



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Psicología
Carrera de Psicología Educativa

Autorregulación del aprendizaje en adolescentes tardíos de tercero de bachillerato de la institución educativa Herlinda Toral en el periodo académico 2019 - 2020

Trabajo de titulación previo a la obtención del

título de Psicóloga Educativa.

Autoras:

Verónica Andrea Cuzco Mogrovejo

C.I: 0105702328

Jessenia Maribel Zhiña Barahona

C.I: 0302631601

Directora:

Mgst. Nube del Rocío Arpi Peñaloza

C.I: 0302105788

Cuenca- Ecuador

19-mayo-2020



RESUMEN

El presente trabajo busca analizar desde la Teoría de la Autodeterminación los tipos de autorregulación del aprendizaje de adolescentes tardíos de tercero bachillerato de la Unidad Educativa Herlinda Toral de la ciudad de Cuenca en función de las variables sociodemográficas: sexo, edad, tipología familiar y orden de nacimiento. La investigación corresponde a un enfoque cuantitativo, no experimental, de corte transversal descriptivo. La muestra fue de 160 adolescentes tardíos de entre 17 y 21 años; 69 hombres (43.1 %) y 91 mujeres (56.9 %). Se aplicó la escala Learning Self Regulation Questionnaire (SRQ-L) (Williams y Deci, 1996), los resultados reportan que la autorregulación del aprendizaje de los adolescentes tardíos, medida en dos tipos autonomía y control, reveló una tendencia positiva hacia la autonomía ($M= 3.7$; $DT= 0.69$), es decir, una regulación interna y con respecto al control, que refiere a una regulación externa, mostró un comportamiento moderado ($M= 2.66$; $DT= 0.69$) con una tendencia hacia bajas manifestaciones. Estos resultados en relación con la teoría de la integración organicista (subteoría de la TAD) evidencian que a mayor edad existe una autonomía más consolidada, pero no total. Los primeros hijos demuestran menor autonomía, contradiciendo la teoría, en la cual se menciona que los primeros hijos al ser mayores deberían poseer una mayor autonomía. En conclusión, los adolescentes tardíos poseen una motivación más autónoma que controlada, pero su proceso de internalización llega al nivel de regulación identificada. Esto indica que, la persona acepta y valora la actividad, pero no está en sincronía con sus metas personales.

Palabras claves: adolescentes tardíos, autorregulación del aprendizaje, teoría de la autodeterminación.



ABSTRACT

The present work seeks to analyze from the Self-Determination Theory the types of self-regulation of late adolescent learning of the third baccalaureate of the Herlinda Toral Educational Unit in the city of Cuenca based on the sociodemographic variables: sex, age, family typology and birth order. The research corresponds to a quantitative, non-experimental, descriptive transversal approach. The sample was 160 late adolescents between 17 and 21 years old; 69 men (43.1%) and 91 women (56.9%). The learning self-regulation questionnaire scale (SRQ-L) was applied (Williams and Deci, 1996), the results report that self-regulation of learning in late adolescents, measured in two types of autonomy and control, revealed a positive trend towards autonomy. ($M = 3.7$; $DT = 0.69$), that is, an internal regulation and with respect to control, which refers to an external regulation, showed a moderate behavior ($M = 2.66$; $DT = 0.69$) with a tendency to low manifestations. These results in relation to the theory of organic integration (TAD sub-theory) show that the greater the autonomy, the more consolidated, but not total. The first children demonstrate less autonomy, contradicting the theory, in which it is mentioned that the first children, being older, should have greater autonomy. In conclusion, late adolescents have a more autonomous than controlled motivation, but their internalization process reaches the identified level of regulation. This indicates that the person accepts and values the activity, but it is not synchronized with their personal goals.

Keywords: Self-determination theory, self-regulation of learning, late adolescents.



ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	2
ABSTRACT.....	3
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	10
PROCESO METODOLÓGICO	17
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	20
CONCLUSIONES.....	27
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	30
ANEXO 1	33



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Características de los participantes.....	14
Tabla 2 Manifestaciones de autonomía.....	18
Tabla 3 Manifestaciones de control.....	19
Tabla 4 Autorregulación del aprendizaje según sexo, orden de nacimiento y tipología familiar.....	20
Tabla 5 Autorregulación del aprendizaje según edad y jornada de estudios.....	21
Tabla 6 Tabla de contingencia jornada* tipología familiar* edad.....	23

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Proceso de internalización de la motivación.....	9
Figura 2 Criterios de aprendizaje	11
Figura 3 Tipos de autorregulación del aprendizaje de adolescentes tardíos.....	17



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Yo, Verónica Andrea Cuzco Mogrovejo, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “**Autorregulación del aprendizaje en adolescentes tardíos de tercero de bachillerato de la institución educativa Herlinda Toral en el periodo académico 2019 – 2020**”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad con lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 19 de mayo de 2020

Verónica Andrea Cuzco Mogrovejo
C.I: 0105702328



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Yo, Jessenia Maribel Zhiña Barahona, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación **“Autorregulación del aprendizaje en adolescentes tardíos de tercero de bachillerato de la institución educativa Herlinda Toral en el periodo académico 2019 – 2020”**, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad con lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 19 de mayo de 2020

Jessenia Maribel Zhiña Barahona
C.I: 0302631601



Cláusula de propiedad intelectual

Yo, Verónica Andrea Cuzco Mogrovejo, en calidad de autora y titular de derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “**Autorregulación del aprendizaje en adolescentes tardíos de tercero de bachillerato de la institución educativa Herlinda Toral en el periodo académico 2019 – 2020**”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 19 de mayo de 2020

Verónica Andrea Cuzco Mogrovejo
C.I: 0105702328



Cláusula de propiedad intelectual

Yo, Jessenia Maribel Zhiña Barahona, en calidad de autora y titular de derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación **“Autorregulación del aprendizaje en adolescentes tardíos de tercero de bachillerato de la institución educativa Herlinda Toral en el periodo académico 2019 – 2020”**, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 19 de mayo de 2020

Jessenia Maribel Zhiña Barahona
C.I: 0302631601



FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La autorregulación del aprendizaje (AAR) cada vez toma fuerza en el campo de la educación, debido a su importancia en el proceso de aprender de los estudiantes. Para referirse al tema de la AAR es necesario mencionar la conceptualización de aprendizaje “aprender implica construir y modificar nuestro conocimiento, así como nuestras habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas” (Schunk, 2012, p.2). Sin embargo, existen diversos puntos de vista sobre las causas, los procesos y las consecuencias del aprendizaje.

