

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN



UCSC

**DISEÑO Y VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE UN
CUESTIONARIO DE AUTORREGULACIÓN DEL
APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA**

Por

NICOLE STEPHANY ARIAS ROA

MEMORIA PRESENTADA A LA FACULTAD EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN, PARA OPTAR AL GRADO
ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Profesor Guía: Dra. Fabiola Mabel Sáez Delgado

Comisión informante:

**Dr. Sergio Gatica Ferrero, Universidad Católica de la Santísima
Concepción**

Dra. Claudia Pérez Salas, Universidad de Concepción

Concepción, Chile

Enero, 2020

DEDICATORIA

Un trabajo de investigación es fruto del reconocimiento a quienes nos apoyan en un camino de esfuerzo y dedicación; nos dan la fuerza y energía que nos anima a crecer como personas y como profesionales.

Dedico este trabajo a Dios, por poner en mí camino a las personas correctas para realizar este trabajo, por darme la fuerza de seguir adelante y abrir mi camino hacia un nuevo mundo de conocimiento.

A mi familia, mis padres, y hermana, por su apoyo y amor incondicional, por ser un pilar fundamental en mi formación como profesional, por siempre creer en mí, en cada paso que doy y por brindar la oportunidad y recursos necesarios para lograrlo.

A mi amor, por su comprensión, paciencia y ayuda en los momentos difíciles, por una palabra de aliento, amor y cariño en atender inquietudes académicas.

A todos quienes aportaron en este proceso de una u otra forma, dedico este trabajo con mucho amor. Gracias por tanto.

AGRADECIMIENTOS

Diversas son las personas e instituciones que colaboraron en hacer posible la presente investigación; quisiera comenzar agradeciendo a mi Profesora Guía, Dra. Fabiola Sáez Delgado, por su dedicación, compromiso y amabilidad brindada en este largo proceso, por el respeto a mis sugerencias e inquietudes y por entregar incluso más de lo que es pedido protocolarmente por la facultad. Infinitas gracias por la confianza, el tiempo y por sus conocimientos entregados.

A la doctoranda Yaranay López Angulo por su valiosa colaboración y preocupación permanente en el diseño del instrumento.

Al programa Magíster en Psicopedagogía y Educación Especial por permitir mi participación al seminario RINIE, 2019.

Al proyecto INDIN 02/2019, titulado "Validación de un instrumento sobre variables predictoras de los docentes universitarios en la promoción intracurricular del aprendizaje autorregulado en sus estudiantes" financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

RESUMEN:

La presente investigación tuvo por objetivo analizar la validez y factibilidad de la aplicación del cuestionario sobre autorregulación del aprendizaje para estudiantes de Educación Media. Para esto, se utilizó una metodología cuantitativa de diseño descriptivo-transversal. Para la validación y factibilidad del cuestionario se utilizó la metodología jueces expertos; posteriormente se realizó una entrevista cognitiva y una prueba piloto del cuestionario en estudiantes de Enseñanza Media a través de un muestreo por conveniencia. Los resultados obtenidos del cuestionario, mostraron una validación del acuerdo entre jueces por medio del acuerdo absoluto. Además, el cuestionario mostró ser factible de ser aplicado a estudiantes de Educación Media. La presente investigación presentó limitaciones respecto a su validación de constructo, proyectándose para una futura línea investigativa en cuanto a las propiedades psicométricas del cuestionario.

Palabras claves: Autorregulación del aprendizaje, Educación Media, cuestionario, validación de contenido.

ABSTRACT:

The purpose of this research was to analyze the validity and feasibility of the application of the questionnaire on self-regulation of learning for middle school students. For this, it is a quantitative methodology of descriptive-transversal design. For the validation and feasibility of the questionnaire, the expert judges methodology was analyzed; subsequently, a cognitive interview and a pilot test of the questionnaire were carried out in middle school students through convenience sampling. The results obtained from the questionnaire obtained a validation of the agreement between judges through the absolute agreement. In addition, the specified questionnaire will be feasible to be applied to middle school students. The present investigation included the specifications related to its construction validation, projecting for a future line of research regarding the psychometric properties of the questionnaire.

Key words: Self-regulation of learning, secondary education, questionnaire, content validation.

ÍNDICE DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	9
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
2.1. Formulación.....	12
2.2. Interrogante	17
2.3. Justificación	17
2.4. Objetivos.....	18
2.4.1. Objetivo General.....	18
2.4.2. Objetivos Específicos	18
2.5. Hipótesis.....	19
3. MARCO TEÓRICO	20
3.1. Fracaso y abandono en la Educación Media.....	20
3.2. Autorregulación del aprendizaje en Educación Media	21
3.3. Formas de medición de la autorregulación del aprendizaje.....	24
4. MARCO METODOLÓGICO	27
4.1. Enfoque y Diseño	27
4.2. Participantes.....	27
4.3. Instrumento.....	27
4.4 Variables.....	29
4.4.1. Planificación para la autoobservación del comportamiento de estudio	29
4.4.2. Organización de recursos del ambiente y materiales	29
4.4.3. Creencias de autoeficacia para la planificación y organización del estudio	29
4.4.4. Monitoreo del comportamiento de estudio	30
4.4.5. Monitoreo del aprendizaje	30
4.4.6. Estrategias cognitivas	30
4.4.7. Búsqueda de Ayuda	31
4.4.8. Autoevaluación del comportamiento de estudio	31
4.4.9. Autoevaluación del aprendizaje:	32
4.4.10. Adaptación/regulación:	32
4.4.11. Atribuciones causales de fracaso a factores externos.....	32

4.4.12. Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo y/o la habilidad	33
4.5. Procedimientos	33
4.6 Consideraciones éticas.....	37
4.7. Técnicas de Análisis de la Información.....	37
5. RESULTADOS.....	38
5.1. Revisión sistemática de la literatura	38
5.2. Diseño del instrumento	38
5.3. Validación de contenido del instrumento por jueces expertos	46
5.4. Entrevista cognitiva a estudiantes	62
5.5. Aplicación piloto del instrumento	65
6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	66
6.1. Conclusiones	66
6.2. Discusión	67
6.3. Limitaciones.....	70
6.4 Proyecciones	71
REFERENCIAS	72
ANEXOS	84
Anexo 1. Pauta de validación jueces de expertos	84
Anexo 2. Entrevista cognitiva	90
Anexo 3. Base de datos frecuencia de acuerdo entre jueces.....	91
Anexo 4. Versión final del cuestionario página 1	95
Anexo 5. Versión final del cuestionario página 2	96
Anexo 6. Versión final del cuestionario página 3	97
Anexo 7. Carta autoridades	98
Anexo 8. Consentimiento informado página 1	99
Anexo 9. Consentimiento informado página 2	100
Anexo 10. Asentimiento informado	101
Anexo 11. Artículo 1.....	102
Anexo 12. Artículo 2.....	103
Anexo 13. Congreso	104

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características del instrumento.....	28
Tabla 2. Antecedentes panel jueces experto	35
Tabla 3. Antecedentes entrevista cognitiva	36
Tabla 4. Antecedentes prueba piloto	37
Tabla 5. Descripción de artículos desarrollados en contexto de esta tesis..	38
Tabla 6. Instrumentos utilizados para el diseño del cuestionario de autorregulación del aprendizaje para Educación Media.	40
Tabla 7. Frecuencia de jueces que consideran que el ítem es adecuado según los criterios suficiencia, claridad, coherencia y relevancia	47
Tabla 8. Acuerdo absoluto de jueces del conjunto de ítems en criterios (suficiencia, claridad, coherencia y relevancia).....	50
Tabla 9. Medias por criterio de cada juez	50
Tabla 10. Medidas por criterio para cada dimensión	51
Tabla 11. Evaluación cualitativa por juez para cada ítem	56
Tabla 12. Modificaciones del cuestionario en base a acuerdo entre jueces	61
Tabla 13. Indicadores y criterios de evaluación a estudiantes.....	64
Tabla 14. Datos descriptivos por sexo aplicación piloto.....	65

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la autorregulación del aprendizaje (ARA) es cada vez más mencionada dentro de la investigación psicoeducativa por la demostrada relación que tiene sobre el rendimiento académico de los estudiantes (Boekaerts & Corno, 2005; Tise, Follmer, & Sperling, 2019; Zimmerman, 1989). Aunque se trata de un concepto que tiene distintas teorías que definen su construcción. La definición más ampliamente aceptada la define como *“una actividad que los estudiantes hacen por sí mismos de manera proactiva para el logro de objetivos de aprendizaje”* (Zimmerman, 2000 p.65).

En este sentido, el idea de un aprendizaje autorregulado, recluta atributos que hacen a un estudiante capaz de guiar sus propios procesos de aprendizaje por medio de variables como la planificación del estudio, organización material y del ambiente, búsqueda de estrategias metacognitivas para elaboración de conocimientos y la autoevaluación del proceso de estudio, que implica la habilidad para establecer metas propias, sostener la motivación hacia el objetivo de aprender y realizar auto-reflexiones del proceso para modificar el comportamiento según el contexto (Boekaerts & Corno, 2005; Zeidner, Boekaerts, & Pintrich, 2000).

La problemática de investigación nace principalmente al no encontrar evidencia de un instrumento de medida que dé cuenta cómo los estudiantes de Educación Media en Chile, desarrollan sus procesos de aprendizaje considerando que es uno de los países que presenta niveles bajos en rendimiento escolar a nivel nacional (Simce, 2018) e internacional (PISA, 2018). Teniendo en conocimiento que la adolescencia es una etapa crítica de aprendizaje. Los cambios biológicos, emocionales, sociales y educativos que atraviesan los adolescentes pueden traer consigo efectos negativos en su motivación y rendimiento académico (Ibarra & Jacobo, 2016).

A este respecto, aunque la ARA se justifica como un aporte fundamental para los estudiantes de Educación Media, existen limitaciones respecto a su medición; contar con un instrumento de medida permite

identificar el desarrollo de las variables del proceso de la ARA, avanzar en materia de desarrollo de programas para el progreso de las variables que se encuentren en niveles inadecuados de desarrollo, estudiar la relación del rendimiento académico y las variables de ARA en los estudiantes y asimismo evaluar la efectividad de los programas que buscan mejorar el proceso de la ARA.

Específicamente en Educación Media, el desarrollo de la ARA resulta ser una herramienta útil para su transición a la Educación Superior, logrando que se adapten a los constantes cambios de una educación estructurada hacia una cultura de aprendizaje independiente (Jayawardena, Kraayenoord, & Carroll, 2017). Junto con eso, la ARA se plantea como una posible solución al fracaso académico, proporcionando estudiantes más autónomos en su aprendizaje (Jauregui, Goienetxe, & Vidales, 2017).

Considerando todos los antecedentes señalados, el objetivo principal de esta investigación fue diseñar y validar un cuestionario de autorregulación del aprendizaje para estudiantes de Educación Media. Puesto que, hasta la fecha, no se evidencia un instrumento disponible que examine la ARA como un atributo individual y que se obtenga información sobre las fortalezas y debilidades de esta población con respecto a su aprendizaje. Para esto, se establece una metodología cuantitativa de diseño descriptivo- transversal, con metodología adecuada para el diseño de instrumentos.

En este contexto, en primer lugar se efectuó la validación de contenido del instrumento diseñado, utilizando la metodología del juicio de experto y en segundo lugar, se realizó una entrevista cognitiva y una prueba piloto de la última versión del cuestionario para verificar la factibilidad.

De acuerdo con lo expresado, la realización de este estudio constituye un aporte tanto teórico como metodológico: teórico, ya que se realizaron dos artículos con metodología de revisión sistemática, enviados a revistas de indexación Web Of Science y Scopus como parte del proceso del diseño del instrumento; metodológico, pues construye un instrumento de evaluación

que no existía con anterioridad, lo que permite describir una población específica.

Como proyecciones del presente estudio, cabe destacar que para aportar mayor información, se realizará la validación de constructo del instrumento, analizando las propiedades psicométricas del cuestionario, además, se dispone realizar mediciones a nivel internacional, específicamente en Ecuador, puesto que se está realizando un proyecto binacional en la validación psicométrica del instrumento en el contexto del Proyecto INIDIN 02/2019 “Validación de un instrumento sobre variables predictoras de los docentes universitarios en la promoción intracurricular del aprendizaje autorregulado en sus estudiantes” en el cual esta anidada esta investigación.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Formulación

Dentro del campo de estudio de los procesos de aprendizaje, la autorregulación del aprendizaje (ARA) es considerada una variable determinante para que los estudiantes obtengan éxito en su proceso académico (Fermín Torrano, Fuentes, & Soria, 2017; Wolters & Hussain, 2015). La literatura científica es determinante en fundamentar la importancia del desarrollo de estrategias de autorregulación para el logro de las exigencias académicas en los diferentes niveles de estudio (Broadbent & Poon, 2015; Cetin, 2016; Cleary & Kitsantas, 2017; Heirweg, De Smul, Devos, & Van Keer, 2019; Ben-Eliyahu & Bernacki, 2015; Díaz et. al., 2017).

Para lograr el éxito escolar, la teoría de la ARA proyecta la forma en que los estudiantes pueden gestionar el proceso de aprendizaje empleando diversas estrategias (Zimmerman & Risemberg, 1997); lo que implica, que los estudiantes puedan concentrarse, controlar sus emociones y adaptarse al cambio de manera eficaz bajo sus propias decisiones.

En este contexto, un estudiante autorregulado a menudo exhibe un mayor sentido de autoeficacia en la planificación y organización de su estudio, gestionan mejor el tiempo para actividades académicas, establecen objetivos precisos orientados al aprendizaje, es más conscientes de sus fortalezas y debilidades, es autónomo en la búsqueda de oportunidades para adquirir nuevos conocimientos y habilidades, caracterizándose por su capacidad en iniciar procesos metacognitivos, cognitivos, motivacionales y conductuales, con el propósito de alcanzar sus metas de aprendizaje (Kizilcec, Pérez-Sanagustín, & Maldonado, 2017).

Es así como los estudiantes con mayores atributos asociados a la ARA utilizan y muestran mayor habilidad para desplegar estrategias de estudio que sus pares; Asimismo, la autorregulación se concibe como un constructo con un importante potencial explicativo de los procesos de aprendizaje y, por tanto, del éxito escolar (Sáiz-Manzanares & Pérez, 2016).

Los aportes empíricos que ofrece la literatura científica han contribuido que la relación entre controlar aspectos emocionales, motivacionales y comportamentales con estrategias de aprendizaje, impulsa a los estudiantes a un mejor desempeño académico (Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992).

El concepto de autorregulación del aprendizaje ha sido definido por diversos autores (Boekaerts, 1995; P. R. Pintrich & De Groot, 1990; Winne, 1996; Zimmerman, 1989). A este respecto, parece existir consenso entre las distintas definiciones que sugieren que ARA es un proceso auto-dirigido, que establece una actividad que los estudiantes realizan de forma proactiva para sí mismos y no un hecho pasivo que sucede como reacción a las experiencias de enseñanza ni como una aptitud o habilidad (Zambrano, Rojas, Díaz, & Salcedo, 2018).

Este proceso incluye analizar la tarea de aprendizaje, los recursos ambientales y materiales propios para afrontar la actividad de estudio, recurriendo a diversas estrategias tales como: (1) el diseño de un plan y establecimientos de objetivos de aprendizaje para su logro; (2) organización del tiempo de estudio; (3) gestión de recursos materiales y ambientales que faciliten el aprendizaje; (4) la disposición motivacional que favorezca la ejecución y logro de lo planificado y (5) la autoevaluación de todo el proceso para posibles cambios en efecto del logro de objetivos esperados (Zimmerman, 2013).

Al indagar sobre antecedentes o resultados de mediciones acerca del rendimiento académico en estudiantes de Educación Media en Chile; la Agencia de Calidad de la Educación, en el año 2018, dio a conocer los resultados de las evaluaciones Simce y de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), los que muestran un estancamiento en los resultados de esta materia desde el año 2010.

Por un lado, según el mismo organismo estatal fiscalizador en materia educativa, el principal propósito del Simce consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los

logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del Currículo Nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden. Por otro lado, IDPS, son un conjunto de índices que entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los estudiantes de un establecimiento, ampliando de este modo la concepción de calidad educativa al incluir aspectos que van más allá del dominio de conocimiento académico y que son fundamentales para la formación integral de los estudiantes. De esta forma, se desprende que la situación Nacional, en materia educativa, no ha mejorado en prácticamente una década.

Al respecto, los resultados educativos publicados por la Agencia de la Calidad de la Educación,(2017), evidenciaron que en el caso de la ansiedad académica, más de la mitad de los estudiantes (56% en 8° básico y II medio) declara sentir temor de que las pruebas de Matemática les resulten difíciles; a medida que se avanza en el ciclo escolar, el caso de las mujeres aumentan su ansiedad, llegando al 62% en II medio, mientras los hombres permanecen en torno al 50%.

Asimismo, los estudios de la entidad recién mencionada, específicamente del indicador mentalidad de crecimiento: concepto que explica si confiamos o no en la capacidad de mejorar nuestras habilidades; señalan que los estudiantes no confían en sus capacidades, declarando que el 45% de los estudiantes de media crea que “hay ciertas cosas que simplemente no soy capaz de aprender”, cifra que se acerca al 60% en los sectores más vulnerables (Neumann Bertin & Ajenjo Martínez, 2019).

En materia Internacional, la OCDE, (2016), revisó el rendimiento de estudiantes de 15 años en matemáticas, lectura y ciencia, basado en los datos de los 64 países participantes del Programa para la Evaluación Internacional (PISA, por sus siglas en inglés), señala que la región de América Latina se encuentra por debajo de los estándares globales de rendimiento escolar exigidos por la OCDE que se establece en 487 en lectura, 489 en matemática y en ciencias 489 puntos.

Todos los países latinoamericanos que son parte de este nuevo estudio están muy por debajo de la media de la OCDE en rendimiento escolar. En este escenario, Colombia en lectura alcanzó el 51% y en ciencia el 56% de los estudiantes que no alcanzan el promedio exigido por la OCDE; en matemáticas, el 73,8% de los estudiantes se encuentra debajo del promedio de rendimiento. En el mismo papel se encuentra Brasil; en lectura el 50,8% de los estudiantes no superan el promedio de la OCDE; en ciencia el 55% y en matemáticas el 68,3%. Argentina, en lectura no alcanza el mínimo establecido con un 53,6%; en ciencia 50,9% y en matemáticas 66,5%.

La situación no resulta más alentadora para los países mejor evaluados, ya que, por ejemplo, Chile, Costa Rica y México, que son las naciones de la región que tienen menos estudiantes con bajo rendimiento escolar en relación al resto de los países latinoamericanos, están ubicados entre las veinte naciones con más estudiantes que no alcanzan el nivel mínimo que la OCDE considera exigible para cualquier adolescente de 15 años en este siglo.

Estos resultados permiten tener un acercamiento para considerar la ARA como una estrategia para aumentar los niveles de rendimiento académico en los estudiantes de enseñanza media en Chile. Estrategia que se basa en entrenamientos para promover el aprendizaje autorregulado; por ejemplo, plataformas virtuales con y sin apoyo docente; programas centrados en un dominio de aprendizaje específico; programas de aprender a aprender, entre otros. La literatura señala que los participantes en estos cursos presentan una mejora en su rendimiento escolar (Mujica, Villalobos, González-Pianda, & Pérez, 2017). Sin embargo, existen limitantes para considerar ARA en contextos de educación media y avanzar en esta materia, debido a que no existe consenso sobre las formas de medir la ARA.

Asimismo se aprecia que los estudiantes no están lo suficientemente preparados para responder a las exigencias académicas a corto plazo en el nivel en que se encuentran y a largo plazo relacionados a desafíos de la

Educación Superior y posteriormente en el ámbito profesional (Tuero, Cervero, Esteban, & Bernardo, 2018).

Sin embargo, a nivel internacional se puede constatar bajos niveles de desarrollo de estrategias de ARA en estudiantes de Educación Secundaria (Dent & Koenka, 2016) pues hay evidencia de instrumentos de evaluación que puedan identificar y hacer frente a las deficiencias de ARA en este nivel educativo (Cleary, 2006; P. R. Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991; Sailella, 2019).

Con base en lo anterior, y al revisar la bibliografía existente sobre instrumentos para medir ARA, no fue posible hallar evidencia sobre herramientas validadas en el contexto de estudiantes de Educación Media en Chile respecto de su nivel de autorregulación del aprendizaje.

Por este motivo, el presente estudio se propuso **diseñar y validar un cuestionario sobre variables de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Educación Media.**

Esta propuesta de investigación se focaliza en el vacío teórico y empírico constatado en la literatura sobre instrumentos válidos y confiables para medir la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes. Considerando que la ARA es una variable fundamental para la consecución del éxito académico de los estudiantes, y por tanto su desarrollo apoya una mayor retención de los estudiantes en la Educación Media.

En términos específicos, se espera contar con un instrumento válido y confiable para ser aplicado a estudiantes de enseñanza media en Chile. Esto permitirá a la futura investigación contar con antecedentes empíricos sobre los niveles de desarrollo de la ARA en los estudiantes para avanzar en el diseño de programas que busquen mejorar la ARA en educación Media.

Por tanto, este estudio proporcionará a las instituciones de Educación Media en Chile o investigadores desarrolladores de intervenciones, contar

con un instrumento para evaluar la efectividad de programas que respondan a las dificultades que reportan los estudiantes sobre la ARA.

2.2. Interrogante

¿El cuestionario de aprendizaje autorregulado es válido y factible para ser aplicado a estudiantes de Educación Media?

2.3. Justificación

Existe evidencia robusta para considerar la ARA en contexto de Educación Media (Sáiz-Manzanares & Pérez, 2016; Valle et al., 2018) o en diferentes áreas de la educación, como en contextos virtuales de aprendizaje (Berridi & Martínez, 2017), en escritura (Xu & Ko, 2019), estrategias para desarrollar ARA en matemáticas (Dias & Santos, 2016) o para desarrollar el pensamiento científico en ciencias (Gómez Pérez, Roque, & Bernal, 2018). Sin embargo, una de las limitaciones urgentes que no ha permitido avanzar en el desarrollo de programas que ayuden a los estudiantes de enseñanza media a desarrollar esta variable clave para alcanzar las exigencias académicas con éxito, es contar con un instrumento válido y confiable.

Un proceso de aprendizaje autónomo resulta ser uno de los pilares fundamentales para obtener un rendimiento académico óptimo (Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez, & Muñiz, 2016). Este implica entre otras cosas, planificar, supervisar y regular el uso del tiempo (Pintrich, 2004). Más aún, la evidencia insiste en que estas habilidades de autorregulación son fundamentales para el éxito académico en general (Cerezo, Bernardo, Esteban, Sánchez, & Tuerro, 2015).

En suma, las áreas que se ven favorecidas con el aprendizaje autorregulado son la cognición, encargada de las estrategias cognitivas como la de selección, organización, elaboración y memorización. Al mismo tiempo se desarrollan estrategias metacognitivas: planificación, ejecución y supervisión, actuando también en la motivación: autoeficacia, metas académicas, comportamiento y de contexto (Pintrich, 2000).

En definitiva, la falta de un instrumento válido para nuestra cultura es un problema para avanzar en esta línea de investigación. Se requiere con urgencia diseñar y validar un cuestionario para medir las variables implicadas en el proceso de ARA.

Contar con un instrumento adecuado para realizar investigación permitirá:

1. Identificar el nivel de desarrollo de las variables del proceso de la ARA en los estudiantes.
2. Estudiar en nuestro contexto la relación que estas variables del proceso de autorregulación en estudiantes de Educación Media tienen con su desempeño académico.
3. Desarrollar programas atendiendo a aquellas variables que muestran niveles inadecuados de desarrollo.
4. Evaluar la efectividad de los programas que buscan mejorar las variables del proceso de la ARA de los estudiantes.

Visto así, La importancia de generar instrumentos que midan la ARA, resulta ser valioso para identificar estrategias que ahonden en desarrollar un estudiante autorregulado, para que este sea un aprendiz activo en su propio proceso de aprendizaje, con control motivacional, metacognitivo, contextual y conductual.

2.4. Objetivos

2.4.1. Objetivo General

Analizar la validez y factibilidad de la aplicación del cuestionario sobre autorregulación del aprendizaje para estudiantes de Educación Media.

