proporcionarán una base sólida para la implementación de estrategias de promoción, prevención y rehabilitación que impulsen el éxito educativo de los estudiantes. Es por ello por lo que este estudio buscó conocer si las actividades de aprendizaje autorregulado que fomenta la institución y el tiempo que han estudiado dentro de este colegio, se relacionan con variables de aprendizaje autorregulado y metas de aprendizaje, con la meta a futuro de implementar programas de entrenamiento sistemático para mejorar estas habilidades y tener estudiantes con mejores trayectorias escolares.

Pregunta de investigación

¿El aprendizaje autogestivo, las metas académicas y el tiempo de estudiando en el instituto se correlacionan con el rendimiento académico del estudiante de nivel secundaria?

Objetivos de la investigación

Identificar si el aprendizaje autogestivo, las metas académicas y el tiempo de estudiando en el instituto se correlacionan con el rendimiento académico del estudiante de nivel secundaria.

- Identificar si el uso de la agenda del instituto se relaciona con el promedio escolar de los estudiantes del instituto.
- Identificar si las metas de aprendizaje se relacionan con las estrategias para aprender de manera independiente de los estudiantes del instituto.

- Identificar si los años estudiando en el instituto se relacionan con las metas de aprendizaje de los estudiantes del instituto.
- Identificar si los años estudiando en el instituto se relacionan con el aprendizaje autogestivo.
- Identificar si los años estudiando en el instituto se relacionan con la obtención de mejores promedios escolares.

Hipótesis derivadas del planteamiento del problema.

- H₁: Existe una relación estadísticamente significativa entre el uso de la agenda del instituto y el promedio escolar en una muestra de estudiantes de secundaria.
- H₂: Existe una relación estadísticamente significativa entre las metas de aprendizaje y las estrategias para aprender de manera independiente en una muestra de estudiantes de secundaria.
- H₃: Existe una relación estadísticamente significativa en los estudiantes que tienen más tiempo estudiando en el colegio y las metas académicas, en una muestra de estudiantes de secundaria.
- H₄: Existe una relación estadísticamente significativa en los estudiantes que tienen más tiempo estudiando en el colegio y el aprendizaje autogestivo, en una muestra de estudiantes de secundaria.
- H₅: Existe una relación estadísticamente significativa en estudiantes que tienen más tiempo estudiando en el colegio y el promedio escolar.

MÉTODO

Participantes

En el estudio participaron 58 estudiantes de nivel secundaria, de los cuales 35 completaron todos los criterios para ser incluidos en el estudio. De estos, 17 mujeres y 18 hombres, en edad comprendida entre los 12 y 15 años, con un promedio de 13.74 años. DE (0.98). En cuanto a la distribución por grados, el 34% de los estudiantes se encuentra en primer grado, el 29% está en segundo grado y el 37% cursa el tercer grado.

Se realizó un muestreo no probabilístico donde se seleccionan a los participantes basándose en la conveniencia, disponibilidad o juicio del investigador sin necesariamente tener una representatividad Hernández et al. (2014).

Criterios de inclusión

En el estudio realizado, se establecieron dos criterios de inclusión para seleccionar a los participantes: 1) los individuos debían ser alumnos regulares, es decir, matriculados y con asistencia regular a clases. 2) contar con el consentimiento de los padres o tutores legales de los participantes, para garantizar que se respetaran los aspectos éticos y legales de la investigación.

Criterios de eliminación.

Aquellos participantes que no hayan completado los cuestionarios CMA y/o EAA; aquellos estudiantes que no entregaron su agenda.

Tipo de estudio

Correlacional ya que se buscaba examinar la relación o asociación entre dos o más variables, en este tipo de estudio, no se pretende establecer una relación de causa y efecto, sino más bien identificar la existencia y la dirección de la relación entre las variables (Hernández et al., 2014).

Diseño de investigación

Para este estudio se realizó una investigación no experimental de tipo transversal. Esta es una metodología usada para recopilar datos en un solo momento y examinar la relación entre variables sin manipularlas o intervenir en el entorno natural (Hernández et al., 2014).

Definiciones conceptuales y operacionales de las variables.

Variable: Aprendizaje autorregulado

- Definición conceptual: proceso de autodirección que permite transformar las aptitudes mentales en competencias académicas sólidas, al tomar las riendas del propio proceso de aprendizaje, la capacidad de gestionar y regular nuestras habilidades cognitivas para alcanzar un mayor nivel de éxito académico (Padrón & Paredes, 2022).
 - Afecto negativo para el aprendizaje en línea: aspectos negativos para aprender en línea, como no tener claridad de las instrucciones, no saber del tema, sentirse estresado, frustrado y cansado; aptitud para el

aprendizaje autogestivo: capacidad del estudiante para ser disciplinado, perseverante, constante, responsable y comprometido con lo que está aprendiendo; responsabilidad en el proceso de aprendizaje: características centradas en ser creativos, en el tiempo que dedican a sus actividades; estrategias para aprender de manera independiente: aquella acción de aprender por sí mismo, utilizando sus propios medios y sin ayuda de un profesor o tutor; recursos tecnológicos para el aprendizaje: características que privilegian los estudiantes en sistemas en autogestivos; recursos personales para el aprendizaje: capacidad de análisis, de ser autónomos, de leer y comprender el material de lectura, de autorregularse y ser organizados para el logro de sus objetivos; recursos personales para el aprendizaje: capacidad de análisis, de ser autónomos, de leer y comprender el material de lectura, de autorregularse y ser organizados para el logro de sus objetivos (Rosales, Sánchez & Muñoz, 2019).

- Definición operacional: El puntaje total obtenido de la escala de la Escala de Aprendizaje Autogestivo en Educación a Distancia, que incluye las dimensiones (Rosales, Sánchez & Muñoz, 2019):
 - Afecto Negativo: Determinado por la sumatoria de los ítems 11, 10, 32, 40, 37, 9, 33, 5 y 39.
 - Aptitud para el trabajo: Determinado por la sumatoria de los ítems 42, 34, 27, 28, 16 y 36.
 - Responsabilidad en el proceso de aprendizaje: Determinado por la sumatoria de los ítems 19, 18, 22, 17, 20 y 21.
 - Estrategias para aprender de manera independiente: Determinado por la sumatoria de los ítems 23, 31, 15 y 35.
 - Recursos tecnológicos para el aprendizaje: Determinado por la sumatoria de los ítems 13, 8, 14 y 6.
 - Recursos personales para el aprendizaje: Determinado por la sumatoria de los ítems 3, 12, 1, 4 y 2.

