

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN
EDUCATIVA



APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y SU RELACIÓN CON EL
***ENGAGEMENT* ESCOLAR EN DOS INSTITUCIONES**
EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL DISTRITO DE
GREGORIO ALBARRACÍN
LANCHIPA, 2019

TESIS

Presentada por:

Bach. Soledad Gina Menéndez Velarde

ORCID: 0000-0002-6303-6057

Asesora:

Dra. Rina María Álvarez Becerra

ORCID: 0000-0002-5455-6632

Para Obtener el Grado Académico de:
Maestro en Docencia Universitaria y Gestión Educativa
TACNA – PERÚ

2021

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

Tesis

**“APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y SU RELACIÓN CON EL
ENGAGEMENT ESCOLAR EN DOS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL DISTRITO DE
GREGORIO ALBARRACÍN
LANCHIPA, 2019”**

Presentada por:

Bach. Soledad Gina Menendez Velarde

Tesis sustentada y aprobada el 26 de Junio de 2021; ante el siguiente jurado examinador:

PRESIDENTE: Mag. Nay Ruth Madeleyne VILLACORTA CASTRO

SECRETARIO: Mag. Julio Teófilo CARRASCO ROSADO

VOCAL: Mag. Sissy Soledad MENA ORDOÑEZ

ASESOR: Dra. Rina María ÁLVAREZ BECERRA

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo Soledad Gina Menendez Velarde, en calidad de Egresada de la Maestría/ Doctorado en Docencia Universitaria y Gestión Educativa de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Tacna, identificado (a) con DNI 10800055

Soy autor (a) de la tesis titulada:

“APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y SU RELACIÓN CON EL *ENGAGEMENT* ESCOLAR EN DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL DISTRITO DE GREGORIO ALBARRACÍN LANCHIPA, 2019”

DECLARO BAJO JURAMENTO

Ser el único autor del texto entregado para obtener el grado académico de Maestro en Docencia Universitaria y Gestión Educativa, y que tal texto no ha sido entregado ni total ni parcialmente para obtención de un grado académico en ninguna otra universidad o instituto, ni ha sido publicado anteriormente para cualquier otro fin.

Así mismo, declaro no haber trasgredido ninguna norma universitaria con respecto al plagio ni a las leyes establecidas que protegen la propiedad intelectual.

Declaro, que después de la revisión de la tesis con el software Turnitin se declara 18 % de similitud, además que el archivo entregado en formato PDF corresponde exactamente al texto digital que presento junto al mismo.

Por último, declaro que para la recopilación de datos se ha solicitado la autorización respectiva a la empresa u organización, evidenciándose que la información presentada es real y soy conocedor

(a) de las sanciones penales en caso de infringir las leyes del plagio y de falsa declaración, y que firmo la presente con pleno uso de mis facultades y asumiendo todas las responsabilidades de ella derivada.

Por lo expuesto, mediante la presente asumo frente a LA UNIVERSIDAD cualquier responsabilidad que pudiera derivarse por la autoría, originalidad y veracidad del contenido de la tesis, así como por los derechos sobre la obra o invención presentada. En consecuencia, me hago responsable frente a LA UNIVERSIDAD y a terceros, de cualquier daño que pudiera ocasionar, por el incumplimiento de lo declarado o que pudiera encontrar como causa del trabajo presentado, asumiendo todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse de ello en favor de terceros con motivo de acciones, reclamaciones o conflictos derivados del incumplimiento de lo declarado o las que encontrasen causa en el contenido de la tesis, libro o invento.

De identificarse fraude, piratería, plagio, falsificación o que el trabajo de investigación haya sido publicado anteriormente; asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiendo a la normatividad vigente de la Universidad Privada de Tacna.

Lugar y fecha: 26 de Junio del 2021



Soledad Gina Menendez Velarde

DNI 10800055

DEDICATORIA

A mis padres por su aliento y ejemplo de vida .

A mi esposo, por su cariño y apoyo sin límite.

A mis hijos, por sus sonrisas que me regocijan y me fortalecen siempre

AGRADECIMIENTOS

A mi familia por ser mi fortaleza en todos los momentos de mi vida.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	iii
INDICE DE TABLAS	vi
INDICE DE FIGURAS.....	xi
RESUMEN.....	xvi
ABSTRACT	xvii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	3
1.1.PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.2.FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	5
1.2.1. Interrogante principal.....	5
1.2.2. Interrogantes secundarias	5
1.3.JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	6
1.4.OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	7
1.4.1. Objetivo general	7
1.4.2.Objetivos específicos.....	7
CAPÍTULO II:MARCO TEÓRICO.....	9

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	9
2.2.BASES TEÓRICAS.....	12
2.2.1. APRENDIZAJE AUTORREGULADO	12
2.2.1.1. ELEMENTOS DE LA AUTORREGULACIÓN.....	14
2.2.1.2. DIMENSIONES (INDICADORES) DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO	16
2.2.1.3. Teorías que fundamentan el aprendizaje autorregulado	18
2.2.2. <i>Engagement</i> escolar.....	20
2.2.2.1. Definición de <i>engagement</i> o compromiso académico.....	21
2.2.2.2. Dimensiones del <i>engagement</i>	25
2.2.2.3. Modelos teóricos explicativos del <i>engagement</i>	29
2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS.....	34
3.1.HIPÓTESIS	37
3.1.1 Hipótesis general.....	37
3.1.2 Hipótesis específicas	37
3.2. VARIABLES	38
3.2.2. Identificación de la variable dependiente	39
3.3.TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	40
3.4. NIVEL DE INVESTIGACIÓN	41
3.5.ÁMBITO Y TIEMPO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN	41
3.6.POBLACIÓN Y MUESTRA	41
3.6.1.Población	41
3.6.2. Muestra.....	42
3.7.PROCEDIMIENTO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	44

3.7.1. Procedimiento.....	44
3.7.2. Técnicas	46
3.7.3. Instrumentos.....	46
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	49
4.1.DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO	49
4.2.DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	50
4.3.RESULTADOS	51
4.3.1.Descripción de las características demográficas.....	51
4.3.2.Variable aprendizaje autorregulado	55
4.3.3.Variable <i>engagement</i> escolar	105
4.4. PRUEBA ESTADÍSTICA.....	155
4.5. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS (DISCUSIÓN)	172
5.1.CONCLUSIONES	176
5.2.RECOMENDACIONES	178
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	181
ANEXOS.....	194

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ejemplos de compromisos negativos y positivos	29
Tabla 2. Población de estudio.....	42
Tabla 3. Muestra de estudio según estratos.....	43
Tabla 4. Baremo del cuestionario de aprendizaje autorregulado	47
Tabla 5. Baremo del cuestionario de engagement escolar	48
Tabla 6. Estudiante de dos instituciones educativas públicas del nivel secundario, según edad, 2019	51
Tabla 7. Estudiantes de dos instituciones educativas públicas del nivel secundario según sexo, 2019.....	53
Tabla 8. Estudiantes por institución educativa según nivel de aprendizaje autorregulado, 2019	55
Tabla 9. Estudiantes por institución educativa según nivel de conciencia metacognitiva activa, 2019	57
Tabla 10. Estudiantes por institución educativa según ítem “Sé con precisión qué pretendo al estudiar cada asignatura”, 2019	59
Tabla 11. Estudiantes por institución educativa según ítem “Tengo claro cuándo y por qué debo utilizar una estrategia y cuándo y por qué otra”	61
Tabla 12. Estudiantes por institución educativa según ítem “Tengo confianza en las estrategias que utilizo para aprender”, 2019	63
Tabla 13. Estudiantes por institución educativa según ítem “Si tropiezo con dificultades al estudiar, o cambio la forma de hacerlo o me esfuerzo más o ambos a la vez”, 2019.....	65
Tabla 14. Estudiantes por institución educativa según ítem “No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender”, 2019	67
Tabla 15. Estudiantes por institución educativa según ítem “Tengo criterios personales sobre el estudio por los que me guío a la hora de estudiar”, 2019	69

Tabla 16. Estudiantes por institución educativa según nivel de control y verificación, 2019	71
Tabla 17. Estudiantes por institución educativa según ítem “Para mí estudiar, requiere tiempo, planificación y esfuerzo”	73
Tabla 18. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo”	75
Tabla 19. Estudiantes por institución educativa según ítem “La inteligencia es una capacidad modificable y mejorable ”	77
Tabla 20. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien ”, 2019	79
Tabla 21. Estudiantes por institución educativa según ítem “En mi estudio soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto ”	81
Tabla 22. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando leo, me detengo de vez en cuando y mentalmente reviso lo que se está diciendo”	83
Tabla 23. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo”	85
Tabla 24. Estudiantes por institución educativa según nivel de esfuerzo diario	87
Tabla 25. Estudiantes por institución educativa según ítem “Mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro”	89
Tabla 26. Estudiantes por institución educativa según ítem “Tras las clases, en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que comprendo la información”	91
Tabla 27. Estudiantes por institución educativa según ítem “Mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro”	93
Tabla 28. Estudiantes por institución educativa según ítem “Tengo fuerza de voluntad para estudiar”	95
Tabla 29. Estudiantes por institución educativa según nivel de procesamiento activo	97
Tabla 30. Estudiantes por institución educativa según ítem “En la clase, verifico con frecuencia si voy comprendiendo lo que el profesor explica ”	99