2.4.2. Objetivos Específicos

1. Analizar la validez de contenido del cuestionario de autorregulación del aprendizaje para estudiantes de Educación Media según el juicio de expertos.
2. Analizar la factibilidad de aplicación del cuestionario de autorregulación del aprendizaje para estudiantes de Educación Media

2.5. Hipótesis

H1: El cuestionario de autorregulación del aprendizaje es válido para estudiantes de Educación Media según juicio de expertos.

H2: El cuestionario de autorregulación del aprendizaje es factible de ser aplicado a Educación Media Según resultado de entrevistas cognitivas a estudiantes y aplicación piloto.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Fracaso y abandono en la Educación Media

El fracaso escolar es definido como la no aprobación en el tiempo previsto, ya sea por rezago, repetición o desafiliación del tramo educativo que se está cursando (Aristimuño, 2015). A su vez, el abandono escolar temprano y el fracaso escolar están estrechamente vinculados, pues existen diversos factores que están en directa relación con el desempeño y rendimiento académico. Entre ellos, la dependencia administrativa o tipo de establecimiento educacional, el nivel socioeconómico, sociocultural y sociodemográficas del estudiante (Sanzana, Salvo, Mieres, Mansilla, & Hederich, 2017; Tuñón & Poy, 2016).

La reiterada obtención de bajos rendimientos, desmotivación ante el estudio, baja implicación en las actividades del aula, pueden conducir a los estudiantes a cesar prematuramente en sus estudios (Blanco & Martínez-González, 2016); esto por coincidir en una etapa del ciclo vital de transformación que facilita conductas de riesgo en los adolescentes (Cerezo et al., 2018).

Sin embargo, las razones expuestas por la que los estudiantes de Educación Media abandonan el proceso educativo están más allá de su alcance, pues no se puede cambiar el lugar donde vive el estudiante o el nivel socioeconómico del mismo, ni el nivel de estudios de los padres o el entorno que se desenvuelven los jóvenes (Peña, Soto, & Calderon, 2016). Por tanto, identificar un estudiante en riesgo de abandono, es un desafío que queda para la escuela, puesto que el fracaso escolar es un tema que trasciende los resultados educativos (Dussailant, 2017).

Asimismo, datos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN, 2017) el rendimiento académico, es la segunda razón de abandono escolar en Chile en jóvenes de 14 a 17 años, alcanzando un 11%. La primera, es por razones personales. A su vez, los desertores tienden a pertenecer a entornos de familias vulnerables, razón por la cual la pobreza,

el bajo acceso al sistema de salud y el requerimiento de ayuda estatal son frecuentes en este segmento; un 14% de los jóvenes entre 15 y 19 años que desertó en educación media pertenece al primer quintil de ingresos, mientras que sólo el 2% se ubica en el quinto quintil (CASEN, 2017).

La influencia que ejercen factores socioeconómicos sobre el estudiante y su posterior desempeño es una cuestión que es difícil de mejorar por parte de los profesores (Marina & Fonseca, 2016). Estas variables con frecuencia se imponen como motivo causal de deserción, pero no pueden ser controladas por el educador, la institución académica o por los investigadores; son aspectos que no pueden ser manipulados porque el estudiante yace en ese contexto (Peña et al., 2016)

Sin embargo, si existen factores en la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje, que los profesores pueden aportar. Una posible forma es el fomento de ARA en Educación Media, la cual se encuentra en un nivel incipiente de desarrollo (Barbosa, Silva, Ferreira, & Severo, 2017). Esta variable se propone como una posible solución al fracaso y abandono escolar, pues puede contribuir a la capacidad de uso de estrategias destinadas a la disposición al estudio, genera una motivación, actitud y estado emocional adecuados para la resolución de tareas de aprendizaje y la atribución causal de los resultados de su desempeño (Zimmerman & Kitsantas, 1997; Zimmerman & Paulsen, 1995).

Por lo tanto, más allá de aquellos factores socioeconómicos que influyen en el éxito académico, una variable clave es la ARA, más allá de la condición contextual del estudiante.

3.2. Autorregulación del aprendizaje en Educación Media

El aprendizaje autorregulado (ARA) se ha asentado en las últimas décadas como uno de los elementos clave del aprendizaje en estudiantes adolescentes (Alpaslan, Yalvac, Loving, & Willson, 2015); según la literatura científica las estrategias del aprendizaje autorregulado, involucra las emociones, comportamientos y motivaciones (Panadero, 2017; Ramdass &

Zimmerman, 2011); lo que implica que el estudiante controle y planifique las actividades mentales que lleva a cabo para cumplir sus objetivos y metas académicas.

Tal es su importancia, que numerosos autores estiman que la ARA visualiza el éxito académico en Educación Media (Bernardo et al., 2016; Estevez, Rodríguez, Valle, & Regueiro, 2016; Rogiers, Merchie, & Van Keer, 2019). Por esta razón, la ARA se ha convertido en una de las áreas de investigación más importantes dentro de la psicología educativa, siendo considerada como factor fundamental y fructífero para que los estudiantes sean participantes activos de su propio aprendizaje y lograr así el éxito académico en este nivel educativo (Pinto, 2015; Fermín Torrano, Soria, & Zulueta, 2017).

Los procesos reguladores de la ARA, provee a los estudiantes un mayor control sobre su propio proceso de aprendizaje en el desarrollo de conocimientos y destrezas hacia la orientación personal de sus metas (Estevez, Rodríguez, Valle, & Regueiro, 2016; Ventura et al., 2017).

Unido a lo anterior, la incorporación de esta competencia proporciona la facultad de planificar e implementar estrategias que les ayude a regular potencialmente ciertos aspectos de su cognición, motivación, afecto y comportamiento para persistir y mantener su esfuerzo en la consecución de metas propuestas (Fermín Torrano & Soria, 2016). Dicho de esta forma, el desarrollo de la ARA en los estudiantes de media, resulta ser de gran valor para su transición desde una educación extremadamente estructurada hacia una educación universitaria de libre autonomía, puesto que los procesos de transición continúan siendo poco eficaces (Tuero Herrero, Cervero, Esteban, Arriagada, & Bernardo, 2017).

Además, la mejora de los niveles de ARA en los estudiantes resultan ser fundamentales para prevenir el fracaso académico, debido a que el desarrollo de estas competencias proporciona a los estudiantes un claro protagonismo en su proceso de aprendizaje y una alta capacidad de transferencia a diferentes escenarios académicos (Cerezo et al., 2018;

Fermím Torrano & Soria, 2016; Zamora Menéndez, Suárez Riveiro, & Ardura, 2018). Asegurando su permanencia académica y el éxito en su desempeño (Bullón, Campos, Castaño, Del Barco, & Del Río, 2017).

En consecuencia, la literatura existente propone un número considerable de modelos para explicar la ARA (Boekaerts, 1995; P. R. Pintrich & De Groot, 1990; Winne & Hadwin, 1998; Zimmerman, 2000). Los dos modelos que más se asemejan son el de Pintrich y Zimmerman, quienes se inspiraron en la misma teoría cognitiva social impartida inicialmente por Bandura, (1991), acentuando los fundamentos sociales del pensamiento y la conducta, mientras que el modelo de Winne es altamente cognoscitivo (es decir la capacidad que el estudiante tiene para aprender y asimilar conocimientos), el modelo de Boekaerts por su parte tiene en cuenta la disposición de las metas de los estudiantes atendiendo al contexto (Rosário et al., 2014).

Bajo este escenario, el trabajo de Zimmerman (2000) parte de una base socio-cognitiva, con especial cobertura de las influencias mutuas entre motivación y autorregulación el cual consiste de un modelo cíclico de tres fases: previsión, ejecución y autoevaluación; (1) disposición, que implica un proceso de activación o preparación al estudio, que considera el análisis de tareas, planificación, establecimiento de objetivos y metas de aprendizaje; (2) ejecución, considera la realización de la tarea mediante estrategias personales de control que llevarán al estudiante a cumplir su planificación estratégica; y por último (3) evaluación, que implica la adaptación de las primeras dos fases para futuras actuaciones en consecuencia de alcanzar los objetivos de aprendizaje esperados; además, se desglosan seis dimensiones que interactúan entre sí y que tienen gran importancia en el desarrollo de un aprendizaje autorregulado en estudiantes de Educación Media (Panadero, 2017). Estas dimensiones son, (1) análisis de la tarea, (2) creencias auto-motivadoras, (3) auto-control, (4) auto-observación, (5) auto-juicio y (6) auto-reacción (Hacker, Dunlosky, & Graesser, 2009) (Zimmerman & Moyla, 2009).

3.3. Formas de medición de la autorregulación del aprendizaje

El progresivo interés en el campo de las estrategias de aprendizaje y la necesidad de conocer cómo se articulan los procesos de autorregulación con el rendimiento académico, ha llevado al desarrollo de herramientas y medidas de intervención para medir la ARA y evaluar los diferentes componentes que se incluyen en este complejo proceso (Nuttall, 2016). Entre ellas, distintos aspectos motivacionales, comportamentales, emocionales y cognitivos que se hallan implícitos en los estudiantes (Roll & Winne, 2015; Roth, Ogrin, & Schmitz, 2016; Zimmerman, 2008).

La ARA es, por tanto, un paraguas extraordinario bajo el cual se estudia un número considerable de variables que influyen en el aprendizaje dentro de un enfoque holístico.

En este contexto, diversas son las formas de medir la ARA; existen cuatro formas principales de medir este constructo; la primera son las entrevistas, que tiene por objetivo obtener información sobre las experiencias de los estudiantes, solicitando un comportamiento retrospectivo o prospectivo de una manera diferente a través del contacto cara a cara (Zimmerman y Martinez-Pons, 1986); sin embargo, las entrevistas están influenciadas por las competencias verbales de los estudiantes (Lompscher, 1996) y su implementación es relativamente costosa (Bartholomew, Henderson, & and Marcia, 2000). Además, la presencia de un entrevistador puede llevar a respuestas socialmente deseables (Bowling, 2005); la segunda es la técnica de pensar en voz alta, el propósito es evaluar el uso de la estrategia durante el proceso de aprendizaje real, el examinador le indica al participante que exprese verbalmente todos los pensamientos que le acontezcan al realizar una tarea de aprendizaje (Ward y Traweek, 1993); la tercera son los diarios de aprendizaje; permiten a los investigadores medir de forma sensible diaria o semanalmente las estrategias de aprendizaje que los estudiantes utilizan durante un cierto período de tiempo (Klug et al., 2011); y por último la cuarta son los cuestionarios de auto-informe (Pintrich et al., 1991), siendo este el método de evaluación más común en la

investigación de ARA, utilizados en educación secundaria y universitaria a nivel internacional.

En el caso de los cuestionarios de auto-informe, varios investigadores representativos de la teoría social cognitiva (Pintrich et al., 1991; Conley et al., 2004; Bandura, 1990), han propuesto y discutido pautas formales para medir la ARA, empleando cuestionarios dirigidos a evaluar los distintos procesos cognitivos y motivacionales vinculados a este constructo (Fermín Torrano, Fuentes, et al., 2017). Algunas de estas escalas son: *Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS;* Midgley et al., 2000) orientada a investigar la relación entre un entorno de aprendizaje, la motivación, el afecto y el comportamiento del estudiante; *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ;* Pintrich et al., 1991) dirigido a evaluar la motivación y las distintas estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes; *Cuestionario original de creencias epistémicas modificadas (MEBQ;* Conley et al., 2004; Hofer & Pintrich, 2002) utilizado para medir las creencias epistémicas que tienen los estudiantes sobre el conocimiento; *Escala de autoeficacia percibida (MSPE;* Bandura, 1990) dirigido a evaluar la autoeficacia percibida en niños y pre-adolescentes.

Sin embargo, según la revisión exhaustiva de la literatura para el propósito de esta investigación, aún no se ha diseñado un instrumento válido que mida la ARA en contexto de Educación Media en nuestro país, pese a ser una sección educativa crítica para el desarrollo de esta competencia, por el alto impacto que tiene sobre el rendimiento académico en los estudiantes de Media (García-Ripa, Sánchez-García, & Rísquez, 2016).

En el marco de las herramientas que se utilizan para medir ARA, se realizó una revisión sistemática de instrumentos utilizados en contexto de Educación Superior (Roth et al., 2016), hallando en sus resultados los cuestionarios usados con más frecuencia en este nivel académico, estos son: (1) Cuestionario de Weinstein, Schulte y Palmer, (1987) *Learning and Strategies Study Inventory (LASSI)*; (2) *Components of Self-Regulated Learning (CSRL)* (Niemi-virta, 1998); (3) *Patterns of Adaptive Learning Scales*

(PALS) y (4) Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich et al., 1991) entre otros. No obstante, en contexto de Educación Media, no se han encontrado revisiones sistemáticas de los instrumentos de ARA utilizados.

Por lo anterior, en el marco de esta investigación se realizaron dos revisiones sistemáticas que permitieron identificar aquellos instrumentos que se utilizan a nivel internacional en Educación Media, caracterizar aspectos metodológicos e identificar los ítems que cuenten con carga psicométrica adecuada a cada variable estudiada para el diseño del cuestionario de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Educación Media (ver anexos 11 y 12).

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Enfoque y Diseño

Para estudiar la validez y factibilidad del instrumento, se consideró un enfoque cuantitativo y diseño descriptivo-trasversal con metodología, apropiada a validación de instrumentos

4.2. Participantes

Los participantes fueron cuatro jueces expertos; dos nacionales y dos internacionales para el proceso de validación de contenido del cuestionario utilizando el método de agregados individuales, donde cada juez realiza la revisión individualmente (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008). Además, participaron cinco estudiantes de Enseñanza Media para la aplicación de una entrevista cognitiva (Smith-Castro & Delgado, 2011). Y 22 estudiantes (12 mujeres- 13 hombres) del Liceo Los Andes, San Pedro de la Paz, Chile, para la aplicación de prueba piloto.

4.3. Instrumento

Para responder al propósito de este estudio, se diseñó un instrumento de medida denominado "Cuestionario de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Educación Media". Está basado en el modelo cíclico de Zimmerman (2000), el cual tiene tres fases que la integran: Disposición, desempeño y evaluación.

La primera fase de **disposición**; implican las dimensiones de: (1) planificación de la tarea de estudio, (2) organización de recursos del ambiente y materiales, y (3) creencias de autoeficacia para la planificación y organización del estudio. En la segunda fase de **ejecución** se consideraron las dimensiones de: (4) Monitoreo del comportamiento de estudio, (5) Monitoreo del aprendizaje, (6) estrategias cognitivas, y (7) búsqueda de ayuda. Finalmente, en la fase de **evaluación**, se consideraron las dimensiones de: (8) Autoevaluación del comportamiento, (9) autoevaluación del aprendizaje, (10) adaptación/regulación, (11) atribuciones causales de

fracaso a factores externos, y (12) atribuciones causales de fracaso al esfuerzo y/o la habilidad.

Es un instrumento de auto-informe que evalúa 12 dimensiones, consta de 70 ítems y el formato de respuesta corresponde a escala tipo Likert (ver tabla 1).

Tabla 1. Características del instrumento

Dimensión del instrumento	N° de ítems	Ejemplo de ítems	Consigna	Puntos de escala de respuesta y significado
Fase de Disposición del proceso de ARA				
planificación para la autoobservación del comportamiento de estudio	6	Establezco objetivos académicos a corto plazo (diario, semanal)	Antes de empezar a estudiar o realizar una tarea académica	siete puntos de respuesta; 1 es nunca 7 es siempre
Organización de recursos del ambiente y materiales	5	Elijo un lugar sin distracciones		
Creencias de autoeficacia para la planificación y organización del estudio	7	Hacer un horario de estudio	Antes de empezar a estudiar, creo que soy capaz de	10 puntos de respuesta; 0 significa no creo que sea así y 10 creo con mucha certeza que es así
Fase de Ejecución del proceso de ARA				
Monitoreo del comportamiento de estudio	5	Cumplo con los objetivos de estudio		
Monitoreo del aprendizaje	5	Evalúo si estoy aprendiendo durante el estudio	Cuando estoy estudiando o realizando una tarea académica	siete puntos de respuesta; 1 es nunca 7 es siempre
Estrategias cognitivas	6	Repaso los apuntes tomados en clases		
Búsqueda de Ayuda	5	Anoto las dudas para preguntar al profesor		
Fase de Evaluación del proceso de ARA				
Autoevaluación del comportamiento	6	Cumplí con mis objetivos propuestos		
Autoevaluación del aprendizaje	8	Reviso si logre mis objetivos personales de aprendizaje	Cuando termino mi estudio o una tarea académica reviso si:	siete puntos de respuesta; 1 es nunca 7 es siempre
Adaptación/regulación	5	Es necesario cambiar el lugar de estudio para evitar distracciones la próxima vez		
Atribuciones causales de fracaso a factores externos	6	La desmotivación del profesor	La causa del fracaso en mi desempeño académico se debe a	10 puntos de respuesta; 0 significa no creo que sea así y 10 creo con mucha certeza que es así
Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo y/o la habilidad	6	Mi falta de esfuerzo en el estudio		
12 dimensiones total	70 ítems total			

4.4 Variables

A continuación, se describen las 12 dimensiones.

4.4.1. Planificación para la autoobservación del comportamiento de estudio

Definición conceptual:

Estrategia personal que permite al estudiante afrontar la tarea que debe realizar, implica el establecimiento de objetivos y la gestión de los tiempos, para cumplir con el/los desafíos académicos (González, Leticia, & Arroyo, 2016; Rigo, 2016).

Definición operativa:

El promedio de la sumatoria de los ítems 1,3,5,7,8,10 de la parte I del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de Educación Media (ver anexo 4).

4.4.2. Organización de recursos del ambiente y materiales

Definición conceptual:

Estrategias de gestión del ambiente, los materiales o lo necesario antes de comenzar el estudio, para lograr un control proporcionado por el estudiante de los recursos que se requieren para su aprendizaje, con el propósito de conseguir los objetivos de sus actividades académicas (Ventura, Cattoni, & Borgobello, 2017a).

Definición operativa:

El promedio de la sumatoria de los ítems 2,4,6,9,11 de la parte I del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de Enseñanza Media (ver anexo 4).

4.4.3. Creencias de autoeficacia para la planificación y organización del estudio

Definición conceptual:

Creencia de los estudiantes sobre su propia capacidad para lograr planificar y organizar exitosamente su actividad de estudio para el aprendizaje (Bandura, 1977; 1986; 1997).

Definición operativa

El promedio de la sumatoria de los ítems 1 al 7 de la parte II del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de Enseñanza Media (ver anexo 4).

4.4.4. Monitoreo del comportamiento de estudio

Definición conceptual:

Control o supervisión que realiza el estudiante de su comportamiento durante la actividad de estudio relacionado con el cumplimiento de los objetivos académicos en el tiempo establecido y al monitoreo del ambiente de estudio (Sáiz-Manzanares & Pérez, 2016).

Definición operativa:

El promedio de la sumatoria de los ítems 1,5,9,13,17 de la parte III del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de Enseñanza Media (ver anexo 5).

4.4.5. Monitoreo del aprendizaje

Definición conceptual:

Sistema eficaz de registro en virtud de asegurar el avance del aprendizaje esperado (Sanabria, Valencia, & Ibáñez, 2017).

Definición operativa:

El promedio de la sumatoria de los ítems 2,6,10,14,18 de la parte III del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de Enseñanza Media (ver anexo 5).

4.4.6. Estrategias cognitivas

Definición conceptual:

Conjunto de procesos cognitivos que el estudiante activa y focaliza durante la realización de tareas académicas a fin de conseguir las metas de aprendizaje (Rodríguez Martínez, Piñeiro, Regueiro Fernández, Estévez, & Val, 2017).

Definición operativa:

El promedio de la sumatoria de los ítems 3,7,11,15,19,21 de la parte III del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de Enseñanza Media (ver anexo 5).

4.4.7. Búsqueda de Ayuda

Definición conceptual:

Estrategia autorregulatoria que permite a los estudiantes conseguir la ayuda académica necesaria tanto a profesores como a compañeros cuando observan dificultades en su proceso de estudio y aprendizaje (Cerezo et al., 2019).

Definición operativa:

El promedio de la sumatoria de los ítems 4,8,12,16,20 de la parte III del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de Enseñanza Media (ver anexo 5).

4.4.8. Autoevaluación del comportamiento de estudio

Definición conceptual:

Autoevaluaciones que realiza el estudiante acerca de su propio aprendizaje, facilitando identificar sus fortalezas y debilidades en su proceso de estudio (Fernández-Jiménez, Sánchez, & Cabezas, 2017).

Definición operativa:

El promedio de la sumatoria de los ítems 1,4,7,10,14,18 de la parte V del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de Enseñanza Media (ver anexo 6).

4.4.9. Autoevaluación del aprendizaje:

Definición conceptual

Autoevaluación que realiza el estudiante de la comprobación del aprendizaje en relación a los objetivos académicos establecidos (Zimmerman, 2013).

Definición operativa:

El promedio de la sumatoria de los ítems 2,5,8,11,13,15,17,19 de la parte V del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de Enseñanza Media (ver anexo 6).

4.4.10. Adaptación/regulación:

Definición conceptual

Capacidad de los estudiantes para regular estratégicamente el aprendizaje, adaptando su propio comportamiento cognitivo, motivacional y emocional, para un estudio y aprendizaje efectivo (Järvelä, 2015).

Definición operativa:

El promedio de la sumatoria de los ítems 3,6,9,12,16 de la parte V del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de Enseñanza Media (ver anexo 6).

4.4.11. Atribuciones causales de fracaso a factores externos

Definición conceptual:

Creencias de un estudiante de las posibles causas ante un fracaso académico (desempeño insuficiente) referidas a factores que no son controlables por él. por ejemplo la suerte, competencia del profesor entre otras (San-Martín et al., 2016).

Definición operativa

El promedio de la sumatoria de los ítems 1,3,5,7,9,11 de la parte IV del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de Enseñanza Media (ver anexo 5).

4.4.12. Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo y/o la habilidad

Definición conceptual:

Creencias de un estudiante de las posibles causas ante un fracaso académico referidas a factores que son controlables por él, por ejemplo, el esfuerzo y dedicación en el estudio (Inglés, Díaz-Herrero, García-Fernández, & Ruiz-Esteban, 2011).

Definición operativa:

El promedio de la sumatoria de los ítems 2,4,6,8,10,12 de la parte IV del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de Enseñanza Media (ver anexo 5).

4.5. Procedimientos

El proceso de diseño y validación del instrumento implicó 5 etapas: (1) Revisión sistemática de la literatura de escalas existentes, (2) diseño del instrumento; (3) validación de contenido del instrumento por juicio de expertos, (4) entrevista cognitiva a estudiantes, (5) aplicación piloto del instrumento. A continuación, se describen cada una de estas etapas desarrolladas.

Etapa 1. Revisión sistemática de la literatura

En esta etapa se realizó una revisión exhaustiva de la literatura con dos objetivos específicos. El primero consistió en describir aspectos metodológicos y reportar limitaciones declaradas por los autores sobre la investigación de ARA en Educación Secundaria y el segundo, identificar y describir los instrumentos para medir ARA en estudiantes de Secundaria.

Etapa 2: Diseño del instrumento

En base a la revisión bibliográfica de la literatura, se hizo un estudio de las teorías existentes de la ARA, principalmente de Zimmerman, (2000) y Pintrich et al, (1991); quienes se basan en la teoría social cognitiva, que

permitieron identificar las 12 variables a medir correspondiente a las dimensiones que se incluyen en el instrumento.

Una vez identificadas las dimensiones que debían ir en el diseño del instrumento, se procedió al estudio de estas dimensiones en otros instrumentos construidos anteriormente en otros países en Educación Secundaria. Se creó una base de datos con los cuestionarios recopilados para luego seleccionar los ítems que tuvieran mejor aceptación de acuerdo con las 12 subdimensiones propuestas. Para este proceso, se trabajó en conjunto con tres profesionales, una investigadora, candidata a Doctor del Departamento de Psicología de la UDEC, una investigadora de la Facultad de Educación de la UCSC con grado de doctor, con experticia en autorregulación del aprendizaje y en creación de instrumento y con nivel intermedio del idioma inglés; y un traductor de idiomas para un proceso de traducción y retro-traducción para la equivalencia lingüística de aquellos ítems de idioma original inglés.