Así como señala Shuell (1986), no todos los teóricos, investigadores y profesionales consideran una misma conceptualización de aprendizaje. Schunk (2012), al reunir los diferentes criterios de varios profesionales de la educación y con un enfoque cognoscitivo define al aprendizaje como “un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (p.3). Para analizar este concepto es necesario identificar tres criterios de aprendizaje:

Figura 2: Criterios de aprendizaje

-
- El aprendizaje implica un cambio.
 - El aprendizaje perdura a lo largo del tiempo.
 - El aprendizaje ocurre por medio de la experiencia.
-

Fuente: Schunk (2012)

Según Schunk (2012), el primer criterio refiere que el aprendizaje conlleva cambios en la conducta porque las personas al momento de aprender adquieren la capacidad para hacer algo de manera diferente, además, a menudo las personas aprenden habilidades, conocimientos o conductas que no son visibles en el momento en el que ocurre el aprendizaje. El segundo criterio indica que el aprendizaje persiste en el tiempo, en este caso se excluye los cambios temporales de la conducta como una mala articulación provocado por drogas, alcohol o fatiga, pero como punto en contra ante este criterio es el olvido que produce que el aprendizaje no sea permanente. En el tercer criterio el aprendizaje se da a través de la experiencia (la que se adquiere) y excluye los cambios en la conducta determinados por la genética (predeterminado a actuar de cierta manera).

Por lo tanto, en el proceso de aprendizaje puede existir ciertos inconvenientes como el no lograr comprender lo que es impartido por sus docentes, no saber cómo organizar el ambiente



académico, familiar y social ni mucho menos aprovechar el apoyo que estos le brindan. Aparentemente una combinación adecuada de estrategias de enseñanza que consideren la motivación, las estrategias de aprendizaje y los beneficios de la interacción social pueden favorecer la autorregulación de su aprendizaje en los estudiantes (Flores, 2018). Por ejemplo, el uso planificado y adaptativo de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales son habilidades que los docentes podrían fomentar en la adolescencia para asegurar la aplicación de la autorregulación del aprendizaje a lo largo de la vida del estudiante (Osés, Aguayo, Duarte y Manuel, 2011).

Paul Pintrich, citado en Vázquez y Daura (2013), define el AAR como un “proceso activo-constructivo por el que el alumno fija sus propias metas de aprendizaje, monitorea, regula y controla su adquisición de conocimientos, motivación y conductas, guiado por las metas y los rasgos contextuales del entorno” (p. 306). Es por ello que los estudiantes que autorregulan su aprendizaje son proactivos y conscientes de sus habilidades y limitaciones. Además, su comportamiento de estudio está guiado por objetivos y estrategias que los ayudan a alcanzarlos. Para Rosário et al. (2013), la AAR en los estudiantes promueve su satisfacción personal, mejora su método de aprendizaje y da lugar a que obtengan buenos resultados académicos y expectativas positivas de su futuro.

A partir de esta perspectiva se ratifica la importancia del estudio de la autorregulación, constructo que surgió con la psicología de Bandura y sus colaboradores en los años sesenta. Su interés inicial fue el autocontrol, posteriormente introdujo el tema autorregulación y más adelante resaltó el papel de la autoeficacia (González, 2001). Actualmente se emplea la teoría de la autodeterminación (TAD) para explicar de una manera exhaustiva la autorregulación cuyo marco conceptual es utilizado en distintas áreas, entre ellas la educación.

Según Ryan, Khul y Deci (1997) la TAD es una metateoría organísmica que enfatiza la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta que resalta el carácter activo del individuo, su tendencia inherente al desarrollo y la autorregulación. Ryan y Deci (2000), señalan que las necesidades psicológicas básicas presentes en los individuos son esenciales, universales y sientan las bases para el estudio de la teoría de la motivación humana; estas necesidades son: competencia, relación y autonomía. La satisfacción de las necesidades básicas facilita el funcionamiento óptimo de los individuos.



Estos autores profundizan el estudio de la motivación extrínseca e intrínseca y analizan si las conductas son volutivas, autodeterminadas o cómo las personas se comprometen en las acciones que ellos decidieron llevarla a cabo (Vargas, 2012). A diferencia de otras teorías que no dan importancia al tipo de motivación, sino a la intensidad a la hora de predecir sus efectos sobre aspectos como el rendimiento académico de los estudiantes (López y Sánchez, 2015).

La TAD se desarrolla bajo la influencia del conductismo y el humanismo que proponen un enfoque dialéctico-orgánico. Para Deci y Ryan (1985) la motivación se refiere tanto “a la energía como la dirección, persistencia y finalidad de los comportamientos, incluyendo las intenciones implicadas y las acciones resultantes; ubicándose en el centro de la regulación biológica, cognitiva y social del individuo” (Stover, Bruno, Uriel, y Fernández, 2017, p.105). Esta macroteoría considera que el ambiente desempeña un papel importante para que las personas actúen de forma autónoma o controlada. Para Rivera et al. (2017) actuar con autonomía significa proceder con un sentido de voluntad y con la percepción de que se puede elegir. Por el contrario, estar o sentirse controlado significa comportarse con un sentido de presión.

A partir de esta teoría la motivación ejerce un papel protagónico en los esfuerzos por aprender de los estudiantes, de sus capacidades o habilidades que poseen para alcanzar objetivos o metas específicas (Flores, 2018). La TAD está compuesta por cinco subteorías según Deci y Ryan (2000):

1. La teoría de las *necesidades psicológicas básicas* considera que todo comportamiento humano es motivado por tres necesidades psicológicas primarias y universales: autonomía, competencia y relación con los demás, consideradas esenciales para facilitar el funcionamiento óptimo, el crecimiento psicológico, el desarrollo social y el bienestar personal.
2. La teoría de las *orientaciones causales* se refiere a los procesos que direccionan la conducta en el nivel global tanto de la motivación intrínseca, extrínseca y la amotivación.
3. La teoría de la *evaluación cognitiva* tiene el propósito de especificar los factores que explican la variabilidad en la motivación intrínseca, sugiere que los ambientes sociales pueden facilitar o entorpecer la motivación intrínseca al apoyar o frustrar las necesidades psicológicas innatas de las personas.



4. La teoría del *contenido de metas* no solo se interesa en el por qué se produce el comportamiento, sino hacia qué se dirige. Esta subteoría habla de metas extrínsecas e intrínsecas.
5. La teoría de la *integración organicista* detalla las diferentes formas de la motivación extrínseca y los factores contextuales que promueven o impiden la internalización y la integración de la regulación de las conductas. Para delimitar nuestro estudio se empleará esta subteoría.

Con una breve descripción de cada subteoría Ryan, Connell y Deci (1985), proponen el concepto de internalización con el cual le dieron un sentido distinto a cierto nivel de la motivación extrínseca; este nuevo concepto implica la posibilidad que la persona pueda autorregularse, autodeterminarse o asumir una posición de autonomía aun cuando la motivación dominante sea la extrínseca (Vargas, 2012).