Tabla 31. Estudiantes por institución educativa según ítem “Los obstáculos que encuentro al estudiar o en clase son un estímulo para mí ”	101
Tabla 32. Estudiantes por institución educativa según ítem “En clase, estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica ”	103
Tabla 33. Estudiantes por institución educativa según nivel de engagement	105
Tabla 34. Estudiantes por institución educativa según nivel de engagement cognitivo .	107
Tabla 35. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando escribo mis trabajos, comienzo por hacer un borrador para organizar el texto”	109
Tabla 36. Estudiantes por institución educativa según ítem “Trato de relacionar lo que aprendo en una asignatura con lo que he aprendido en otras ”	111
Tabla 37. Estudiantes por institución educativa según ítem “Paso mucho tiempo libre buscando más información sobre los temas discutidos en clase”	113
Tabla 38. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando leo un texto, trato de entender el significado que el autor quiere transmitir”	115
Tabla 39. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando leo un texto, trato de entender el significado que el autor quiere transmitir”	117
Tabla 40. Estudiantes por institución educativa según nivel de engagement emocional	119
Tabla 41. Estudiantes por institución educativa según ítem “Mi colegio es un lugar donde me siento excluido/a”	121
Tabla 42. Estudiantes por institución educativa según ítem “Mi colegio es un lugar donde hago amigos(as) con facilidad”	123
Tabla 43. Estudiantes por institución educativa según ítem “Mi colegio es un lugar donde me siento integrado (a)”	125
Tabla 44. Estudiantes por institución educativa según ítem “Mi colegio es un lugar donde parece que los demás me aprecian”	127
Tabla 45. Estudiantes por institución educativa según ítem “Mi colegio es un lugar donde parece que los demás me aprecian”	129
Tabla 46. Estudiantes por institución educativa según nivel de engagement conductual	131

Tabla 47. Estudiantes por institución educativa según ítem “Falto al colegio sin una razón justificada”	133
Tabla 48. Estudiantes por institución educativa según ítem “Falto a las clases aún estado en el colegio ”	135
Tabla 49. Estudiantes por institución educativa según ítem “Interrumpo las clases a propósito (intencionalmente)”	137
Tabla 50. Estudiantes por institución educativa según ítem “Soy maleducado (a) con los profesores”	139
Tabla 51. Estudiantes por institución educativa según ítem “Estoy distraído (a) en las clases”	141
Tabla 52. Estudiantes por institución educativa según nivel de engagement agéntico ..	143
Tabla 53. Estudiantes por institución educativa según ítem “Durante las clases planteo preguntas a los profesores”	145
Tabla 54. Estudiantes por institución educativa según ítem “Hablo con mis profesores sobre lo que me gusta y lo que no me gusta ”	147
Tabla 55. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando algo me interesa, lo comento con mis profesores”	149
Tabla 56. Estudiantes por institución educativa según ítem “Durante mis clases, intervengo para expresar mis opiniones”	151
Tabla 57. Estudiantes por institución educativa según ítem “Hago sugerencias a los profesores sobre cómo mejorar las clases”	153
Tabla 58. Prueba de Kolmogorov Smirnov	155
Tabla 59. Correlación Rho de Spearman	156
Tabla 60. Binomial autorregulación	158
Tabla 61. Binomial engagement	159
Tabla 62. Prueba de Komogorov Smirnov	160
Tabla 63. Prueba de correlación de Spearman	161
Tabla 64. Prueba de Kolmogorov Smirnov	163
Tabla 65. Rho de Spearman	164

Tabla 66.Prueba de Kolmogorov Smirnov.....	167
Tabla 67.Rho de Spearman	167
Tabla 68.Prueba de Kolmogorov Smirnov.....	169
Tabla 69.Rho de Spearman	170

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Autorregulación	14
Figura 2. Elementos de la autorregulación.....	15
Figura 3. Dimensiones del engagement	26
Figura 4. Estudiante de dos instituciones educativas públicas del nivel secundario, según edad, 2019	52
Figura 5. Estudiantes de dos instituciones educativas públicas del nivel secundario según sexo, 2019.....	54
Figura 6. Estudiantes por institución educativa según nivel de aprendizaje autorregulado, 2019	55
Figura 7. Estudiantes por institución educativa según nivel de conciencia metacognitiva activa, 2019	57
Figura 8. Estudiantes por institución educativa según ítem “Sé con precisión qué pretendo al estudiar cada asignatura”	60
Figura 9. Estudiantes por institución educativa según ítem “Sé con precisión qué pretendo al estudiar cada asignatura”	62
Figura 10. Estudiantes por institución educativa según ítem “Tengo confianza en las estrategias que utilizo para aprender”, 2019	63
Figura 11. Estudiantes por institución educativa según ítem “Tengo confianza en las estrategias que utilizo para aprender”, 2019	66
Figura 12. Estudiantes por institución educativa según “No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender”, 2019	67
Figura 13. Estudiantes por institución educativa según ítem “Tengo criterios personales sobre el estudio por los que me guío a la hora de estudiar”, 2019	70
Figura 14. Estudiantes por institución educativa según nivel de control y verificación ,2019.....	71

Figura 15. Estudiantes por institución educativa según ítem “Tengo criterios personales sobre el estudio por los que me guío a la hora de estudiar”, 2019	74
Figura 16. Estudiantes por institución educativa según ítem “Tengo criterios personales sobre el estudio por los que me guío a la hora de estudiar”, 2019	76
Figura 17. Estudiantes por institución educativa según ítem “Tengo criterios personales sobre el estudio por los que me guío a la hora de estudiar”, 2019	77
Figura 18. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	80
Figura 19. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	82
Figura 20. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	83
Figura 21. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	85
Figura 22. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	87
Figura 23. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	90
Figura 24. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	92
Figura 25. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	94
Figura 26. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	95
Figura 27. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	97
Figura 28. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	99

Figura 29. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	101
Figura 30. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	104
Figura 31. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	105
Figura 32. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	107
Figura 33. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	110
Figura 34. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	112
Figura 35. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	113
Figura 36. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	115
Figura 37. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	117
Figura 38. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	120
Figura 39. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	121
Figura 40. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	123
Figura 41. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	125
Figura 42. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	128

Figura 43. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	129
Figura 44. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	131
Figura 45. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	134
Figura 46. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	135
Figura 47. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	137
Figura 48. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	139
Figura 49. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	141
Figura 50. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	143
Figura 51. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	146
Figura 52. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	147
Figura 53. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	150
Figura 54. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	152
Figura 55. Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019	153
Figura 56. Gráfica de nube de puntos	157
Figura 57. Gráfica de nube de puntos	164
Figura 58. Gráfica de nube de puntos	168

Figura 59. Gráfica de nube de puntos 170

RESUMEN

El objetivo del estudio se centró en establecer la relación entre el aprendizaje autorregulado y el *engagement* escolar en dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa de Tacna en 2019. El alcance del estudio implica el abordaje empírico de dos variables en el ámbito educativo público del nivel secundario. Metodología: la investigación tuvo una perspectiva cuantitativa y prospectiva. El diseño fue no experimental, transversal y correlacional. Población de estudio fue de 1723 y la muestra de 370 estudiantes de ambos sexos y un tipo de muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional. Instrumentos: se utilizó la Escala de Autorregulación para medir la autorregulación del aprendizaje y *School Engagement Scale-SES-4D* el nivel de *engagement*. Resultados: en ambas instituciones educativas Jorge Chávez (50%) y Luis Alberto Sánchez (58,4%), predominó el nivel medio de aprendizaje autorregulado. El nivel de *engagement* escolar, preponderantemente fue medio en la I.E. Jorge Chávez (57,2%) y en la I.E. Luis Alberto Sánchez (54,5%). Conclusión: El aprendizaje autorregulado se correlaciona significativamente con el *engagement* escolar en los estudiantes del nivel secundario (Rho de Spearman 0,723; $p=0,001$).

Palabras clave: Aprendizaje autorregulado, *engagement*, escolares

ABSTRACT

The objective of the study focused on establishing the relationship between self-regulated learning and school engagement in two public educational institutions of the Gregorio Albarracín Lanchipa district of Tacna in 2019. The scope of the study implies the empirical approach of two variables in the public educational environment secondary level Methodology: the research had a quantitative and prospective perspective. The design was non-experimental, cross-sectional and correlational. Study population was 1723 and the sample of 370 students of both sexes and a type of stratified random sampling with proportional allocation. Instruments: the Self-Regulation Scale was used to measure self-regulation of learning and the School Engagement Scale-SES-4D the level of engagement. Results: in both educational institutions Jorge Chávez (50%) and Luis Alberto Sánchez (58.4%), the average level of self-regulated learning prevailed. The level of school engagement was predominantly medium in the I.E. Jorge Chávez (57.2%) and Luis Alberto Sánchez (54.5%) in the I.E. Conclusion: Self-regulated learning is significantly correlated with school engagement in high school students (Spearman's Rho 0.723; $p = 0.001$).