Mediante la recopilación de instrumentos, se creó la primera versión del cuestionario, enviada posteriormente a cuatro expertos para su revisión.

Etapa 3: Validación de contenido del instrumento

Para estimar la validez de contenido de la escala construida, se trabajó con el método de jueces expertos. Una vez seleccionados los ítems más adecuados de acuerdo con la revisión exhaustiva de la literatura especializada (ver etapa 1 y 2), se invitó a participar por medio de un correo electrónico a cuatro jueces expertos. Se les envió la versión preliminar del instrumento a través de un formulario que especifica el nombre del estudio, los objetivos, las características de su participación, los indicadores y criterios de evaluación, y cada una de las partes del cuestionario; además de una definición detalla de cada dimensión (ver anexo 1).

La elección de los expertos se realizó en base de los siguientes criterios: (1) al menos una publicación sobre diseño de instrumentos; (2) grado de doctor o candidato a doctor, y (3) conocimientos en autorregulación del aprendizaje. Se consideraron 4 jueces (2 investigadores Nacionales y 2

investigadores Internacionales). El 100 % de los expertos seleccionados procedían de una institución académica de alto nivel y prestigio en investigación, con categoría de titular o docente de la universidad relacionado directamente con la temática de investigación (ver tabla 2).

Tabla 2. Antecedentes panel jueces experto

Juez	Nombre	Formación académica	Áreas de experiencia profesional	Cargo actual	Institución/ país	Correo electrónico	Fecha de envío/ fecha de respuesta
1	Rubia Cobo Rendón	Psicólogo	Psicología Educativa y del Bienestar	Candidato a Doctor en Psicología	UDEC, Chile	rubiacob@gmail.com	Envío: 04/09/19 Respuesta: 07/09/19
2	Joseph Aslan Parra	Candidato a doctor en psicología	Académica y clínica	Docente	UDEC, Chile	josephaslan85@gmail.com	Envío: 04/09/19 Respuesta: 10/09/19
3	Fermín Torrano	Doctor en Ciencias de la Educación	Psicosociología aplicada	Director académico del Máster de Prevención de Riesgos	UNIR, España	fermin.torranon@unir.net	Envío: 04/09/19 Respuesta: 14/09/19
4	Martha Gaeta González	Doctora en Psicología y Aprendizaje	Psicopedagogía	Profesora investigadora	UPAEP, México	marthaleticia.gaeta@upaep.mx	Envío: 04/09/19 Respuesta: 16/09/19

Nota. UDEC: Universidad de Concepción; UNIR: Universidad Internacional de La Rioja; UPAEP: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

El formulario enviado a los jueces solicitaba evaluación de cada uno de los ítems respecto de 4 criterios: suficiencia, claridad, relevancia y coherencia. En el caso que no hubo concordancia entre los jueces, se modificó el ítem o eliminó según correspondía.

Etapa 4. Entrevista cognitiva

Luego de ajustar el instrumento, de acuerdo con las sugerencias de los jueces expertos, se contactó a cinco estudiantes de Educación Media (ver tabla 3), y se les aplicó una entrevista preliminar del instrumento que involucra el proceso de contestar las preguntas del cuestionario, siguiendo el protocolo de Tourangeau (1984), destacando cuatro fases (comprensión, recuperación, decisión/juicio y respuesta) involucrados en el proceso cognitivo pregunta-respuesta. También se consideró el protocolo de Willis, (2005) del pensamiento en voz alta en entrevistas, a través de una pauta y

una grabadora (previa autorización del estudiante) para el registro del proceso verbal de cada estudiante (ver anexo 2), con el objetivo de identificar posibles observaciones con respecto a las instrucciones de cada una de las partes del instrumento y a una adecuada redacción y comprensión de la consigna e ítems; y así detectar posibles dificultades en los distintos momentos de este proceso, antes de pasar a estimar las características de factibilidad en el estudio piloto.

Tabla 3. Antecedentes entrevista cognitiva

	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5
Nombre	Joaquín Zapata	Fabiana García	Gabriela Muñoz	Iñaki Pedreros	Alonso Roa
Sexo	Hombre	Mujer	Mujer	Hombre	Hombre
Edad	13	17	16	15	14
Colegio	Salesianos, Concepción	Sagrado Corazón de Concepción	Liceo fiscal de niñas, Concepción	Colegio Darío Salas, Chillán	Colegio Santa Sabina, Concepción
curso	Séptimo	4° Medio	2° Medio	1° Medio	Séptimo
Nota final 2018	6,4	6,0	6,1	5,8	5,0

Etapa 5. Aplicación piloto

Finalmente, se llevó a cabo una prueba piloto del cuestionario luego de validar el instrumento por jueces expertos y entrevista cognitiva; para identificar la factibilidad del cuestionario.

Por accesibilidad, se contactó a un colegio de la provincia de Concepción y se solicitó autorización para aplicar el cuestionario a un curso de Educación Media. Se les presentó el propósito del estudio y el objetivo de la aplicación a las autoridades del establecimiento. Una vez obtenido el permiso, se pidió autorización a un profesor de un curso para aplicar el cuestionario a su grupo de estudiantes; obtenido el permiso, se coordinó la fecha y hora de aplicación (ver tabla 4). Este proceso tuvo por objetivo identificar la factibilidad del cuestionario en términos de factores económicos, conveniencia e interpretación del instrumento (Namakforoosh, 2007, p227). siguiendo las recomendaciones de Sampieri, (2010); principalmente, (1)

orden y comprensión de las instrucciones, (2) redacción de la consigna e ítems, (3) formato de respuesta (4) tiempo de respuesta, (5) errores en el documento y (6) situaciones emergentes a la aplicación.

El cuestionario se aplicó a 22 estudiantes, 13 mujeres y 9 hombres, de 14 a 18 años.

Tabla 4. Antecedentes prueba piloto

Colegio	Liceo los Andes, San Pedro de la Paz
Fecha	28 de noviembre, 2019
Curso	Primero Medio
Edad	Entre 14 y 18 años
Genero	13 mujeres - 9 hombres
Hora inicio/ hora termino	08:48- 09:20

4.6 Consideraciones éticas

Consideró tres procedimientos:

1. Aprobación del Comité de Ética de la UCSC de las cartas a autoridades, consentimiento informado, asentimiento informado y cuestionario.
2. Autorizaciones de las respectivas autoridades de los establecimientos (directores).
3. Aplicación de consentimientos y asentimientos a estudiantes y sus respectivos apoderados.

4.7. Técnicas de Análisis de la Información

Se hizo un análisis descriptivo sobre los participantes de la validación de contenido y variables de estudio en el Software RStudio, versión 3.6.1.

5. RESULTADOS

5.1. Revisión sistemática de la literatura

Se realizó una revisión sistemática de la literatura a través de tres bases de datos (Wos, Scopus y SciELO), con el objetivo de identificar investigaciones empíricas cuantitativas de ARA en estudiantes de Secundaria, proveyendo evidencia empírica de lo que se está investigando en este nivel educativo, respecto a las características metodológicas de los estudios y los instrumentos que se utilizan para medir la ARA en este nivel educativo. La búsqueda se hizo entre los años 2015 y 2019. Se identificaron 21 artículos que luego fueron analizados.

Este trabajo concluyó en el desarrollo de dos artículos de investigación con metodología de revisión sistemática que fueron enviados a revistas con indexación Scopus para evaluación de su publicación (ver tabla 5). En los anexos 11 y 12 se pueden observar el resumen de los artículos.

Tabla 5. Descripción de artículos desarrollados en contexto de esta tesis.

Nombre del artículo	Revista	Indexación	Fecha envío	Estado	Link página web revista
Revisión sistemática sobre autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Secundaria	Revista de psicología	Wos	30 de agosto, 2019	En evaluación	http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/login
Revisión Sistemática sobre instrumentos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Educación Secundaria	Formación universitaria	Scopus	11 de diciembre, 2019	En evaluación	http://www.citrevistas.cl/a1-formacion.htm

5.2. Diseño del instrumento

En base a la información bibliográfica recopilada acerca de los instrumentos existentes para medir la ARA, se usaron 52 ítems originales de 16 instrumentos.

En la tabla 6, se presenta en detalle los 55 ítems iniciales incluidos, el nombre del instrumento del cual se seleccionó el ítem y a cuál de las 12 dimensiones de ARA corresponden de acuerdo con la teoría. También se

observa el detalle del proceso de traducción, y aquellos que fueron editados. El proceso de edición implicó en algunos casos separar un ítem en dos ítems, por esto de 55 ítems iniciales, se crearon 19 en base a la teoría consultada. Como resultado se diseñó un cuestionario con un total de 74 ítems, que posteriormente fue enviado a jueces expertos para su revisión.

Tabla 6. Instrumentos utilizados para el diseño del cuestionario de autorregulación del aprendizaje para Educación Media.

Nombre instrumento	Cita	n° ítem	ítems (original)	ítems traducido al español	ítem seleccionado y/o editado
Dimensión 1: Planificación para la autoobservación del comportamiento de estudio					
The self-regulated online learning questionnaire (SOL-Q)	Jansen et al., (2017)	3	I set short-term (daily or weekly) goals as well as long-term goals (monthly or for the whole online course).	Establezco objetivos a corto plazo (diarios o semanales), así como objetivos a largo plazo (mensualmente o para todo el curso en línea).	Establezco objetivos a corto plazo (diario, semanal) Establezco objetivos a largo plazo (mensual, semestral)
Escala Inventario de Estrategias de Autorregulación (SRSI-SR) adaptado por Hernández y Camargo (2017a)	Zambrano et al., (2018)	16	Hago un horario para organizar mi tiempo de estudio		Hago un horario para organizar mi tiempo de estudio
Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R)	Núñez., (2015)	9	Antes de empezar a estudiar, me planifico el tiempo que puedo necesitar dedicar a comprender y aprender el texto, y cómo voy a distribuirlo entre las distintas actividades que tengo que realizar.		Planifico el tiempo que voy a dedicar a cada actividad
Escala Inventario de Estrategias de Autorregulación (SRSI-SR) adaptado por Hernández y Camargo (2017a)	Zambrano et al., (2018)	14	Planeo en qué orden realizaré mis actividades académicas		Tengo una lista con las tareas académicas por hacer
Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R)	Núñez et al., (2015)	7	Antes de empezar a estudiar, me paro a decidir las actividades y estrategias que voy a utilizar, planificando cómo voy a leer y estudiarlo.		Tengo claro cuales tareas son primero
Dimensión 2: Organización de recursos ambientales y materiales					
Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA) (Rosário et al., 2007)	Bruna.,(2016)	12	Antes de comenzar a estudiar, compruebo si tengo todo lo que necesito: diccionarios, libros, lápices, cuadernos, fotocopias, para no estar siempre interrumpiendo mi estudio.		Compruebo que tengo los materiales necesarios (libros, apuntes, etc.)
Escala Inventario de Estrategias de Autorregulación (SRSI-SR) adaptado por Hernández y Camargo (2017a)	Zambrano et al., (2018)	17	Uso algún método para mantener en orden el material de mis clases		Tengo ordenados los materiales

A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).	Pintrich et al., (1991).	35	I usually study in a place where I can concentrate on my course work.	Normalmente estudio en un lugar donde puedo concentrarme en mi trabajo de curso.	Busco un lugar que me pueda concentrar
		65	I have a regular place set aside for studying.	Tengo un lugar regular reservado para estudiar.	Tengo un lugar reservado para estudiar
Online Self-Regulated Learning Questionnaire (OLSQ) (Barnard et al.,2009)	Fung.,(2018)	6	I choose the location where I study to avoid too much distraction.	Elijo el lugar donde estudio para evitar demasiadas distracciones.	Elijo un lugar sin distracciones
		7	I find a comfortable place to study	Encuentro un lugar cómodo para estudiar.	Encuentro un lugar cómodo (luz, t°, Ventilación)
Dimensión 3: Creencias de autoeficacia para la planificación y organización del estudio					
Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS)	Toering et al., (2012)	47	It is easy for me to concentrate on my goals and to accomplish them.	Es fácil para mí concentrarme en mis objetivos y lograrlos.	Hacer un horario
The self-regulated online learning questionnaire (SOL-Q)	Jansen et al., (2017).	22	I choose the location where I study for this online course to avoid too much distraction.	Elijo la ubicación donde estudio para este curso en línea para evitar demasiadas distracciones.	Elegir un lugar sin distracciones
		23	I find a comfortable place to study for this online course.	Encuentro un lugar cómodo para estudiar para este curso en línea.	Encontrar un lugar cómodo para estudiar
Inventario de Autoeficacia para el Estudio (IDAPE)	Carretero-Dios & Pérez,(2005)	3	Fijarme objetivos en la escuela (obtener una nota elevada, por ejemplo) y esforzarme para alcanzarlos	2 ítems editados	Establecer objetivos de estudio a corto plazo (diarios, semanal)
					Establecer objetivos de estudio a largo plazo (mensual, semestral)
ítems creados en base a la teoría		2	Tener una lista de tareas académicas por hacer		
		6	Tener todos los materiales necesarios para estudiar		
Dimensión 4: Monitoreo del comportamiento de estudio					
Academic Self-Regulation Scale(ASRS)	Akhtar & Mahmood., (2013).	21	I usually study according to the study schedule set by myself	Por lo general, estudio de acuerdo con el horario de estudio establecido por mí mismo	Lo hago de acuerdo un horario establecido por mí
SRL Inventory Communalities	Nuttall., (2016)	4	I make sure that I am physically comfortable when I work on English assignments.	Me aseguro de estar físicamente cómodo cuando trabajo en tareas de inglés.	Me aseguro de estar físicamente cómodo (a) (luz, t°, ventilación)

		22	When I am studying English, I know that the physical learning environment is important.	Cuando estoy estudiando inglés, sé que el entorno de aprendizaje físico es importante.	me cercioro de que el lugar de estudio no me distraiga
Cuestionario de Formas de Estudio, basado en las escalas IPAA-Univ., IPE Univ. Y Aratex (Núñez et al., 2006b, Rosário et al., 2007)	Díaz et al., (2010).	2.2	Mientras estudio considero si mi planificación del tiempo fue correcta o si debo modificarla		Reviso si mi planificación requiere modificación
Self-Regulation Strategy Inventory—Self-Report (SRSI-SR)	Cleary (2006).	28	I finish all of my studying before I play video games or with my friends	Termino todo mi estudio antes de jugar videojuegos o con mis amigos.	Cumplo con los objetivos de estudio
Dimensión 5: Monitoreo del aprendizaje					
Cuestionario de Formas de Estudio, basado en las escalas IPAA-Univ., IPE Univ. Y Aratex (Núñez et al., 2006b, Rosário et al., 2007)	Díaz et al., (2010).	2.2	Cuando no comprendo lo que leo, me pregunto qué puedo hacer para solucionarlo.		Si no comprendo lo que leo, busco una forma para solucionarlo
Self-Regulation Strategy Inventory—Self-Report (SRSI-SR)	Cleary (2006).	7	I quiz myself to see how much I am learning during studying	Me examino para ver cuánto estoy aprendiendo durante el estudio.	Evalúo si estoy aprendiendo durante el estudio
A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).	Pintrich et al., (1991).	76	When studying for this course I try to determine which concepts I don't understand well.	Al estudiar para este curso trato de determinar qué conceptos no entiendo bien.	Identifico los contenidos que no entiendo bien
Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS)	Toering et al., (2012).	21	I look back to see if I did the correct procedures.	Miro hacia atrás para ver si hice los procedimientos correctos.	Reviso si mi procedimiento/estrategia es efectiva
		12	I check my work while doing it.	Reviso mi trabajo mientras lo hago.	Reviso el avance de mi estudio
Dimensión 6: Estrategias cognitivas					
A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).	Pintrich et al., (1991).	42	When I study for this course, I go through the readings and my class notes and try to find the most important ideas	Cuando estudio para este curso, repaso las lecturas y las notas de mi clase y trato de encontrar las ideas más importantes.	Repaso los apuntes tomados en clases
		49	I make simple charts, diagrams, or tables to help me organize course material.	Hago cuadros, diagramas o tablas simples para ayudarme a organizar el material del curso	para ayudarme a organizar el material de estudio hago cuadros, diagramas o tablas simples
		59	I memorize key words to remind me of important concepts in this class.	Memorizo palabras clave para recordarme conceptos importantes en esta clase	Memorizo palabras clave para recordarme conceptos

					importantes
		67	When I study for this course, I write brief summaries of the main ideas from the readings and my class notes.	Cuando estudio para este curso, escribo breves resúmenes de las ideas principales de las lecturas y mis apuntes de clase.	Hago resúmenes con de las ideas principales
		39	When I study for this class, I practice saying the material to myself over and over.	Cuando estudio para esta clase, practico decirme el material una y otra vez.	Repito las ideas claves para memorizar
		63	When I study for this course, I go over my class notes and make an outline of important concepts.	Cuando estudio para este curso, repaso las notas de mi clase y hago un bosquejo de conceptos importantes.	Sintetizo los conceptos principales
Dimensión 7: Búsqueda de ayuda					
A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).	Pintrich et al., (1991)	68	When I can't understand the material in this course, I ask another student in this class for help.	Cuando no puedo entender el material de este curso, le pido ayuda a otro alumno de esta clase	Pregunto a mis compañeros cuando tengo dudas
		75	I try to identify students in this class whom I can ask for help if necessary.	Intento identificar a los estudiantes de esta clase a quienes puedo pedir ayuda si es necesario.	Tengo claro a que compañeros pedirle ayuda si fuera necesario
SRL Inventory Communalities	Nuttall (2016).	25	I know where to find people who can help me understand English principles.	Sé dónde encontrar personas que puedan ayudarme a entender los principios del inglés.	Sé dónde encontrar a personas que me puedan ayudar
The self-regulated online learning questionnaire (SOL-Q)	Jansen et al., (2017).	33	I share my problems with my classmates in this course online so we know what we are struggling with and how to solve our problems.	Comparto mis problemas con mis compañeros de clase en este curso en línea para que sepamos con qué estamos luchando y cómo resolver nuestros problemas.	Anoto las dudas para preguntar al profesor
		34	I am persistent in getting help from the instructor of this online course.	Soy persistente en obtener ayuda del instructor de este curso en línea.	Busco al profesor si necesito ayuda
		35	When I am not sure about some material in this online course, I check with other people.	Cuando no estoy seguro acerca de algún material en este curso en línea, verifico con otras personas.	Si no estoy seguro de algún material o contenido, pregunto a mis compañeros
Dimensión 8: Autoevaluación del comportamiento de estudio					
ítems creados en base a la teoría		1	Cumplí con mis objetivos propuestos		

		2	Realicé las tareas en los horarios establecidos		
		3	Completé mi lista de tareas académicas por hacer		
		4	Mi planificación fue efectiva		
		5	Terminé el estudio en el plazo planificado		
		6	Requiero aumentar mi tiempo de estudio la próxima vez		
Dimensión 9: Autoevaluación del aprendizaje					
Ítems creados en base a la teoría		1	si completé mis desafíos personales de aprendizaje		
		2	Evalúo si alcancé las exigencias académicas establecidas por el profesor		
		3	Reviso si logré los aprendizajes esperados por el profesor		
		4	Reviso si domino los contenidos establecidos por el profesor		
		5	Reviso si logre mis objetivos personales de aprendizaje		
		6	Reviso si comprendí los conceptos claves		
		7	Evalúo si aprendí los contenidos centrales		
		8	Reviso avance a mi conocimiento previo		
Dimensión 10: Adaptación/regulación					
Cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (CEVEAPEU)	Roux & Anzures González., (2015)	42	Si me ha ido mal en un examen por no haberlo estudiado bien, procuro aprender de mis errores y estudiar mejor la próxima vez		Hace falta esforzarme más para alcanzar mis objetivos de aprendizaje
		38	Si es necesario, adapto mi modo de trabajar a las exigencias de los diferentes profesores y materias		Es necesario adaptar mi estrategia para aprender
		37	Cuando veo que mis planes iniciales no logran el éxito esperado, en los estudios, los cambio por otros más adecuados		Es necesario cambiar el lugar de estudio para evitar distracciones la próxima vez
		41	Procuro aprender nuevas técnicas, habilidades y procedimientos para estudiar mejor y rendir más		Mi planificación requiere ajustes para lograr las exigencias académicas
SRL Inventory Communalities	Nuttall (2016).	3	If a learning technique does not help me learn English, I try using a new technique.	Si una técnica de aprendizaje no me ayuda a aprender inglés, trato de usar una nueva técnica.	Una técnica de estudio no me ayuda a aprender, busco otra para un mejor resultado

Dimensión 11. Atribuciones causales de fracaso a factores externos					
Academic Self-Regulation Scale(ASRS)	Akhtar & Mahmood (2013).	32	My good performance in the class is the result of teacher's motivation	Mi buen desempeño en la clase es el resultado de la motivación del maestro (editado)	La motivación del profesor
		33	My good performance in the class is the support of my family and friends	Mi buen desempeño en la clase es el apoyo de mi familia y amigos	El apoyo de mi familia El apoyo de mis amigos
Escala de Motivación del Aprendizaje y Estilos Atribucionales: Escala CEAP48 (Subescala SEAT-01: Estilos Atribucionales)	Barca et al., (2005)	23	Mi fracaso en los exámenes se debe en gran parte a la mala suerte		a mi mala suerte
		3	Cuando el profesorado se preocupa y da directrices de cómo estudiar, entonces me encuentro bien en clase y en los exámenes		La preocupación del profesor
Ítem creado en base a la teoría		6	El profesor me tiene mala		
Dimensión 12: Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo/habilidad					
Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS)	Toering et al., (2012).	32	I put forth my best effort when performing tasks.	Puse mi mejor esfuerzo al realizar tareas.	Mi esfuerzo en el estudio
Escala de Motivación del Aprendizaje y Estilos Atribucionales: Escala CEAP48 (Subescala SEAT-01: Estilos Atribucionales)	Barca et al., (2005)	14	Me esfuerzo en los estudios porque me gusta lo que estoy trabajando en clases		La dificultad de los contenidos
		4	Las buenas notas se deben siempre a mi capacidad		Mi capacidad para el estudio
		2	Siempre que estudio lo suficiente, obtengo buenas notas		Mi dedicación en el estudio
		11	Cuando fracaso en los exámenes se debe a mi baja capacidad		Mi habilidad para el estudio
Cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (CEVEAPEU)	Gargallo et al., (2009).	40	Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles		Mi organización del estudio
Ítems creados en base a la teoría		1	Mi esfuerzo por aprender		
		2	Mi esfuerzo en el estudio		

5.3. Validación de contenido del instrumento por jueces expertos

Para responder a la H1; se envió el instrumento vía correo electrónico a jueces expertos con un formulario solicitando la evaluación de éste. Específicamente, se solicitó a los jueces que evaluaran la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de cada ítem en relación con la dimensión que pertenecía. Los jueces asignaban el valor de 1 (Cumple) o 2 (No cumple) a cada criterio.

Se realizó un análisis descriptivo de cada uno de los ítems y la evaluación que realizaron los jueces. Como se observa en la tabla 7 de los 74 ítems evaluados por los jueces, 36 son perfectos, es decir hay un 100% de acuerdo entre los 4 jueces que el ítem cumple con los 4 criterios (suficiencia, claridad, coherencia y relevancia). Sin embargo, 38 ítems no lograron un acuerdo absoluto entre los jueces en al menos algún criterio.