Deci y Ryan (1989), señalan a la autodeterminación como la capacidad de un individuo para elegir y actuar con base en su decisión. Las personas autodeterminadas se ven a sí mismas como las iniciadoras de su propia conducta, seleccionan los resultados y eligen una línea de actuación que las lleve a lograr esos resultados. La competencia y la autodeterminación están unidas en el sentido que la competencia se da en el contexto de la autodeterminación para poder influir en los procesos motivacionales intrínsecos, como se aprecia en la figura 1 (Reeve, 1998).

Figura 1: Proceso de internalización de la motivación.

Amotivación	Motivación extrínseca				Motivación intrínseca
No-regulación	Regulación externa	Regulación introyectada	Regulación identificada	Regulación integrada	Regulación intrínseca
Falta de motivación	Motivación controlada		Motivación autónoma		
Causa impersonal	Causa externa	Relativa causa externa	Relativa causa interna	Causa interna	Causa interna
Mínimo de Autonomía					Máximo de autonomía

Fuente: Bermúdez, Pérez, Ruiz, Sanjuán y Rueda (2012).

En el significado de internalización surge una cuestión crítica, el cómo promover la regulación autónoma para las conductas motivadas extrínsecamente que no son prototípicamente interesantes. La teoría de la integración organicista plantea que la internalización tiende a ser más



evidente cuando hay apoyos ambientales para el sentirse relacionado. Esto sugiere que la internalización relativa de las actividades motivadas extrínsecamente también es una función de la competencia percibida. Es decir, la experiencia de autonomía facilita la internalización y es un elemento crítico para una regulación integrada (Ryan y Deci, 2000).

Es preciso señalar que la teoría de la integración organicista se refiere al proceso de internalización que ocurre durante el desarrollo de la persona. Gran parte de la conducta humana no está motivada intrínsecamente. El proceso de internalización se puede producir en diferentes niveles, de la regulación externa a la regulación integrada como se puede observar en la Figura 1. Una de las aportaciones fundamentales de la TAD es el plantear que la motivación extrínseca puede mostrar una variación relevante de ser autónoma. Según Bermúdez, Pérez, Ruiz, Sanjuán y Rueda (2012) estos niveles son:

- a) Regulación externa: no se produce el proceso de internalización, por lo cual, la persona actúa por estímulos externos como conseguir premios o evitar el castigo. Este tipo de regulación es una fuente poderosa de motivación que no refleja los intereses y valores de la persona.
- b) Regulación introyectada: es una internalización de tipo parcial. La persona percibe sus actividades como ajenas a su yo, pero las cumple porque cree que es su deber. En este tipo de regulación la persona actúa para evitar la culpa, afirmar su valía o recibir la aprobación de los demás.
- c) Regulación identificada: la internalización es más profunda que la introyectada, pero no llega a ser total. Esta es una motivación más autónoma que controlada. En este caso, la persona acepta y valora la actividad, aunque no está integrada con los demás aspectos de la experiencia personal.
- d) Regulación integrada: la internalización es total, la motivación es totalmente autónoma o autorregulada. Las actividades son valoradas, están en sincronía con las metas y valores propios de la persona.

Este último nivel propone que el proceso de internalización culmina con la autorregulación refiriéndose a “pensamientos, sentimientos y acciones autogeneradas que se planifican y adaptan para el logro de metas personales” (Vázquez y Daura, 2013, p. 306). Esta puede ser relacionada con el aprendizaje conocida con el término de AAR.

Una vez detallado ciertos términos relacionados con la AAR se procede abordar desde la autonomía y el control. El aprendizaje autorregulado en los adolescentes suele ser un desafío



porque la motivación es insuficiente para estudiar. La AAR con respecto a la autonomía se habla de un aprendizaje autónomo también conocido como autodirigido, autorregulado y autoaprendizaje. Su propósito es el desarrollo personal, la dirección hacia el interior de uno mismo, la autorrealización y la autonomía (Lobato, 2006). Por el contrario, el control se refiere a un aprendizaje controlado, en el cual existe la necesidad de refuerzos externos para conseguir una meta, las personas que ofrecen los refuerzos en muchos de los casos son los dos progenitores o una figura paterna dentro del hogar.

Con relación a la temática existen investigaciones, entre ellas de Elvira (2016), sobre apoyo y control parental. Esta autora menciona la importancia y el papel significativo que representa la familia, a través de los progenitores, en el proceso de aprendizaje y adquisición de estrategias orientadas al desarrollo de una mayor autorregulación y metacognición. De manera análoga, menciona que las madres ejercen un papel significativo en la dinámica familiar y hacia la promoción de estrategias orientadas a estimular la autonomía del hijo en su rol de estudiante. Esto sugiere que a partir del papel que representa cada progenitor en el hogar, las madres se encargan de las labores de supervisión de las actividades cotidianas de los hijos, en cuanto a alimentación, aseo, tareas escolares y recreación.

Por otro lado, Rosario, Lourenço, Paiva, Valle et al. (2012) analizan la AAR ligado con el rendimiento académico y resaltan la importancia de la autoeficacia y la autorregulación en la disminución del fracaso escolar de los estudiantes. Rosario, Lourenço, Paiva, Núñez et al. (2012) señalan que los estudiantes con más fracaso escolar presentan una menor autoeficacia y utilidad percibida para autorregular el aprendizaje. Estas variables correlacionan significativa y positivamente con el rendimiento académico.

Rivera, Indacochea, Cavero, Vallejo y Díaz (2017) relacionan la autorregulación y la disciplina de los estudiantes quienes sugieren que la carencia de valores en el ámbito educativo, familiar y social incrementa la indisciplina, el bajo rendimiento académico, desfavorece la capacidad de empatía, autocontrol, aumenta la agresividad, el miedo y la timidez. Por otro lado, Arias et al. (2018) relacionan la autorregulación con el género y se halla diferencias significativas entre varones y mujeres; estas últimas demuestran una mayor autorregulación del aprendizaje que los varones.

Con respecto a Ecuador, en el año 2018 participó por primera vez en el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) coordinado por la Organización para la



Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). De acuerdo al INEVAL (2018) los resultados de la investigación indican que la mitad de los estudiantes alcanzaron un nivel de desempeño inferior al nivel dos en lectura, en las áreas de Ciencias y Matemática el 52 % y más del 70 % de los estudiantes respectivamente no alcanzaron el nivel básico de habilidades. En los resultados también se visualiza que los estudiantes se sienten inseguros en la institución educativa y presentan un escaso sentimiento de pertenencia. Además, es necesario resaltar que el 9 % de la población de 15 años no se encuentra inscrita en el sistema educativo.

Según Arévalo (2019), directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), estos resultados evidencian que nuestro país se encuentra en la media del promedio de América Latina con relación al conocimiento y habilidades de los estudiantes, lo que representa un reto en términos de política pública. Este tipo de evaluaciones permite detectar factores asociados al aprendizaje que no son considerados en los estudiantes, entre ellos, habilidades socioemocionales, autorregulación y empatía.