Keywords: Self-regulated learning, engagement, school children

INTRODUCCIÓN

La problemática de investigación, se encuadra dentro del contexto educativo de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa de Tacna, en 2019, en relación al aprendizaje autorregulado y el *engagement* escolar que presentan los estudiantes del nivel secundario.

El problema de investigación se sitúa en el compromiso escolar o *engagement* que es disímil en los estudiantes peruanos del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas de Tacna, con implicancias en los resultados académicos de los estudiantes. El *engagement* es un tópico relevante de investigación en el ámbito escolar, y la que ha mostrado relaciones con variables como la satisfacción escolar, rendimiento académico, motivación, clima escolar, relaciones entre estudiantes y profesores; sin embargo, el aprendizaje basado en estrategias autorregulación que comprende componentes cognoscitivos, motivaciones y conductuales relacionados con las acciones o metas escolares, podría explicar el diferente nivel de *engagement* que presentan los estudiantes.

El propósito de la investigación, fue indagar sobre el uso de estrategias de autorregulación, en cuanto acciones, sentimientos, pensamientos autogenerados por el propio discente y establecer si tenía una vinculación con el *engagement* escolar, entendido, como compromiso de los estudiantes, respecto del rol que les toca cumplir dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Mas aún, cuando se postula que el aprendizaje autorregulado, adopta una autonomía, regulación de la cognición, fijación de metas y control de su cumplimiento, lo que podría relacionarse con un mayor nivel de *engagement* o compromiso hacia las metas educativas.

Esta situación problemática se ubica en un contexto educativo de instituciones públicas del nivel secundario ubicados en el distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa, que comprende una superficie territorial de 187,74 km² y políticamente ubicado en el sur del Perú. Según la Dirección Regional de Educación de la Región Tacna (2019), se evidencia que en este distrito 76 locales educativos en 2019 (54 públicos y 22 privados).

Por otra parte, la investigación realizada, en lo que atañe a la presentación del informe final de tesis, se ha configurado según la estructura formal que establece la Escuela de Posgrado de la Universidad Privada de Tacna. Por consiguiente, la estructura de la investigación comprende el Capítulo I con la problemática educativa identificada, la justificación del estudio y los objetivos. En el Capítulo II, se explican los fundamentos teóricos. En el Capítulo III denominado Marco Metodológico, se formulan las hipótesis del estudio, se consignan y operacionalizan las variables de estudio y se precisa el ámbito y tiempo social de la investigación. Asimismo, se consigna la población y la muestra, los instrumentos, las técnicas y métodos. En el Capítulo IV se presentan los hallazgos y su interpretación. En el Capítulo V se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1.PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La autorregulación del aprendizaje constituye un elemento vital para el aprendizaje escolar, en este sentido, Bandura (1986) precisa que las capacidades de autorregulación requieren de instrumentos de seguridad, pero también de agencia personal para utilizarlas con efectividad en la ejecución de determinada tarea o emprendimiento, lo que conlleva a la necesidad de conocer cuales o como es la capacidad autorreguladora de los estudiantes, lo que significa que es posible aprenderla, desarrollar o fomentarlas. En el contexto educativo, aún es una preocupación latente mejorar los resultados académicos, en los diferentes niveles educativos. En este sentido, se noticia que es común que los estudiantes construyan sus propias estrategias para resolver problemas de cualquier índole en las diferentes materias, pero muchas veces las estrategias elegidas no son idóneas, lo que obedecería a dificultades de corte metodológico, mala activación de los conocimientos de otras ramas que son necesarias para la resolución de los problemas en determinada área de conocimiento (Hinojosa y Sanmartí,2016). También es frecuente observar que a los estudiantes les resulta difícil tomar decisiones para resolver problemas concretos en la realidad diaria dentro de los procesos de enseñanza –aprendizaje, e incluso en la cotidianidad de la vida diaria. (Álvarez,2012)

Concretamente, la problemática de estudio, se encuentra en dos instituciones educativas públicas del nivel secundario del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa de Tacna, en el que el acercamiento empírico de la realidad educativa a través de la práctica educativa diaria, ha permitido identificar que los escolares de ambos sexos de los

diferentes años educativos, presentan dificultades para comprender su metacognición , reconstruir los conceptos, interrelacionarlos, decidir las estrategias necesarias u óptimas para resolver los problemas académicos planteados con resultados poco favorables, lo cual menoscaba su rendimiento. Mención aparte, otro de los aspectos que tendrían incidencia en la trayectoria educativa de los escolares, emerge el concepto de engagement cuya traducción cercana en la lengua castellana es compromiso escolar, “entendido como un relevante predictor de resultados académicos [...] ya que diversos estudios han evidenciado que los estudiantes involucrado con su escuela en general , [con sus metas en específico], tienden a mostrar un mayor rendimiento académico , una mayor adaptación escolar y, en general, un desarrollo socio-emocional más saludable (Toro, Sandoval, Trigger et al, 2016,p.11)

Asimismo, también se aprecia diferentes niveles de compromiso o *engagement* escolar, al parecer especialmente, en aquellos estudiantes que presentan dificultades para autorregular sus aprendizajes. Entre las posibles causas que se vinculan con el *engagement* se citan características biológicas como el género, emociones, aspectos socioacadémicos como tipo de colegio, características de complejidad de la materia que cursan, aspectos socioafectivos como la satisfacción con los estudios (Parada y Exequel, 2014), sin embargo, se presume que uno de los aspectos es la autorregulación de los aprendizajes, ésta dificultad observada, atañe no solo al estudiantado, sino también a los docentes, quienes muchas veces no se acercan a los problemas reales que enfrentan los escolares en la consecución del conocimiento.

En este sentido, específicamente la problemática objeto de estudio se centra en el bajo *engagement* escolar, lo que se evidencia en conductas escolares disímiles, en cuanto positivas, pero también negativas, como irrespeto por las normas de clase, conductas disruptivas, baja implicación en su aprendizaje y en el cumplimiento de sus tareas académicas, con una baja persistencia, concentración y atención de las discusiones en clase, así como débil participación en actividades extraescolares que forman parte de

las actividades académicas propias de su formación. En consecuencia, teniendo en cuenta la problemática de las variables estudiadas, y a sabiendas que los estudiantes que autorregulan su aprendizaje sin duda son generadores dinámicos de su proceso educativo (González y Núñez, 2010) en el que el *engagement* en su sentido de multidimensional, que implica los aspectos cognitivos, afectivos e incluso emocionales, se hipotetiza que ambos constructos se interrelacionan. Las consecuencias, se traducen en bajos resultados académicos para los estudiantes, así como dificultad para lograr aprendizajes significativos.

Frente a este panorama, resulta meritorio realizar el estudio, para lo cual nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

1.2.FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Interrogante principal

¿Existe correlación entre el aprendizaje autorregulado y el *engagement* escolar en estudiantes de dos instituciones educativas públicas de educación básica regular del nivel secundario del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019?

1.2.2. Interrogantes secundarias

- ¿Cuál es el nivel de aprendizaje autorregulado escolar de estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas?
- ¿Cuál es el nivel de *engagement* escolar de estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas?

- ¿Existe correlación entre el aprendizaje autorregulado y el *engagement* conductual escolar en los estudiantes de las dos instituciones educativas?
- ¿Existe correlación entre el aprendizaje autorregulado y el *engagement* emocional escolar en los estudiantes de las dos instituciones educativas?
- ¿Existe correlación entre el aprendizaje autorregulado y el *engagement* cognitivo escolar en los estudiantes de las dos instituciones educativas?
- ¿Existe correlación entre el aprendizaje autorregulado y el *engagement* agéntico escolar en los estudiantes de las dos instituciones educativas?

1.3.JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se lleva a cabo, por la trascendencia que tiene el problema ya que se encuadra en el impacto que tiene la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de las instituciones educativas públicas del nivel secundario Luis Alberto Sánchez y Jorge Chávez y el *engagement* académico para conseguir el éxito y culminación de sus estudios, así como también de los resultados académicos que las instituciones esperan alcanzar dentro de su misión y política de calidad educativa.

En este entendido, la investigación se realiza porque el *engagement* que se presenta en los estudiantes no es adecuado para obtener resultados escolares óptimos, por lo que la utilidad de los hallazgos, se traduce no solo en el conocimiento de las variables en el plano empírico, sino en la posibilidad de retroalimentar la tutoría escolar a fin de fortalecer y desarrollar la autorregulación del estudiante, lo que resulta importante ya que coadyuva al desarrollo de una autorregulación de los aprendizajes y motivar el *engagement* estudiantil, ya que tiene una relación con la mejora de sus aprendizajes, el incremento de

las tasas de mejores rendimientos escolares en cuanto tiene efectos compensatorios la persistencia en la tarea y sus calificaciones.