Tabla 7. Frecuencia de jueces que consideran que el ítem es adecuado según los criterios suficiencia, claridad, coherencia y relevancia

Ítem	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Perfecto
Dimensión Planificación para la autoobservación del comportamiento de estudio					
1 Establezco objetivos a corto plazo (diario, semanal)	1	0.5	1	1	0
2 Establezco objetivos a largo plazo (mensual, semestral)	1	0.75	1	1	0
3 Hago un horario para organizar mi tiempo de estudio	1	1	1	1	1
4 Planifico el tiempo que voy a dedicar a cada actividad	1	1	1	1	1
5 Tengo una lista con las tareas académicas por hacer	1	1	1	1	1
6 Tengo claro cuales tareas son primero	1	0	1	1	0
Dimensión Organización de recursos del ambiente y materiales					
7 Compruebo que tengo los materiales necesarios (libros, apuntes, etc.)	1	1	1	1	1
8 Tengo ordenados los materiales	1	0.25	0.75	0.75	0
9 Busco un lugar que me pueda concentrar	1	0.75	0.25	0.25	0
10 Tengo un lugar reservado para estudiar	1	1	1	1	1
11 Elijo un lugar sin distracciones	1	1	0.75	0.75	0
12 Encuentro un lugar cómodo cómodo (t°, luz, ventilación)	0.75	0.5	0.75	0.75	0
Dimensión Creencias de autoeficacia para la planificación y organización del estudio					
13 Hacer un horario de estudio	1	1	1	1	1
14 Tener una lista de tareas académicas por hacer	1	1	1	1	1
15 Establecer objetivos de estudio a corto plazo (diario, semanal)	1	1	1	1	1
16 Establecer objetivos de estudio a largo plazo (mensual, semestral)	1	1	1	1	1
17 Elegir un lugar sin distracciones	1	0.75	1	1	0
18 Tener todos los materiales necesarios para estudiar	1	0.75	0.75	0.75	0
19 Encontrar un lugar cómodo para estudiar	0.75	0.75	0.75	0.75	0
Dimensión Monitoreo del comportamiento de estudio					
20 Lo hago de acuerdo a un horario establecido por mí	1	1	1	1	1
21 Me aseguro de estar físicamente cómodo(a) (luz t °, ventilación)	1	1	1	1	1
22 Me cercioro de que el lugar de estudio no me distraiga	1	1	1	1	1
23 Cumplo con los objetivos de estudio	1	1	1	1	1
24 Reviso si mi planificación de estudio requiere modificación	1	1	1	1	1
Dimensión Monitoreo del aprendizaje					
25 Evaluación si estoy aprendiendo durante el estudio	1	1	1	1	1
26 Si no comprendo lo que leo, busco una forma para solucionarlo	1	1	1	1	1
27 Identifico los contenidos que no entiendo bien	1	1	1	1	1
28 Reviso el progreso de mi estudio	1	0.75	1	1	0
29 Reviso si mi procedimiento/estrategia es efectiva	1	0.75	1	1	0
Dimensión Estrategias cognitivas					
30 Repaso los apuntes tomados en clases	1	1	1	0.75	0
31 Para ayudarme a organizar el material de estudio hago cuadros, diagramas o tablas	1	0.75	1	1	0

	simples					
32	Memorizo palabras clave para recordarme conceptos importantes	1	1	1	1	1
33	Hago resúmenes de las ideas principales	1	1	1	1	1
34	Repito las ideas claves para memorizarlas	1	1	1	1	1
35	Sintetizo los conceptos principales	1	0.75	1	1	0
	Dimensión Búsqueda de ayuda					
36	Pregunto a mis compañeros cuando tengo dudas	1	1	1	1	1
37	Tengo claro a que compañeros pedirle ayuda si fuera necesario	1	1	1	1	1
38	Sé dónde encontrar a persona que me puedan ayudar	0.75	0.75	0.75	0.75	0
39	Anoto las dudas para preguntar al profesor	1	1	1	1	1
40	Busco al profesor si necesito ayuda	1	0.75	1	1	0
41	Si no estoy seguro de algún material o contenido pregunto a mis compañeros	0.75	0.75	0.75	0.75	0
	Dimensión Autoevaluación del comportamiento					
42	Cumplo con mis objetivos propuestos	1	1	1	1	1
43	Realicé las tareas en los horarios establecidos	1	1	1	1	1
44	Completé mi lista de tareas académicas por hacer	1	1	1	1	1
45	Mi planificación fue efectiva	1	0.75	0.75	1	0
46	Terminé el estudio en el plazo planificado	1	1	1	1	1
47	Requiero aumentar mi tiempo de estudio la próxima vez	1	1	1	0.75	0
	Dimensión Autoevaluación del aprendizaje					
48	Evalúo si completé mis desafíos personales de aprendizaje	1	1	1	1	1
49	Evalúo si alcancé las exigencias académicas establecidas por el profesor	1	1	1	1	1
50	Reviso si logré los aprendizajes esperados por el profesor	1	1	1	1	1
51	Reviso si domino los contenidos establecidos por el profesor	1	1	1	1	1
52	Reviso si logre mis objetivos personales de aprendizaje	1	1	1	1	1
53	Reviso si comprendí los conceptos claves	1	1	1	1	1
54	Evalúo si aprendí los contenidos centrales	1	1	1	1	1
55	Reviso avance a mi conocimiento previo	1	1	1	1	1
	Dimensión Adaptación/regulación					
56	Es necesario adaptar mi estrategia para aprender	0.75	0.5	0.75	0.75	0
57	Mi planificación requiere ajustes para lograr las exigencias académicas	1	1	1	1	1
58	Hace falta esforzarme más para alcanzar mis objetivos de aprendizaje	1	1	1	1	1
59	Es necesario cambiar el lugar de estudio para evitar distracciones la próxima vez	1	1	1	1	1
60	Una técnica no me ayuda a aprender y busco otra para un mejor resultado	1	0.5	0.75	1	0
	Dimensión Atribuciones causales de fracaso a factores externos					
61	La motivación del profesor	1	0.5	1	1	0
62	El apoyo de mi familia	1	0.5	0.75	1	0
63	El apoyo de mis amigos	1	0.75	0.75	1	0
64	Mi mala suerte	1	1	1	1	1

65	La preocupación del profesor	1	0.75	1	1	0
66	Que el profesor me tiene mala	1	0.25	0.75	1	0
Dimensión Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo y/o la habilidad						
67	Mi esfuerzo en el estudio	1	0.5	0.75	1	0
68	Mi capacidad para el estudio	1	0.5	0.75	1	0
69	La dificultad de los contenidos	1	0.5	0.5	1	0
70	Mi dedicación en el estudio	1	0.5	0.75	1	0
71	Mi habilidad para el estudio	1	0.5	0.75	1	0
72	Mi organización del estudio	1	0.5	0.75	1	0
73	Mi esfuerzo por aprender	1	0.5	0.75	1	0
74	Mi esfuerzo en el estudio	0.5	0.5	0.5	0.75	0

NOTA: Ítem perfecto: ítem que logra un acuerdo absoluto en todos los criterios por los 4 jueces. Número de ítems perfectos: 36

Luego se comprobó el acuerdo absoluto entre-jueces de forma específica por criterio evaluado, es decir, en qué medida hay acuerdo entre los jueces que el conjunto de ítems del instrumento cumple según cada criterio (suficiencia, coherencia, relevancia y claridad).

Este proceso de análisis absoluto entre jueces mostró en sus resultados que el acuerdo del juez 3 respecto de los otros jueces en todos los criterios es distinto, por lo que es recomendable mirar con atención sus respuestas (ver tabla 8). Además, el criterio que presenta menor porcentaje de acuerdo entre los jueces en todas las dimensiones del instrumento es el criterio “claridad”.

Tabla 8. Acuerdo absoluto de jueces del conjunto de ítems en criterios (suficiencia, claridad, coherencia y relevancia)

	Suficiencia				Claridad				Coherencia				Relevancia			
	J1	J2	J3	J4	J1	J2	J3	J4	J1	J2	J3	J4	J1	J2	J3	J4
J1	1	0.99	0.95	1	1	0.82	0.68	0.73	1	0.95	0.74	0.97	1	0.93	0.92	0.99
J2		1	0.93	0.99		1	0.66	0.74		1	0.72	0.92		1	0.85	0.92
J3			1	0.95			1	0.78			1	0.74			1	0.91
J4				1				1				1				1

Una posibilidad es que el juez 3 sea más exigente o menos exigente que el resto. Para analizar esta posibilidad se revisaron las medidas por criterio. Los resultados mostraron que el juez 3 es más exigente que el resto (Ver tabla 9).

Tabla 9. Medidas por criterio de cada juez

	suficiencia	claridad	coherencia	relevancia
J1	1	0.91	1	1
J2	0.99	0.89	0.95	0.93
J3	0.95	0.66	0.74	0.92
J4	1	0.77	0.97	0.99

Luego se comprobó el acuerdo absoluto entre-jueces de forma específica por cada una de las 12 dimensiones, es decir, en qué medida hay acuerdo entre los jueces que el conjunto de ítems de una dimensión cumple según cada criterio (suficiencia, coherencia, relevancia y claridad) (Ver tabla 10). Como resultado de la evaluación específica de los ítems por cada dimensión, se eliminaron y modificación algunos ítems; para más detalle, ver tabla 12.

Tabla 10. Medidas por criterio para cada dimensión

		suficiencia	claridad	coherencia	relevancia	
(1). Planificación para la autoobservación del comportamiento de estudio						
Disposición	J1	1	0.5	1	1	
	J2	1	0.83	1	1	
	J3	1	0.67	1	1	
	J4	1	0.83	1	1	
	(2). Organización de recursos del ambiente y materiales					
	J1	1	0.67	1	1	
	J2	1	1	0.67	0.67	
	J3	0.83	0.67	0.67	0.67	
	J4	1	0.67	1	1	
	(3). Creencias de autoeficacia para la planificación y organización del estudio					
	J1	1	0.86	1	1	
	J2	1	1	1	1	
J3	0.86	0.71	0.71	0.71		
J4	1	1	1	1		
(4). Monitoreo del comportamiento de estudio						
Ejecución	J1	1	1	1	1	
	J2	1	1	1	1	
	J3	1	1	1	1	
	J4	1	1	1	1	
	(5). Monitoreo del aprendizaje					
	J1	1	0.8	1	1	
	J2	1	1	1	1	
	J3	1	0.6	0.8	1	
	J4	1	1	1	1	
	(6). Estrategias cognitivas					
	J1	1	1	1	1	
	J2	1	0.83	1	0.83	
	J3	1	1	1	1	
	J4	1	0.83	1	1	
	(7). Búsqueda de ayuda					
	J1	1	1	1	1	
	J2	1	0.83	1	1	
	J3	0.67	0.67	0.67	0.67	
J4	1	1	1	1		
(8). Autoevaluación del comportamiento						
Evaluación	J1	1	1	1	1	
	J2	1	1	1	0.83	
	J3	1	0.83	0.83	1	
	J4	1	1	1	1	
	(9). Autoevaluación del aprendizaje					
	J1	1	1	1	1	
	J2	1	1	1	1	
	J3	1	1	1	1	
	J4	1	1	1	1	
	(10). Adaptación/regulación					
	J1	1	1	1	1	
	J2	0.8	0.6	0.8	0.8	
	J3	1	0.6	1	1	
	J4	1	1	0.8	1	
	(11). Atribuciones causales de fracaso a factores externos					
J1	1	1	1	1		

J2	1	0.83	1	1
J3	1	0.33	0.5	1
J4	1	0.33	1	1
(12). Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo y/o la habilidad				
J1	1	1	1	1
J2	1	1	0.88	1
J3	1	0	0	1
J4	1	0	0.88	0.88

A continuación, se describen por cada dimensión y por cada criterio (suficiencia, claridad, coherencia y relevancia) el acuerdo absoluto entre jueces

1 “Planificación para la autoobservación del comportamiento de estudio”

Se puede observar que para la dimensión “Planificación para la autoobservación del comportamiento de estudio” existe un total acuerdo de los 4 jueces en los criterios de suficiencia, coherencias y relevancia. Sin embargo, en el caso de la claridad, no hay acuerdo y específicamente el juez 1, considera que la dimensión cumple en sólo un 50% en la claridad de sus ítems. De acuerdo a las sugerencias de los jueces, se hicieron modificaciones en tres ítems en relación a la claridad del mismo.

2 “Organización de recursos del ambiente y materiales”

Para la dimensión “Organización de recursos del ambiente y materiales” se observa que no existe acuerdo total para ninguno de los criterios (suficiencia, coherencia, relevancia y claridad). Sin embargo, se observa un porcentaje sobre el 60% de acuerdo para todos los criterios. En relación a este resultado, se determinó eliminar un ítem de la escala y se realizaron modificaciones de redacción en dos ítems de acuerdo a las observaciones de los jueces.

3 “Creencias de autoeficacia para la planificación y organización del estudio”

Se observa en la dimensión “Creencias de autoeficacia para la planificación y organización del estudio” que no existe acuerdo total de los jueces en ninguno de los criterios; específicamente el criterio claridad en esta dimensión, requiere de modificación de acuerdo con lo expresado por el juez 1 y 3. Sin embargo, para los criterios suficiencia, coherencia y relevancia hay acuerdo sobre un 70% entre-jueces, lo que implica modificaciones en dos ítems en relación al criterio claridad.

4 “Monitoreo del comportamiento de estudio”

Se observa en la dimensión “Monitoreo del comportamiento de estudio”, que existe un acuerdo total entre-jueces para todos los criterios de la dimensión respecto a sus ítems.

5 “Monitoreo del aprendizaje”

Para la dimensión “Monitoreo del aprendizaje” se observa acuerdo absoluto en los criterios suficiencia y relevancia de los 4 jueces. En el criterio coherencia, se observa que el juez 3 considera que la dimensión cumple un 80% lo cual es aceptable en la evaluación. Sin embargo, el criterio claridad de la dimensión respecto a sus ítems, no presenta acuerdo por el juez 1 en un 80% y por el juez 3 en un 60%, lo que respecta la modificación de sólo un ítem.

6 “Estrategias cognitivas”

En la dimensión “Estrategias cognitivas”, se observa un acuerdo total de los 4 jueces en suficiencia y coherencia. El criterio relevancia presenta un acuerdo del 83% expuesta por del juez 2. Y se observa que el criterio claridad presenta acuerdo del 83% por el juez 2 y 4, lo cual es aceptable. A este respecto, se realizaron solo dos modificaciones en los ítems de la dimensión.

7 “Búsqueda de ayuda”

Se observa en la dimensión “Búsqueda de ayuda” que no hay acuerdo entre-jueces para ningún criterio, específicamente el juez 3 considera que la dimensión cumple en un 67% en los cuatro criterios (suficiencia, claridad, coherencia y relevancia) respecto a sus ítems. El criterio claridad es cuestionado por el juez 2 y 3 en relación a sus ítems. A este respecto, se decide eliminar un ítem y modificar un ítem.

8 “Autoevaluación del comportamiento”

Se observa en la dimensión “Autoevaluación del comportamiento” que existe acuerdo total en el criterio suficiencia; no así para los criterios claridad, coherencia y relevancia de sus ítems. Sin embargo, la dimensión es aceptada en un 83% por los jueces, lo cual es aceptable y no se hicieron modificaciones en los ítems.

9 “Autoevaluación del aprendizaje”

Se observa en la dimensión “Autoevaluación del aprendizaje”, que existe un acuerdo total entre-jueces para todos los criterios de la dimensión respecto a sus ítems.

10 “Adaptación/regulación”

Para la dimensión “Adaptación/regulación” no hay acuerdo entre los jueces en ningún criterio. Sin embargo, se presenta aceptación de la dimensión en el conjunto de ítems entre el 60% y 80% en todos los criterios (suficiencia, claridad, coherencia y relevancia). En respuesta a la evaluación de los jueces, se realizan modificaciones en dos ítems.

11 “Atribuciones causales de fracaso a factores externos”

Se observa en la dimensión “Atribuciones causales de fracaso a factores externos” que hay acuerdo total entre-jueces en los criterios suficiencia y relevancia, el criterio coherencia para el juez 3 cumple solo en un 50% respecto a sus ítems. Asimismo, el criterio claridad, presenta

desacuerdo para el juez 2, 3 y 4. En este sentido, se modificaron 4 ítems en esta dimensión.

12 “Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo y/o la habilidad”

Para la dimensión “Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo y/o la habilidad” se observa acuerdo total en el criterio suficiencia. Sin embargo los criterios claridad, coherencia y relevancia no existe acuerdo entre los jueces, específicamente, el juez 3 y 4 concuerdan en el desacuerdo total en la claridad de los ítems. De acuerdo a la evaluación de los jueces se determinó modificar cinco ítems y se eliminaron dos.

Efectivamente, este proceso de evaluación específica de los ítems por dimensión, mostró que se debían hacer mejoras en los ítems en relación al criterio “claridad”. Además se confirma que este criterio presenta en su mayoría desacuerdo entre los jueces.

De acuerdo con los comentarios de los evaluadores (ver tabla 11), se determinó eliminar 4 ítems que presentaban igualdad o similitud respecto a otro ítem de las dimensiones: “organización de recursos del ambiente y materiales” (1 ítem); “búsqueda de ayuda” (1 ítem) y “atribuciones causales de fracaso al esfuerzo y/o a la habilidad” (2 ítems). Por lo tanto, al haber consenso en las sugerencias de los expertos, se asume que los ítems debían ser eliminados y aquellos que no tenían un acuerdo del 100% fueron editados, específicamente, se editaron 22 ítems (ver tabla 12)

En resumen, inicialmente se presentó a los jueces el cuestionario con 74 ítems, se eliminaron 4 y fueron editados 22. Teniendo como resultado un cuestionario de 70 ítems.

Tabla 11. Evaluación cualitativa por juez para cada ítem

	N°	ítem	Comentarios			
		Antes de comenzar a estudiar	j1	j2	j3	j4
Planificación para la autoobservación del comportamiento	1	Establezco objetivos a corto plazo (diario, semanal)	¿Objetivos sobre qué?			Sugiero incluir en consigna "o realizar una tarea académica"
	2	Establezco objetivos a largo plazo (mensual, semestral)	¿Objetivos sobre qué?			
	3	Hago un horario para organizar mi tiempo de estudio				
	4	Planifico el tiempo que voy a dedicar a cada actividad				
	5	Tengo una lista con las tareas académicas por hacer				
	6	Tengo claro cuales tareas son primero	Primero: más importantes, prioritarias.	Alt: Cuales tareas debo realizar primero, Alt2: por cual tarea comenzar	redactar de nuevo, haciendo referencia explícita al concepto de prioridad	Cambiar "Tengo claro" por "identifico"
Organización de recursos del ambiente y materiales	7	Compruebo que tengo los materiales necesarios (libros, apuntes, etc)				
	8	Tengo ordenados los materiales	¿Antes, durante el estudio?		Redactar de nuevo, orden? Qué significa?	"Cambiar tengo ordenado" por "ordeno"
	9	Busco un lugar que me pueda concentrar		I9 e i11: sugiero dejar solo uno.		Los ítems 9, 10 y 11 se podrían unir en uno sólo. P. ej. Busco las mejores condiciones para no distraerme
	10	Tengo un lugar reservado para estudiar				
	11	Elijo un lugar sin distracciones		I9 e i11: sugiero dejar solo uno. Muy similares		
	12	Encuentro un lugar cómodo (t°, luz, ventilación)	Encuentro cambiar por: busco, seleccionó		A mi juicio, se debería integrar con el ítem 11	
Creencias de	Creo que soy capaz de:		j1	j2	j3	j4

autoeficacia para la planificación y organización del estudio	1	Hacer un horario de estudio				
	2	Tener una lista de tareas académicas por hacer				
	3	Establecer objetivos de estudio a corto plazo (diario, semanal)				
	4	Establecer objetivos de estudio a largo plazo (mensual, semestral)				
	5	Elegir un lugar sin distracciones	Elegir un lugar para estudiar sin distracciones			
	6	Tener todos los materiales necesarios para estudiar				
	7	Encontrar un lugar cómodo para estudiar			Este ítem debería estar redactado de la misma manera que lo está antes	
Monitoreo del comportamiento de estudio	Cuando estoy estudiando		j1	j2	j3	j4
	1	Lo hago de acuerdo un horario establecido por mí			Redactar de nuevo	
	2	Me aseguro de estar físicamente cómodo(a) (luz, t°, ventilación)				
	3	Me cercioro de que el lugar de estudio no me distraiga				
	4	Cumplo con los objetivos de estudio				
	5	Reviso si mi planificación requiere modificación			Redactar de nuevo; lo veo ambiguo	
Monitoreo del aprendizaje	6	Evalúo si estoy aprendiendo durante el estudio				
	7	Si no comprendo lo que leo, busco una forma para solucionarlo				
	8	Identifico los contenidos que no entiendo bien				
	9	Reviso el avance de mi estudio		Sugiero cambiar avance por progreso o mejora		

				Redacción del ítem. Procedimiento/estrategia de qué? Aprendizaje?		Complementar: estrategia de estudio
	10	Reviso si mi procedimiento/estrategia es efectiva				
Estrategias cognitivas	11	Repaso los apuntes tomados en clases		Dudas respecto a la relevancia como estrategia cognitiva		
	12	para ayudarme a organizar el material de estudio hago cuadros, diagramas o tablas simples		Redacción del ítem. Alt: realizo cuadros, diagramas o tablas para ayudarme a organizar el material		
	13	Memorizo palabras clave para recordarme conceptos importantes				
	14	Hago resúmenes con de las ideas principales				
	15	Repito las ideas claves para memorizar	memorizarlas			
	16	Sintetizo los conceptos principales			Cuidado: qué significa para un estudiante de secundaria sintetizar?	Incluir estrategias de elaboración P. ej., cuando estudio reúno información de diferentes fuentes y pensamiento crítico P. ej. cuando leo una conclusión pienso en alternativas posibles
Búsqueda de ayuda	17	Pregunto a mis compañeros cuando tengo dudas		117 e o22 muy parecidos		
	18	Tengo claro a que compañeros pedirle ayuda si fuera necesario				
	19	Sé dónde encontrar a personas que me puedan ayudar			A mi juicio, los ítems 18 y 19 se solapan	
	20	Anoto las dudas para preguntar al profesor				
	21	Busco al profesor si necesito ayuda		"ayuda" es ambiguo, se puede interpretar de varias maneras. Si se refiere a ayuda netamente académica se debe especificar		
	22	Si no estoy seguro de algún material o		117 e o22 muy parecidos	Idéntico a ítem 17	

		contenido pregunto a mis compañeros				
		Cuando termino mi estudio reviso si:	j1	j2	j3	j4
Autoevaluación del comportamiento	1	Cumplí con mis objetivos propuestos				
	2	Realicé las tareas en los horarios establecidos				
	3	Completé mi lista de tareas académicas por hacer				
	4	Mi planificación fue efectiva			Cuidado con el concepto efectivo	
	5	Terminé el estudio en el plazo planificado				
	6	Requiero aumentar mi tiempo de estudio la próxima vez		Dudas en relevancia		
Autoevaluación del aprendizaje	7	Evalúo si completé mis desafíos personales de aprendizaje				
	8	Evalúo si alcancé las exigencias académicas establecidas por el profesor				
	9	Reviso si logré los aprendizajes esperados por el profesor				
	10	Reviso si domino los contenidos establecidos por el profesor				
	11	Reviso si logre mis objetivos personales de aprendizaje				
	12	Reviso si comprendí los conceptos claves				
	13	Evalúo si aprendí los contenidos centrales				
	14	Reviso avance a mi conocimiento previo				
Adaptación/regulación	15	Es necesario adaptar mi estrategia para aprender		Adaptar??? Se puede interpretar de muchas maneras	¿A qué estrategia se hace referencia?	
	16	Mi planificación requiere ajustes para lograr las exigencias académicas				
	17	Hace falta esforzarme más para alcanzar mis objetivos de aprendizaje				
	18	Es necesario cambiar el lugar de estudio para evitar distracciones la próxima vez				

	19	una técnica no me ayuda a aprender y busco otra para un mejor resultado		Son dos ideas, Una cosa es revisar si una técnica no le ayuda, y otra es buscar una alternativa. Sugiero simplificar a 1 idea. Alt: "es necesario cambiar una técnica para obtener un mejor resultado."	A qué técnica se hace referencia?	Falta el verbo: Identifico la técnica que no me ayuda...para un mejor resultado futuro
Atribuciones causales de fracaso a factores	La causa del fracaso en mi desempeño se debe a:		j1	j2	j3	j4
	1	La motivación del profesor			Redactar de nuevo, supongo que hace referencia a la desmotivación del docente o a su falta de ilusión	Revisar el título de esta dimensión, ya que el sentido de los ítems está orientado más al éxito que al fracaso
	2	El apoyo de mi familia			redactar en negativo?	
	3	El apoyo de mis amigos			redactar en negativo?	
	4	Mi mala suerte				
	5	La preocupación del profesor			Preocupación por?	
	6	Que el profesor me tiene mala		No debería usar términos de mal o mala, además de ser ambiguo, sugiero cambiar por otra cosa.	Redactar de nuevo	
Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo y/o la habilidad	7	Mi esfuerzo en el estudio			Redactar de nuevo, de forma inversa o negativa. Se supone que el enunciado es una pregunta, no? Por otro lado, el ítem 14 es idéntico al nº 7	
	8	Mi capacidad para el estudio		i8 e i11 muy similares		
	9	La dificultad de los contenidos		Esto no es externo? Pudiera ser "mi percepción de la dificultad de los contenidos"		
	10	Mi dedicación en el estudio				
	11	Mi habilidad para el estudio		i8 e i11 muy similares		
	12	Mi organización del estudio				
	13	Mi esfuerzo por aprender		i13 y i14 muy similares, sugiero especificar para mejorar la discriminación del ítem		
14	Mi esfuerzo en el estudio		i13 y i14 muy similares, sugiero especificar para mejorar la discriminación del ítem			