Llorente (2013) señala que con este tipo de pruebas lo que se mide “no es la complejidad del aprendizaje humano, sino conductas de adiestramiento en cuestiones que se convierten en el eje del contenido del currículo” (p. 318). Para ello, el proceso de evaluación debe ser sostenible de modo que “haga frente a las necesidades del momento sin comprometer la habilidad de los estudiantes para responder a las necesidades de aprendizaje que se le puedan plantear en el futuro” (Boud, 2000, p. 151).

En definitiva, dadas las características de la AAR en el ámbito de la educación y su importancia, son escasos los estudios sobre esta temática en especial con adolescentes tardíos. En el caso de nuestro país no se ha registrado estudios que evalúen el impacto de este tópico relacionado con la motivación, cognición, emociones, metacognición en el proceso de aprender de los estudiantes. Por ello esta investigación tiene como objetivo general analizar desde la TAD los tipos de autorregulación del aprendizaje de adolescentes tardíos con respecto a las variables sociodemográficas: sexo, edad, tipología familiar y orden de nacimiento.



PROCESO METODOLÓGICO

Participantes

El estudio se realizó con 160 adolescentes tardíos de entre 17 y 21 años con una edad media de 17.6 (DT= 1.16) estudiantes de la Unidad Educativa Herlinda Toral, como datos característicos: la mitad de participantes pertenecía a la jornada matutina y a la especialidad de ciencias; se trabajó con 69 hombres (43.1 %) y 91 mujeres (56.9 %), además la tercera parte aproximadamente (34.4 %) pertenecían a familias nucleares seguida de las familias monoparentales maternas (21.3 %) y de las familias extensas (20.6 %), la familia monoparental paterna (1.9 %) fue la de menor presencia. En cuanto al orden de nacimiento de los estudiantes, se encontró que, el 42.5 % de los casos eran el primer hijo, 23.1 % el segundo, el 17.5 % el tercero y el 16.9 % restante ocupó desde el cuarto al noveno hijo. Ver Tabla 1.

Con respecto a los criterios de inclusión se consideró a adolescentes tardíos, entre ellos hombres y mujeres de tercero de bachillerato de la Unidad Educativa Herlinda Toral de la ciudad de Cuenca que cuenten con la matricula en el sistema educativo, nivel bachillerato, período lectivo 2019 – 2020 que cohabiten con una figura parental. En cuanto a los criterios de exclusión, se descartó a estudiantes que sus representantes legales no consintieron la participación en el estudio y estudiantes con discapacidad intelectual media o severa impedidos de responder el instrumento.



Tabla 1
Características de los participantes en la investigación

	Características	n	%
Jornada	Matutina	81	50.6
	Vespertina	50	31.3
	Nocturna	29	18.1
Especialidad	Ciencias	93	58.1
	Comercio exterior	14	8.8
	Contabilidad	53	33.1
Sexo	Hombre	69	43.1
	Mujer	91	56.9
Grupos de familia	Familia nuclear	55	34.4
	Familia monoparental materna	34	21.3
	Familia monoparental paterna	3	1.9
	Familia extensa	33	20.6
	Familia reconstituida	15	9.4
	Cuidadores	20	12.5
Orden de nacimiento	Primero	68	42.5
	Segundo	37	23.1
	Tercero	28	17.5
	Cuarto	15	9.4
	Quinto	5	3.1
	Sexto	4	2.5
	Séptimo	1	0.6
	Noveno	2	1.3

Nota: n= número de participantes

Enfoque, tipo y alcance de la investigación

La investigación responde a un enfoque cuantitativo que permite el análisis e interpretación estadística con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El diseño es de tipo no experimental porque no se manipulan variables y se caracteriza por ser de corte transversal al levantar los datos en el primer quimestre del año lectivo 2019-2020. Es descriptivo porque busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades que se someten a un análisis (Hernández et al., 2014).

Instrumentos

Para la recolección de datos, se utilizó una ficha sociodemográfica con la finalidad de



recabar información de los participantes en cuanto a su edad, sexo, tipología familiar y orden de nacimiento. Para medir el grado de autorregulación del aprendizaje se empleó el Learning Self Regulation Questionnaire (SRQ-L) (Anexo 1) para adolescentes tardíos (instrumento proporcionado por el grupo de investigación, Familia de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca quienes trabajan en el proyecto “Apoyo, control parental y promoción de la autonomía, autoconcepto y autorregulación del aprendizaje en adolescentes de Cuenca”). Este cuestionario de autorregulación del aprendizaje está formado con dos subescalas: regulación controlada y regulación autónoma, consideradas las dos "súper" categorías de regulación. Consta de 14 ítems, 6 con referencia a la regulación autónoma y 8 con relación a la regulación controlada. El Alpha de Cronbach es de 0.79 para la subescala de regulación controlada y 0.78 para la subescala de regulación autónoma.

Procedimiento y análisis de datos

El proceso de investigación inició con aspectos formales como la solicitud de los respectivos permisos a las autoridades de la institución educativa, posteriormente se procedió a la firma del consentimiento informado a los padres de familia mediante el envío del documento a los estudiantes. La aplicación del instrumento fue de manera individual y colectiva con un tiempo aproximado de 15 minutos. Para el procesamiento de datos se empleó el programa estadístico Statistical Package for Social Science (SPSS 2.4) y se empleó medidas de tendencia central, frecuencias, desviación típica para un mayor análisis de los resultados a través de tablas y gráficos de acuerdo a las normas APA.

Aspectos éticos

La investigación consideró los principios éticos sugeridos por la Asociación Americana de Psicología (2017) que fueron revisados por la Comisión de Bioética e Investigación del Área de la Salud (COBIAS). Estos aspectos éticos son: beneficencia y no maleficencia, fidelidad y responsabilidad, integridad, justicia, respeto por los derechos y la dignidad de las personas (Enmiendas, 2010). La información fue empleada únicamente con fines académicos.



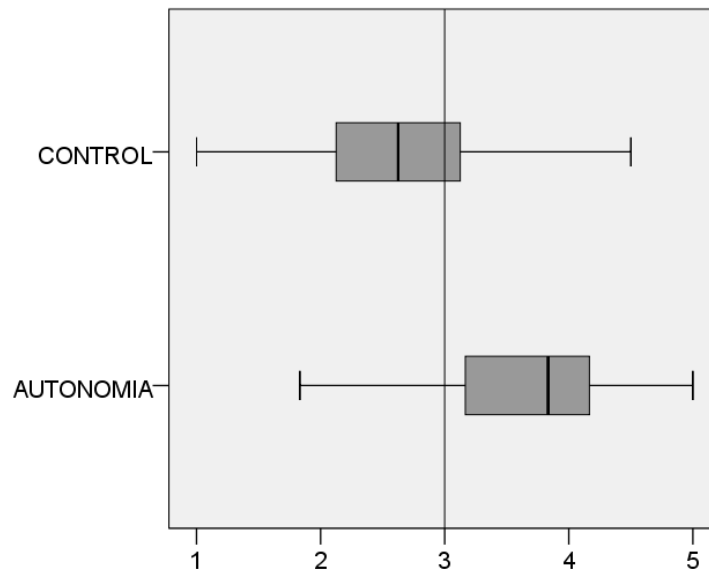
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presenta los resultados más relevantes con base en los objetivos planteados; en primer lugar, el análisis de los tipos de AAR en adolescentes tardíos, basado en la TAD al ser el objetivo general de la investigación. Posteriormente, se da respuesta a los objetivos específicos al describir el tipo de AAR de los adolescentes tardíos y explicación con respecto a las variables sociodemográficas: sexo, edad, tipología familiar y orden de nacimiento.