Desde la perspectiva teórica, la justificación del estudio se centra en que los resultados de la investigación representen un complemento teórico de la base en la que actualmente se fundamenta la relación de las variables de estudio. Actualmente, no existe evidencia empírica sobre la implicancia de las estrategias de autorregulación en el nivel de *engagement escolar* en el ámbito de estudio, que permitan contrastar la teoría de aprendizaje autorregulado con el compromiso escolar.

La investigación y los hallazgos obtenidos, resulta trascendental porque permiten un conocimiento de los aspectos de la autorregulación que se deben mejorar en el estudiantado a través de estrategias por parte de los tutores, además, constituye un insumo para desarrollar buenas prácticas docentes. Asimismo, los resultados tienen una aplicación concreta para aportar a la solución de un problema detectado con frecuencia, que es el bajo compromiso de los estudiantes con su aprendizaje y los resultados que debe lograr.

1.4.OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. Objetivo general

Establecer la correlación entre el aprendizaje autorregulado y el *engagement Y* escolar en estudiantes de dos instituciones educativas públicas de educación básica regular del nivel secundario del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019.

1.4.2.Objetivos específicos

- Determinar el nivel de aprendizaje autorregulado escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas.

- Determinar el nivel de engagement escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas.
- Determinar si el aprendizaje autorregulado correlaciona con el *engagement* conductual escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas.
- Determinar si el aprendizaje autorregulado correlaciona con el *engagement* emocional escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas.
- Determinar si el aprendizaje autorregulado correlaciona con el *engagement* cognitivo escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas.
- Determinar si el aprendizaje autorregulado se correlaciona con el engagement agéntico escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Los antecedentes a nivel internacional se consignan a continuación:

Ámbito internacional

Oporto (2017) presentó la tesis “Compromiso académico en estudiantes de educación secundaria y bachillerato: Estudio sobre la influencia de factores psicológicos, en la Universitat Abat Oliba CEU”. Muestra =603 estudiantes de 1 a 4to de la ESO y del bachillerato, de los cuales más de la mitad (55,9%) fueron varones y la diferencia (44,1%) mujeres. Principales resultados: no se halló diferencias entre el compromiso académico según género ($p>0,05$). las variables que presentaron una relación estadística significativa con el *engagement* fueron la amotivación, la motivación extrínseca e intrínseca, el estrés y los problemas sociales ($p<0,05$). Conclusión: las variables motivación de logro, motivación académica y ciertas estrategias de afrontamiento como la planificación y la religión, se presentan como variables facilitadoras, mientras que el estrés tiene un rol de obstaculizadoras.

Ruiz (2015) investigó sobre la “Relación entre autorregulación y rendimiento académico de los alumnos de Cuarto de Bachillerato del Colegio San Francisco Javier de Huehuetenango”, en Guatemala. Muestra: 32 estudiantes. Principales resultados: los resultados de la autorregulación del aprendizaje, revelan que hubo diferencias según el género, siendo mayor en las mujeres (Media 77,5 DE 5,56) respecto de los varones (Media 70,44 DE 11,20) ; se halló un tamaño de efecto de 0,83 en cuanto a las puntuaciones de

autorregulación comparativamente según género, lo que significa que los resultados en el grupo de mujeres la valoración promedio superaría al 80% de la valoración promedio de los varones. Conclusión: la autorregulación del aprendizaje se relaciona estadísticamente con el desempeño académico ($p < 0,05$).

Borges (2015) investigó el Compromiso escolar de los estudiantes en República Dominicana: validación de su medida y de las variables de su red nomológica. (Tesis doctoral). Resultados: dentro del estado del arte de la variable compromiso escolar o *engagement*, no existe una extensa evidencia de modelos predictivos que afirmen las interrelaciones entre las dimensiones del compromiso, en tal sentido, aún continúa la premura de indagar como éstas se involucran de modo conjunto para el logro de un compromiso escolar significativo. Asimismo, el resultado de la evidencia empírica, apunta a considerar el compromiso afectivo y comportamental como indicadores del *engagement* escolar, plasmándose en la participación activa de las actividades escolares, en su amplio espectro, ya que para concretar un verdadero compromiso escolar, es fundamental la activación de procesos cognitivos, esfuerzo, concentración, sentimientos de emoción y conectividad con su institución, así como un sentido de obligación con la misma, así como de la valorización que éste le otorga a su centro educativo.

Monterroso (2015) realizó la investigación denominada Aprendizaje autorregulado y su incidencia en el rendimiento académico de los adolescentes. Muestra: 158 estudiantes. Principales resultados: las actividades autorregulativas de constancia en la dimensión metacognitiva (μ 22,72 DS 2,52), control y verificación (μ 27,65 DS 4,01), esfuerzo diario (μ 14,77 DS 3,72), y pensamiento activo (μ 10,72 DS 2,14) valoraciones en general bajas y sin distinción entre hombres y mujeres. Asimismo, las mujeres presentan un mejor rendimiento en relación con los varones, siéndola media de 84,94 y 80,24 respectivamente. Conclusiones: entre los estudiantes estudiados se corroboró una relación positiva y significativa entre el promedio de los resultados de rendimiento académico y la valoración global de las estrategias autorreguladoras, la

dimensión procesamiento activo presenta la puntuación más baja respecto a la constancia metacognitiva, control y verificación de esfuerzo diario, las mujeres aplican en mayor medida las estrategias autorreguladores que los varones ($p < 0,05$).

Rigo (2012) realizó un estudio sobre el Compromiso hacia las tareas académicas, desarrollado en Argentina. Muestra = 14. Principales resultados: los tipos de compromiso afectivo, cognitivo y conductual, después de la aplicación de una experiencia educativa dentro del contexto teórico de las inteligencias múltiples en educación primaria, se fortaleció un nivel de compromiso escolar o *engagement*, que se evidencia con el cumplimiento de las tareas, mediado por las características de originalidad, autenticidad, trabajo en equipo.

Ámbito nacional

Ojeda (2017) sustentó la tesis titulada *Eficacia autorregulatoria, estrategias de autorregulación y escritura argumentativa en estudiantes de secundaria*. La muestra estuvo conformada por 383 estudiantes de cuatro instituciones educativas estatales del distrito San Juan de Lurigancho. Resultados: la eficacia autorregulatoria explicó el 21 % de la varianza de la estrategia de autorregulación de la dimensión de procesos ambientales, siendo éste el único predictor positivo y significativo. Asimismo, la eficacia autorregulatoria (explicó el 44% de la varianza) y constituye un predictor significativo de las estrategias de procesos de comportamiento. De igual modo, la eficacia autorregulatoria constituye también un predictor de la dimensión estrategias de procesos personales.

Arias, Galdos y Ceballos (2018) investigaron acerca de los *Estilos de enseñanza y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación de la Universidad Católica San Pablo*, en Arequipa. Muestra = 31 estudiantes. Resultados : las estudiantes mujeres tienen un mayor nivel de aprendizaje autorregulado que los varones, lo que se interpretaría, en función de una mayor autonomía de las mujeres para autorregular sus

procesos de aprendizaje. Conclusión: el puntaje de autorregulación del aprendizaje en general alcanzó un valor de 56,47 (DE 10,15) en los estudiantes de la especialidad de inicial y en el grupo de la especialidad de primaria el valor fue de 52,92 (DE 19,31), no apreciándose diferentes estadísticas significativas ($p > 0,543$).

El presente estudio se decanta de las investigaciones realizadas sobre el tema, en cuanto se asienta en la presunción de que si el bajo compromiso se caracteriza por la observancia de estudiantes con bajo despliegue de capacidades y estrategias cognitivas, comportamientos que evaden el buen desempeño académico, mayor porcentaje de ausentismo, abandono escolar (Tapia,2016) , lo cual, se encuadra dentro de estudiantes con el constructor de aprendizajes autorregulados (sea negativo o positivo), entonces, se hipotetiza que el aprendizaje autorregulado se vincula con el *engagement* o compromiso escolar, siendo que ambas variables son determinantes para alcanzar aprendizajes significativos, y por ende, mejores resultados escolares.