Tabla 12. Modificaciones del cuestionario en base a acuerdo entre jueces

N° ítem	Variable	Enunciado original	Enunciado editado
1	<i>Planificación para la autoobservación del comportamiento de estudio</i>	Establezco objetivos a corto plazo (diario, semanal)	Establezco objetivos académicos a corto plazo (diario, semanal)
2		Establezco objetivos a largo plazo (mensual, semestral)	Establezco objetivos académicos a largo plazo (mensual, semestral)
6		Tengo claro cuales tareas son primero	Identifico que tareas académicas realizare primero
8	<i>Organización de recursos del ambiente y materiales</i>	Tengo ordenados los materiales	ordeno los materiales para el estudio
9		Busco un lugar que me pueda concentrar	Eliminado
12		Encuentro un lugar cómodo (t°, luz, ventilación)	Selecciono un lugar cómodo (t°, luz, ventilación)
17	<i>Creencias de autoeficacia para la planificación y organización del estudio</i>	Elegir un lugar sin distracciones	Elegir un lugar para estudiar sin distracciones
19		Encontrar un lugar cómodo para estudiar	Encontrar un lugar cómodo para estudiar (luz, t°, ventilación)
29	Monitoreo del aprendizaje	Reviso si mi procedimiento/estrategia es efectiva	Reviso si mi procedimiento/estrategia de estudio es efectiva para aprender
31	Estrategias cognitivas	Para ayudarme a organizar el material de estudio hago cuadros, diagramas o tablas simples	Realizo cuadros, diagramas o tablas para ayudarme a organizar el material
35		Sintetizo los conceptos principales	Cuando estudio reúno información de diferentes fuentes
36	Búsqueda de ayuda	Pregunto a mis compañeros cuando tengo dudas	Eliminado
40		Busco al profesor si necesito ayuda	Busco al profesor si necesito ayuda con alguna tarea académica
56	Adaptación/regulación	Es necesario adaptar mi estrategia para aprender	Mi estrategia de estudio requiere modificación para aprender
60		Una técnica no me ayuda a aprender y busco otra para un mejor resultado	Identifico la estrategia de estudio que no me ayuda a aprender para no utilizarla en el futuro
61	Atribuciones causales de fracaso a factores externos	La motivación del profesor	La desmotivación del profesor
62		El apoyo de mi familia	La falta de apoyo de mi familia
63		El apoyo de mis amigos	La falta de apoyo de mis amigos
65		La preocupación del profesor	La despreocupación del profesor
67	Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo y/o la habilidad	Mi esfuerzo en el estudio	Mi falta de esfuerzo en el estudio
68		Mi capacidad para el estudio	Mi incapacidad para el estudio
70		Mi dedicación en el estudio	La falta dedicación al estudio
71		Mi habilidad para el estudio	Mi falta de habilidad para el estudio
72		Mi organización del estudio	Mi desorganización del estudio
73		Mi esfuerzo por aprender	Eliminado
74		Mi esfuerzo en el estudio	Eliminado

Nota: se eliminaron y se hicieron modificaciones cuando dos o más jueces no estuvieron de acuerdo en algún criterio del ítem.

5.4. Entrevista cognitiva a estudiantes

Tras realizar la validación de contenido y las respectivas modificaciones del cuestionario preliminar en la etapa de diseño y de validación de jueces expertos, se efectuó una entrevista cognitiva representada a describir un mecanismo de evaluación del proceso de respuesta y consiste en una sucesión de entrevistas individuales semiestructuradas en un ambiente controlado con una pequeña muestra de la población meta (Smith-Castro & Delgado, 2011). Esta entrevista fue aplicada a 5 estudiantes de forma individual siguiendo un protocolo (ver anexo 2); explicándole primeramente el objetivo de su participación y las instrucciones del cuestionario. Considerando además el ambiente donde se ejecutó la entrevista. Para la pauta de registro, se utilizan indicadores referidos a la comprensión de las instrucciones del instrumento y consigna e ítems de las escalas y un espacio para detallar alguna situación emergente en la aplicación; los criterios de evaluación se puntualizan en 1: comprende y 2: no comprende (ver tabla 13). Además, se especifica que expresen en voz alta todo aquello que piense respecto a las indicaciones y preguntas del cuestionario. A continuación, se detalla este proceso.

Proceso de entrevista cognitiva

Una vez presentada la consigna para comenzar la entrevista, se procede a dar inicio del desarrollo del cuestionario.

Entrevistador: Bueno, ahora vamos a dar comienzo la entrevista, entonces te voy a pedir que leas el consentimiento informado y si estás de acuerdo lo firmes para aceptar participar. Si aceptas participar, a continuación, te pido que contestes este cuestionario, primero lea las instrucciones que se presentan, y recuerda guiar tu respuesta por la consigna que está en el inicio de cada parte del cuestionario. ¿Me permites grabar tu voz para registrar los comentarios que tengas mientras respondes?

Estudiante 1: Sí.

Estudiante 2: *Sí, está bien.*

Estudiante 3: *Sí, no hay problema, ¿comienzo ahora?*

Estudiante 4: *Sí.*

Estudiante 5: *Bueno.*

..... Durante la entrevista.

Estudiante 1: *¿En esta que pongo? Es que igual a mí no me cuesta estudiar, yo pongo atención en clases, entonces algunas veces estudio cuando se me olvida algo (refiriéndose al enunciado 9 de la parte v del cuestionario).*

Entrevistador: si no te hace falta esfuerzo para que te vaya bien, entonces puedes responder con el número 3 o 4, porque como dijiste recién, son muy pocas veces las que tienes que esforzarte para que te vaya bien, me explico?

Estudiante 1: *Haa, sí, gracias.*

Estudiante 2: *¿Del fracaso a que se refiere? ¿cuándo me va mal? (refiriéndose a la consigna de la parte IV del cuestionario).*

Entrevistador: Claro, se refiere a que cuando te va mal en alguna actividad del colegio, a que o a quien atribuyes ese fracaso.

Estudiante 2: *ya, entendí*

Entrevistador: ¿todo bien?

Estudiante 3: *Sí, todo bien, gracias*

Estudiante 4: *Sí*

Estudiante 5: *Sí, todo bien, estoy terminando.*

Al finalizar la entrevista.

Entrevistador: ¿qué te parecieron las preguntas? ¿Tuviste dificultad en responderlas?

Estudiante 1: *hee, no, solo la que le pregunté, pero luego entendí bien.*

Estudiante 2: *ósea, lo único que podría decir, es como planificar el estudio y todas eso es como muy raro que lo haga, y en general como los alumnos no dicen, ya tengo que ir a estudiar a esta hora; es como que estudian nomas,*

no importa cuánto tiempo sea, es para estudiar para la prueba. Ósea no todos los días por una planificación.

Estudiante 3: me pareció que esta como súper completo, porque por ejemplo yo he hecho otras encuestas, pero son como preguntas más generales, estas son más como de temas específicos, es como más completo me parece.

Entrevistador: que bueno, gracias por tu comentario, ¿y en cuanto a las preguntas, que te parecieron?

Estudiante 3: bien yo comprendí las preguntas súper bien.

Estudiante 4: entendí todo, no tengo ninguna pregunta; y si necesita algo así de nuevo, me dice, yo puedo hacerlo.

Estudiante 5: creo que son hartas preguntas, y ahora me di cuenta que tengo que empezar a planificar.

Entrevistador: que bueno, muchas gracias por tu colaboración.

Se determinó a partir de la entrevista que todos los estudiantes comprenden las instrucciones, los ítems y la equivalencia de las consignas del instrumento. Se identifica que los estudiantes 3, 4 y 5, no realizan preguntas durante el proceso de respuesta del cuestionario, debido a que no tienen dudas respecto a ello. El tiempo intervenido fue relativo; entre 7 y 11 minutos se tomaron los estudiantes en responder el cuestionario (ver tabla 13).

Tabla 13. Indicadores y criterios de evaluación a estudiantes

INDICADORES	Estud. 1	Estud. 2	Estud. 3	Estud. 4	Estud. 5
COMPENSIÓN DE LAS INSTRUCCIONES DEL INSTRUMENTO	Comprende	Comprende	Comprende	Comprende	Comprende
COMPENSIÓN DE CONSIGNA	Comprende	Comprende	Comprende	Comprende	Comprende
COMPENSIÓN DE LOS ÍTEMS	Comprende	Comprende	Comprende	Comprende	Comprende
TIEMPO DE RESPUESTA	9':03''	7':28''	8':17''	9':22''	10':57
Tiempo de empleo del cuestionario	Entre 7 a 11 minutos				

5.5. Aplicación piloto del instrumento

La prueba piloto siguió los siguientes pasos: (1) explicación del objetivo de estudio a los estudiantes (2) se les explicó el objetivo de su participación (voluntaria y anónima) y se les invitó a participar (3) se les entregó el consentimiento informado para que lo leyeran y firmaran si estaban de acuerdo en participar, (4) aquellos estudiantes que aceptaron participar, se entregó el cuestionario. El 100% estuvo de acuerdo en responder el cuestionario y entregó su consentimiento informado, (5) la hora de inicio fue a las 08:48 y el término fue a las 09:22. Esta aplicación consideró una muestra por conveniencia con el fin de evaluar la comprensión formal y semántica de los ítems, las instrucciones y el tiempo de aplicación.

En términos de factibilidad del cuestionario, se presentan varios datos a favor; primero, el cuestionario es de bajo costo para ser aplicado; segundo, la conveniencia del instrumento es considerada oportuna para ser adaptada en otro contexto a nivel internacional; tercero, la facilidad para comprender los ítems y los conceptos que evalúan. Se documentan el hecho de que mayoritariamente el cuestionario se contesta de forma completa y coherente, proporcionando pocos o ningún caso con perfiles atípicos de respuesta.

En respuesta de la entrevista cognitiva, se realizó una aplicación piloto del cuestionario a 22 estudiantes (13 mujeres y 9 hombres) de enseñanza media, identificando el tiempo de empleo del cuestionario y las dificultades en su aplicación. El tiempo empleado de respuesta del cuestionario fue de 22 minutos aproximadamente, existiendo dificultad en la aplicación respecto al orden de los estudiantes.

Tabla 14. Datos descriptivos por sexo aplicación piloto

	Femenino				Masculino			
	promedio		edad		promedio		edad	
Media	51	Media	15	Media	54	Media	15	
DE	5,3	DE	1,2	DE	5,0	DE	0,7	
Varianza	27,8	Varianza	1,5	Varianza	24,75	Varianza	0,5	
Rango	21	Rango	4	Rango	16	Rango	2	
Mínimo	39	Mínimo	14	Mínimo	46	Mínimo	14	
Máximo	60	Máximo	18	Máximo	62	Máximo	16	
Cuenta	13	Cuenta	13	Cuenta	9	Cuenta	9	

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

6.1. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos fue posible responder a las hipótesis 1 y 2 de este estudio:

H1: El cuestionario de autorregulación del aprendizaje es válido para estudiantes de Educación Media según el juicio de expertos. Se acepta la hipótesis.

H2: El cuestionario de autorregulación del aprendizaje es factible de ser aplicado a Educación Media según entrevista cognitiva a estudiantes y aplicación piloto. Se acepta la hipótesis.

Se constata: (1) el cuestionario de autorregulación del aprendizaje para estudiantes de Educación Media es válido según el juicio de expertos para ser aplicado a los estudiantes y (2) el cuestionario de autorregulación del aprendizaje para estudiantes de Educación Media resulta ser factible según el juicio de expertos para ser aplicado a los estudiantes.

Además, la entrevista cognitiva y aplicación piloto, muestra que el cuestionario es en su totalidad es un instrumento de fácil comprensión y no presenta problemas de ningún tipo en su aplicación.

Los aportes de esta investigación son tanto teórico como metodológico: teórico, ya que aporta información nueva acerca de las dimensiones teóricas del constructo de ARA y metodológico pues se construye un instrumento de evaluación que no existía con anterioridad, lo que permite describir una población específica, específicamente los niveles de ARA en estudiantes de Educación Media.

Se ha diseñado una escala que demuestra ser válida en términos de contenido y factible para medir ARA desde una perspectiva social-cognitiva.

6.2. Discusión

En cuanto a los objetivos planteados al inicio de esta investigación, referidos a analizar la validez de contenido y factibilidad de la aplicación del cuestionario de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Educación Media, se utilizó un proceso acorde a la elaboración de instrumentos, siguiendo directrices internacionales, comenzando con una revisión exhaustiva de la literatura científica para identificaciones instrumentos de ARA diseñados en otros contextos o niveles académicos, y como parte de la fundamentación del proceso de construcción del instrumento; específicamente para la definición y operacionalización de las variables de estudio. Consecutivamente, se procedió al diseño de los ítems en base a la revisión de instrumentos y/o escalas en relación a la ARA de distintos escenarios y nivel educativo.

En consecuencia con el diseño de instrumento, los procesos utilizados muestran coherencia con los elementos básicos de diseño de cuestionarios que presenta Meneses & Rodríguez, (2011) en su manuscrito; asimismo, estudios similares de autorregulación en otros contextos y niveles educativos, siguen un proceso riguroso de aportes teóricos y metodológicos de instrumentos para el diseño y la validación de un inventario original (León Carrascosa & Fernández Díaz, 2019; Palacios & Schinella, 2017; Sáez, Bustos, & Díaz, 2018).

Para la validación de contenido del cuestionario, se utilizó la metodología de validación por el juicio de expertos a través de la validación de acuerdo absoluto de los jueces, se aplicó una entrevista cognitiva y prueba piloto a los estudiantes. La etapa de validación de contenido por parte de expertos, mostró aceptación en términos de suficiencia, relevancia y coherencia de los ítems, dejando la claridad de algunos ítems con la tarea de modificación. Normalmente se utiliza el coeficiente kappa para la validación de contenido por parte de expertos ya que tiene como ventaja corregir el porcentaje de acuerdo de los jueces debido al azar y es muy sencillo de calcular; sin embargo, este proceso y uso de este coeficiente

tiene limitaciones importantes en relación a la convención y se exponen algunas críticas respecto a su uso, principalmente relacionadas con que el índice de acuerdo que se ve afectado por el número de categorías y por la forma en la que están distribuidas las observaciones (Coromoto, Marín, López, & Amaya, 2018).

Por parte de los estudiantes se mostró una comprensión total del cuestionario diseñado en la entrevista cognitiva. Esta etapa es utilizada en diversos estudios para obtener observaciones cualitativas en relación al diseño de los ítems; y la aplicación de pruebas preliminares a estudiantes para medir el grado de comprensibilidad (Carrion, Soler, & Aymerich, 2015; Coromoto et al., 2018; Gómez Pérez et al., 2018; Lloret Irlles, Morell Gomis, Marzo Campos, & Tirado González, 2017).

En términos de factibilidad, esta se observa en función de: (1) costo de aplicación (2) conveniencia y (3) la comprensión de cada una de las partes del instrumento. Desde esta perspectiva, el resultado obtenido en este estudio aprueba los tres puntos mencionados.

En relación al método de medida que se utilizó; los cuestionarios de auto-informe son el método de evaluación más común en la investigación de ARA (Solé-Ferre et al., 2019). Esto se debe, en gran parte, a aspectos económicos en relación a su implementación en ciencias sociales y en otras áreas, conveniencia en la administración de los ítems y puntuación y además representan una parte importante en la investigación de estrategias, debido a que evalúan el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales previstas por los estudiantes (Roth et al., 2016).

Sin embargo, a pesar de que los cuestionarios de auto-informe son aprobados en cuanto a la factibilidad de su uso, se argumenta que este tipo de medición no está exento de fallas con respecto al reconocimiento de estrategias de aprendizaje, debido a que los estudiantes no siempre son precisos al informar su propio uso de estrategias (Panadero, Klug, & Järvelä, 2016). Estas afirmaciones concuerdan con investigaciones referidas a ciertas limitaciones de los cuestionarios de auto-informe como instrumentos

de medida de la ARA (Curione & Huertas, 2016; Rosário et al., 2019). Por esta razón, se constata recomendaciones en relación a la necesidad de comprender e indagar más en la alineación de varios enfoques de medición para predecir el logro académico de los estudiantes (DiFrancesca, Nietfeld, & Cao, 2015).

Respecto a los ítems, se tiene en cuenta el orden en la formulación de la pregunta, considerando preguntas para inferir en la concentración del encuestado, luego se sigue el procedimiento de los ítems más generales a los más específicos y se considera además plantear los ítems de la forma más breve posible para evitar un exceso de tiempo o confusión en los estudiantes. Quien concuerda con estas consideraciones es (Escofet et al., (2016) Escofet; en administrar características en las preguntas conforme a: (1) si el ítem es claro, preciso y comprensible; 2) se refiere a un solo aspecto; 3) utiliza un lenguaje simple, directo y familiar; 4) evita la formulación en negativo y 5) mantiene la misma cantidad de opciones negativas y positivas.

En cuanto a la puntuación, en esta investigación se utilizó la valoración tipo Likert de 7 y 10 puntos. La escala tipo Likert según la literatura científica, destaca como una de las técnicas de medida más seleccionadas por los investigadores, tanto en la psicología aplicada como en otras disciplinas (Matas, 2018); debido a particularidades que favorecen una menor ambigüedad y mayor precisión de las respuestas al objetivo del investigador, además de ofrecer la posibilidad de recabar una gran cantidad de información en poco tiempo (Osinski & Bruno, 1998). También son consideradas relativamente de bajo costo y sencillas de desarrollar, tanto para el investigador como para los participantes en comprender y responder un cuestionario. Bajo este contexto, estudios realizados verifican la fiabilidad de los puntos de las escalas; mientras más puntos tiene la escala más confiable es el tipo de respuesta (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2015; González Alonso & Pazmiño Santacruz, 2015).

Sin embargo, Roth, (2016), argumenta que al usar elementos Likert, no queda claro si los participantes solo reconocen y citan estrategias que consideran útiles o informan estrategias que realmente usan.

En relación con el tiempo de administración, es considerado óptimo dentro de los parámetros de aplicación (11 minutos tiempo máximo en entrevista cognitiva- 22 minutos tiempo máximo prueba piloto), ajustándose con otras investigaciones en base a este aspecto recién mencionado (Aurelia, Ortiz, Ayde, Chota, & Chota, 2017; Estefania & Zalazar-Jaime, 2018).

6.3. Limitaciones

En este estudio se presentaron obstaculizadores propios de las investigaciones en el área de las ciencias sociales. Intervenir en el campo de estudio conlleva el acceso a personas, organizaciones y documentos. Específicamente en este estudio originalmente se estableció dentro de los objetivos estudiar el comportamiento psicométrico de la escala diseñada y validada por jueces expertos. Sin embargo, esto no se pudo concretar, debido a la crisis social iniciada en octubre del 2019 en Chile; el acceso a las instituciones fue limitado y denegado.

Por este motivo, se presentan distintos obstáculos en cuanto a la validación de constructo del instrumento, impidiendo poder acceder a los establecimientos para culminar dicho proceso de validación.

Se tomó la decisión de ajustar los objetivos del estudio, dadas las condiciones contextuales. Se solicitó formalmente al Comité Académico del Programa de Magíster modificar los objetivos del estudio relacionados con la recolección de datos en estudiantes de Educación Media. Esta solicitud fue aceptada.

Específicamente la H3 que fue planteada inicialmente como: *“El cuestionario de autorregulación del aprendizaje muestra una estructura*

factorial adecuada y es confiable para ser aplicado a estudiantes de educación media”, se eliminó.

6.4 Proyecciones

Debido a la contingencia social sucedida en nuestro país desde el pasado 18 de octubre, 2019 hasta la fecha, no ha sido posible ingresar a los establecimientos que fueron contactado protocolarmente para la recogida de datos. Actualmente los establecimientos están en receso por vacaciones de verano, sin embargo, el contacto establecido previo a todo el escenario de contingencia social se mantendrá y continuará en marzo de 2020.

Por tanto, cabe destacar que la hipótesis eliminada va a ser resuelta en el periodo de primer semestre de 2020. De los establecimientos, Liceo de Niñas de Concepción, Colegio Santa Sabina de Concepción, Colegio Bautista de Concepción y Liceo Los Andes de San Pedro de la Paz; que fueron debidamente contactados con anticipación a las autoridades pertinentes, y quienes nos esperan a partir de marzo, 2020.

Por tanto un paso a seguir sería analizar la validez de constructo del instrumento a nivel Nacional y posteriormente a nivel internacional. Específicamente en Ecuador, en el contexto del proyecto INIDIN 02/2019 “Validación de un instrumento sobre variables predictoras de los docentes universitarios en la promoción intracurricular del aprendizaje autorregulado en sus estudiantes ecuatorianos” al que esta anidada esta investigación”, esta tesis se ha adscrito como parte de esta investigación más amplia y complementa el estudio que se está desarrollando en estudiantes de Educación Superior.