Variable: Metas académicas

- Definición conceptual: Factor motivacional clave que impulsa a los alumnos a participar activamente en su educación (Gaeta et al.).
 - Metas de aprendizaje: miden la tendencia de los estudiantes hacia la búsqueda del incremento de su propia competencia mediante la adquisición y dominio de nuevas habilidades y conocimientos y el

perfeccionamiento de la ejecución en las tareas de aprendizaje; Metas de refuerzo social: miden la tendencia de los estudiantes a aprender con el propósito de obtener aprobación y evitar rechazo por parte de los profesores y padres; Metas de refuerzo social: miden la tendencia de los estudiantes a aprender con el propósito de obtener aprobación y evitar rechazo por parte de los profesores y padres; Metas de logro: miden la tendencia de los alumnos a aprender con el propósito de obtener buenos resultados en los exámenes (Durán-Aponte & Arias-Gómez, 2015).

- Definición operacional: El puntaje total obtenido del Cuestionario de Metas Académicas de Hayamizu & Weiner (1991), traducido por García et al. (1994), que incluye las dimensiones:
 - Metas de aprendizaje: Determinado por la sumatoria de los ítems 1 a 8.
 - Metas de refuerzo social: Determinado por la sumatoria de los ítems 9 a 14.
 - Metas de logro: Determinado por la sumatoria de los ítems 15 a 20.

Variable: Autonomía en la gestión del tiempo

- Definición conceptual: Habilidad fundamental del aprendizaje autogestivo que se refiere a la capacidad de administrar eficientemente el tiempo, para maximizar el rendimiento académico y, en consecuencia, obtener mejores resultados (Durán-Aponte & Puyol, 2012).
- Definición operacional: El puntaje obtenido de la dimensión Aptitud para el aprendizaje autogestivo (capacidad del estudiante para ser disciplinado, perseverante, constante, responsable y comprometido con lo que está aprendiendo), de la escala de la Escala de Aprendizaje Autogestivo en Educación a Distancia (Rosales, Sánchez & Muñoz, 2019).

Variable: Rendimiento académico

- Definición conceptual: Se refiere al nivel de conocimientos que un estudiante ha demostrado en una determinada área o materia, comparado con la norma de edad y nivel académico establecido (Edel, 2003).
- Definición operacional: El promedio académico obtenido por el estudiante en el ciclo escolar actual.

Variable: Reportes de autoevaluación.

- Definición conceptual: Reporte de autoevaluación (agenda escolar), un instrumento de apoyo a los alumnos para registrar la planeación de actividades semanales mismas que son evaluadas de manera autónoma.
- Definición operacional: Puntaje total obtenido en la elaboración de la agenda escolar de la institución incluyendo 3 aspectos:
 - Elaboración del plan de trabajo semanal (de 1 a 5 puntos)
 - Autoevaluación de los resultados del plan de trabajo semanal (de 1 a 5 puntos).
 - Autoevaluación mensual (de 1 a 5 puntos).

Instrumentos

El Cuestionario de Metas Académicas (CMA) es un instrumento desarrollado por Hayamizu y Weiner (1991), la traducción del instrumento en población de habla hispana fue realizada por Núñez et al. (1994). Consta de 20 reactivos, divididos en tres dimensiones: metas de aprendizaje, metas de refuerzo social y metas de logro:

- La dimensión de metas de aprendizaje mide la tendencia de los estudiantes hacia la búsqueda del incremento de su propia competencia mediante la adquisición y dominio de nuevas habilidades y conocimientos y el perfeccionamiento de la ejecución en las tareas de aprendizaje. Ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8.
- La dimensión de metas de refuerzo social evalúa la tendencia de los estudiantes a aprender con el propósito de obtener aprobación y evitar rechazo por parte de los profesores y padres. Ítems 9, 10, 11, 12, 13 y 14.
- La dimensión de metas de logro mide la tendencia de los alumnos a aprender con el propósito de obtener buenos resultados en los exámenes. Ítems 15, 16, 17, 18, 19 y 20.

Las respuestas van en una escala de 1 a 5, donde 1 representa "totalmente en desacuerdo" y 5 representa "totalmente de acuerdo". El CMA ha demostrado una buena fiabilidad, con índices de consistencia interna (alfa de Cronbach) entre 0,818 y 0,866.

La Escala de Aprendizaje Autogestivo en Educación a Distancia (EAA-ED), elaborado por Rosales, Sánchez & Muñoz (2019), es un instrumento que consta de 43 afirmaciones que describen situaciones que todo estudiante puede experimentar al aprender en un sistema no presencial. Este instrumento mide seis factores los cuales se nombraron de acuerdo con los aspectos que evaluaban de forma conjunta y retomando la revisión de la literatura respecto al aprendizaje autogestivo:

- Afecto negativo para el aprendizaje en línea, 11, 10, 32, 40, 37, 9, 33, 5, 39.
- Aptitud para el aprendizaje autogestivo, 42, 34, 27, 28, 16, 36.
- Responsabilidad en el proceso de aprendizaje, 19, 18, 22, 17, 20, 21.
- Acciones para aprender de manera independiente, 23, 31, 15, 35.
- Recursos tecnológicos para el aprendizaje, 13, 8, 14, 6.
- Recursos personales para el aprendizaje, 3, 12, 1, 4, 2.

Las respuestas se obtienen mediante cinco opciones: nunca (1), casi nunca, a veces, casi siempre, siempre (5); en formato tipo Likert. El instrumento reportó una confiabilidad de .846 de la prueba alfa de Cronbach.

La agenda del estudiante de la institución fue elaborada por el propio colegio en 1977, como un instrumento de apoyo a los alumnos para registrar la planeación de actividades semanales mismas que son evaluadas de manera autónoma. El instrumento también consta de una autoevaluación de desempeño mensual en 6 aspectos (trabajo independiente, trabajo grupal, puesta en común, tareas, actitud en eventos especiales y aceptación de las consecuencias de sus actos y toma de conciencia). Para efectos del presente estudio se calificaron 3 aspectos sobre el reporte de sus actividades en la agenda, otorgando 1 punto cuando fue realizada, y 0 puntos cuando no fue realizada:

- 5 muestras de la elaboración del plan de trabajo semanal. Mínimo 0 puntos, máximo 5 puntos.
- 5 muestras de la autoevaluación de los resultados del plan de trabajo semanal. Mínimo 0 puntos, máximo 5 puntos.
- 5 autoevaluaciones mensuales. Mínimo 0 puntos, máximo 5 puntos.

Procedimiento.