2.2.BASES TEÓRICAS

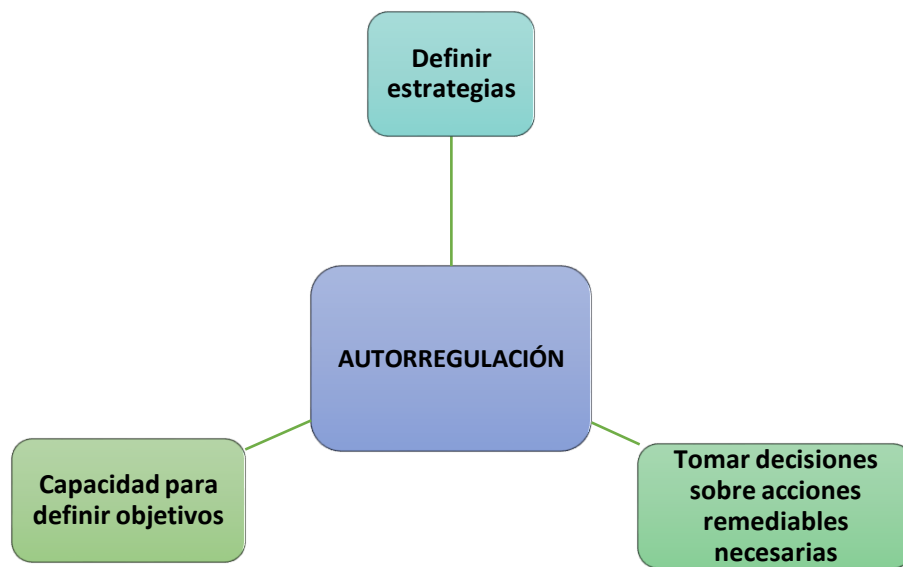
2.2.1. APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Se define como la habilidad y la determinación que tiene el discente para analizar las tareas de aprendizaje, definir metas y planificar la forma de realizar una tarea académica, aplicando sus habilidades, además de realizar los ajustes mientras se lleva a cabo el aprendizaje (Woolfolk,2010).De otro lado, Lanz (2006) afirma que la autorregulación implica una forma de control de las acciones académicas, que se singulariza por la integración del conocimiento metacognitivo, la regulación de la motivación y de la cognición. Entendiéndose entonces, que la autorregulación importa por parte del estudiante, la elección de las metas, la planificación de lo que hace, la selección de las estrategias, la ejecución de los proyectos e incluso la evaluación de lo realizado, es decir, la intencionalidad de armonizar el estudio en pos de un mejor resultado.

Coincidimos con Zimmerman (2000) cuando afirma que la autorregulación implica un proceso en el que confluyen pensamientos autogenerados, emocionalidad y acciones planificadas y adaptadas para lograr los objetivos propuestos por la persona. Fuentes y Rosario (2013) acotan que la autorregulación es una base teórica pertinente para explicar el modo consciente en que los discentes definen metas, monitorean, regulan y controlan los procesos que desarrollan y evalúan los efectos que producen en sus resultados, siendo éstos, capaces de potenciar lo que ha tenido resultados positivos y modificar lo que no les significó éxito o logro, es decir, es un proceso vinculado con la cognición. Cabe acotar, que la cognición es un proceso mental involucrado en el conocimiento, la comprensión y el aprendizaje. Y que por estrategias cognitivas, nos referimos a habilidades como las técnicas de memorización o estrategias específicas como hacer diferentes marcas con un pincel o usar diferentes métodos para resolver ecuaciones en matemáticas. Es decir, las estrategias cognitivas son fundamentales para adquirir conocimiento y completar las tareas de aprendizaje.

Al respecto, Torrano y Gonzáles (2004) , afirman que los discentes que presentan un aprendizaje autorregulado y que se motivan a sí mismos, se caracterizan por usar estrategias cognitivas, por regular sus emociones, controlar su ansiedad, por tener un sentido de autoeficacia y gestionar sus recursos para cumplir con las actividades solicitadas, y de participar en tareas que le son de interés personal sujetas a sus intereses y motivaciones, es decir, en el compromiso que el estudiante asume frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual, sin duda , tiene una repercusión positiva o negativa en el desempeño escolar.

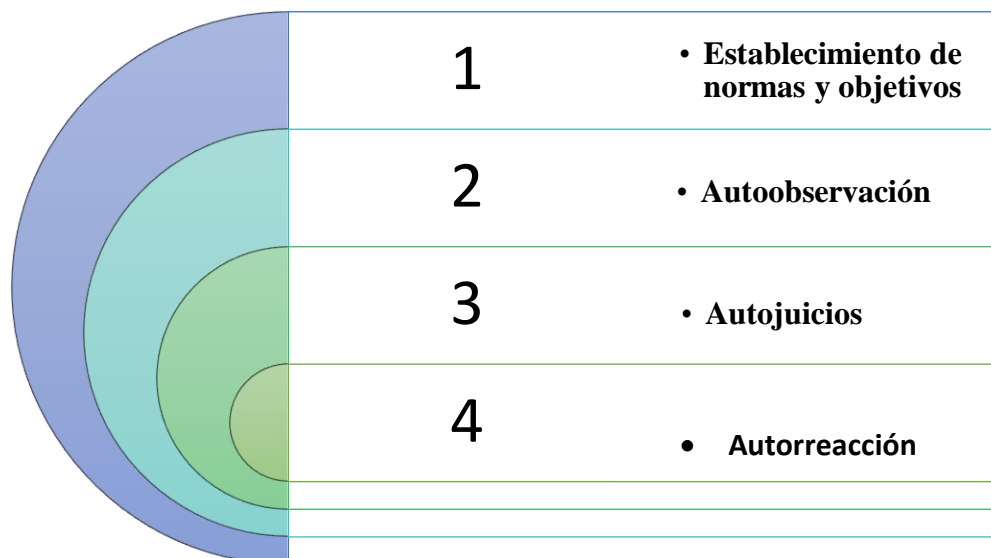
Para Torres (2007) la autorregulación es el resultado de (Figura 1):

Figura 1*Autorregulación*

Fuente: Torres (2007)

2.2.1.1. ELEMENTOS DE LA AUTORREGULACIÓN

En cuanto a los componentes de la autorregulación, Bandura (1986), Shunk (2012) y Zimmerman (1996), a partir del aporte de la teoría sociocognitiva, coinciden en afirmar que la autorregulación comprende, por lo menos, cuatro procesos:

Figura 2*Elementos de la autorregulación*

Fuente: elaboración propia

– **Establecimiento de normas y objetivos**

Referido a la regulación propia que hace el sujeto de su conducta, estableciéndose para sí, criterios de una conducta aceptable, metas y límites que considera valiosos para el logro de los fines propuestos. Bandura (1986) considera que los seres humanos establecen los tipos de normas para regular su conducta, en gran medida, en función de las normas que observan en los demás.

– **Autoobservación**

Implica compara los aspectos observados de la conducta propia con estándares y reaccionar de modo negativo o positivo, siendo entonces, que los juicios y reacciones de los otros, establecen los parámetros para otras observaciones de esos aspectos de los comportamientos o conductas (Shunk,2012). Siendo así, Enciso (2017) considera que la autoobservación presenta similitud con la autosupervisión, en la que las personas toman

conciencia de sus conductas en relación a los objetivos trazados, y de cómo mejorar sus estrategias y modos de alcanzarlos.

– **Autojuicios**

Parangón que hace el estudiante de su nivel de desempeño y su relación con lo que se propuso (Shunk,2012).

– **Autorreacción**

Alude a las reacciones ante el logro de las metas académicas, lo que mejora u optimiza las conductas (Shunk,2012). En suma, si las personas se autorregulan, generan sentimientos favorables cuando logran sus objetivos o negativos en caso contrario.

2.2.1.2. DIMENSIONES (INDICADORES) DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

– **Conciencia metacognitiva activa**

Prestar atención a lo que se hace al momento del aprendizaje (Torre,2007). Los alumnos autorregulados son conscientes de sus fortalezas y debilidades, y pueden motivarse para participar y mejorar su aprendizaje. En el corazón de esto está la metacognición.

– **Control y verificación**

Referido a las estrategias que los estudiantes aplican para alcanzar las metas de aprendizaje que se han propuesto alcanzar, para lo cual se recurre a las acciones de planificación, revisión y análisis de los trabajos o tareas escolares (Torres,2007).

– **Esfuerzo diario en la realización de tareas**

Implica el accionar vigoroso o ánimo que se imprime a las acciones diarias, con la firme disposición de superarlas (Torres,2007).

– **Procesamiento activo durante las clases**

Aplicación ordenada, lógica, intencional y sistemática de una serie de operaciones sobre un conjunto de conocimientos o datos, para fines de utilización efectiva (Torres,2007).

En realidad, abordamos cualquier tarea u oportunidad de aprendizaje con algún conocimiento metacognitivo sobre:

- Nuestras propias habilidades y actitudes (conocimiento de nosotros mismos como aprendices);
- Qué estrategias son efectivas y disponibles (conocimiento de estrategias); y
- El tipo particular de actividad a realizar (conocimiento de la tarea).

Al emprender una tarea de aprendizaje, comenzamos con este conocimiento, luego lo aplicamos y lo adaptamos. Esta es la regulación metacognitiva. Se trata de planificar cómo emprender una tarea, trabajar en ella mientras se monitorea la estrategia para verificar el progreso y luego evaluar el éxito general. El diagrama opuesto representa el ciclo de regulación metacognitiva. Este no es un proceso único de pasos discretos, sino un ciclo continuo.