REFERENCIAS

- Akhtar, J. H., & Mahmood, N. (2013). Development and Validation of a Convergence Competency Scale for University Students. *Journal of Behavioural Sciences*, 23(2), 38–48. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2019.19.15.1123>
- Alpaslan, M. M., Yalvac, B., Loving, C. C., & Willson, V. (2015). Exploring the relationship between High School Students' physics-related personal epistemologies and self-regulated learning in Turkey. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(2), 297–317. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9685-7>
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2018). Resultados Simce revelan pocos avances en la última década y grandes desafíos en media. Recuperado de: <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/resultados-simce-revelan-avances-la-ultima-decada-grandes-desafios-media/>
- Agencia de la Calidad de la Educación (s.f). Indicadores de desarrollo personal y social. Recuperado de: <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/indicadores-desarrollo-personal-social/>
- Agencia de la Calidad de la Educación (s.f). Simce. Recuperado de: <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>
- Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién?: la modificación del concepto de fracaso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 111–126.
- Aurelia, J., Ortiz, N., Ayde, S., Chota, S. F., & Chota, S. F. (2017). Construction of the Secondary Education Lifestyle Assessment Scale (EEVA). 16(2), 101–110.
- Bandura, A. (1991). *Social cognitive theory of self-regulation* (pp. 248–287). pp. 248–287.
- Barbosa, J., Silva, Á., Ferreira, M. A., & Severo, M. (2017). Transition from Secondary School to Medical School: The Role of Self-Study and Self-Regulated Learning Skills in Freshman Burnout. *Acta Médica Portuguesa*, 29(12), 803. <https://doi.org/10.20344/amp.8350>
- Bartholomew, K., Henderson, A. J. Z., & and Marcia, J. E. (2000). Coded Semistructured interviews in Social Psychological Research. In *Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology* (pp. 286–312).
- Bernardo, G. A. B., Cerezo, M. R., Rodríguez-Muñiz, L. J., Núñez, P. J. C., Tuero, H. E., & Esteban, G. M. (2016). Predicción del abandono Universitario: Variables explicativas y medidas de prevención. *Revista*

- Fuentes*, 16, 63–84. Retrieved from <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2363/2711>
- Berridi, R., & Martínez, J. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 39(156), 89–102. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58285>
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 8(2), 129–147. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2828>
- Blanco, L. Á., & Martínez-González, R.-A. (2016). Cooperación entre las Familias y los Centros Escolares como Medida Preventiva del Fracaso y del Riesgo de Abandono Escolar en Adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175–192. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100009>
- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30(2), 195–200. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004>
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199–231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Bowling, A. (2005). Mode of questionnaire administration can have serious effects on data quality. *Journal of Public Health*, 27(3), 281–291. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdi031>
- Broadbent, J., & Poon, W. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *Internet and Higher Education*, 27, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Bruna, D., Pérez, M. V., Bustos, C., & Núñez, J. C. (2016). Propiedades psicométricas del inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluación Psicológica*, 2(44), 77–91. <https://doi.org/10.21865/RIDEP44.2.07>
- Bullón, F. F., Campos, M. M., Castaño, E. F., Del Barco, B. L., & Del Río, M. I. P. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XX1*, 20(1), 209–232. <https://doi.org/10.5944/educXX1.1>
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521–551.
- Carrion, C., Soler, M., & Aymerich, M. (2015). Análisis de la validez de contenido de un cuestionario de evaluación del aprendizaje basado en

- problemas. Un enfoque cualitativo. *Formacion Universitaria*, 8(1), 13–22. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000100003>
- Cerezo, R., Bernardo, A., Esteban, M., Sánchez, M., & Tuero, E. (2015). Programas para la promoción de la autorregulación en educación superior: un estudio de la satisfacción diferencial entre metodología presencial y virtual. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 30–36. <https://doi.org/10.30552/ejep.v8i1.144>
- Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P., & Núñez, J. C. (2018). El papel mediador de la autoeficacia y la utilidad entre el conocimiento y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.08.001>
- Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P., & Núñez, J. C. (2019). Mediating Role of Self-efficacy and Usefulness Between Self-regulated Learning Strategy Knowledge and its Use. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.08.001>
- Cetin, B. (2016). Academic motivation and self-regulated learning in predicting academic achievement in college. *Journal of International Education Research*, 11(2), 95. <https://doi.org/10.19030/jier.v11i2.9190>
- Cleary, T. J. (2006). The development and validation of the self-regulation strategy inventory-self-report. *Journal of School Psychology*, 44(4), 307–322. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.05.002>
- Cleary, T. J., & Kitsantas, A. (2017). Motivation and self-regulated learning influences on middle school mathematics achievement. *School Psychology Review*, 46(1), 88–107. <https://doi.org/10.17105/spr46-1.88-107>
- Coromoto, A., Marín, M., López, R. R., & Amaya, P. C. P. (2018). Validación por expertos de un instrumento para la identificación de Habilidades y Competencias de un profesional en el área de Logística. *CULCyT*, 0(63), 227–238.
- Curione, K., & Huertas, J.-A. (2016). Revisión del MSLQ: veinticinco años de evaluación motivacional. *Revista de Psicología*, 12(24), 55–67.
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2015). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425–474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Dias, C., & Santos, L. (2016). Reflective portfolio of mathematics as a tool for self-regulation of learning for high school students. *Revista Latinoamericana de Investigación En Matemática Educativa*, 2(19), 187–2017. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- DiFrancesca, D., Nietfeld, J. L., & Cao, L. (2015). A comparison of high and low achieving students on self-regulated learning variables. *Learning and Individual Differences*, 45, 228–236. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.010>
- Dussallant, F. (2017). Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública. *Documento N° 18*, 1–18. Retrieved from https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38713/S1500733_es.pdf
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez De Contenido Y Juicio De Expertos: Una Aproximación a Su Utilización. *Avances En Medición*, 6, 27–36. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/302438451%0AValidez>
- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E., & Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje - servicio. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa*, 21(70), 929–949.
- Estefania, C. C., & Zalazar-Jaime, M. F. (2018). Entrevistas cognitivas: revisión, directrices de uso y aplicación en investigaciones psicológicas. *Revista Avaliação Psicológica*, 17(03), 362–370. <https://doi.org/10.15689/ap.2018.1703.14883.09>
- Estevez, I., Rodríguez, S., Valle, A., & Regueiro, B. (2016). *aula abierta*. 44, 83–90. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.03.001>
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J., & Muñiz, J. (2016). Deberes y rendimiento en matemáticas: Papel del profesorado, la familia y las características del alumnado. *Revista de Psicodidactica*, 21(1), 5–23. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13939>
- Fernández-Jiménez, C., Sánchez, M. T. P., & Cabezas, M. F. (2017). Aplicación de la autoevaluación en una experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas con alumnado de educación en asignaturas relacionadas con la discapacidad. *Estudios Sobre Educacion*, 32, 73–93. <https://doi.org/10.15581/004.32.73-93>
- Fung, J. J. Y., Yuen, M., & Yuen, A. H. K. (2018). Validity evidence for a chinese version of the online self-regulated learning questionnaire with average students and mathematically talented students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 51(2), 111–124. <https://doi.org/10.1080/07481756.2017.1358056>
- García-Ripa, M. I., Sánchez-García, Ma. F., & Rísquez, A. (2016). Estrategias de aprendizaje y autorregulación motivacional . Identificación de perfiles para la orientación de estudiantes universitarios de Nuevo Ingreso Learning strategies and motivational autoregulation .

- Profiling for first year University guidance. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 1(41), 39–57.
- Gómez Pérez, J., Roque, J. P., & Bernal, D. las H. P. M. Á. V. B. (2018). Avance de Investigación: Validación de un cuestionario para medir el nivel de autorregulación en el tratamiento de cuestiones sociocientíficas en un aula de clase de séptimo grado. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*, 1–8.
- González Alonso, J., & Pazmiño Santacruz, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(1), 62–77. Retrieved from <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-423821%0ANutzungsbedingungen>:
- González, G., Leticia, M., & Arroyo, C. (2016). CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (23), 142–166. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283146484008>
- Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (2009). Handbook of Metacognition in Education. In *Advances in Science and Technology* (Vol. 92). <https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/ast.92.44>
- Heirweg, S., De Smul, M., Devos, G., & Van Keer, H. (2019). Profiling upper primary school students' self-regulated learning through self-report questionnaires and think-aloud protocol analysis. *Learning and Individual Differences*, 70(1), 155–168. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.02.001>
- Ibarra, E., & Jacobo, héctor M. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 45–70. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100045&lang=pt
- Inglés, C. J., Díaz-Herrero, Á., García-Fernández, J. M., & Ruiz-Esteban, C. (2011). El género y el curso académico como predictores de las atribuciones en lectura y matemáticas en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 27(2), 381–388.
- Jansen, R. S., van Leeuwen, A., Janssen, J., Kester, L., & Kalz, M. (2017). Validation of the self-regulated online learning questionnaire. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(1), 6–27. <https://doi.org/10.1007/s12528-016-9125-x>
- Järvelä, S. (2015). El papel de la investigación sobre aprendizaje autorregulado en el desarrollo del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador. *Infancia y Aprendizaje*, 38(2), 279–294. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1016747>
- Jauregui, P., Goienetxe, R., & Vidales, K. B. (2017). Los procesos de

- aprendizaje de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 219–237. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-03>
- Jayawardena, K. P. R., Kraayenoord, C. E. van, & Carroll, A. (2017). Promoting self-regulated learning in science: A case study of a sri lankan secondary school science teacher. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(3), 195–198. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2017.7.3.865>
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers and Education*, 104, 18–33. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.001>
- Klug, J., Schmidt, M., & Schmitz, B. (2011). Assessing Self-Regulated Learning using diary measures with University Students: Technische Universität Darmstadt, Darmstadt, Germany. In *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 265–280). Routledge.
- León Carrascosa, V., & Fernández Díaz, M. J. (2019). Diseño y validación de una escala para evaluar el funcionamiento de las tutorías en Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 525–541. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.345251>
- Lloret Irlés, D., Morell Gomis, R., Marzo Campos, J. C., & Tirado González, S. (2017). Spanish validation of Game Addiction Scale for Adolescents (GASA). *Atencion Primaria*, 50(6), 350–358. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2017.03.015>
- Lompscher, J. (1996). *Erfassung von lernstrategien auf der reflexionsebene*.
- Marina, L., & Fonseca, S. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar. *Educación y Humanismo, ISSN 0124-2121, Vol. 18, N.º. 31 (Julio - Diciembre), 2016, Págs. 313-325, 18(31), 313–325*. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6395337>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: Un estado de la cuestión. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 20(1), 38–47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Meneses, J. y, & Rodríguez, R. (2011). El cuestionario y la entrevista. In *el cuestionario y la entrevista* (pp. 5–31). <https://doi.org/10.1063/1.3680099>
- Mujica, A. D., Villalobos, M. V. P., González-Pienda, J. A., & Pérez, J. C. N. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 39(157), 87–104. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58442>
- Neumann Bertin, C. A., & Ajenjo Martínez, R. (2019). *Retroalimentación con*

mentalidad de crecimiento como una práctica efectiva para la mejora de la ortografía en alumnos de secundaria Growth Mindset Feedback as an Effective Practice to Prompt Orthography Improvements in High-School Students' Writing. 56(2), 1–18. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.2.2019.8>

- Núñez, J. C., Amieiro, N., Álvarez, D., García, T., & Dobarro, A. (2015). Escala de evaluación de la autorregulación del aprendizaje a partir de textos (ARATEX-R). *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 9–22. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.002>
- Nuttall, C. (2016). A Self-Regulated Learning inventoryBased on a six-dimensional model of SRL. *Scholar Archive BYU Education*, 6581, 2572–4479. Retrieved from <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/6581%0AThis>
- Osinski, I. C., & Bruno, A. S. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo likert. *Psicothema*, 10(3), 623–631.
- Palacios, A. M., & Schinella, G. R. (2017). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la metacognición sobre el estudio en estudiantes de Medicina. *Revista de Educación de La Universidad de Granada*, 24, 9–28. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Emilio_Mendez_Martinez/publication/323255914_Design_and_Validation_of_an_Instrument_to_Assess_Motor_Creativity_in_Adolescents/links/5a89fcab0f7e9b1a95542cb7/Design-and-Validation-of-an-Instrument-to-Assess-Motor-Creati
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(APR), 1–28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E., Klug, J., & Järvelä, S. (2016). Third wave of measurement in the self-regulated learning field: when measurement and intervention come hand in hand. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 723–735. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066436>
- Peña, J. C., Soto, V., & Calderon, U. (2016). La influencia de la familia en la deserción escolar: Estudio de caso en estudiantes de secundaria de dos instituciones de las comunas de Padre las Casas y Villarrica, Región de la Araucanía, Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 881–899.
- Pinto, N. S. (2015). *Estrategias de aprendizaje , comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria.* 20(3), 447–456. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/02031011>
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>

- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 544–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the learning questionnaire motivated strategies for (MSLQ)* (pp. 1–76). pp. 1–76.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. (2011). Developing self-regulation skills: the important role of homework. *Journal of Advanced Academics, 22*(2), 194–218. <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200202>
- Rigo, D. (2016). Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado, 22*. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412003000200011&script=sci_arttext
- Rodríguez Martínez, S., Piñeiro, I., Regueiro Fernández, B., Estévez, I., & Val, C. (2017). Estrategias cognitivas, etapa educativa y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación, 12*(1), 19–34.
- Rogiers, A., Merchie, E., & Van Keer, H. (2019). Learner profiles in secondary education: Occurrence and relationship with performance and student characteristics. *Journal of Educational Research, 112*(3), 385–396. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1538093>
- Roll, I., & Winne, P. H. (2015). Understanding, evaluating, and supporting self-regulated learning using learning analytics. *Journal of learning analytics. A Time for the Humanities, 2*(1), 7–12. <https://doi.org/10.2307/j.ctt13x0cd3.6>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Cerezo, R., Fernández, E., Solano, P., & Amieiro, N. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario de evaluación del Conocimiento sobre estrategias de autorregulación en universitarios (CEA-U). *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education, 14*(2), 144–156. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.179>
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A., Figueiredo, M., Núñez, J., ... Gaeta, M. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica, 13*(2), 781–798. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars>
- Roth, A., Ogrin, S., & Schmitz, B. (2016). Assessing self-regulated learning in higher education: a systematic literature review of self-report

- instruments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 225–250. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9229-2>
- Roux, R., & Anzures González, E. E. (2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de Educación Media Superior. *Actualidades Investigativas En Educación*, 15(1), 1–16. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17731>
- Sáez, F., Bustos, C., & Díaz, A. (2018). Autoeficacia cuestionario de autorregulación de estudio readiness. *Revista Avaliação Psicológica*, 17(1), 92–100. <https://doi.org/10.15689/ap.2017.1701.10.13348>
- Sailella, K. (2019). Self-Regulation of Higher Secondary Students in Relation to Achievement in Mathematics. *Online Submission*, 9(1), 258–265.
- Sáiz-Manzanares, M. C., & Pérez, M. I. P. (2016). Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas. *Psicología Desde El Caribe*, 33(1), 14–30. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.1.8076>
- Sáiz-Manzanares, M. C., & Pérez Pérez, M. I. (2016). Self-regulated and improving knowledge in problem-solving. *Psicología Desde El Caribe*, 33(1), 14–30. <https://doi.org/10.14482/psdc.33.1.8076>
- San-Martín, N. L., Saura, C. J. I., Cornejo, C. J. O., González-Maciá, C., Vicent-Juan, M., & García-Fernández, J. M. (2016). Relación entre atribuciones de éxito y fracaso académico y ansiedad escolar en estudiantes chilenos de Educación Secundaria. *Psicología Desde El Caribe*, 33(2), 146–147.
- Sanabria, L., Valencia, N., & Ibáñez, J. (2017). Efecto del entrenamiento en autorregulación para el aprendizaje de la matemática. *Praxis & Saber*, 8(16), 35–56. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5722>
- Sanzana, M. B., Salvo, S., Mieres, M., Mansilla, J., & Hederich, C. (2017). Perfiles de desempeño académico: la importancia de las expectativas familiares. *Perfiles Latinoamericanos*, 25(50), 361–386. <https://doi.org/10.18504/pl2550-016-2017>
- Smith-Castro, V., & Delgado, M. M. (2011). La entrevista cognitiva: Guía para su aplicación en la evaluación y mejoramiento de instrumentos de papel y lápiz. In U. de C. R. Instituto de Investigaciones Psicológicas (Ed.), *Cuadernos Metodológico* 5 (pp. 1–114). San José, CR.
- Solé-Ferre, N., Mumbardó-Adam, C., Company-Romero, R., Balmaña-Gelpí, N., & Corbella-Santom, S. (2019). Instrumentos de evaluación de la autorregulación en población infanto-juvenil: una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 6(2), 36–43.

<https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.2.5>

- Tise, J., Follmer, D. J., & Sperling, R. A. (2019). A Review of the Self-Regulation Strategy Inventory—Self-Report (SRSI-SR). *Psychology, 10*(03), 305–319. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.103022>
- Toering, T., Elferink-Gemser, M. T., Jonker, L., van Heuvelen, M. J. G., & Visscher, C. (2012). Measuring self-regulation in a learning context: Reliability and validity of the Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS). *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 10*(1), 24–38. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2012.645132>
- Torrano, Fermín, & Soria, M. (2016). Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de Educación Secundaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación, 1*, 97–115. <https://doi.org/10.18172/con.2838>
- Torrano, Fermín, Fuentes, J. L., & Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: Estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos, 39*(156), 160–173. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58290>
- Torrano, Fermín, Soria, M., & Zulueta, A. (2017). Estudio de las propiedades psicométricas de algunas de las escalas de estrategias de aprendizaje del MSLQ en Educación Secundaria. *Espacios En Blanco. Revista de Educación, (27)*, 177–198.
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M., & Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos Universitarios? variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XX1, 21*(2), 131–154. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20066>
- Tuero Herrero, E., Cervero, A., Esteban, M., Arriagada, J., & Bernardo, A. (2017). *La transición a la universidad: eficacia de un programa de orientación en bachillerato apoyado en las tic*. Retrieved from <http://ridda2.utp.ac.pa/handle/123456789/3073>
- Tuñón, I., & Poy, S. (2016). Factores asociados a las calificaciones escolares como proxy del rendimiento educativo. *Revista Electronica de Investigacion Educativa, 18*(1), 98–111.
- Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Piñeiro, I., Rodríguez, S., & Rosário, P. (2018). Niveles de rendimiento académico e implicación en los deberes escolares en estudiantes españoles de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology, 11*(1), 19–31. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.183>
- Ventura, A. C., Cattoni, M. S., & Borgobello, A. (2017a). Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: Un estudio situado con

- estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1. <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.15>
- Ventura, A. C., Cattoni, M. S., & Borgobello, A. (2017b). Self-regulated learning at the university level: A situated study with students of psychopedagogy career in different academic grades. *Revista Electronica Educare*, 21(2), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.15>
- Ward, L., & Traweek, D. (1993). Application of a metacognitive strategy to assessment, intervention, and consultation: A think-aloud technique. *Journal of School Psychology*, 31, 469–485. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(93\)90032-E](https://doi.org/10.1016/0022-4405(93)90032-E)
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327–353. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90022-9](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90022-9)
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning. in metacognition in educational theory and practice. In *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 277–304).
- Wolters, C., & Hussain, M. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition and Learning*, 10(3), 293–311. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9128-9>
- Xu, H., & Ko, P. Y. (2019). Enhancing teachers' knowledge of how to promote self-regulated learning in primary school students: A case study in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 80, 106–114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.002>
- Zambrano, C., Rojas, D., Díaz, A., & Salcedo, P. (2018). Propiedades Psicométricas del Inventario de Estrategias de Autorregulación en Estudiantes de Pedagogía Chilenos. *Formación Universitaria*, 11(5), 85–92. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062018000500085>
- Zamora Menéndez, Á., Suárez Riveiro, J. M., & Ardura, D. (2018). El uso de los errores como herramienta del aprendizaje autorregulado en eEstudiantes de Secundaria. *Aula Abierta*, 47(2), 229–236. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.229-236>
- Zeidner, M., Boekaerts, monique, & Pintrich, P. R. (2000). Self-Regulation: Directions and Challenges for Future Research. *Handbook of Self-Regulation*, 749–768. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50052-4>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation a social cognitive*

perspective. 13–39. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, Vol. 29, pp. 663–676.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 29–36. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.29>
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, 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/10.3102/00028312023004614>
- Zimmerman, B. J., & Paulsen, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. *New Directions for Teaching and Learning*, 1995(63), 13–27. <https://doi.org/10.1002/tl.37219956305>
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Self-Regulatory dimensions of academic learning and motivation. *Handbook of Academic Learning*, 105–125. <https://doi.org/10.1016/B978-012554255-5/50005-3>

ANEXOS

Anexo 1. Pauta de validación jueces de expertos

Formulario para validación del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de Secundaria

Estimado/a juez:

Usted ha sido seleccionado/a, por su experiencia y conocimiento en las áreas de metodología de investigación en ciencias sociales y/o psicología educacional para evaluar el Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje.

Este cuestionario será validado en el contexto de ejecución del Proyecto de Tesis de Magíster titulado: *“Diseño y Validación de contenido del cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje para Estudiantes de Educación Media”*, desarrollado por la Licenciada en Educación Nicole Arias Roa, bajo la guía de la Dra. Fabiola Sáez, para obtener el grado de Magíster en Psicopedagogía y Educación Especial, por la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Agradecemos su valiosa colaboración en esta actividad.

Nicole Arias Roa
Tesisista de Magíster
narias@magister.ucsc.cl

Dra. Fabiola Sáez Delgado
Profesora Guía
fsaez@ucsc.cl

I. Contexto de la Evaluación

Este estudio pretende aportar en el diseño y validación de un instrumento para medir la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de enseñanza media en Chile. Esto permitirá poner a disposición a investigadores y desarrolladores de programas, un cuestionario válido y confiable para, por una parte, identificar el nivel de autorregulación de los estudiantes en enseñanza media y, además evaluar el efecto de intervenciones para la promoción de esta competencia.

II. Identificación del/ la juez

Nombres y apellidos del/la juez	
Formación académica	
Áreas de experiencia profesional	
Cargo actual	
Institución	

III. Objetivos

Objetivo general de la investigación:

Analizar la validez y factibilidad de la aplicación del cuestionario sobre autorregulación del aprendizaje para estudiantes de Educación Media.

Objetivos Específicos

1. Validar el cuestionario de autorregulación del aprendizaje para estudiantes de Educación Media.
2. Analizar la factibilidad de aplicación del cuestionario de autorregulación del aprendizaje para estudiantes de Educación Media

Objetivo del juicio de expertos:

Emitir un juicio acerca de la validez de contenido de las 11 escalas para evaluar: (a) planificación para la autoobservación del comportamiento, (b) organización de recursos del ambiente y materiales, (c) creencias de autoeficacia para la planificación y organización del estudio, (d) monitoreo del comportamiento de estudio, (e) monitoreo del aprendizaje, (f) estrategias cognitivas, (g) búsqueda de ayuda, (h) autoevaluación del comportamiento, (i) adaptación/regulación, (j)

atribuciones causales de fracaso a factores externos, (k) atribuciones causales de fracaso al esfuerzo y/o la habilidad. La evaluación se realizará en términos de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de los ítems que las componen.

IV. Criterios de evaluación

A continuación, se presentan los indicadores para que usted califique cada uno de los ítems, de las 11 escalas del Cuestionario de Disposición al Estudio, según los siguientes criterios:

1. Cumple
2. No cumple

CATEGORÍA	Cumple	No cumple
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión son suficientes para medirla completamente.		
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.		
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.		
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.		

V. Cuestionario de Autorregulación del aprendizaje para estudiantes de Educación Media

Objetivo de la prueba: identificar creencias y estrategias de autorregulación del aprendizaje.

1. Constructo y sus dimensiones:

La autorregulación del aprendizaje se define como el proceso de regulación de la cognición, las emociones y el comportamiento para el logro de objetivos de aprendizaje. Es un proceso cíclico que considera tres fases: disposición, desempeño y evaluación (Panadero, 2017). La primera fase, de disposición o preparación, implica un proceso de activación, análisis de tareas, planificación, establecimiento de objetivos y metas. La fase de desempeño considera la ejecución de la tarea. En la tercera fase, de evaluación, el estudiante regula y adapta para futuras actuaciones (Puustinen & Pulkkinen, 2001).

En este estudio hemos considerado 12 dimensiones implicadas en estas tres fases. Específicamente en la **primera fase de disposición** se encuentran las subdimensiones de: (a) planificación para la autoobservación del comportamiento, (b) organización de recursos del ambiente y materiales, y (c) creencias de autoeficacia para la planificación y organización del estudio; **en la segunda fase de ejecución** se consideraron las dimensiones de (d) monitoreo del comportamiento de estudio, (e) monitoreo del aprendizaje, (f) estrategias cognitivas, y (g) búsqueda de ayuda; finalmente en la **tercera fase de evaluación**, se consideraron las dimensiones de (h) autoevaluación del comportamiento, (i) adaptación/regulación, (j) atribuciones causales de fracaso a factores externos, (k) atribuciones causales de fracaso al esfuerzo y/o la habilidad.

Planificación para la auto-observación del comportamiento

Ante una actividad de estudio y aprendizaje, el estudiante afronta la tarea que debe realizar, analizando la manera de lograr con éxito las exigencias académicas y lo que necesita para conseguirlo (Gaeta y Cavazos, 2016). Para esto el estudiante realiza una estrategia personal que implica el establecimiento de objetivos y la gestión de los tiempos, para cumplir con el/los desafíos académicos (Rigo, 2016).

Organización de recursos del ambiente y materiales

La organización de recursos materiales y ambientales, representan las estrategias de manejo de recursos que se requieren para el aprendizaje del estudiante. Al gestionar el ambiente, los materiales o lo necesario antes de comenzar el estudio, se logra un control proporcionado por el estudiante, con el

propósito de conseguir los objetivos de sus actividades académicas (Ventura, Cattoni & Borgobello, 2017).

Creencias de autoeficacia para la planificación y organización del estudio

La autoeficacia es la creencia de la persona sobre su propia capacidad para alcanzar exitosamente un desempeño en un dominio específico (Bandura, 1977; 1986; 1997). Así, la autoeficacia para la planificación y organización del estudio es la creencia de los estudiantes sobre su propia capacidad para lograr planificar y organizar exitosamente su actividad de estudio para el aprendizaje.

Monitoreo del comportamiento de estudio

El monitoreo del comportamiento de estudio hace referencia al control o supervisión que realiza el estudiante de su comportamiento durante la actividad de estudio relacionado con el cumplimiento de los objetivos académicos y al monitoreo del ambiente de estudio en el tiempo establecido.