Mediante un oficio se solicitó a la institución el apoyo para llevar a cabo esta investigación. Una vez aprobado, se procedió a enviar una circular a los padres de familia con los generales de la investigación, y anexando un consentimiento informado, mismo que regresaron firmado aceptando la participación de sus hijos. Los cuestionarios se aplicaron mediante hojas impresas con instrucciones para su llenado bajo la supervisión de un aplicador y el profesor titular del grupo. El tiempo de aplicación de los instrumentos fue de 30 minutos aproximadamente. Durante el tiempo de aplicación se solicitó a los estudiantes presentar su agenda para tomar fotografías de las muestras para su calificación, determinada por valores binarios (1 punto, si realizo; 0 puntos, no realizo). Una vez recabada la información, se capturaron los datos en una hoja de Excel, misma que sirvió de base de datos para alimentar el programa

SPSS donde se realizaron los análisis de frecuencias y estadísticos descriptivos, y finalmente se usó la correlación de Pearson, para determinar el nivel de asociación entre las variables.

RESULTADOS

En este apartado se incluyen los resultados del estudio, que incluyen estadísticas descriptivas y correlaciones de variables. Durante el análisis se examinaron cuidadosamente los datos recopilados de una muestra de la población objetivo para comprender mejor la relación y el comportamiento de las variables estudiadas. En primer lugar, se realizó un análisis estadístico descriptivo para obtener una visión general de los datos, calculan medidas como la media y la desviación estándar de cada variable, permitiendo comprender la tendencia central y la dispersión de los datos, proporcionando información valiosa sobre la distribución de las variables. Además de las estadísticas descriptivas, también se analizó la correlación entre las variables estudiadas. Utilizando el coeficiente de correlación de Pearson, se pudo determinar la dirección de la relación entre las variables; específicamente correlaciones positivas, negativas o nulas entre las variables, lo cual permitirá identificar patrones y asociaciones significativas entre las variables.

Al realizar el análisis de las sumatorias de los instrumentos y las variables analizadas, se identifica que las medias más altas fueron la responsabilidad en el proceso de aprendizaje, las planeaciones y las metas de logro como puede verse en la tabla 1. Mientras tanto, las medias años estudiando en el instituto fueron las más bajas.

Tabla 1

Descriptivos de las variables evaluadas

Instrumento	Variable	Puntuación min	Puntuación máxima	Media (ds)
Promedio escolar	Promedio de calificaciones.	7	10	8.65 (.803)
Años estudiando en el instituto	Años estudiando en el instituto	1	12	5.43 (3.50)
Metas académicas	Metas de Aprendizaje	8	40	26.3429 (8.032)
	Metas Refuerzo Social	6	30	16.1143 (5.671)

	Metas de Logro	6	30	24.51 (5.752)
Aprendizaje autogestivo	Afecto negativo para el aprendizaje	10	45	27.9714 (9.027)
	Aptitud para el aprendizaje autogestivo	16	30	23.200 (4.234)
	Responsabilidad en el proceso de aprendizaje	12	30	23.1143 (4.707)
	Estrategias para aprender de manera independiente	8	20	15.4000 (3.255)
	Recursos tecnológicos para el aprendizaje	10	20	16.03 (3.092)
	Recursos personales para el aprendizaje	12	25	19.9429 (3.324)
Agenda escolar	Planeaciones	0	5	3.77 (1.536)
	Evaluación de planeación	0	5	1.77 (1.239)
	Evaluaciones mensuales	0	5	2.31 (1.623)
	Total de la puntuación de la agenda	0	15	7.86 (3.639)

De acuerdo con el promedio del puntaje a obtener en cada una de las dimensiones evaluadas durante el estudio, en la tabla 2 se observan las frecuencias y porcentajes en cada uno de los niveles de las variables de acuerdo con los puntos de corte definido para cada variable, es posible identificar que la mitad de los participantes muestran metas de aprendizaje en nivel moderado, que las metas de refuerzo social presentan más frecuencias en bajo y moderado, caso contrario de las metas de logro que el mayor porcentaje están en nivel alto. Para el instrumento de Aprendizaje autogestivo es notable que el mayor porcentaje de respuesta se encuentra en niveles medio y alto, salvo la aptitud para el aprendizaje autogestivo que tiene casi el mismo porcentaje en los tres niveles.

Tabla 2

Descriptivos de las variables evaluadas

Variable/nivel	Puntos de corte	Bajo N (%)	Medio N (%)	Alto N (%)
Metas de aprendizaje	Bajo 8-19	5 (14.29%)	18 (51.43%)	12 (34.29%)
	Medio 20-29			
	Alto 30-40			
Metas refuerzo social	Bajo 8-14	14 (40.00%)	17 (48.57%)	4 (11.43%)
	Medio 15-22			
	Alto 23-30			
Metas de logro	Bajo 8-14	2 (5.71%)	9 (25.71%)	24 (68.57%)
	Medio 15-22			
	Alto 23-30			
Afecto negativo para el aprendizaje	Bajo 10-21	10 (28.57%)	15 (42.86%)	10 (28.57%)
	Medio 22-33			
	Alto 34-45			
Aptitud para el aprendizaje autogestivo	Bajo 16-20	12 (34.29%)	11 (31.43%)	12 (34.29%)
	Medio 21-25			
	Alto 26-30			
Responsabilidad en el proceso de aprendizaje	Bajo 12-18	6 (17.14%)	14 (40.00%)	15 (42.86%)
	Medio 19-24			
	Alto 25-30			
Actividades para aprender de manera independiente	Bajo 8-12	5 (14.29%)	18 (51.43%)	12 (34.29%)
	Medio 13-16			
	Alto 17-20			
Recursos tecnológicos para el aprendizaje	Bajo 8-12	5 (14.29%)	15 (42.86%)	15 (42.86%)
	Medio 13-16			
	Alto 17-20			
Recursos personales para el aprendizaje	Bajo 12-16	5 (14.29%)	18 (51.43%)	12 (34.29%)
	Medio 17-21			
	Alto 22-25			
Total de la puntuación de la agenda	Bajo 0-5	9 (25.71%)	21 (60.00%)	5 (14.29%)
	Medio 6-10			
	Alto 11-15			

Para identificar la relación entre las variables se plantearon cinco objetivos: en primer lugar, en la aplicación de estrategias de aprendizaje autorregulado y el

promedio escolar la correlación no fue estadísticamente significativa de tal forma que no existe asociación entre la aplicación de estrategias de aprendizaje autorregulado y el promedio de calificaciones de los participantes. Por el contrario, se observó que existe una relación estadísticamente significativa para el segundo objetivo: las metas de aprendizaje y las acciones para aprender de manera independiente, es decir, cuando son mayores las primeras, de igual manera el puntaje es mayor en las segundas.

Para los objetivos relacionados con los años estudiando en el instituto, también se encontró relación estadísticamente significativa, así pues, dicha relación se observa en el tercer objetivo: los estudiantes que tienen más tiempo estudiando en el instituto y las metas de aprendizaje, de igual forma en el cuarto: en los estudiantes que tienen más tiempo estudiando en el colegio y el aprendizaje autogestivo y en el quinto: en los estudiantes que tienen más tiempo estudiando en el colegio y el promedio escolar, por lo que se determina que existe una asociación entre éstas.