Debe tenerse en cuenta, que a medida que el estudiante avanza en la tarea aplicando tus habilidades metacognitivas y cognitivas, actualiza su conocimiento metacognitivo (de si mismo, estrategias y tareas), así como actualizasus conocimientos y

habilidades de la materia. Por tanto, al establecer las tareas de aprendizaje, debe tenerse en cuenta el ciclo de planificar, monitorear, evaluar y los diferentes aspectos del conocimiento metacognitivo (alumno, estrategias, tarea). En un alumno experto, estos procesos son inconscientes y automáticos. En los principiantes, sin embargo, puede ser valioso hacerlos explícitos.

2.2.1.3. Teorías que fundamentan el aprendizaje autorregulado

– Teoría del condicionamiento operante

Según la perspectiva del condicionamiento operante, la motivación para autorregularse está vinculado con la anticipación de las recompensas, de su cercanía y de su relevancia, esto es, de los beneficios que se esperan obtener como resultado de la acción o actividad. Es patente, que el efecto esperado influye de modo enfático en la conducta de las personas, por lo que, si se quiere estimular a los discentes a que se autorregulen, será preciso apoyarlos a tener presentes los incentivos que pueden obtener, sea una recompensa o un castigo, aunque no siempre éstos son suficientes para echar a andar una acción, pues, aunque esto ocurra habitualmente, no siempre se activan por el solo interés de autorregularse (Panadero y Tapia ,2014).

– Teoría fenomenológica

Según la teoría fenomenológica, la motivación para regular su comportamiento se genera por la exigencia personal de auto-actualizarse, es decir, el discente o la persona tiene la necesidad de sentirse competente frente a los demás. En tal sentido, lo que induciría a los sujetos a autorregular sus cogniciones, sus emociones y sus acciones, es la exigencia personal de minimizar o estrechar la brecha entre el yo real y su yo ideal (Moretti y Higgins,1999). Igualmente, dentro del marco de esta teoría, resulta relevante subrayar que las emociones tienen implicancias en los éxitos y los fracasos

(Zimmerman,2011), siendo que, si el estudiante no se siente competente, presentará estados de ansiedad, contrario sensu, se fortalecerá su motivación intrínseca frente a la tarea, sin tener en cuenta las expectativas del sujeto.

– Teoría del procesamiento de la información

Según Zimmerman (2001) se presentan dos formas de concebir el proceso de autorregulación como una capacidad, de un lado, se adquiere cuando se incrementa la capacidad del sistema cognitivo para procesar la información, cuando se automatizan los procesos, lo que favorecería la capacidad cognitiva para la acción de reflexión y estratégica para la ejecución de una tarea. De otro lado, una segunda perspectiva, es la planteada por Winne (2001), quien afirma que siendo que los recursos cognitivos son limitados, es necesario procesar la información de un modo eficiente, a partir de reducir la demanda cognitiva de la tarea, o esquematizando y automatizando la información y en tercer lugar exportando información al contexto de trabajo.

– Teoría sociocognitiva

La teoría social cognitiva denominada por Bandura (Pajares 2002) autosistema, alude al conjunto de procesos mediante los cuales el ser humano regula su conducta a través de valoraciones basadas en criterios internos y reacciones auto críticas. Según Panadero y Tapia (2014), este modelo de adquisición consta de cuatro etapas: observación, emulación, automatización y autorregulación, que describen los momentos en los que el discente aprende a autorregularse en mérito a la motivación, a la creación de modelos cognitivos en parte por emulación, al ensayo y refuerzo de la ejecución de la tarea, en la que el estudiante tiene un rol activo como agente que construye su aprendizaje, requisito *sine qua non* para que pueda autorregularse.

– Teoría constructivista

Teoría en la que se fundamenta que para que el estudiante aprenda a autoregularse, es imprescindible, que se den cuatro cambios: primero, que comprenda el rol de la habilidad y el esfuerzo en los resultados académicos; segundo, que estime la cantidad de control que debe imprimir en la ejecución de una tarea determinada, tercero, que discierna la naturaleza que tienen las tareas académicas y , en cuarto lugar, que intuya la adecuación de las estrategias que usa o selecciona para tal fin (Paris et al, 2001)

El presente estudio, se fundamenta en la teoría socio cognitiva y en la teoría constructivista, en razón, a que la primera aborda la adquisición en el plano del procesamiento interno y cómo se manifiestan en las estrategias que utilizan, mientras que la segunda, comprende el rol de la interacción social.

2.2.2. *Engagement* escolar

La investigación sobre el compromiso ha surgido de dos tradiciones teóricas, incluida la investigación sobre el abandono escolar y la investigación basada en la teoría motivacional y psicológica. Se ha demostrado que la participación es un contribuyente clave del rendimiento académico, las tasas de finalización de la escuela y los comportamientos de menor riesgo (Fredricks,2015).

Actualmente, al compromiso o *engagement* escolar, se le considera como un predictor relevante del resultado académico (Weiss y Baker,2010) en el ámbito escolar, y del bajo involucramiento del estudiante en relación con su escuela y los quehaceres propios estudiantiles. De Toro, Sandovar, Trigger, Sarcosti, Viveros ,Riquelme y cols. (2016), afirma que existen prácticas en el contexto educativo, que implican el compromiso con resultados positivos en su aplicación, los cuales principalmente, se han desarrollado en países anglosajones, y con escasa evidencia en los países de iberoamérica.

2.2.2.1. Definición de *engagement* o compromiso académico

Una de las primeras definiciones de *engagement*, la realiza Finn (1989), quien lo concibe por un lado, como *participación* o respuesta a la solicitud de la tarea, iniciativa en el aula, concurrencia activa en las actividades extracurriculares y la toma de decisiones, y por otro lado, como *identificación*, en el sentido de pertenencia y valoración respecto de la escuela. Ambos aspectos, constituyen la categoría de compromiso académico, basado en el modelo de participación –identificación.

Cronológicamente, en 1992 es Newman, quien define el *engagement* escolar o académico como la “inversión psicológica y el esfuerzo dirigido hacia el aprendizaje”(p.12).

El *engagement* o compromiso académico, según Hu y Kuh (2001) lo definen como la calidad del esfuerzo por parte de los propios estudiantes, en orden a concretar sus actividades académicas para lograr directamente los resultados deseados. Fredricks y cols. (2004), asumen el concepto como un constructo multidimensional, integrado por diferentes pero no aisladas dimensiones, que actúan dinámicamente articuladas entre sí, como ser los aspectos emocionales, sociales, cognitivos y conductuales.

En 2005, Blumenfeld y cols., tipificaron tres dimensiones o categorías del *engagement* académico:

- a) *Engagement* conductual: se evidencia a raíz de la participación del estudiante en las diversas actividades académicas y extracurriculares, caracterizándose a partir de éstas, tres formas de actuación, la denominada *conducta positiva* (ausencia de conductas disruptivas); *conductas con énfasis en el cumplimiento de las tareas académicas* (estudiante concentrado, perseverante, participativo y activo en clase) y *conductas con énfasis en la participación de actividades extracurriculares* (estudiante participativo de actividades sociales, deportivas u otras relacionadas con el ámbito académico).

- b) Engagement cognitivo: toca lo referido a la regulación y autodominio de las situaciones complejas y dominio de las habilidades complicadas propias en un contexto de aprendizaje y que requieren de una inversión personal por parte del estudiante.

- c) Engagement emocional: compromete el afecto del estudiante dentro del marco de las relaciones intersubjetivas y de interacción con los pares en el aula, con los docentes y con las tareas que demanda la actividad educativa y el logro de los objetivos académicos. En tal sentido, alude a las reacciones y actitudes favorables o desfavorables hacia ellos, v.g. el interés que pone en las tareas que realiza, la ansiedad que le provoca la realización de la demanda académica, los sentimientos que expresa en este proceso como felicidad, aburrimiento, etcétera.

Más adelante, Skinner, Furrer, Marchan y Kinderman (2008), definen cuatro estilos encuadrados en dos componentes:

- a) Conductual, que implica :
 - Compromiso conductual: caracterizado por sujetos con iniciativa para la realización de la tarea, concentración capacidad para profundizar en la tarea, esfuerzo, intensidad en lo que realiza.

 - Desvinculación conductual : sujetos en los que predomina el descuido en la preparación de tareas, pasivos, con tendencia al derrotismo, distraídos, escasa perseverancia para cumplir las tareas, desconexión mental ante la resolución o cumplimiento de asignaciones.

b) Emocional, a su vez comprende:

- Compromiso emocional: implica personas que muestran satisfacción por las tareas que realizan, ponen interés, ánimo y vitalidad en la realización de éstas, además de expresar entusiasmo y optimismo.
- Desvinculación emocional : en sentido contrario, el sujeto muestra aburrimiento, ansiedad, sentimientos de frustración e incluso de culpa.