Monitoreo del aprendizaje

Dirigir el progreso de estudio, induce un sistema eficaz de registro en virtud de asegurar el aprendizaje esperado (Sabrina, Valencia & Ibáñez, 2016). En este sentido, el estudiante revisa su proceso de estudio en razón al uso de herramientas propias que involucra valoraciones cualitativas tanto para el proceso de estudio como para el resultado que desea alcanzar, pues de esa forma, el estudiante al ejercer su propia retroalimentación al momento de estudiar proveerá información relevante que lo hará analizar sobre lo que requiere hacer para mejorar su desempeño (Valencia & Caicedo, 2017).

Estrategias Cognitivas

Las estrategias cognitivas se definen como un conjunto de procesos cognitivos que el estudiante activa y focaliza durante la realización de tareas académicas a fin de conseguir las metas de aprendizaje (Rodríguez, Piñero, Regueiro, Estevez & Val, 2017); afectando significativamente en su comprensión y rendimiento académico.

Búsqueda de Ayuda

La búsqueda de ayuda es la estrategia autorregulatoria que permite a los estudiantes conseguir la ayuda académica necesaria tanto a profesores como a compañeros cuando observan dificultades en su proceso de estudio y aprendizaje (Rosáiro, Núñez, Cerezo, Fernández, Solano & Amieiro, 2019). Está orientado a resolver dudas y/o problemas cuando el estudiante no logra solucionar estos, siendo una estrategia útil para evitar un potencial fracaso (Berradi, Martínez, 2017).

Autoevaluación del comportamiento

La autoevaluación se define como el proceso cognitivo de evaluación del cumplimiento de los objetivos académicos propuestos en el tiempo establecido (Fernández-Jiménez, Fernández & Polo, 2017). La autoevaluación del comportamiento proporciona información clave sobre el juicio que el estudiante tiene acerca de sus progresos en el propio aprendizaje facilitando identificar sus fortalezas y debilidades en su proceso de estudio.

Adaptación/regulación

La adaptación/regulación es la capacidad de los estudiantes para regular estratégicamente el propio aprendizaje, adaptando su propio comportamiento cognitivo, motivacional y emocional, para un estudio y aprendizaje efectivo (Järvelä, 2015).

Atribuciones causales de fracaso a factores externos

Las atribuciones causales de fracaso a factores externos son las creencias de un estudiante de las posibles causas ante un fracaso académico (desempeño insuficiente) referidas a factores que no son controlables por él como por ejemplo la suerte, competencia del profesor etc..(Gromiría, Cándido, Ossa, González-Maciá, Vivvent-Juan & García-Fernández, 2016).

Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo y/o la habilidad.

Las atribuciones causales de fracaso al esfuerzo y/o habilidad son las creencias de un estudiante de las posibles causas ante un fracaso académico (desempeño insuficiente) referidas a factores que son

controlables por él, por ejemplo, el esfuerzo y dedicación en el estudio (Inglés, Díaz-Herrero, García-Fernández & Ruiz-Esteban, 2011)

2. Evaluación de contenido del CEDE

En el instrumento original, los ítems estarán distribuidos aleatoriamente, y se deberá encerrar en un círculo la alternativa que mejor represente la percepción de los estudiantes acerca de su comportamiento de estudio según los criterios:

1= Cumple
2= No cumple

A continuación se presenta la escala con los ítems agrupados por cada dimensión, para facilitar su evaluación. Es importante tener en cuenta que, cada fase lleva una consigna distinta que se detalla a continuación.

Antes de empezar a estudiar:

			Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Comentarios
Planificación para la autobservación del comportamiento	1	Establezco objetivos a corto plazo (diario, semanal)					
	2	Establezco objetivos a largo plazo (mensual, semestral)					
	3	Hago un horario para organizar mi tiempo de estudio					
	4	Planifico el tiempo que voy a dedicar a cada actividad					
	5	Tengo una lista con las tareas académicas por hacer					
	6	Tengo claro cuales tareas son primero					
Organización de recursos del ambiente y materiales	7	Compruebo que tengo los materiales necesarios (libros, apuntes, etc)					
	8	Tengo ordenados los materiales					
	9	Busco un lugar que me pueda concentrar					
	10	Tengo un lugar reservado para estudiar					
	11	Elijo un lugar sin distracciones					
	12	Encuentro un lugar cómodo (t°, luz, ventilación)					

Creo que soy capaz de:

			Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Comentarios
Creencias de autoeficacia	1	Hacer un horario de estudio					
	2	Tener una lista de tareas académicas por hacer					
	3	Establecer objetivos de estudio a corto plazo (diario, semanal)					

	4	Establecer objetivos de estudio a largo plazo (mensual, semestral)					
	5	Elegir un lugar sin distracciones					
	6	Tener todos los materiales necesarios para estudiar					
	7	Encontrar un lugar cómodo para estudiar					

Cuando estoy estudiando

			Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Comentarios
Monitoreo del comportamiento de estudio	1	Lo hago de acuerdo un horario establecido por mí					
	2	Me aseguro de estar físicamente cómodo(a) (luz, t°, ventilación)					
	3	Me cerciuro de que el lugar de estudio no me distraiga					
	4	Cumplo con los objetivos de estudio					
	5	Reviso si mi planificación requiere modificación					
Monitoreo del aprendizaje	6	Evalúo si estoy aprendiendo durante el estudio					
	7	Si no comprendo lo que leo, busco una forma para solucionarlo					
	8	Identifico los contenidos que no entiendo bien					
	9	Reviso el avance de mi estudio					
Estrategias cognitivas	10	Reviso si mi procedimiento/estrategia es efectiva					
	11	Repaso los apuntes tomados en clases					
	12	para ayudarme a organizar el material de estudio hago cuadros, diagramas o tablas simples					
	13	Memorizo palabras clave para recordarme conceptos importantes					
	14	Hago resúmenes con de las ideas principales					
	15	Repito las ideas claves para memorizar					
Búsqueda de ayuda	16	Sintetizo los conceptos principales					
	17	Pregunto a mis compañeros cuando tengo dudas					
	18	Tengo claro a que compañeros pedirle ayuda si fuera necesario					
	19	Sé dónde encontrar a personas que me puedan ayudar					
	20	Anoto las dudas para preguntar al profesor					
	21	Busco al profesor si necesito ayuda					
	22	Si no estoy seguro de algún material o contenido pregunto a mis compañeros					

Cuando termino mi estudio reviso si:

			Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Comentarios
Autoevaluación del comportamiento	1	Cumplí con mis objetivos propuestos					
	2	Realicé las tareas en los horarios establecidos					
	3	Completé mi lista de tareas académicas por hacer					
	4	Mi planificación fue efectiva					

	5	Terminé el estudio en el plazo planificado					
	6	Requiero aumentar mi tiempo de estudio la próxima vez					
Autoevaluación del aprendizaje	1	si completé mis desafíos personales de aprendizaje					
	2	Evalúo si alcancé las exigencias académicas establecidas por el profesor					
	3	Reviso si logré los aprendizajes esperados por el profesor					
	4	Reviso si domino los contenidos establecidos por el profesor					
	5	Reviso si logre mis objetivos personales de aprendizaje					
	6	Reviso si comprendí los conceptos claves					
	7	Evalúo si aprendí los contenidos centrales					
	8	Reviso avance a mi conocimiento previo					
Adaptación/regulación	7	Es necesario adaptar mi estrategia para aprender					
	8	Mi planificación requiere ajustes para lograr las exigencias académicas					
	9	Hace falta esforzarme más para alcanzar mis objetivos de aprendizaje					
	10	Es necesario cambiar el lugar de estudio para evitar distracciones la próxima vez					
	11	una técnica no me ayuda a aprender y busco otra para un mejor resultado					

La causa del fracaso en mi desempeño se debe a:

			Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Comentarios
Atribuciones causales de fracaso a	1	La motivación del profesor					
	2	El apoyo de mi familia					
	3	El apoyo de mis amigos					
	4	Mi mala suerte					
	5	La preocupación del profesor					
	6	Que el profesor me tiene mala					
Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo v/o la habilidad	7	Mi esfuerzo en el estudio					
	8	Mi capacidad para el estudio					
	9	La dificultad de los contenidos					
	10	Mi dedicación en el estudio					
	11	Mi habilidad para el estudio					
	12	Mi organización del estudio					
	13	Mi esfuerzo por aprender					

Anexo 2. Entrevista cognitiva

Cuadro 1. Protocolo de entrevista cognitiva

Saludo inicial	Antes de comenzar, quisiera agradecer tu colaboración en este estudio. Para nosotros tu participación es muy importante y nos ayudará a desarrollar una parte central de nuestra investigación.
Presentación del estudio	Este estudio forma parte de un diseño y validación de un instrumento de evaluación para estudiantes de educación media, que trata sobre la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes en su proceso de estudio.
Objetivo del estudio	El objetivo de este estudio es validar la factibilidad de un cuestionario sobre las estrategias y creencias del proceso de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Enseñanza Media. Es decir, conocer como los estudiantes llevan su proceso de aprendizaje.
Objetivo de la entrevista	En esta entrevista, el objetivo es analizar la comprensión de cada una de las partes del cuestionario, es decir, si las instrucciones, consigna enunciado y formato de respuesta del cuestionario se entiende bien, y luego conocer cuál es su opinión respecto al cuestionario que va a responder.
Confidencialidad y utilización de información personal	Aclaro que toda la información que nos compartas en esta entrevista, será tratada de manera anónima y confidencial. El acceso a la información está restringido a los miembros del equipo de investigación y será utilizada con fines de investigación y divulgación científica relacionados a los objetivos de este estudio.
Proceso	Estamos realizando una serie de pruebas para ver cómo funciona este instrumento de evaluación. Primero le daré el cuestionario con las preguntas y las instrucciones sobre cómo responder a ellas. No olvide leer las instrucciones previas a responder al cuestionario. En esta etapa lo que nos interesa es saber cómo está funcionando el cuestionario. Por eso le voy a pedir que conforme lo va completando piense en voz alta lo que se le viene a la mente si hay algo que no entiende o le parece extraño. Al finalizar, yo le voy a realizar preguntas sobre la redacción de estas, las instrucciones y las opciones de respuesta. Puedo grabar tu voz en este proceso? Es importante que tenga presente que nosotros queremos saber si el cuestionario funciona. No dude en decirme si algo le parece confuso y si algo se puede mejorar.
Duras	Antes de iniciar, tienes alguna pregunta sobre lo que acabo de decir?... Comencemos entonces.

Adaptada de Willis (2005).

Anexo 3. Base de datos frecuencia de acuerdo entre jueces

V	D	d	n	ítem	j1 a	j2 a	j3 a	j4 a	j1 b	j2 b	j3 b	j4 b	j1 c	j2 c	j3 c	j4 c	j1 d	j2 d	j3 d	j4 d	j1t	j2t	j3t	j4t	
PLANIFICACIÓN	Planificación para la autoobservación del comportamiento	1	1	Establezco objetivos a corto plazo (diario, semanal)	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	4	3	4	
		1	2	Establezco objetivos a largo plazo (mensual, semestral)	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	4	4	4
		1	3	Hago un horario para organizar mi tiempo de estudio	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4
		1	4	Planifico el tiempo que voy a dedicar a cada actividad	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4
		1	5	Tengo una lista con las tareas académicas por hacer	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4
		1	6	Identifico que tareas académicas realizare primero	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3
	Organización de recursos del ambiente y materiales	2	7	Compruebo que tengo los materiales necesarios (libros, apuntes, etc.)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4
		2	8	ordeno los materiales para el estudio	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	3	4	1	3	
		2	9	Busco un lugar que me pueda concentrar	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	4	2	4	3	
		2	10	Tengo un lugar reservado para estudiar	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4
		2	11	Elijo un lugar sin distracciones	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	4	2	4	4
		2	12	Selecciono un lugar cómodo (t°, luz, ventilación)	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	3	4	0	4
	Creencias de autoeficacia para la planificación y organización del estudio	3	13	Hacer un horario de estudio	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4
		3	14	Tener una lista de tareas académicas por hacer	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4
		3	15	Establecer objetivos de estudio a corto plazo (diario, semanal)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4
		3	16	Establecer objetivos de estudio a largo plazo (mensual, semestral)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4
		3	17	Elegir un lugar para estudiar sin distracciones	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	4	4	4
		3	18	Tener todos los materiales necesarios para estudiar	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	4	4	1	4

DISPOSICIÓN	Monitoreo del comportamiento de estudio	3	19	Encontrar un lugar cómodo para estudiar (luz, t°, ventilación)	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	4	4	0	4	
		4	20	Lo hago de acuerdo a un horario establecido por mí	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4
		4	21	Me aseguro de estar físicamente cómodo(a) (luz, t°, ventilación)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4
		4	22	Me cerciuro de que el lugar de estudio no me distraiga	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4
		4	23	Cumplo con los objetivos de estudio	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4
	Monitoreo del aprendizaje	4	24	Reviso si mi planificación de estudio requiere modificación	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4	
		5	25	Evalúo si estoy aprendiendo durante el estudio	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4	
		5	26	Si no comprendo lo que leo, busco una forma para solucionarlo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4	
		5	27	Identifico los contenidos que no entiendo bien	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4	
		5	28	Reviso el progreso de mi estudio	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	3	4	4	
	Estrategias cognitivas	5	29	Reviso si mi procedimiento/estrategia de estudio es efectiva para aprender	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	4	3	4	3	
		6	30	Repaso los apuntes tomados en clases	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	4	3	4	4	
		6	31	Realizo cuadros, diagramas o tablas para ayudarme a organizar el material	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	3	4	4	
		6	32	Memorizo palabras clave para recordarme conceptos importantes	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4	
		6	33	Hago resúmenes de las ideas principales	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4	
		6	34	Repito las ideas claves para memorizarlas	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4	
	Búsqueda de ayuda	6	35	Cuando estudio reúno información de diferentes fuentes	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	3	
		7	36	Pregunto a mis compañeros cuando tengo dudas	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4	
		7	37	Tengo claro a que compañeros pedirle ayuda si fuera	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4	

	9	55	Reviso avance a mi conocimiento previo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4
Adaptación/regulación	10	56	Mi estrategia de estudio requiere modificación para aprender	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	4	0	3	4
	10	57	Mi planificación requiere ajustes para lograr las exigencias académicas	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4
	10	58	Hace falta esforzarme más para alcanzar mis objetivos de aprendizaje	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4
	10	59	Es necesario cambiar el lugar de estudio para evitar distracciones la próxima vez	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4
	10	60	Identifico la estrategia de estudio que no me ayuda a aprender para no utilizarla en el futuro	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	4	3	3	3
	Atribuciones causales de fracaso a factores externos	11	61	La motivación del profesor	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	3
11		62	El de apoyo de mi familia	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	4	4	2	3
11		63	El de apoyo de mis amigos	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	4	4	2	4
11		64	Mi mala suerte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4
11		65	La preocupación del profesor	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	3
11		66	Que el profesor me tiene mala	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	4	3	2	3
Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo y/o la habilidad	12	67	Mi esfuerzo en el estudio	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	4	4	2	3
	12	68	Mi capacidad para el estudio	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	4	4	2	3
	12	69	La dificultad de los contenidos	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	4	3	2	3
	12	70	La dedicación al estudio	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	4	4	2	3
	12	71	Mi habilidad para el estudio	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	4	4	2	3
	12	72	Mi organización del estudio	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	4	4	2	3
	12	73	Mi esfuerzo por aprender	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	4	4	2	3
	12	74	Mi esfuerzo en el estudio	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	4	4	2	1

Anexo 4. Versión final del cuestionario página 1



UCSC

Este estudio está anidado en el Proyecto INIDIN 02/2019 "Validación de un instrumento sobre variables predictoras de los docentes universitarios en la promoción intracurricular del aprendizaje autorregulado en sus estudiantes"

Investigadora Responsable: Dra. Fabiola Sáez (fsaez@ucsc.edu.ec)

Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de Enseñanza Media



FOLIO: _____ Curso: _____
 Colegio: _____ Promedio general de notas año anterior (2018): _____
 Asignatura: _____ Sexo (H/M) _____ Edad: _____

El propósito de este cuestionario es conocer estrategias y creencias del proceso de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Enseñanza Media (7° año a 4° medio). No será revelado ningún dato personal cuando se den a conocer los resultados de este estudio, o cualquier investigación que se realice con la información recolectada. En este cuestionario no existen respuestas correctas ni incorrectas. Responda de la manera más honesta posible, por favor. Marque con una "X" su respuesta.

Parte I

Escala de respuesta:

1 2 3 4 5 6 7
 Nunca Casi nunca Muy pocas veces A veces Frecuentemente Casi siempre Siempre

Antes de empezar a estudiar o realizar una tarea académica:		1	2	3	4	5	6	7
1	Establezco objetivos académicos a corto plazo (diario, semanal)	1	2	3	4	5	6	7
2	Compruebo que tengo los materiales necesarios (libros, apuntes, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
3	Establezco objetivos académicos a largo plazo (mensual, semestral)	1	2	3	4	5	6	7
4	ordeno los materiales para el estudio	1	2	3	4	5	6	7
5	Hago un horario para organizar mi tiempo de estudio	1	2	3	4	5	6	7
6	Tengo un lugar reservado para estudiar	1	2	3	4	5	6	7
7	Planifico el tiempo que voy a dedicar a cada actividad	1	2	3	4	5	6	7
8	Tengo una lista con las tareas académicas por hacer	1	2	3	4	5	6	7
9	Elijo un lugar sin distracciones	1	2	3	4	5	6	7
10	Identifico que tareas académicas realizare primero	1	2	3	4	5	6	7
11	Selecciono un lugar cómodo (t°, luz, ventilación)	1	2	3	4	5	6	7

Parte II

Escala de respuesta:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 No creo que sea así Poco probable que sea así Algo cierto Bastante cierto Creo con mucha certeza que es así

Antes de empezar a estudiar, creo que soy capaz de:		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Hacer un horario de estudio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Tener una lista de tareas académicas por hacer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Establecer objetivos de estudio a corto plazo (diario, semanal)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Establecer objetivos de estudio a largo plazo (mensual, semestral)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Elegir un lugar para estudiar sin distracciones	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Tener todos los materiales necesarios para estudiar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Encontrar un lugar cómodo para estudiar (luz, t°, ventilación)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Anexo 5. Versión final del cuestionario página 2



Este estudio está anidado en el Proyecto INIDIN 02/2019 "Validación de un instrumento sobre variables predictoras de los docentes universitarios en la promoción intracurricular del aprendizaje autorregulado en sus estudiantes"
Investigadora Responsable: Dra. Fabiola Sáez (fsaez@ucsc.cl)

Escala de respuesta:

1	2	3	4	5	6	7
Nunca	Casi nunca	Muy pocas veces	A veces	Frecuentemente	Casi siempre	Siempre



	1	2	3	4	5	6	7	
Cuando estoy estudiando o realizando una tarea académica:								
1	Lo hago de acuerdo a un horario establecido por mí	1	2	3	4	5	6	7
2	Evalúo si estoy aprendiendo durante el estudio	1	2	3	4	5	6	7
3	Repaso los apuntes tomados en clases	1	2	3	4	5	6	7
4	Tengo claro a que compañeros pedirle ayuda si fuera necesario	1	2	3	4	5	6	7
5	Me aseguro de estar físicamente cómodo(a) (luz, t°, ventilación)	1	2	3	4	5	6	7
6	Si no comprendo lo que leo, busco una forma para solucionarlo	1	2	3	4	5	6	7
7	Realizo cuadros, diagramas o tablas para ayudarme a organizar el material	1	2	3	4	5	6	7
8	Sé dónde encontrar a personas que me puedan ayudar	1	2	3	4	5	6	7
9	Me cercioro de que el lugar de estudio no me distraiga	1	2	3	4	5	6	7
10	Identifico los contenidos que no entiendo bien	1	2	3	4	5	6	7
11	Memorizo palabras clave para recordarme conceptos importantes	1	2	3	4	5	6	7
12	Anoto las dudas para preguntar al profesor	1	2	3	4	5	6	7
13	Cumplo con los objetivos de estudio	1	2	3	4	5	6	7
14	Reviso el progreso de mi estudio	1	2	3	4	5	6	7
15	Hago resúmenes de las ideas principales	1	2	3	4	5	6	7
16	Busco al profesor si necesito ayuda con alguna tarea académica	1	2	3	4	5	6	7
17	Reviso si mi planificación de estudio requiere modificación	1	2	3	4	5	6	7
18	Reviso si mi procedimiento/estrategia de estudio es efectiva para aprender	1	2	3	4	5	6	7
19	Repito las ideas claves para memorizarlas	1	2	3	4	5	6	7
20	Si no estoy seguro de algún material o contenido pregunto a mis compañeros	1	2	3	4	5	6	7
21	Cuando estudio reúno información de diferentes fuentes	1	2	3	4	5	6	7

Parte IV

Escala de respuesta:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No creo que sea así		Poco probable que sea así			Algo cierto			Bastante cierto		Creo con mucha certeza que es así

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
La causa del fracaso en mi desempeño se debe a:												
1	La desmotivación del profesor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Mi falta de esfuerzo en el estudio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	La falta de apoyo de mi familia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Mi incapacidad para el estudio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	La falta de apoyo de mis amigos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	La dificultad de los contenidos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Mi mala suerte	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	La falta de dedicación al estudio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	La despreocupación del profesor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Mi falta de habilidad para el estudio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	Que el profesor me tiene mala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12	Mi desorganización del estudio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Anexo 6. Versión final del cuestionario página 3



UCSC

Este estudio está anidado en el Proyecto INIDIN 02/2019 "Validación de un instrumento sobre variables predictoras de los docentes universitarios en la promoción intracurricular del aprendizaje autorregulado en sus estudiantes"
Investigadora Responsable: Dra. Fabiola Sáez (fsaez@ucsc.cl)

Parte V

Escala de respuesta:

1	2	3	4	5	6	7
Nunca	Casi nunca	Muy pocas veces	A veces	Frecuentemente	Casi siempre	Siempre

	1	2	3	4	5	6	7
Quando termino mi estudio o una tarea académica reviso si:							
1 Cumplí con mis objetivos propuestos	1	2	3	4	5	6	7
2 Evalúo si completé mis desafíos personales de aprendizaje	1	2	3	4	5	6	7
3 Mi estrategia de estudio requiere modificación para aprender	1	2	3	4	5	6	7
4 Realicé las tareas en los horarios establecidos	1	2	3	4	5	6	7
5 Evalúo si alcancé las exigencias académicas establecidas por el profesor	1	2	3	4	5	6	7
6 Mi planificación requiere ajustes para lograr las exigencias académicas	1	2	3	4	5	6	7
7 Completé mi lista de tareas académicas por hacer	1	2	3	4	5	6	7
8 Reviso si logré los aprendizajes esperados por el profesor	1	2	3	4	5	6	7
9 Hace falta esforzarme más para alcanzar mis objetivos de aprendizaje	1	2	3	4	5	6	7
10 Mi planificación fue efectiva	1	2	3	4	5	6	7
11 Reviso si domino los contenidos establecidos por el profesor	1	2	3	4	5	6	7
12 Es necesario cambiar el lugar de estudio para evitar distracciones la próxima vez	1	2	3	4	5	6	7
13 Reviso si logré mis objetivos personales de aprendizaje	1	2	3	4	5	6	7
14 Terminé el estudio en el plazo planificado	1	2	3	4	5	6	7
15 Reviso si comprendí los conceptos claves	1	2	3	4	5	6	7
16 Identifico la estrategia de estudio que no me ayuda a aprender para no utilizarla en el futuro	1	2	3	4	5	6	7
17 Evalúo si aprendí los contenidos centrales	1	2	3	4	5	6	7
18 Requiero aumentar mi tiempo de estudio la próxima vez	1	2	3	4	5	6	7
19 Reviso si avancé en relación con mi conocimiento previo	1	2	3	4	5	6	7



Anexo 7. Carta autoridades



UCSC



CARTA DE AUTORIZACIÓN DE AUTORIDADES

Investigación: "Diseño y validación de un instrumento de autorregulación del aprendizaje para estudiantes de Enseñanza Media"

Investigadora responsable: Nicole Arias; Profesora Guía Responsable: Dra. Fabiola Sáez Delgado

En mi condición de director(a) del _____ se me ha solicitado autorización para colaborar en la investigación titulada "Diseño y validación de un instrumento de autorregulación del aprendizaje para estudiantes de Enseñanza Media". El estudio tiene por objetivo estudiar el comportamiento psicométrico de la escala de autorregulación del aprendizaje para estudiantes de Enseñanza Media

La realización de esta investigación tendrá como posible beneficio aportar al conocimiento, respondiendo a la falta de un instrumento con propiedades psicométricas adecuadas para nuestra cultura. Esto permitirá (a) identificar las estrategias y creencias de autorregulación que tienen los estudiantes, (b) estudiar en nuestro contexto la relación que tiene la variable autorregulación del aprendizaje con el desempeño académico de los estudiantes, (c) desarrollar programas atendiendo a los grupos de estudiantes que presentan niveles inadecuados de autorregulación del aprendizaje, y (d) evaluar la efectividad de intervenciones que tengan como propósito la mejora de la autorregulación en los estudiantes. La colaboración solicitada consiste en autorizar la aplicación del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de Enseñanza Media (máximo 20 minutos) a los estudiantes de Enseñanza Media de su establecimiento a quienes se les invitará a participar en el estudio, condicionado a la previa aplicación del consentimiento informado individualizado.