En el análisis de los datos, se encontraron correlaciones significativas entre algunas variables. A un nivel de significancia de 0.05 (bilateral), se observó una correlación significativa entre las siguientes variables: a más años estudiando en el instituto, es mayor promedio de calificaciones, también es mayor el puntaje en las metas de aprendizaje, de igual forma es se incrementa el puntaje en aptitud para el aprendizaje autogestivo, así como también se presentan puntajes más altos en las acciones para aprender de manera independiente. Por otra parte, se observa también que, a mayor puntaje en las metas de aprendizaje, también se incrementa el puntaje en acciones para aprender de manera independiente (tabla 3).

Tabla 3

Correlaciones y significancia.

Variables	Valor de R	Significancia
Promedio de calificaciones- años estudiando en el instituto	0.401	<.05
Años estudiando en el instituto- metas de aprendizaje	0.348	<.05
Años estudiando en el instituto- aptitud para el aprendizaje autogestivo	0.345	<.05
Años estudiando en el instituto- acciones para aprender de manera independiente	0.387	<.05

Metas de aprendizaje- aptitud para el aprendizaje autogestivo	0.486	<.01
Metas de aprendizaje- responsabilidad en el proceso de aprendizaje	0.470	<.01
Metas de aprendizaje- acciones para aprender de manera independiente	0.407	<.05
Metas de aprendizaje- recursos personales	0.524	<.01
Metas de refuerzo social- metas de logro	0.536	<.01

DISCUSIÓN

El propósito de esta investigación fue analizar las relaciones entre las metas de aprendizaje, la capacidad para el aprendizaje autogestivo, el promedio escolar y el tiempo estudiando en esta institución escolar. Se buscó determinar cómo estas variables se relacionan entre sí. Para ello, se recopiló información sobre las metas de aprendizaje, su capacidad para llevar a cabo un aprendizaje autónomo y autorregulado, el promedio de calificaciones obtenido en sus estudios y el tiempo que han permanecido estudiando en el Instituto. Así pues, siguiendo los objetivos planteados, se discutirán los resultados en el orden siguiente.

1. Existe una relación estadísticamente significativa entre la aplicación de estrategias de aprendizaje autorregulado y el promedio escolar.
2. Existe una relación estadísticamente significativa entre las metas de aprendizaje y las Estrategias para aprender de manera independiente.
3. Existe una relación estadísticamente significativa en los estudiantes que tienen más tiempo estudiando en el instituto y las metas de aprendizaje, el aprendizaje autogestivo y promedio escolar.

Para las variables estrategias de aprendizaje autorregulado y el promedio escolar, no se encontraron evidencias sobre una relación estadísticamente significativa por lo que se rechaza la hipótesis. A pesar de que existen estudios relacionados con la aplicación de estrategias de aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico como el de Durán-Aponte & Puyol (2012) quienes encontraron evidencia que sugiere que los puntajes altos se asocian con el establecimiento de objetivos y las herramientas de gestión, no se encontraron resultados específicos que respalden una correlación estadísticamente significativa entre ambas variables. Al respecto Zimmerman & Martínez Pons (1986) identifican la autoevaluación, la organización y transformación y

la planificación de metas, entre otras, como estrategias que ayudan a los estudiantes a mejorar en su aprendizaje. No obstante, resulta oportuno destacar que dichos estudios han sido llevados a cabo en niveles educativos superiores y no en el nivel básico, tal como ocurre en el presente trabajo.

Con los resultados obtenidos se puede establecer de manera concluyente que existe una relación estadísticamente significativa entre las metas académicas de aprendizaje y las Estrategias para aprender de manera independiente en la población objeto del estudio, coincidiendo con diversos estudios (Valencia et al., 2013; Valle et al., 2007; Winne & Hadwin, 1998) que han demostrado consistentemente que aquellos individuos que establecen metas claras y específicas en su proceso educativo tienden a implementar con mayor eficacia estrategias para aprender de forma autónoma, estas estrategias, a su vez, les permiten adquirir un mayor dominio de los contenidos y lograr un desempeño académico destacado.

Por su parte, Pintrich y García (1991), proponen que las metas de aprendizaje tienen la capacidad de predecir el uso de diversas estrategias cognitivas y motivadoras, dichas estrategias incluyen las creencias de autoeficacia, la elaboración, la organización, la planeación, la búsqueda de ayuda, el manejo del tiempo y el valor asignado a la tarea, demostrando que establecer metas claras y específicas puede tener un impacto significativo en cómo los individuos abordan su proceso de aprendizaje. En este apartado es importante que los estudios mencionados se enfocan en estudiantes universitarios, el proyecto educativo del instituto promueve desde los niveles básicos, el desarrollo de la iniciativa propia y responsabilidad hacia sus estudios.

Una variable que resultó ser más representativa en el estudio fue años estudiando en el instituto, la cual presentó correlación estadísticamente significativa con las metas de aprendizaje, la aptitud para el aprendizaje autogestivo y el promedio escolar. En cuanto a la relación entre estas últimas, existe evidencia de estudios (Barza-Lozano et al., 2012; Ecos y Manríquez, 2018; Sánchez de Tagle et al., 2008; Rodríguez & Guzmán, 2018; Valqui, 2008), que demuestran que las metas académicas de aprendizaje y las estrategias de autoeficacia pueden ser consideradas como factores determinantes positivos en el rendimiento académico, respaldando la importancia fundamental que tienen tanto las metas académicas como la autoeficacia en el proceso educativo. Es importante destacar que las metas académicas de aprendizaje se refieren a los objetivos específicos que los estudiantes se plantean para adquirir nuevos conocimientos y habilidades, estos objetivos tienen un impacto directo en su motivación intrínseca y en su capacidad para enfrentar los desafíos del entorno

académico. Por otro lado, las estrategias de autoeficacia hacen referencia a la creencia personal del estudiante en su capacidad para llevar a cabo con éxito una determinada tarea o alcanzar un objetivo específico, esta confianza en sí misma influye directamente en su perseverancia, esfuerzo y resiliencia ante obstáculos o dificultades que puedan surgir durante el proceso de aprendizaje. En consecuencia, promover el establecimiento de metas académicas claras y realistas, así como fomentar el desarrollo de estrategias efectivas para aumentar la autoeficacia, son aspectos fundamentales que pueden potenciar significativamente el rendimiento académico.