Asimismo, Martin (2008), considera para la conceptualización del *engagement*, la dimensión o componente conductual , más no la emocional, que la reemplaza por el componente cognitivo, introduce el concepto de adaptación-desadaptación:

c) Componente de adaptación , que involucra :

- Adaptación cognitiva : en cuanto capacidad del sujeto para realizar una valoración cognitiva de lo que se propone hacer, orientación hacia el docente y alta percepción de autoeficacia.
- Adaptación conductual : sujetos que exhiben conductas de tesón, persistencia, con realización de acciones destinadas a planificar y administrar las tareas.

d) Componente de desadaptación , a su vez comprende:

- Desadaptación cognitiva : orientado a evitar el fracaso y bajo control sobre las tareas que realiza.
- Desadaptación conductual : caracterizado por conductas propias del sujeto que obstaculizan (auto-obstaculización) el cumplimiento de la tarea y escaso compromiso.

El compromiso o *engagement* escolar, está comúnmente referido a las conductas observables en el ámbito escolar, como ser la participación en actividades académicas, extracurriculares, comportamientos, asistencia a clases, etcétera (Green , Rhodes, Hirsch, Suárez y Camic,2008), por lo que Hazel y cols. (2013), lo entiende como un fenómeno biopsicosocial.

En este sentido, Velden (2013) afirma que, dentro de la comunidad de profesionales académicos, la participación de los estudiantes se interpreta más comúnmente en relación con la psicología del aprendizaje individual: el grado en que los estudiantes participan en sus estudios en términos de motivación, la profundidad de su percepción intelectual o simplemente estudios. Se considera que los estudiantes comprometidos se apropian de su propio aprendizaje, trabajan junto con el personal para garantizar el éxito académico y aceptar el papel de aprendices comprometidos y dispuestos a un maestro académico.

Asimismo, existe una tendencia visible que concuerda en definir el *engagement* como un constructo multidimensional que comprende distintas dimensiones, pero a la vez, integradas en cuanto interactúan entre sí, incluyendo componentes conductuales, cognitivos y emocionales/sociales (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004).

Cabe aclarar, que el término *engagement* surge en el contexto laboral, y le conceptualizó como la energía concentrada y dirigida hacia la consecución de metas organizacionales (Kahn citado por Fernández, 2018) , por lo que, se describía a los empleados con *engagement*, como aquellas personas emocional, cognitiva y físicamente conectadas con sus tareas, funciones o roles.

Las consecuencias del *engagement*, derivan en una actitud favorable hacia la realización de tareas, en un mayor compromiso organizacional, deleznable intención de abandonar el trabajo, motivación para emprender tareas y aprender aspectos nuevos, además de un mejor desempeño (Fernández, 2018). Salanova y cols. (2000) refiere además que una consecuencia relevante del *engagement*, es la extrapolación de emociones

positivas desde el ámbito laboral al hogar y viceversa, lo que presumiblemente, facilita la conciliación de la vida laboral y familiar.

Por tanto, si bien es cierto, el término surge en el ámbito laboral, el aprendizaje y las actividades escolares, constituyen un trabajo educativo, que no se sustrae de la aplicación y comprensión teórica del constructo *engagement*.

2.2.2.2. Dimensiones del *engagement*

El *engagement* es más que un compromiso o participación, ya que se requiere sentimientos y creación de sentido de la actividad que se realiza, ya que actuar sin sentirse comprometido, es solo conformidad, de otro lado, sentirse comprometido sin actuar es disociación. El *engagement* académico alude a la calidad del esfuerzo educativo que los discentes realizan para alcanzar resultados educativos deseables (Hu y Kuh, 2001) a partir de interacciones diligentes entre los estudiantes, las condiciones y las actividades de la institución educativa (Krause y Coates, 2008).

El *engagement* o compromiso, se caracteriza porque el sujeto exhibe una alta activación o vigor, una elevada identificación o dedicación y una concentración o absorción con la tarea que realiza. El vigor se distingue por el alto nivel de resiliencia mental y energía, durante la realización de la tarea o trabajo, interviniendo sin duda, la voluntad del sujeto a invertir el esfuerzo y la persistencia necesaria, que haga falta para lograr el cometido, aún cuando ello requiera enfrentarse a obstáculos o dificultades. (Schaufeli, Salanova, Gonz, Roma y Bakker, 2002)

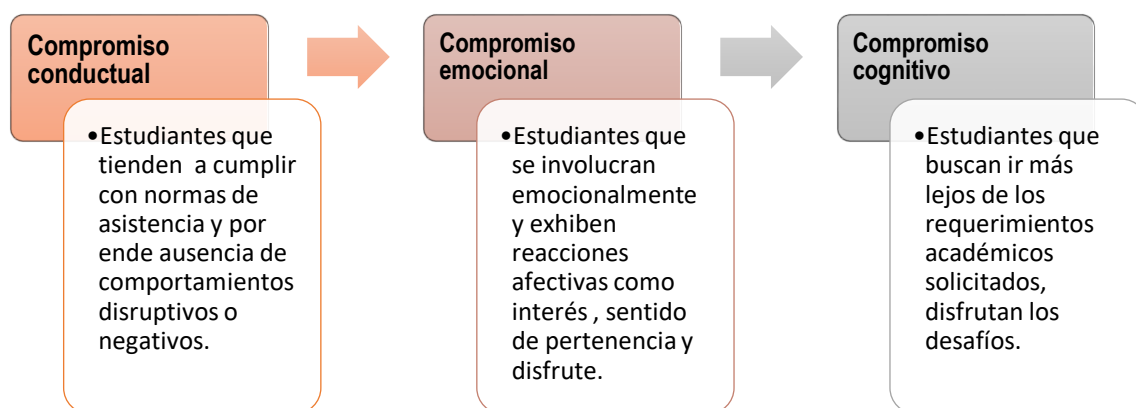
Por otra parte, según Kanungo (1982), la dedicación involucra un sólido sentido de involucramiento o implicación, trascendencia, entusiasmo, orgullo, inspiración y reto frente a la tarea. (Kanungo, 1982; Schaufeli y cols., 2002)

Asimismo, la absorción o concentración, se produce cuando el sujeto evidencia un elevado nivel de control, distorsión del tiempo, involucramiento, claridad mental, armonía corporal, direccionamiento hacia la tarea y un disfrute intrínseco hacia la misma. (Schaufeli y cols., 2002, Bakker y Demerouti, 2008)

Al respecto, Blumenfeld y París (2004) identificaron tres dimensiones para el *engagement* escolar (Figura 4):

Figura 4

Dimensiones del engagement



Fuente: Blumenfeld y París (2004)

La *dimension conductual*, definida básicamente en mérito a la participación del estudiante en el aula y en las actividades propias de la escuela, por lo que se valora, en base a las conductas observables, ligadas con el esfuerzo que despliega y el logro que obtiene. En tal sentido, resulta evidente que esta arista, es clave en la obtención de resultados escolares positivos y en la prevención del abandono o ausentismo escolar, ya

que se basa en las interacciones activas del discente con su contexto académico, orientadas a metas persistentes y constructivas. (Skinner, Kinderman y Furrer,2009).

En este mismo sentido, Sandoval, Mayorga, Elgueta, Soto, Viveros y Riquelme (2018), afirman que la participación del estudiante está en relación con los aspectos vivenciales y simbólicos de lo colectivo y en cómo éstos otorgan un significado y aporte al aprendizaje.

En lo que atañe al *compromiso emocional* , establecida especialmente en el grado de identificación del estudiante con su escuela, las actitudes que exhibe frente al ámbito y contexto educativo en el que se desenvuelve, actitud hacia su aprendizaje, sus pares, profesores y otros actores con los que se interrelaciona en la escuela.(Brigman y cols. 2015)

También se le denomina dimensión o componente afectivo, ya que resulta distintivo las conexiones afectivas que el estudiante realiza en su escuela y en las aulas. Según Furlong, Whipñe, Jean, Simental, Soliz y Punthuma (2003) representa “un nivel de respuesta emocional o implicación hacia la escuela”, impregnado de sentimientos que evidencian un disfrute, una adhesión, pertenencia, actitud positiva hacia el aprendizaje.

La dimensión de *compromiso cognitivo*, comprende el uso de estrategias personalizadas por parte del estudiante para el aprendizaje, por tanto, requiere de una implicación psicológica del estudiante en el aprendizaje, además del esfuerzo requerido para la comprensión del pensamiento abstracto en sus diferentes niveles de complejidad, y para el dominio de las habilidades (Fredricks y cols. ,2004). Implica, el uso de estrategias de planificación de la tarea, memorización, autocontrol, etcétera.

Sin embargo, Wang y Peck (2013) definen una dimensión además, denominada agéntica , que está referida a la habilidad del estudiantado por establecer objetivos personales para un aprendizaje activo, autónomo y responsable, y que por ende, implica

en el modo de comportarse, sentir y pensar . Al respecto, Sen (1985) definió la agencia como la habilidad para instaurar las metas propias de un modo autónomo y de accionar a partir de éstas, es decir “ aquello que una persona tiene la libertad de hacer y lograr en búsqueda de las metas o valores que él o ella considere importantes”(p.203), por lo que Pick, Sirkin, Ortega, Osorio, Martínez, Xocolotzin y Givaudan (2007), consideran que la agencia comprende la capacidad de predicción, y control que cada persona tiene sobre las decisiones, elecciones y acciones de las cuales es responsable, basada en su autonomía.