Tipos de Autorregulación del aprendizaje

La AAR de los adolescentes tardíos medida en dos tipos (autonomía y control), según el objetivo general planteado, reveló una tendencia positiva hacia la autonomía del aprendizaje ($M= 3.7$; $DT= 0.69$), es decir, una regulación interna. Con respecto al control, que refiere a una regulación externa, se reveló un comportamiento moderado ($M= 2.66$; $DT= 0.69$) con una tendencia hacia bajas manifestaciones. Ver Figura 3. Los datos sugieren de acuerdo a la TAD que la motivación posee un papel protagónico en los esfuerzos por aprender de los estudiantes, de sus capacidades o habilidades para alcanzar objetivos o metas específicas (Flores, 2018). Por ello, la AAR con respecto a la autonomía permite evidenciar el desarrollo personal y la autorrealización del estudiante; sin embargo, al hallar en el control un comportamiento moderado se refiere que existe un aprendizaje que todavía se tiende a la necesidad de refuerzos externos para conseguir una meta (Lobato Fraile, 2006).

Figura 3: Tipos de autorregulación del aprendizaje de adolescentes tardíos



En la Tabla 2, se puede observar que las manifestaciones de autonomía del aprendizaje de



los 160 adolescentes tardíos tenían altas puntuaciones, no obstante, el interés de aprender más es el ítem que predomina como la razón por la que los estudiantes amplían sus conocimientos ($M=4.16$; $DT= 1.05$), seguida por el seguimiento de sugerencias de profesores quienes ayudarán a lograr un mejor aprendizaje ($M=3.92$, $DT= 1.01$). Este hallazgo sugiere que los estudiantes que autorregulan su aprendizaje son proactivos y conscientes de sus habilidades y limitaciones; además, su comportamiento está guiado por objetivos y estrategias que permiten alcanzarlos. Según Rosário et al. (2013), la AAR promueve la satisfacción personal y optimiza el método de aprendizaje de los estudiantes para conseguir buenos resultados académicos y expectativas positivas hacia su futuro.

Además, la TAD señala que las figuras de autoridad que apoyan a la autonomía del estudiante, variable de los contextos sociales, facilita el desarrollo de su bienestar. Estos resultados indican que los profesores desempeñan un papel importante en la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas de los estudiantes (autonomía, competencia y relación con los demás) consideradas esenciales porque facilitan el funcionamiento óptimo, el crecimiento psicológico, el desarrollo social y el bienestar personal del estudiante (Deci y Ryan, 2000).

La teoría organicista puntualiza que los factores contextuales pueden promover o impedir la internalización, en este caso los docentes apoyan la experiencia de autonomía que facilita la internalización para una regulación integrada (Ryan y Deci, 2000).

Tabla 2
Manifestaciones de autonomía

Manifestaciones	M	DT
Yo participo activamente en las clases porque siento que es una buena manera de mejorar mis habilidades y la comprensión de los contenidos de los cursos	3.36	1.04
Yo participo activamente en las clases porque una comprensión profunda de mis clases es importante para mí crecimiento intelectual	3.55	1.08
Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque pienso que me ayudarán a lograr un mejor aprendizaje	3.92	1.01
Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es importante para mí aprender lo mejor que pueda	3.84	0.96
La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque tengo interés en aprender más	4.16	1.05
La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es un reto comprender lo que hacemos en los cursos	3.39	1.11

Notas: M= media. DT= desviación típica



Por otro lado, los resultados reportaron altas y bajas manifestaciones en control, la predominante resultó ser que los estudiantes siguen las sugerencias de los docentes porque con ello obtendrán buenas notas ($M= 3.71$; $DT= 1.09$), pero la minoritaria fue que ellos participan activamente en las clases porque sienten que otros pensarían mal de ellos si no lo hacen (Tabla 3). Los resultados sugieren según la teoría sobre la AAR, que los estudiantes se involucran en actividades académicas para conseguir recompensas externas como las calificaciones, la competencia con otros, las recompensas materiales, el elogio por parte de profesores y familiares. Todos estos estímulos les permiten iniciar, mantener y concluir sus labores académicas (Capote, Rizo y Bravo, 2017).

Tabla 3
Manifestaciones de control

Manifestaciones	M	DT
Yo participo activamente en las clases porque otros pensarían mal de mí si no lo hiciera	1.93	1.09
Yo participo activamente en las clases de mi carrera porque me sentiría mal conmigo mismo si es que no lo hago	2.89	1.32
Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque siguiéndolas yo obtendré una buena nota	3.71	1.09
Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque quiero que otros piensen que soy bueno	2.16	1.19
Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es más fácil hacer lo que me dicen que pensar acerca de eso	2.57	1.17
Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque probablemente me sentiría culpable si no lo hago	2.31	1.20
La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque las buenas notas en los cursos se verían muy bien en mi certificado de notas	3.31	1.21
La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque quiero que otros vean que soy inteligente	2.43	1.32

Tipos de Autorregulación del aprendizaje según variables sociodemográficas

En la Tabla 4 se refleja que la AAR, según el sexo, los hombres ($M=3.73$; $DT=0.67$) presentaron mayor autonomía que las mujeres ($M= 3.68$; $DT=0.72$) y en cuanto al control las mujeres ($M= 2.73$; $DT=0.69$) mostraron mayor puntuación que los hombres ($M= 2.57$; $DT=0.69$). Sin embargo, no existe una diferencia significativa en los dos tipos de AAR ($p > 0.05$), es decir, la autonomía y el control de hombres y mujeres es similar. Estos resultados discrepan con los hallazgos de Arias et al. (2018) quienes relacionan la autorregulación con el género al demostrar que las mujeres revelan mayor AAR autónoma que los varones.



Con respecto a la AAR de las mujeres, Parra, Cerda, López-Vargas y Saiz (2014) indican que ellas planifican sus actividades académicas, mayor eficiencia en la organización de sus materiales y recurren al uso de estrategias metacognitivas de manera frecuente; sin embargo, en nuestro contexto la autonomía es similar de hombres y mujeres porque según los resultados educativos del período 2017-2018 justifica que en términos de equidad, la educación muestra resultados importantes, aunque no en todos los aspectos. Uno de los más eminentes es la disminución de la brecha de resultados académicos entre hombres y mujeres a lo largo de estos años (INEVAL, 2018).