Así pues, regresando a la variable del número de años estudiando en el instituto, su influencia en los resultados obtenidos en las correlaciones arriba mencionadas cobra sentido toda vez que, a diferencia de la llamada educación tradicional, el instituto trabaja con un proyecto educativo en el que su principal objetivo radica en la formación de individuos proactivos, capaces de desarrollar su propia autonomía. Si bien hay similitudes entre este enfoque y la propuestas educativas más recientes, como la reforma educativa de 2013 (Decreto 26022013, 2013), que propone un enfoque de aprendizaje basado en competencias, haciendo referencia a las demandas del mundo actual y la necesidad de participar activamente en la resolución de problemas prácticos; o la actual de la Nueva Escuela Mexicana que se centra en una educación que fomenta el desarrollo del pensamiento crítico, promueve los valores humanistas y se enfoca en el bienestar de la comunidad, valorando, atendiendo y potenciando la educación como un proyecto social compartido (Secretaría de Educación Pública, 2022); el proyecto educativo del instituto data de 1977, de tal forma que los estudiantes que se integran al colegio, han llevado su trayectoria académica en el Modelo educativo tradicional, que se posiciona como el enfoque pedagógico más ampliamente empleado a lo largo de la historia, sustentado en la transmisión unidireccional de conocimientos por parte del docente hacia el alumno. En este paradigma educativo, el estudiante asume una actitud pasiva, mientras que el docente emerge como figura central (Vives, 2016). Así pues, estos resultados manifiestan similitud ante lo encontrado por Ramos (2015), que concluye que la premisa de que la actualización del modelo educativo por competencias es el factor determinante para propiciar los mejores resultados en términos de rendimiento académico entre los estudiantes de Biología en el nivel medio superior. La actualización continua del modelo educativo garantiza una formación integral y de calidad, sentando las bases para un futuro académico prometedor.

Conclusiones

Aunque existen numerosos estudios sobre el aprendizaje autorregulado en contextos universitarios y de educación superior, la investigación en el ámbito de la educación básica es limitada en comparación. Esto puede deberse a varias razones. En primer lugar, el aprendizaje autorregulado es un concepto más complejo y sofisticado que se desarrolla y se perfecciona a lo largo de los años de educación. Por lo tanto, es natural que la mayoría de los estudios se centren en niveles educativos más avanzados, donde los estudiantes tienen un mayor nivel de autonomía y responsabilidad en su propio aprendizaje. Además, la educación básica se enfoca en el desarrollo de habilidades fundamentales y competencias básicas, por lo que el aprendizaje autorregulado puede no ser una prioridad en ese nivel. Los estudiantes de educación básica suelen recibir más orientación y supervisión directa por parte de los docentes, lo que puede limitar la necesidad de estrategias de aprendizaje autorregulado.

Es importante destacar que la falta de una muestra completa de la agenda del instituto del periodo escolar puede limitar la generalización de los resultados obtenidos en el estudio. Al tomar solo algunas muestras, es posible que se pierda información relevante y se obtenga una visión parcial de la situación. Sin embargo, a pesar de esta limitación, el estudio aún puede proporcionar información valiosa, las muestras tomadas pueden ayudar a identificar patrones, tendencias y áreas de enfoque dentro de la agenda del instituto durante ese periodo específico. Es importante tener en cuenta que los resultados obtenidos a partir de estas muestras deben interpretarse con cautela y no deben generalizarse a toda la población o a otros periodos escolares.

Existe una escasez de investigación científica que compare de manera rigurosa los modelos pedagógicos tradicionales con los nuevos enfoques educativos. A pesar de los avances en la educación y la implementación de prácticas innovadoras, la mayoría de los estudios se centran en investigar y evaluar un solo enfoque educativo en lugar de realizar comparaciones directas entre los diferentes modelos. Esta falta de investigación comparativa puede deberse a varios factores. En primer lugar, los modelos pedagógicos tradicionales han sido ampliamente utilizados durante mucho tiempo y están arraigados en la tradición educativa. Como resultado, existe una mayor cantidad de investigaciones disponibles sobre estos modelos, lo que puede hacer que sea más difícil encontrar estudios que comparen directamente los enfoques tradicionales con los nuevos enfoques. Además, los nuevos enfoques educativos a menudo implican cambios significativos en la forma en que se enseña y se aprende, lo que puede requerir más tiempo y recursos para llevar a cabo investigaciones

comparativas rigurosas. Esto puede dificultar la realización de estudios que evalúen de manera exhaustiva y equitativa los resultados de diferentes modelos pedagógicos.

La realización de estudios adicionales que abarquen un periodo más amplio permitiría obtener una perspectiva más completa y precisa de los fenómenos o variables que se están investigando. Esto se debe a que los resultados obtenidos a lo largo del tiempo pueden mostrar patrones, tendencias o cambios que no son evidentes en un periodo de tiempo más corto. Además, un periodo más amplio permitiría evaluar la estabilidad o variabilidad de los resultados a lo largo del tiempo. Asimismo, contar con una muestra más representativa es fundamental para garantizar la validez externa de los resultados. Una muestra que compare diferentes instituciones con otros métodos de enseñanza puede proporcionar una imagen más precisa de la población objetivo y permitir generalizar los resultados a un contexto más amplio. Además, una muestra representativa ayuda a evitar sesgos y garantiza que los resultados sean más confiables y aplicables a la población en general.

La inclusión de otros proyectos pedagógicos en la investigación permitiría comparar y contrastar diferentes enfoques y prácticas educativas. Esto ayudaría a comprender mejor los resultados obtenidos en el estudio original y a evaluar su validez y aplicabilidad en diferentes contextos. De tal forma que podría proporcionar una mayor diversidad de perspectivas y enfoques en el estudio, enriqueciendo la comprensión de los fenómenos educativos y permitiendo obtener conclusiones más robustas y generalizables. Es importante destacar que al realizar estudios que incluyan otros proyectos pedagógicos, se debe tener en cuenta la selección adecuada de los proyectos a incluir, pues deben ser representativos y relevantes para los objetivos de investigación, además de identificar o desarrollar instrumentos específicos para esta etapa de desarrollo, toda vez que la mayoría actual, se enfoque a niveles de educación superior, con el fin de que se puedan establecer comparaciones y relaciones significativas.

En conclusión, este estudio proporcionó un acercamiento valioso a la relación entre las metas de aprendizaje, la aptitud para el aprendizaje autogestivo y un proyecto educativo que promueve la autonomía, como generadores de la eficacia en el rendimiento académico. Hallazgos (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002) respaldan la importancia de fomentar metas de aprendizaje claras, desarrollar habilidades de aprendizaje autogestivo y promover la autonomía en los proyectos educativos como factores clave para mejorar la eficacia en el rendimiento académico. Estos resultados

tienen implicaciones significativas para los educadores y diseñadores de programas educativos, ya que destacan la importancia de crear entornos de aprendizaje que fomenten la autonomía y el logro de metas en los estudiantes.