Se me ha informado lo siguiente:

1. El instrumento no representa costo alguno para la institución o estudiantes que participan.
2. La participación de cada estudiante es totalmente libre y voluntaria, y puede no responder el cuestionario sin consecuencias negativas para su persona o su establecimiento educacional.
3. Este estudio no presenta riesgos identificables para la integridad física o psicológica de los participantes.
4. Los datos reportados de la aplicación del cuestionario no son anónimos, pero serán manejados bajo absoluta confidencialidad con uso de códigos y los nombres de los estudiantes que participan no aparecerán en ninguna parte del estudio o publicación de los resultados. Estos datos estarán guardados en un archivo electrónico, codificado con clave de acceso y los documentos en papel serán custodiados por la investigadora responsable del estudio.
5. Este estudio no representa costo alguno para este colegio, ni para los estudiantes participantes.
6. En mi condición de autoridad recibiré un informe final con los resultados de la investigación. En este estudio se resguardará, sin divulgar, la identidad individual de cada uno de los participantes.
7. Se me ha informado que las consideraciones éticas de este estudio fueron sometidas al comité de ética de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, presidido por la Dra. Mónica Tapia Ladino, Vicerrectora de Investigación y Postgrado, cuyo número de contacto es (41) 2345013* al correo mtapia@ucsc.cl.
8. Ante cualquier duda puedo comunicarme con la responsable de esta investigación, Dra. Fabiola Sáez Delgado, al correo fsaez@ucsc.cl y/o al teléfono (41) 2345913.
9. Queda en mi poder una copia de esta autorización.

Fecha: ____/____/____

Nombre autoridad	Firma
Dra. Fabiola Sáez Delgado Profesora guía responsable de la investigación	Firma

Anexo 8. Consentimiento informado página 1



UCSC

UNIVERSIDAD CATOLICA DE LA SANTISIMA CONCEPCIÓN
VICERRECTORIA DE INVESTIGACION Y POSTGRADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO



Estimado tutor/a:

Mediante el presente, queremos pedir autorización para que su hijo/a pueda participar de la investigación: *“Diseño y Validación de un Instrumento de Autorregulación del Aprendizaje para Estudiantes de Educación Media”*, cuya investigadora responsable es **Nicole Arias Roa**, RUT: 17.542.249-8 estudiante del programa Magister en Psicopedagogía y Educación Especial de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, a cargo del investigador tutor responsable la **Dra. Fabiola Sáez**, 16.525.397-3 Académica del Departamento Fundamentos de la Pedagogía, Facultad de Educación, de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

La investigación tiene por objetivo estudiar el comportamiento psicométrico de un instrumento de autorregulación del aprendizaje para estudiantes de Educación Media.

La participación de su hijo/a consistirá en responder un cuestionario sobre autorregulación del aprendizaje.

Beneficios

La participación en esta investigación no conlleva beneficios económicos, no obstante, los resultados que se obtendrán contribuirán un aporte al conocimiento en Psicología Educativa, específicamente en el área del aprendizaje de los estudiantes de este nivel de enseñanza.

Costos

La participación no tendrá costo alguno, ya que todos ellos serán asumidos por la investigación

Riesgos

La participación en la investigación no conlleva riesgos para usted, dado que se le realizará una encuesta personal y confidencial. Sin perjuicio de lo anterior, estará garantizada la posibilidad de detener su participación si se sintiera afectado (a) o decidiera sin mediar explicación alguna retirarse.

Confidencialidad

Anexo 9. Consentimiento informado página 2



UCSC UNIVERSIDAD CATOLICA DE LA SANTISIMA CONCEPCIÓN
VICERRECTORIA DE INVESTIGACION Y POSTGRADO

Toda la información que se genere a partir del trabajo, será tratada confidencialmente y actuará en calidad de custodio de los datos el investigador responsable, Srta. Nicole Arias Roa. Al respecto, el nombre de su hijo/a no aparecerá en el trabajo final, ni en los informes parciales o en la difusión académica de los resultados, ya que sólo se utilizarán siglas y/o edad y/o género y/o nombres ficticios si fuera necesario.

Derechos

Si ha leído y firmado este documento está señalando su voluntad y decisión de participar de esta investigación. Sin embargo, podrá poner fin a ésta cuando lo desee sin ningún tipo de perjuicio en su contra.

Si estima que no se ha respetado este acuerdo, podrá presentar una queja formal al investigador tutor responsable, **Dra. Fabiola Sáez Delgado**, correo: **fsaez@ucsc.cl**, fono: **412345913** y/o a la Decana de la Facultad de Educación, **Dra. Marisol Henríquez Barahona** correo: **mhenriquez@ucsc.cl**, fono: **41235298** y/o a la Presidenta del Comité de Ética de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, **Sra. Mónica Tapia Ladino**, Vicerrectora de Investigación y Postgrado al fono: **41-2345012** o email **mtapia@ucsc.cl**

Este documento se firma en dos originales, uno para la Investigadora Responsable y el otro para el participante.

Yo, declaro de manera libre y voluntaria, que he sido informado de los aspectos éticos de la investigación, siendo debidamente informado de los beneficios y riesgos de mi participación.

Nombre Participante	Firma	Fecha
Investigador Responsable	Firma	Fecha
Ministro de Fe	Firma	Fecha



Anexo 10. Asentimiento informado



ASENTIMIENTO INFORMADO DEL ALUMNO(A)

"Diseño y Validación de un Instrumento de Autorregulación del Aprendizaje para Estudiantes de Educación Media"

Mi tutor/a me ha concedido permiso para participar en una investigación que busca estudiar el comportamiento psicométrico de un instrumento de autorregulación del aprendizaje para estudiantes de Educación Media.

Se me pedirá responder un cuestionario sobre autorregulación del aprendizaje.

Estoy participando voluntariamente porque me interesa la actividad y estoy en conocimiento que puedo retirarme en cualquier momento, sin dar explicación alguna, aun cuando mi tutor/a haya autorizado previamente mi participación.

Escribe tu nombre: _____

Fecha de hoy: _____

Anexo 11. Artículo 1

Revisión sistemática sobre autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Secundaria

Systematic review of self-regulation learning in high school students

Revisão sistemática da auto-regulação da aprendizagem em estudantes do ensino médio

Revue systématique de l'autorégulation de l'apprentissage chez les lycéens

Nicole Stephany Arias-Roa

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Fabiola Mabel Sáez-Delgado**

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Yaranay López-Angulo

Universidad de Concepción

Resumen:

Los objetivos de este estudio fueron: describir aspectos metodológicos y reportar limitaciones declaradas por los autores sobre aprendizaje autorregulado en Educación Secundaria. El método utilizado fue una revisión sistemática. Se seleccionaron 21 artículos. Los resultados principales muestran que las investigaciones se han concentrado en Europa y Asia, el rango de muestra más frecuente es entre 100 y 500 estudiantes, los diseños más usados son correlacionales y escasos experimentales, las variables de autorregulación más consideradas son las estrategias de aprendizaje y en menor medida las motivacionales, el instrumento más usado es el Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje (MSLQ). Las limitaciones corresponden a diferentes aspectos metodológicos relacionados con la validez externa e interna de los estudios.

Palabras Clave: Autorregulación del Aprendizaje, Educación Secundaria, Revisión Sistemática

Abstract:

The objectives of this study were: to describe methodological aspects and report limitations declared by the authors on self-regulated learning in Secondary Education. The method used was a systematic review. 21 articles were selected. The main results show that research has been concentrated in Europe and Asia, the most frequent sample range is between 100 and 500 students, the most used designs are correlational and few experimental, the most considered self-regulation variables are learning strategies and To a lesser extent, motivational ones, the most used instrument is the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). The limitations correspond to different methodological aspects related to the external and internal validity of the studies.

(1) Licenciada en Educación, © Magíster en Psicopedagogía y Educación Especial. Profesora narias@magister.ucsc.cl.

(2) Fabiola Sáez Delgado, Magíster en Educación, Doctora en Psicología, Académica del Departamento Fundamentos de la Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. fsaez@ucsc.cl. Teléfono +56 412345913. **Autor correspondiente

(3) Licenciada en Psicología. Magíster en Psicología Educativa. Dra © Doctorado en Psicología, Universidad de Concepción. varalopez@udec.cl

Anexo 12. Artículo 2

Revisión Sistemática Sobre Instrumentos de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de Educación Secundaria

Yaranay López-Angulo^{*1}, Fabiola Sáez-Delgado^{*2}, Nicole Arias-Roa³, Alejandro Díaz-Mujica⁴

(1) Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Comunicaciones. Universidad Santo Tomás. Concepción, Chile. ylopez7@santotomas.cl. Facultad de Ciencias Sociales, Programa de Doctorado en Psicología, Universidad de Concepción, Concepción-Chile. (e-mail: yaralopez@udec.cl)

(2) Universidad Católica de la Santísima Concepción. Departamento Fundamentos de la Pedagogía, Facultad de Educación. Concepción, Chile. (e-mail: fsaez@ucsc.cl)

(3) Departamento Fundamentos de la Pedagogía, Facultad de Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile. (e-mail: narias@magister.ucsc.cl)

(4) Facultad de Ciencias Sociales, Dpto. de Psicología, Universidad de Concepción, Concepción-Chile. (e-mail: adiazm@udec.cl)

Resumen

El aprendizaje autorregulado tiene incidencia en los resultados académicos de estudiantes de Educación Secundaria. Diversos son los modos que existen de medir este constructo. El objetivo de este estudio fue identificar y describir investigaciones empíricas cuantitativas sobre los instrumentos para medir la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria a través del método de revisión sistemática revisando tres bases de datos (Web of Science, Scopus y SciELO). Se identificaron 21 investigaciones, 62% correspondiente a estudios en países de Europa, 24% de Asia, 9% de Latinoamérica y 5% de Norteamérica. Se encontraron 11 instrumentos diferentes para la evaluación del aprendizaje autorregulado, el Cuestionario de Estrategias Motivacionales para el Aprendizaje de Pintrich et al., (1991) fue el más utilizado. El reporte de las propiedades psicométricas se observó en la mayoría de las investigaciones, al igual la validación en la población de uso.

Palabras clave: Instrumentos, autorregulación del aprendizaje, Educación Secundaria, revisión sistemática.

Systematic Review of Self-Regulated Learning Instruments in Secondary Education Students

Abstract

Self-regulated learning has an impact on the academic results of secondary school students. There are different ways of measuring this construct. The aim of this study was to identify and describe quantitative empirical research on the instruments to measure the self-regulation of learning in secondary school students through the systematic review method by reviewing three databases (Web of Science, Scopus and SciELO). 21 investigations were identified, 62% corresponding to studies in countries in Europe, 24% in Asia, 9% in Latin America and 5% in North America. Ten different evaluation instruments were found for the evaluation of self-regulated learning, the Questionnaire of Motivated Strategies for Learning by Pintrich et al., (1991) was the most used. The report of the psychometric properties was observed in most of the investigations, as well as the validation in the population of use.

Keywords: Instruments, self-regulated learning, secondary education, systematic review.

Anexo 13. Congreso



**VII CONGRESO INTERUNIVERSITARIO DE POSTGRADO EN EDUCACIÓN
RINIE 2019**

“Desafíos y Perspectivas de la Formación de Postgrado en Educación en la Sociedad Contemporánea”

05, 06 Y 07 DE DICIEMBRE

Se otorga la presente Constancia a Don/Doña

Nicole Arias Roa

Por su participación como Expositor de la Ponencia:
“Diseño y Validación de un Instrumento de Autorregulación del Aprendizaje para Estudiantes de Educación Media”

Esta actividad Académica tuvo una duración de 20 hrs. cronológicas.


Dr. Juan Manuel Fierro Bustos
Decano
Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades




Dra. Sonia Osses Bustingorry
Directora
Doctorado en Ciencias de la Educación



MAGISTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL
PAUTA EVALUACIÓN TESIS MAGÍSTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Título de la Tesis: Diseño y validación de un cuestionario de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación media	
Autor(a)	Nicole Arias Roa
Director de Tesis	Dr. Fabiola Sáez Delgado
Programa	Magíster en Psicopedagogía y Educación Especial
Nombre del Evaluador	Dr. Sergio Gatica Ferrero

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

1. De los Aspectos Formales (10%)

Indicadores	Nota
1. Presentación de la Tesis de acuerdo a formato oficial	7.0
2. Índice (de contenidos, gráficos y/o figuras)	7.0
3. Resumen (en español e inglés)	7.0
4. Correcto uso de ortografía	6.5
5. Redacción coherente con escritura científica de la especialidad	6.7
6. Referencias y citas de acuerdo a Norma APA, 6Th Edition.	7.0
Promedio	6.86

2. De la Formulación del Problema (20%)

Indicadores	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes contextuales, teóricos y empíricos	6.5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio	6.5
3. Formulación de la interrogante de investigación	7.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de la disciplina	6.5
5. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6.0
Promedio	6.5

3. Del Marco Teórico (20%)

Indicadores	Nota
1. Antecedentes teóricos : presentación ordenada y coherente de los capítulos, apartados y sub apartados teóricos que sustentan la investigación	7.0
2. Aproximación al estado de arte de la problemática de investigación	6.8
3. Pertinencia, relevancia y actualización de las fuentes de referencia para la investigación	7.0
Promedio	6.93

4. Del Marco Metodológico (20%)

Indicadores	Nota
1. Paradigma y Enfoque de la investigación	7.0
2. Diseño de la investigación:	7.0
3. Muestra o Participantes	6.0
4. Estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de datos	7.0
5. Estrategias de análisis	7.0
6. Criterios de rigor científico	7.0
Promedio	6.83

5. De los Resultados (20%)

Indicadores	Nota
1. Presentación de resultados de forma clara y sintética	7.0
2. Procesamiento, análisis e interpretación de los resultados o hallazgos	7.0
3. Tablas, figuras o gráficos bien contruidos	7.0
Promedio	7.0

6. De las Conclusiones, Discusión y Proyecciones (10%)

Indicadores	Nota
1. Conclusiones respecto de los objetivos propuestos	6.3
2. Discusión de resultados, según el marco teórico referencial y el estado del arte	6.5
3. Limitaciones del estudio	6.0
4. Proyecciones del estudio	7.0
Promedio	6.45

Observaciones:

El trabajo presentado es un aporte valioso para el desarrollo de habilidades de estudio y aprendizaje autónomo en estudiantes, y por tanto constituye una temática en la que se debe continuar investigando. El trabajo en líneas generales es de alta calidad y está en condiciones de ser defendido en un examen de grado. No obstante, hay algunas observaciones que merecen ser atendidas.

De los Aspectos Formales:

Los aspectos formales están adecuadamente custodiados. Se sugiere revisar el uso del signo de puntuación (;); hay un uso inadecuado varios pasajes (revisar anotaciones en el texto).

De la Formulación del Problema:

En general la formulación del problema es adecuada. La base teórica para definir ARA es actualizada. Sin embargo no hay una relación explícita entre ARA y rendimiento académico. Se citan estudios de OCDE sobre resultados en matemática, lectura y ciencias y los resultados de Chile y otros países latinoamericanos; no se expone una relación valiosa que sería los estudiantes con altos niveles de ARA obtienen mejores resultados académicos (revisar anotaciones en el texto).

En los objetivos, sería posible hacer algunas modificaciones tendientes a aclarar los alcances del estudio. Dado que existen varios tipos de validez, debería especificarse a cuál se refiere. Esto podría abordarse en la reorganización de los objetivos (revisar el escrito). De cualquier forma es una sugerencia.

Del Marco Teórico:

El marco teórico es apropiado y cuenta con una revisión bibliográfica actualizada y pertinente. Se sugiere mejorar la organización de la redacción en la pág. 25 en base a las observaciones anotadas en el manuscrito.

Del Marco Metodológico

El apartado metodológico es riguroso y preciso. Es claramente comprensible el mecanismo para recoger y analizar la información. Tanto el enfoque, diseño, participantes e instrumento son consistentes con los propósitos de la investigación. La descripción de las variables conceptuales y operativas es exhaustiva y clara.

No obstante hay algunos detalles y observaciones.

Se sugiere definir, ojalá con autores, el concepto de 'entrevista cognitiva'. En la transcripción de la entrevista sólo se alcanza a apreciar un conjunto de detalles muy periféricos como comprensión de instrucciones, etc. Ignoro si eso se considera 'cognitivo'.

No hay división de los 22 participantes por sexo ¿Hay alguna razón para ello que pueda ser explicada?

En la pág. 36 se indica que uno de los criterios de elegibilidad para los jueces expertos es su calidad de doctor. Sin embargo en la pormenorización de los datos se observa que dos de ellos son candidatos a doctor; ¿es esta una decisión movida por situaciones externas o es intencionada?

Se apreciaron algunos errores ortográficos en uso de mayúsculas y tildes.

De los Resultados

Los resultados son presentados de forma ordenada y sintética con comentarios que complementan el contenido de las tablas.

De las Conclusiones, Discusión y Proyecciones

Las conclusiones, discusión, limitaciones y proyecciones del estudio son apropiadas.

Calificación Final

	Promedio Calificación (de 1.0 a 7.0)	Porcentaje	Ponderación
1.Aspectos Formales	6.86	10%	0.686
2. Formulación del Problema	6.50	20%	1.300
3. Marco Teórico	6.93	20%	1.386
4.Marco Metodológico	6.83	20%	1.366
5.Resultados	7.00	20%	1.400
6.Conclusiones y Discusión	6.45	10%	0.645
Calificación Final			6.783

Dr. Sergio Gatica Ferrero.

Departamento de Fundamentos de la Pedagogía,

Facultad de Educación

UCSC

Enero 15 de 2020.-

MAGISTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

PAUTA EVALUACIÓN TESIS MAGÍSTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Título de la Tesis: Diseño y validación de contenido de un cuestionario de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de enseñanza media

Autor(a)	Nicole Arias Roa
Director de Tesis	Fabiola Sáez
Programa	Magíster en Psicopedagogía y Educación Especial
Nombre del Evaluador	Claudia Paz Pérez Salas

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

1. De los Aspectos Formales (10%)

Indicadores	Nota
1. Presentación de la Tesis de acuerdo a formato oficial	7
2. Índice (de contenidos, gráficos y/o figuras)	7
3. Resumen (en español e inglés)	7
4. Correcto uso de ortografía	6
5. Redacción coherente con escritura científica de la especialidad	7
6. Referencias y citas de acuerdo a Norma APA, 6Th Edition.	6
Promedio	6.7

2. De la Formulación del Problema (20%)

Indicadores	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes contextuales, teóricos y empíricos	7
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio	7
3. Formulación de la interrogante de investigación	7
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de la disciplina	7
5. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7
Promedio	7

3. Del Marco Teórico (20%)

Indicadores	Nota
1. Antecedentes teóricos : presentación ordenada y coherente de los capítulos, apartados y sub apartados teóricos que sustentan la investigación	7
2. Aproximación al estado de arte de la problemática de investigación	7
3. Pertinencia, relevancia y actualización de las fuentes de referencia para la investigación	7
Promedio	7

4. Del Marco Metodológico (20%)

Indicadores	Nota
1.Paradigma y Enfoque de la investigación	7
2.Diseño de la investigación: operacionalización de la investigación en fases	7
3. Muestra o Participantes	7
4. Estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de datos	7
5. Estrategias de análisis de datos	7
6. Criterios de rigor científico	7
Promedio	7

5. De los Resultados (20%)

Indicadores	Nota
1. Presentación de resultados de forma clara y sintética	5
2. Procesamiento, análisis e interpretación de los resultados o hallazgos	5
3. Tablas, figuras o gráficos bien contruidos	5
Promedio	5

6. De las Conclusiones, Discusión y Proyecciones (10%)

Indicadores	Nota
1. Conclusiones respecto de los objetivos propuestos	5
2. Discusión de resultados, según el marco teórico referencial y el estado del arte	6
3. Limitaciones y proyecciones del estudio	6
Promedio	5.7

Observaciones:

Se trata de un buen trabajo de diseño de instrumento, con una metodología de análisis teórico muy acuciosa. La integración de las principales teorías de autorregulación del aprendizaje y de los principales instrumentos para medir el constructo constituyen un acierto que le otorga robustez al diseño.

Existen algunos aspectos a mejorar, los cuales detallaré según apartado:

1. Aspectos formales. Hay leves errores de tipeo. Por ej. “cusas” en vez de causas (pag. 33). Inicio con letra minúscula después de un punto (“por él. por ejemplo” en la misma página). Se recomienda revisar todo el manuscrito para evitar estos errores en la versión final.

También hay errores en la numeración de anexos y tablas. Estos deben ir en orden correlativo según el orden de aparición en el texto.

Hay errores en las referencias. Faltan números de página (Ref 1, 43; 53; 86; 116);

Referencia 1 con conector “y” y el resto con “&”; homologar también “recuperado o

retrieved” Ref 45 incompleta; Ref 56 Falta ciudad; Ref 93 Falta editorial, Ref 109 falta editorial y ciudad, Ref 116 falta número de revista, Ref. 123 falta editorial y ciudad.

2. La formulación del problema está bien lograda. Resulta clara la hipótesis de trabajo, la relevancia y los objetivos formulados
3. El marco teórico es adecuado, muy completo y coherente. Presenta actualizado estado del arte de la problemática de investigación.
4. El marco metodológico es apropiado. El diseño escogido, la muestra y las estrategias son pertinentes. Se entienden las circunstancias por las cuales no se realizó un análisis factorial del instrumento y la alternativa de análisis ofrecido es apropiado como un nivel inicial.
5. Los resultados se presentan algo superficiales. El análisis del criterio de jueces y reelaboración de preguntas, así como la entrevista cognitiva debe ser más exhaustivo y con criterios cualitativos. El enfoque únicamente cuantitativo con el que se abordan estos análisis no permiten comprender la naturaleza de los cambios requeridos o el alcance de la comprensión lograda por el estudiante del instrumento. Se requiere entrevista más profunda y análisis de contenido para ello. Del mismo modo, cuando un juez dice que la claridad de un ítem no es apropiada, se requiere analizar cualitativamente por qué no es adecuada y no decidir simplemente por criterios cuantitativos.

Las tablas presentadas no son suficientemente autoexplicativas y habría sido deseable algo más de elaboración. Muchas tablas son reiterativas y no permiten comprender más profundamente lo ya dicho en el texto.

6. El trabajo realizado es relevante como una etapa inicial de construcción de instrumento, que presenta análisis respecto a la validez de contenido del mismo realizado a partir de jueces externos y de participantes. Asimismo se estudia la factibilidad de su aplicación en estudiantes de enseñanza media. Sin embargo, el trabajo presentado no constituye un estudio de validación a secas como sugiere la hipótesis 1 y la oración final de las conclusiones “se ha diseñado una escala que demuestra ser válida y factible para medir ARA”. La interpretación de esta hipótesis debe clarificarse dado que solo se validó el dominio de contenido del instrumento, pero no hay evidencia de la validez en otras áreas como el constructo, o la validez predictiva.



Calificación Final

	Promedio Calificación (de 1.0 a 7.0)	Porcentaje	Ponderación
1.Aspectos Formales	6.7	10%	0.67
2.Formulación	7	20%	1.4
3. Marco Teórico	7	20%	1.4
4.Marco Metodológico	7	20%	1.4
5.Resultados	5	20%	1
6.Conclusiones y Discusión	5.7	10%	0.57
Calificación Final		6.4	

**NOMBRE Y FIRMA
CLAUDIA PEREZ SALAS**

FECHA 15 de Enero 2020.