Tabla 4
Autorregulación del aprendizaje según sexo, orden de nacimiento y tipología familiar

Característica		Autonomía			Control		
		M	DT	p	M	DT	p
Sexo	Hombre	3.73	0.67	0.768	2.57	0.69	0.264
	Mujer	3.68	0.72		2.73	0.69	
Orden de nacimiento	Primero	3.66	0.71		2.69	0.64	
	Segundo	3.64	0.68		2.70	0.64	
	Tercero	3.71	0.65		2.60	0.85	
	De cuarto en adelante	3.88	0.73		2.59	0.76	
Tipología familiar	Nuclear	3.47	0.70		2.67	0.66	
	Monoparental	3.60	0.75		2.61	0.65	
	Extensa	3.79	0.56		2.53	0.58	
	Reconstituida	3.89	0.68		2.78	0.80	
	Cuidadores	4.27	0.43		2.86	0.93	

Nota: *p 0.05 (diferencia significativa).

Con respecto al orden de nacimiento, los resultados evidencian que los cuartos hijos en adelante manifiestan mayor autonomía (M=3.88; DT=0.73) con respecto al primer hijo; además, en el tipo de regulación controlada se observó puntajes similares entre los segundos hijos (M=2.70; DT=0.64) y los primeros (M=2.69; DT=0.64). De acuerdo con la teoría de la integración organicista, la autonomía en los primeros hijos debería predominar por ser los hermanos mayores y cumplir con las características propias de un adulto (Castro Pereira, 1989).

Los resultados del estudio contradicen aquello, pero esto puede explicarse con una de las aportaciones de Adler (1907) en cuanto al orden de nacimiento. Este autor menciona que, los hermanos al ser de los mismos padres y conviven en el mismo hogar, su ambiente social no es



idéntico. La baja autonomía de los primeros y segundos hijos puede deberse que en el nacimiento del primer hijo los padres le dedican tiempo y atención, pero con el segundo la novedad disminuye y adoptan una actitud más relajada. En cuanto a los hijos menores o los últimos nunca sufren el destrono, sino que ellos se convierten en los consentidos de la familia y su motivación surge por superar al hermano mayor que con frecuencia deciden emprender de adultos para obtener éxito (Schultz y Schultz, 2010).

La AAR según la tipología familiar revela que los estudiantes que conviven con una figura parental de cuidadores demuestran una mayor autonomía ($M=4.27$; $DT=0.43$) y control ($M=2.86$; $DT=0.93$) con respecto al resto de grupos familiares que de una u otra manera conviven con una figura paterna o materna (Tabla 4). Es necesario mencionar que la mayoría de los estudiantes quienes cohabitan con cuidadores son mayores de edad ($n=12$), pertenecientes a la jornada nocturna (Tabla 5).

Los datos obtenidos sugieren que los adolescentes tardíos que se encuentran en el tercero de bachillerato de la jornada nocturna estudian por decisión propia, por el deseo de cumplir sus metas, por superar diferentes situaciones y buscar estrategias para solucionar sus problemas, esto podría explicarse porque su AAR está activa y sus conductas están encaminadas hacia el logro de objetivos y metas de aprendizaje (Pintrich, 2000). El aprendizaje implica actividades que los estudiantes son capaces de poner en marcha, conservar o modificar para cumplir una meta. En este caso, el adquirir conocimientos es lo que los estudiantes de la jornada nocturna intentan conseguir de forma consciente, es decir, asumir su aprendizaje como un proceso elegible en función de sus motivaciones e intereses (Schunk, 1990).

Tabla 5
Tabla de contingencia Jornada Tipología familiar* Edad*

Grupo etario	Jornada	Tipología familiar					Cuidadores	Total
		Nuclear	Monoparental	Extensa	Reconstituida			
Menores de edad	Matutina	33	17	17	5	3	75	
	Vespertina	15	10	10	4	4	43	
	Nocturna	0	1	0	1	1	3	
Mayores de edad	Matutina	5	1	0	0	0	6	
	Vespertina	2	2	2	1	0	7	
	Nocturna	0	6	4	4	12	26	



En la Tabla 6, los estudiantes mayores de edad fueron quienes obtuvieron altas puntuaciones en los dos tipos de AAR; no obstante, los dos grupos etarios revelaron una tendencia positiva hacia la autonomía lo cual significa que tienen altas manifestaciones de regulación interna. Además, este tipo de AAR presenta una diferencia significativa ($p < 0.05$). Estos resultados, al ser analizados desde la TAD (Deci y Ryan, 2000), permiten conocer según la teoría organicista que el transcurso de motivación extrínseca a intrínseca, conocida como el proceso de internalización, ocurre durante el desarrollo de la persona, en otras palabras: a mayor edad mayor autonomía (regulación intrínseca).

Los resultados de la investigación comprueban aquello, pero difieren con relación al control por el hecho de que a mayor edad debería existir una menor tendencia hacia el control. Por consiguiente, una de las aportaciones fundamentales de la TAD fue proponer que el proceso de internalización se puede producir en diferentes niveles, de la regulación externa a la regulación integrada. Según Bermúdez et al. (2012), el nivel en el que se encuentran los estudiantes mayores de edad es el de regulación identificada porque la internalización no llega a ser total. Esta es una motivación más autónoma que controlada. En este caso, la persona acepta y valora la actividad, aunque no está integrada con los demás aspectos de la experiencia personal.

Con respecto a la jornada de estudios de los adolescentes tardíos se encontró un dato significativo adicional en los tipos de AAR, en la jornada nocturna predomina la autónoma ($M= 4.30$; $DT= 0.48$) y ligeramente en la controlada ($M= 2.87$; $DT= 0.86$). Así mismo, se observa que el tipo con diferencia significativa es la autónoma, pero el nivel de control tiene un comportamiento mediano, lo cual significa que todos tienen un nivel igual de control (Tabla 6).

Estos hallazgos permiten considerar lo dicho por Deci y Ryan (1989) quienes señalan que la autodeterminación es la capacidad de un individuo para elegir y realizar acciones con respecto a su decisión; por ello los estudiantes de la jornada nocturna son personas autodeterminadas porque se ven a sí mismas como los iniciadores de su propia conducta, seleccionan los resultados y eligen una línea de actuación que las lleve a lograr esos resultados. Además, se puede comprobar en este hallazgo que la competencia y la autodeterminación están unidas en el sentido que la competencia se tiene que dar en el contexto de la autodeterminación para poder influir en los procesos motivacionales intrínsecos de las personas (Reeve, 1998).