REFERENCIAS

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 83 (3), 261-271.
- Antunez, S. (2005). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. *Aula de innovación educativa*. 142, 7-11.
- Ariza, P., Rueda, L. & Sardoth, J. (2018). El rendimiento académico: una problemática compleja. *Boletín Redipe*, 7 (7).
- Barca-Lozano, A., Almeida, L., Porto-Rioboo, A., Peralbo-Uzquiano, M. & Brenlla-Blanco, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de psicología*, 28 (3). 848-859.
- Barca-Lozano, A., Montes-Oca-Báez, G., & Moreta, Y. (2019). Motivación, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico: impacto de metas académicas y atribuciones causales en estudiantes universitarios de educación de la República Dominicana. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(1), 19-48. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp19-48>
- Buehler, C., & Gerard, J. M. (2013). Cumulative family risk predicts increases in adjustment difficulties across early adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 42(6), 905–920. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9806-3>
- Calvo Salvador, A., & Manteca Cayón, F. (2016). Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 14(1). <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.003>
- Candy, P.C. (1991). The Scope and Meaning of Self Directed Learning. En P.C. Candy. (Ed.) *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. (1-96). Jossey-Bass Inc.
- Cañas, A. J., & Novak, J. (2010). Itineraries: Capturing instructors experience using concept maps as learning object organizers. In J. Sanchez, A. Cañas, & J. Novak (Eds.), *Concept Maps: Making Learning Meaningful. Proceedings of the 4th Concept Mapping Conference CMC*. Viña del Mar, Chile: Universidad de Chile.
- Cirillo, F. (2006). *The Pomodoro Technique*. Paidós Iberica

- Covarrubias-Apablaza, C., Acosta-Antognoni, H. & Mendoza-Lira, M. (2019). Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios. *Formación universitaria*, 12(6), 103-114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>
- Crispín, M., Caudillo, L., Doría C. & Esquivel M. (2011). Aprendizaje Autónomo. En Crispín, M. (Ed.), *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia* (49-65). Universidad Iberoamericana.
- Cueli, T. & González-Castro, P. (2013). Autorregulación y rendimiento académico en Matemáticas. *Aula Abierta*, 41 (1). 39-48.
- Decreto 26/02/2013 de 2013 [con fuerza de ley]. *Por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* 7 de febrero de 2013. DOF 26/02/2013.
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2022) Educación media superior. En Calderón, M. (Ed). *Principales cifras del sistema educativo nacional*. Secretaría de Educación Pública
- Durán-Aponte, E. & Arias-Gómez, D. (2015) Validez del Cuestionario de Metas Académicas (CMA) en una muestra de estudiantes universitarios. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*. 15 (1). 23-3.
- Durán-Aponte, E., & Pujol, L. (2012). Estilos de aprendizaje, gestión del tiempo y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Congreso mundial de estilos de aprendizaje (Vol. 5)*.
- Early, D. (2004). Services and programs that influence young children's school transitions. En Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV (Eds). *Encyclopedia on Early Childhood Development*.
- Ecos, A., & Manrique, Z. (2018). Metas académicas y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Abancay. *Apuntes De Ciencia & Sociedad*, 8(1). <https://doi.org/10.18259/acs.2018004>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0.
- Elvira-Valdez, M. A., & Pujol, L. (2014). Variables cognitivas e ingreso universitario: Predictores del rendimiento académico. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1557-1567. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.vciu>
- Erikson, E. H. (1968). El Ciclo vital: epigénesis de la Identidad. En E. Erikson (Ed.) *Identidad: Juventud y crisis*. (75-115) Paidós.

- Faure, P. (1981) La actitud fundamental. En Faure,P. (Ed). *Enseñanza personalizada y también comunitaria*. (17-20). Narcea.
- Gaeta, M., Cavazos, J., Sánchez, A., Rosário, P. & Högemann, J. (2015). Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA). *Revista Latinoamericana de Psicología*. 47 (1). 16-24. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(15\)30002-9](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(15)30002-9)
- García, M. (2016). *Factores que determinan la autonomía social en los adolescentes de una entidad de abrigo y protección* [Tesis de Maestría, Universidad Rafael Landívar]. Recursosbiblio.url.edu.gt.
- García, M., González-Pineda, J., Núñez, C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., González, R. & Valle, A. (1998). El cuestionario de metas académicas (C.M.A.). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de educación secundaria. *Aula abierta*. 79 (0).
- GonzálezCabanach, R., ValleArias, A., NúñezPérez, J. C., & GonzálezPienda, J. A. (1996). Una aproximación teóricaal concepto de metas académicas y surelación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- Hardy, S.A., Bean, D.S. & Olsen, J.A. Moral Identity and Adolescent Prosocial and Antisocial Behaviors: Interactions with Moral Disengagement and Self-regulation. *J Youth Adolescence* 44, 1542–1554 (2015). <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0172-1>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill
- Knowles, M.S. (1975). The Learner. En MS Knowles (Ed.). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers* (9-28). Follet Publishing Company.
- Lledó, A. & Martínez, C. (2005) La transición de primaria a secundaria: un trabajo de colaboración. *Aula de innovación educativa*. 142(0). 20-24.
- Maroto, S.F., & Luis, J. (2003). *Coordinación entre primaria y secundaria: ojo al escalón*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/7054>
- Monarca, H., Rappoport, S. & Sandoval, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3). 192-206. ISSN: 1697-5200 / eISSN 2172-3427
- Padrón, M. & Paredes, H. (2022). Aprendizaje autorregulado: una propuesta para aprender a aprender en el bachillerato. En Sanchez, M., Martínez, A. & Buzo, E. (Eds). *Estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el programa de maestría en docencia para la educación media superior (MADEMS) de la UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Piaget, J. (1997). El preadolescente y las operaciones proporcionales. En J. Piaget (Ed.). *La psicología del niño* (131-150). Ediciones Morata.
- Pilares, R. (2016). *Gestión del tiempo y rendimiento académico de los estudiantes de economía*. [Tesis Licenciatura, Universidad Andina del Cusco]. Repositorio.uandina.edu.pe.
- Pintrich, P. & García, Teresa. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. *Advances in Motivation and Achievement*. 7. 1-24
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. 451-502. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O. & Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), e589. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Ramos, R. (2015). *Evaluación del impacto del modelo en competencias vs tradicional y el rendimiento académico en la asignatura de biología en una preparatoria del noreste de México*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León]. eprints.uanl.mx.
- Risso, A., Peralbo, M. & Barca, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema*. 22 (4) 790-796.
- Rocchino, G. H., Dever, B. V., Telesford, A., & Fletcher, K. (2017). Internalizing and externalizing in adolescence: The roles of academic self-efficacy and gender. *Psychology in the Schools*, 54(9), 905-17. <https://doi.org/10.1002/pits.22045>
- Rodríguez, F. (2016). *Transición de Primaria a Secundaria: Factores de éxito*. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa.
- Rodríguez-Rodríguez, D. & Guzmán, R. (2018). Metas académicas y rendimiento académico en estudiantes con y sin riesgo en educación secundaria. *Revista Mexicana de Psicología*, 35 (2). 131-140.
- Roguero, J. (2012). El fracaso escolar, causas y alternativas. *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, 21. 9-13
- 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
- Sánchez de Tagle, R., Osornio, L., Heshiki, L. & Garcés, L. (2008). Hábitos de estudio y rendimiento escolar en alumnos regulares e irregulares de la carrera de

- médico cirujano de la FESI, UNAM. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 11 (2). 1-17.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). ¿Qué es la Nueva Escuela Mexicana (NEM)? SEP (Ed), *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general* (5). Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Suárez, J., Fernández, A. & Anaya, D. (2004). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista de Educación*. 338. 295-306.
- Universidad Católica de Temuco. (2008). Aprendizaje Autónomo. UCT (Ed.) *Competencias Genéricas UC Temuco: Para la Formación Integral de Ciudadanos Socialmente Responsables*. (23-24). Universidad Católica de Temuco.
- Valencia, M., Duarte, J., & Caicedo, A. (2013). Aprendizaje autorregulado, metas académicas y rendimiento en evaluaciones de estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(2), 53-70.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. (2007). Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar y Educativa*, 11(1), 31-40.
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J., García, J., Rosário, P. & Cabanach, R. (2017). Metas Académicas: Perspectiva Histórica y Conceptual e Implicaciones Educativas. *Electronic journal of research in educational psychology*, ISSN 1696-2095, Vol. 7, N°. 19, 2009, pags. 1073-1106. 7. 10.25115/ejrep.v7i19.1358.
- Valqui, E. (2008). *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis.
- Ventura, A., Cattoni, M. & Borgobello, A. (2017). Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: Un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos. *Revista Electrónica Educare*, 21 (2). 315-334.
- Vives, M. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. *Revista Boletín Redipe*, 5(11), 40-55.
- Vygotsky, L. S. (1979). Dominio de la memoria y el pensamiento. En L. Vygotsky (Ed.) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (67-86).
- Wang, Z., Soden, B., Deater-Deckard, K., Lukowski, S. L., Schenker, V. J., Willcutt, E. G., Thompson, L. A., & Petrill, S. A. (2017). Development in reading and math in children from different SES backgrounds: the moderating role of child temperament. *Developmental science*, 20(3), 10.1111/desc.12380. <https://doi.org/10.1111/desc.12380>

- Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educación and research*, 41(esp), 1257-1272.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice*. 277-304. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
<https://doi.org/10.2307/1163093>
- Zimmerman, Barry. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*. 41. 64-70.

Apéndice 1

Cuestionario de Metas Académicas

La Facultad de Estudios Superiores Iztacala, te invita a responder el siguiente cuestionario que tiene por objetivo conocer las situaciones a las que te enfrentas como estudiante. La información que proporciones será totalmente anónima y confidencial, solo se manejarán resultados para fines de la investigación.

De antemano, gracias por tu participación.

Accedo a participar de formar voluntaria y doy mi consentimiento para que la información que yo proporcione en este cuestionario sea utilizada para fines de investigación.

* Nombre completo _____ Si No

Datos demográficos

- 1) Sexo*
 Hombre
 Mujer
- 2) Edad (años cumplidos) *

- 3) Estado civil*
 Soltero
 Casado(a)/Unión libre
 Divorciado
 Otro: _____
- 4) Ocupación (puedes marcar más de una opción)*
 Estudio
 Trabajo
 Hogar
 Otro: _____

5) Si seleccionaste trabajo en la pregunta anterior ¿cuántas horas por día trabajas? (0, 1, 3, 6, 8...)

6) ¿Cuántas horas por día dedicas a tus estudios? (0, 1, 3, 6, 8...)

7) ¿En qué nivel y grado te encuentras? *

8) ¿Qué promedio tienes hasta el momento en tus estudios?

9) ¿Cuántos años tienes estudiando en el Instituto Guanajuato?

Instrucciones

A continuación, se presentan algunas afirmaciones que describen situaciones que el estudiante puede experimentar durante su trabajo autónomo, lee cada una de ellas y marca la casilla que mejor describa la medida en que estás de acuerdo o en desacuerdo. Donde:

- 1 Totalmente en desacuerdo
 - 2 En desacuerdo
 - 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - 4 De acuerdo
 - 5 Totalmente de acuerdo
- No hay respuestas buenas ni malas, por lo que debes responder de la forma más veraz posible.

1. Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas/tareas

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

2. Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

3. Yo estudio porque me gusta conocer muchas cosas

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

4. Yo estudio porque me gusta el desafío que plantean los problemas-tareas difíciles

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

5. Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos.

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

6. Yo estudio porque soy muy curioso.

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

7. Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos)

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

8. Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas-tareas difíciles

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

9. Yo estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores.

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

10. Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

11. Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

12. Yo estudio porque no quiero que ningún profesor me rechace

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

13. Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

14. Yo estudio porque deseo obtener mejores notas que mis compañeros.

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

15. Yo estudio porque quiero obtener buenas notas

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

16. Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas.

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

17. Yo estudio porque no quiero fracasar en los exámenes finales.

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

18. Yo estudio porque quiero terminar bien la carrera

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

19. Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

20. Yo estudio porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro.

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Apéndice 2

Escala de Aprendizaje Autogestivo (Cuestionario adaptado)

La Facultad de Estudios Superiores Iztacala, te invita a responder el siguiente cuestionario que tiene por objetivo conocer las situaciones a las que te enfrentas como estudiante durante el tiempo asignado para trabajo autónomo. La información que proporcionas será totalmente anónima y confidencial, solo se manejarán resultados para fines de la investigación.

De antemano, gracias por tu participación. (Este formulario se creó en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM).

Accedo a participar de formar voluntaria y doy mi consentimiento para que la información que yo proporcione en este cuestionario sea utilizada para fines de investigación. * Nombre completo _____ _Si _No

Datos demográficos

1) Sexo*

Hombre

Mujer

2) Edad (años cumplidos) *

3) Estado civil*

Soltero

Casado(a)/Unión libre

Divorciado

Otro: _____

4) Ocupación (puedes marcar más de una opción)*

Estudio

Trabajo

Hogar

Otro: _____

5) Si seleccionaste trabajo en la pregunta anterior ¿cuántas horas por día trabajas? (0, 1, 3, 6, 8...)

6) ¿Cuántas horas por día dedicas a tus estudios? (0, 1, 3, 6, 8...)

7) ¿En qué nivel y grado te encuentras? *

8) ¿Qué promedio tienes hasta el momento en tus estudios?

9) ¿Cuántos años tienes estudiando en el Instituto Guanajuato?