Tabla 6
Autorregulación del aprendizaje según edad y jornada de estudios

Característica	Autonomía			Control			
	M	DT	P	M	DT	P	
Grupo etario	Menores de edad	3.60	0.69	0.002	2.62	0.67	0.459
	Mayores de edad	4.02	0.61		2.78	0.77	
Jornada	Matutina	3.45	0.69		2.62	0.68	
	Vespertina	3.78	0.57		2.31	0.60	
	Nocturna	4.30	0.48		2.87	0.86	

Además, se realizó un cruce de variables según jornada de estudios y la edad de los participantes, el cual los estudiantes de la jornada nocturna son los mayores de edad ($n= 26$). Ver Tabla 5. Por tanto, según Bermúdez et al. (2012) los estudiantes mayores de edad de la jornada nocturna han alcanzado el último nivel del proceso de internalización, regulación integrada. Todo esto demuestra que la motivación es totalmente autónoma o autorregulada y que las actividades, de ser valoradas, están en sincronía con las metas y valores propios del estudiante.



CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos en el presente estudio sobre la autorregulación del aprendizaje en adolescentes tardíos de la Unidad Educativa Herlinda Toral se pueden plantear las siguientes conclusiones:

- Los adolescentes revelaron una tendencia positiva hacia una AAR autónoma, sin embargo, todavía se encuentran en un nivel de regulación identificada en el proceso de internalización. En otras palabras, los estudiantes poseen una motivación más autónoma que controlada, pero aún es significativo para ellos los refuerzos externos, el apoyo de sus cuidadores o figuras de autoridad para el logro de sus metas personales (motivación extrínseca).
- La autorregulación del aprendizaje en relación a la edad demuestra que los estudiantes mayores de edad demuestran puntuaciones altas con respecto a la autonomía y control a diferencia de los menores de edad. Así mismo, los estudiantes mayores de edad de la jornada nocturna que están bajo el cuidado de una figura parental de cuidadores. Esto evidencia que en el proceso de aprendizaje los adolescentes tardíos orientan las diferentes estrategias con el objetivo de cumplir una meta y asumir su aprendizaje como parte de sus intereses y motivaciones.
- En función del género, la revisión de literatura e investigaciones indican que las mujeres autorregulan mejor su aprendizaje por planificar sus actividades académicas, por su mayor eficiencia en la organización de sus materiales y por recurrir al uso de estrategias metacognitivas de manera frecuente. En nuestra investigación la tendencia hacia la autonomía y el control de hombres y mujeres es similar, debido que, en nuestro país las exigencias académicas actuales para ingresar a la universidad son mayores por lo que tanto hombres como mujeres estén motivados intrínsecamente por su futuro profesional. Esto indica la disminución de la brecha de resultados académicos entre hombres y mujeres a lo largo de estos años.
- De acuerdo con el orden de nacimiento se encontró diferencias significativas, es decir, desde el cuarto hijo en adelante indican una mayor autonomía del aprendizaje, lo cual evidencia que el orden de nacimiento influye en el desarrollo de la autonomía de las personas. La baja autonomía del primer hijo se explica por los mayores cuidados que recibe de los progenitores al ser una experiencia nueva para ellos, pero con el



nacimiento del segundo hijo los padres podrían sentirse menos preocupados y adoptan una actitud más relajada en la crianza. Teorías de la personalidad como la de Adler indica que ser el primer hijo conlleva una gran responsabilidad y pueden convertirse en un modelo a seguir de sus hermanos, por ello los hijos menores sienten la necesidad de superar a sus hermanos mayores, lo que con frecuencia permite lograr las metas que se proponen.

- Al hablar de la tipología familiar, los adolescentes con una tendencia positiva a la autonomía son mayores de edad, que se encuentran en la jornada nocturna y que viven con una figura parental de cuidadores como abuelos, tíos, primos o hermanos. Este resultado demuestra que la tendencia positiva hacia la autonomía en aquellos adolescentes tardíos podría ser por la influencia de los diferentes contextos, en la toma las decisiones, su preocupación por el futuro y su bienestar. Además, el rol que desempeña un docente es imprescindible destacar, una figura parental o una autoridad en el desarrollo e internalización de la regulación de los adolescentes.

Nuestros resultados responden a los objetivos de investigación, a pesar de ello, este estudio ha encontrado las siguientes limitaciones que puede ser consideradas para futuras investigaciones:

- La ficha sociodemográfica limitada impidió abarcar otras variables de interés para la investigación.
- Los resultados pueden presentar sesgos debido a la diferencia porcentual que existen entre los participantes. No obstante, resulta importante destacar que la autonomía y el control difieren entre familias, pero sin una diferencia significativa entre ellas.
- El estudio cumplió con los objetivos planteados, identificando los tipos de autorregulación de aprendizaje que presentan los adolescentes tardíos y su descripción con respecto a diversas variables sociodemográficas, como se detalla en apartados anteriores.



RECOMENDACIONES

- El estudio evidencia que el sistema educativo debería asumir el reto de lograr que los estudiantes avancen progresivamente hacia una autonomía personal y, por tanto, considerar estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales y los beneficios de la interacción social para asegurar la aplicación de la autorregulación del aprendizaje desde tempranas edades.
- En el proceso educativo uno de los retos es la autorregulación del aprendizaje, en este sentido es importante favorecer por parte de docentes y progenitores procesos de apoyo a la autonomía del aprendizaje.
- Los resultados de esta investigación indican que es preciso indagar a profundidad sobre los factores que influyen en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes y la relación que puede existir entre ellas; además se percibió la necesidad del uso de grandes muestras homogéneas para visualizar de mejor manera los hallazgos con respecto al orden de nacimiento y sobre todo con las tipologías familiares, entre ellos madres y padres adolescentes que pasan a ser una figura parental a temprana edad.
- Para futuras investigaciones se recomienda ejecutar estudios relacionales que permitan evidenciar la influencia del tipo de personalidad con el nivel de autorregulación del aprendizaje específicamente con las funciones ejecutivas que permiten observar la capacidad de organización y planificación, seleccionar acertadamente los objetivos, iniciar y finalizar un plan, inhibir las distracciones, etc.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Arévalo, J. (2019). Ser bachiller tendrá cambios en el 2020. *El Comercio*. Recuperado de: <https://www.elcomercio.com/actualidad/josette-arevalo-bachiller-ajustes-ineval.html>
- Arias, W., Galdós, D. y Ceballos, K. (2018). Estilos de enseñanza y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación de la Universidad Católica San Pablo. *Revista de Estilos de Aprendizaje*. 11 (21), 83 – 107.
- Bermúdez, J., Pérez, A.M., Ruiz, J.A., Sanjuán, P. y Rueda, B. (2012). *Psicología de la Personalidad*. Madrid: UNED.
- Boud, D. (2000) Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 151-167.
- Capote, G., Rizo, N. y Bravo, G. (2017). La autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la carrera ingeniería industrial. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(2), 44-52.
- Castro Pereira. M. (1989). El adulto y su aprendizaje: referencias teóricas y caracterización para el aprendizaje en el contexto de la andragogía, Informe General y Conclusiones de la IX Conferencia Regional Interamericana de Andragogía. Lima, 89-118.
- Deci, E. L., Connell, J. P. y Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74 (4), 580 – 590.
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, USA: Plenum Press.
- Elvira, A. (2016). Apoyo y control parental: relación con estrategias autorregulatorias y metacognitivas. *Psicología.com*, 20 (1), 1-14.
- Enmiendas, (2010). Principios éticos de los psicólogos y código de conducta American Psychological Association (APA). Recuperado de http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/Codigo_APA.pdf
- Flores, R. C. (2018). *La promoción de la autorregulación académica en el aula: Manual para docentes de Secundaria*. México: Universidad Autónoma de México.
- Gaxiola, J. C., González, S. y Gaxiola E. (2013). Autorregulación, Resiliencia y Metas Educativas: Variables protectoras del rendimiento académico de bachilleres. *Revista Colombiana de Psicología*, 22 (2), 241-252.
- González, A. (2001). Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea. *IberPsicología*, 6 (1).
- Hernández. S, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México,



México: Interamericana editores.

Instituto Nacional de Educación Educativa. (2018). Educación en Ecuador: Resultados de PISA para el Desarrollo. Recuperado de: <http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/pisa-documentacion/>

Instituto Nacional de Educación Educativa. (2018). La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018. Recuperado de: http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_20190109.pdf

Lobato, C. (2006). VII El estudio y trabajo autónomo del estudiante. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/279506038_viii_el_estudio_y_trabajo_autonomo_del_estudiante

López, R. y Sánchez, P. (2015). Interacción entre autodeterminación y rendimiento del alumno universitario al elegir la tarea. *Opción*, 31 (6), 448- 460.

Llorente, M. (2013). PISA, fracaso escolar y reformas educativas. *Viento Sur*, 4 -7. Recuperado de: http://www.stecyl.es/opinion/2013/131205_PISA_fracaso_reformas.htm

Osés, R., Aguayo, J.C., Duarte, E. y Manuel, J. (2011). Autorregulación en Estudiantes de secundaria: Influencia del Sexo, Edad y Apoyo Familiar. *Psicología Iberoamericana*, 19 (2), 38-46.

Parra, J., Cerda, C., López-Vargas, O. y Saiz, J. L. (2014). Género, autodirección del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pedagogía. *Educación y Educadores*, 17(1), 91-107.

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (cap. 14). San Diego. CA: Academic Press.

Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable?. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 312–330.

Rivera, D., Indacochea, L., Caverro, O., Vallejo, R. y Díaz, K. (2017). La autorregulación y la disciplina escolar de los estudiantes de bachillerato. *Augusto Guzzo Revista Académica*, 1 (20), 61-72.

Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, O., Núñez, J., González-Pienda, J. y Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje



- académico autorregulado. *Anales de Psicología*, 28 (1), 37–44.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, O., Valle, A. y Tuero-Herrero, E. (2012). Predicción del rendimiento en matemáticas: efecto de las variables personales, socioeducativas y del contexto escolar. *Psicothema*, 24 (2), 289-295.
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A., Figueiredo, M., Núñez, J., Fuentes, S. y Gaeta, M. (2013). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13 (2), 781-797.
- Ryan, R., Connell, J. P. y Deci, E. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. En C. Ames, & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (pp. 13–51). New York, USA: Academic Press.
- Ryan, R., Kuhl, J. y Deci, E. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Schultz, D. y Schultz, S. (2010). *Teorías de la Personalidad, novena edición*, México DF, México: Cengage Learning
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during selfregulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*, Juárez, México: Pearson Educación.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.
- Stover, J., Bruno, F., Uriel, F. y Fernández, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14 (2), 105-115.
- Vargas, J.A. (2012). Implicaciones de la teoría motivacional de la Autodeterminación en el ámbito laboral. *Revista electrónica Nova Scienta*, 5 (1), 154-175.
- Vázquez, S. y Daura F. (2013). Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico. *Estudios pedagógicos*, 39 (1), 305-324.



ANEXO 1

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

CÓDIGO

El presente cuestionario tiene como objetivo analizar los tipos de autorregulación del aprendizaje de adolescentes tardíos escolarizados de tercero bachillerato de la unidad educativa Herlinda Toral de la ciudad de Cuenca. La información que se proporcione es totalmente confidencial y será empleada únicamente para fines académicos.

Su participación es importante, por favor completar la siguiente información:

DATOS GENERALES					
Curso	<input type="text"/>	Paralelo	<input type="text"/>	Edad (años cumplidos)	<input type="text"/>
Sexo	Hombre		<input type="text"/>	¿Indique su orden de nacimiento?	<input type="text"/>
	Mujer		<input type="text"/>		

Marque con una X las personas con las que vive									
Mamá	<input type="checkbox"/>	Hermanos	<input type="checkbox"/>	Padrastro	<input type="checkbox"/>	Hermanastros	<input type="checkbox"/>	Primos	<input type="checkbox"/>
Papá	<input type="checkbox"/>	Abuelos	<input type="checkbox"/>	Madrastra	<input type="checkbox"/>	Tíos	<input type="checkbox"/>	Otros Familiares	<input type="checkbox"/>



Learning Self-Regulation Questionnaire (SRQ-L)
Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje

Las siguientes afirmaciones se refieren a las razones que tiene usted para participar en las clases. Por favor, señale con lo que más le identifica.

	Nada verdadero para mí	Poco verdadero para mí	De alguna manera verdadero	Muy verdadero para mí	Totalmente verdadero
1. Yo participo activamente en las clases porque siento que es una buena manera de mejorar mis habilidades y la comprensión de los contenidos de los cursos.					
2. Yo participo activamente en las clases porque otros pensarían mal de mí si no lo hiciera.					
3. Yo participo activamente en las clases porque una comprensión profunda de mis clases es importante para mí crecimiento intelectual.					
4. Yo participo activamente en las clases de mi carrera porque me sentiría mal conmigo mismo si es que no lo hago					
5. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque siguiéndolas, yo obtendré una buena nota.					
6. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque pienso que me ayudarán a lograr un mejor aprendizaje.					
7. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque quiero que otros piensen que soy bueno					
8. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es más fácil hacer lo que me dicen que pensar acerca de eso.					
9. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es importante para mí aprender lo mejor que pueda.					
10. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque probablemente me sentiría culpable si no lo hago.					
11. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque tengo interés en aprender más.					
12. La razón por la que continuare ampliando mis conocimientos es porque es un reto comprender lo que hacemos en los cursos.					
13. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque las buenas notas en los cursos se verían muy bien en mi certificado de notas					
14. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque quiero que otros vean que soy inteligente.					

¡Gracias por su colaboración!