Instrucciones

A continuación, se presentan algunas afirmaciones que describen situaciones que el estudiante puede experimentar durante su trabajo autónomo, lee cada una de ellas y marca la casilla que mejor describa la medida en que estás de acuerdo o en desacuerdo.

Donde:

1 Totalmente en desacuerdo

2 En desacuerdo

3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo

4 De acuerdo

5 Totalmente de acuerdo

No hay respuestas buenas ni malas, por lo que debes responder de la forma más veraz posible

1. Leer material del curso forma parte de mi aprendizaje. *

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

2. Ser organizado/a es clave en mi éxito como estudiante. *

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

3. Analizar la información me facilita el aprendizaje. *

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

4. Mi autorregulación me permite mantener el objetivo académico. *

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

5. Me estreso al tener cercanas las fechas de entrega de las actividades. *

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

6. Cuento con equipo de cómputo adecuado para la realización de mis actividades

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

7. Me siento satisfecho con mis calificaciones. *

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

8. Tengo un manejo adecuado de la tecnología que apoya el desarrollo de mis actividades. *

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

9. Me provoca ansiedad la falta de comunicación.

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

10. Cuando desconozco el tema de la actividad afecta mi estado de ánimo. *

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

11. Cuando las instrucciones de la actividad son difíciles afecta mi estado de ánimo.
*

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Apéndice 3

Formatos de autoregistro y autoevaluación (agenda escolar del instituto).

Figura 1

Ejemplo de planeación y evaluación de la planeación.

Nombre: Kressabola ... mi Plan de Trabajo para la semana del 27 al 3 de Febrero de 2022

Año y/o Meses	Temas que voy a estudiar	Ojetivos didácticos que debo alcanzar en cada sesión	Actividades que voy a realizar	Evaluación y Autoevaluación de cada semana
Español	Texto	Leer en voz alta	Apuntes, ejercicios	0 No he leído
Narración	Texto	Leer en voz alta	Apuntes, ejercicios	0 No voy a hacer nada
Historia	Texto	Leer en voz alta	Apuntes, ejercicios	0 No voy a hacer nada
Matemáticas	Texto	Leer en voz alta	Apuntes, ejercicios	0 No he
Geografía	Texto	Leer en voz alta	Apuntes, ejercicios	0 No voy a hacer nada
Formación Cívica	Actividad	100% de puntaje	100% de puntaje	0 No voy a hacer nada
Arte y Tecnología	Texto	Leer en voz alta	Apuntes, ejercicios	0 No voy a hacer nada

Figura 2

Ejemplo de planeación y evaluación de la planeación.

AUTOEVALUACIÓN MENSUAL
 Fecha _____

Sobre:

- 1. Trabajo Independiente
- 2. Trabajo Grupal
- 3. Puntual en Clases
- 4. Tareas
- 5. Actitud en Eventos Especiales
- 6. Aceptación de las Consecuencias de sus actos y Toma de Conciencia

1. He trabajado de buena manera
 2. Me he esforzado
 3. He participado
 4. He cumplido en tiempo y forma
 5. Mi actitud ha sido buena
 6. No he hecho nada que cause consecuencia

Concuerdo en el cumplimiento del grupo como grupo.

Nombre y Firma del Alumno: Yegorandino
 Firma del Animador: [Firma]

Apéndice 4

Oficio solicitud para realizar la investigación.

Guanajuato, Gto., a 6 de julio de 2023.

Instituto 

Ma. Teresa Morales Gómez.

Directora General.

Por medio de la presente, yo José Víctor Martínez Martínez, estudiante de noveno semestre de la carrera de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México, me dirijo a ustedes para expresarles mi interés por realizar las actividades relacionadas con el desarrollo de mi manuscrito recepcional, como requisito de mi proceso de titulación.

El tema de investigación a desarrollar se basa en el aprendizaje autogestivo, específicamente validando la "Relación de autorregulación, metas académicas y rendimiento académico en estudiantes de secundaria", con el fin de identificar si el aprendizaje autogestivo, las metas académicas y el tiempo de estudiando en el instituto se correlacionan con el rendimiento académico del estudiante de nivel secundaria.

Para llevar a cabo este estudio será necesario aplicar dos instrumentos diseñados por diferentes investigadores en lo referente al aprendizaje autogestivo, el primero es el Cuestionario para la Evaluación de Metas académicas (CEMA), que identifica una de las variables más importantes desde el punto de vista motivacional para explicar las diferentes razones de que los estudiantes se impliquen en las tareas y actividades de aprendizaje; el segundo es la Escala de Aprendizaje Autogestivo (EAA), que describe situaciones que todo estudiante puede experimentar al aprender en un sistema no presencial; de tal forma que sea posible comparar los resultados con las herramientas de control con las que cuentan los estudiantes, como planeaciones, agenda y otras herramientas que consideren aplicables para tal efecto.

Cabe mencionar que toda la información utilizada para el desarrollo de esta actividad será tratada con toda confidencialidad y solo será usada con fines académicos por la directora de manuscrito recepcional, el jurado calificador y un servidor.

Esperando contar con su apoyo, quedo de usted para resolver cualquier duda o aclaración al respecto.

Atentamente,



José Víctor Martínez Martínez.

Estudiante de Psicología SUAYED Iztacala.

Universidad Nacional Autónoma de México.

Apéndice 5

Consentimiento informado.

Consentimiento Informado

Estimado padre de familia,

Se está llevando a cabo una investigación cuyo propósito es *identificar si el aprendizaje autogestivo, las metas académicas y el tiempo de estudiando en el instituto se correlacionan con el rendimiento académico del estudiante de nivel secundaria*; la información que se derive de este cuestionario será manejada de forma anónima y confidencial, de igual forma su participación es libre y voluntaria. Si está de acuerdo con que su hija o hijo participe en el estudio, por favor firme esta hoja en el lugar provisto, luego de leer la siguiente información:

En caso de no querer participar o desear abandonar el proyecto no habrá ningún inconveniente, agradeceremos de cualquier forma su tiempo para este estudio. Tiene la opción de negarse a contestar, si existieran preguntas que le resulten incómodas. La participación en este estudio no conlleva beneficios ni incentivos personales, la información nos permitirá realizar una tesis sobre el uso de herramientas de autocontrol como promotoras del trabajo autónomo en estudiantes de secundaria y bachillerato, como parte de un manuscrito recepcional para obtener el grado de licenciatura en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México.

“He leído el contenido de esta carta de consentimiento; se me ha dado la oportunidad de hacer preguntas sobre la investigación y me han sido aclaradas satisfactoriamente. Mi nombre autógrafa en este documento manifiesta la autorización para que mi hija(o) participe en el presente estudio, así como mi consentimiento para utilizar la información de manera anónima”.

Nombre completo, nivel y grado del alumno.

Nombre completo y firma del padre/madre o tutor.