Sobre este mismo concepto, Bandura (2001) define la agencia en tres aspectos:

- a) Agencia personal, por cuanto implica un funcionamiento propio y autónomo, que depende primordialmente del sujeto.
- b) Agencia por delegación, ya que se depende de terceros para actuar a instancias propias, con el propósito de obtener los resultados que la persona desea.
- c) Agencia colectiva, puesto que se ejerce mediante el esfuerzo socialmente coordinado e interdependiente, como ocurrencia dentro de un contexto determinado, en el cual, los sujetos son los productores , además de los productos de los sistemas sociales.

Newman, Wehlage y Lamborno (1992) subrayan la importancia del componente cognitivo, al definir el *engagement* o compromiso del alumno con la escuela , ya que le atribuyen la implicancia que tiene la “inversión psicológica del estudiante y el esfuerzo dirigido hacia el aprendizaje, la comprensión, o el dominio del conocimiento, habilidades o destrezas que está tratando de promover el trabajo académico”(p.12).

Asimismo, cada una de las dimensiones expuestas en la Figura 2, puede tener una faceta positiva, negativo que representaría una forma de compromiso:

Tabla 1*Ejemplos de compromisos negativos y positivos*

	Compromiso positivo	No compromiso	Compromiso negativo
Comportamiento	Asiste a conferencias, seminarios, etc. y participa con entusiasmo	Pasa por alto las conferencias u otras actividades	Interrumpe las conferencias o actividades, muchas veces intenta disuadir su realización
Emocional	Muestra interés	Se muestra aburrido	Muestra rechazo
Cognitivo	Cumple o excede la asignación de requisitos	Ausente Cumple con asignaciones tardíamente o no las cumple	Redefine sus propios parámetros para asignaciones, intenta establecer criterios laxos

Fuente: Trowler (2010)

2.2.2.3. Modelos teóricos explicativos del engagement– *Modelo de predicción del desempeño académico*

Este modelo, tiene su basamento en el modelo JD-R , que intentó explicar y comprender el agotamiento, un estado crónico de estrés psicológico relacionado con el trabajo que se caracteriza por el agotamiento (es decir, sentirse emocionalmente agotado y agotado), distanciamiento mental (es decir, cinismo y falta de entusiasmo) y eficacia personal reducida (es decir, dudas sobre la competencia y la contribución en el trabajo).

Después de algunos años, el modelo se complementó con un compromiso laboral, un estado psicológico positivo y satisfactorio que se caracteriza por el vigor (es decir, altos niveles de energía y resistencia), dedicación (es decir, experimentar una sensación de importancia, orgullo y desafío) y absorción (es decir, estar completamente concentrado y felizmente absorto en el trabajo de uno).

Según el modelo JD-R, cada trabajo incluye demandas y recursos. Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli (2001; p.501) definieron las demandas laborales como "aspectos del trabajo que requieren un esfuerzo físico o mental sostenido y, por lo tanto, están asociados con ciertos costos fisiológicos y psicológicos". En términos generales, estas son los aspectos desfavorables en el trabajo que agotan la energía, como la sobrecarga de trabajo, los conflictos con los demás y la futura inseguridad laboral.

En contraste, los recursos del trabajo son los aspectos favorables o positivos, que se definen como facetas o vertientes del trabajo como los siguientes: (a) ser funcional para alcanzar las metas de trabajo; (b) reducir las demandas de trabajo y los costos fisiológicos y psicológicos asociados; (c) estimular el crecimiento y desarrollo personal. Ejemplos de recursos laborales son el apoyo de otros (que ayuda a alcanzar las metas laborales), el control laboral (que podría reducir las demandas laborales) y la retroalimentación del desempeño (que puede mejorar el aprendizaje). (Schaufeli,2017)

En esencia, el modelo JD-R integra dos procesos psicológicos básicos:

- Primero, un proceso de estrés, que se desencadena por demandas laborales excesivas y la falta de recursos puede, a través del agotamiento, conducir a resultados negativos como ausencia por enfermedad, bajo rendimiento, dificultad

para trabajar y bajo compromiso organizacional. Esencialmente, cuando las demandas laborales (aspectos desfavorables) son crónicamente altas y no son compensadas por los recursos laborales (aspectos favorables), la energía del sujeto se agota progresivamente. Esto finalmente, puede resultar en un estado de agotamiento mental, que, a su vez, puede conducir a resultados negativos para el individuo (por ejemplo, mala salud) y para la organización (por ejemplo, baja productividad o rendimiento). (Schaufeli, 2017)

- En segundo lugar, un proceso motivacional, que se desencadena por la abundancia de recursos laborales y que puede, a través del compromiso laboral, conducir a resultados positivos como el compromiso organizacional, la intención de quedarse, el comportamiento adicional, la seguridad de los empleados y el desempeño laboral superior. De hecho, los recursos laborales (aspectos favorables) tienen una calidad motivacional inherente; despiertan la energía del sujeto y los hace sentir comprometido, lo que a su vez conduce a mejores resultados. (Schaufeli, 2017)

Se subraya que, desde el punto de vista de la intervención, tanto las altas demandas laborales como los recursos laborales pobres contribuyen al agotamiento, mientras que solo los recursos laborales abundantes (y no las demandas laborales bajas) contribuyen al compromiso o *engagement* laboral. (Schaufeli, 2017)

En el contexto educativo, son ejemplos de demandas las tareas académicas, la rendición de pruebas o exámenes, tareas a completar fuera del horario de clases, entre otras. Mientras que los recursos en ámbito educativo, están relacionados con los de orden físicos, sociales, psicológicos o de organización del cumplimiento de las tareas académicas, para la consecución de los logros (Bakker y Demerouti, 2007). Según Salanova y cols (2010), los facilitadores y los obstáculos

tienen un impacto o influencia en el desempeño de los estudiantes e indirectamente en el *engagement* o en el agotamiento de éstos.

– *Modelos de contexto escolar*

Newman, Wehlage y Lamborno (1992) proponen un modelo que comprende tres dimensiones que influyen en el *engagement* escolar :

- a) Necesidad de competencia escolar (orientado al logro o éxito académico).
- b) Experiencia de los estudiantes con los pares y otros actores de la escuela (ayuda personal, propósito de la tarea, justicia)
- c) Autenticidad de la tarea solicitada (motivación, interés, conexión con el contexto o mundo real, despliegue de recursos externos).

En suma, se trata de promover en la organización educativa, acciones para canalizar la necesidad del estudiante de ser competente en pos del éxito académico, siendo el *compromiso*, el elemento clave.

– *Modelo de participación – identificación de Finn*

El modelo de participación e identificación de participación escolar de Finn (1989) también considera la construcción del compromiso o *engagement* del estudiante. En este modelo, el compromiso se define por identificación y participación en la escuela. La identificación se refiere a un sentido de pertenencia y al valor percibido de la escolarización.

La participación comprende cuatro componentes distintos que van desde el compromiso mínimo al máximo. Estos son la capacidad de respuesta a los requisitos, la participación en iniciativas relacionadas con la clase y actividades extracurriculares, y la

toma de decisiones. Se espera que los estudiantes se identifiquen más con la escuela a medida que aumentan su participación. Por el contrario, la participación baja o ausente predice la retirada gradual y la eventual retirada de la escuela. (Archambault, Janosz, Fally y Pagani, 2009). La conducta es considerada como un elemento clave para el éxito en los estudios.

– *Teoría de la autodeterminación*

Según Stover, Bruno, Uriel y Liporace (2017) la Teoría de la Autodeterminación (TAD), fue propuesta como una macroteoría para explicar la motivación humana, bajo el concepto de energía, dirección, persistencia y finalidad de los comportamientos, comprendiendo incluso las intenciones y acciones.

Cabe destacar que esta teoría (TAD), postula que lo que importa no es el entorno en sí, sino lo que significa funcionalmente en términos de apoyo a las necesidades psicológicas de las personas. Por lo tanto, en la medida en que el entorno permita experimentar sentimientos de competencia, autonomía y relación, la motivación de la persona hacia una tarea determinada será óptima. Es interesante que los investigadores (Sheldon y Niemiec, 2006) hayan demostrado que se alcanzan resultados satisfactorias cuando las tres necesidades están equilibradas (es decir, igualmente satisfechos). (Vallerand, Pelletier y Koestner, 2008).

Según Oporto (2017) la teoría de la autodeterminación, se enmarca dentro del modelo que concibe el *engagement* como un elemento de resiliencia, que configura la personalidad del discente, quien aprovecha los recursos naturales que se presentan dentro de una situación académica, y las asume como un factor protector, siendo un ejemplo las relaciones adecuadas con sus compañeros y profesores. Skinner y cols. (2009) propone cuatro niveles de compromiso que concierne a todo el contexto o ambiente que rodea al estudiante: primer nivel o compromiso general hacia las instituciones que rodean a la escuela, como grupos comunitarios, iglesias, u otras, que lo protegen frente a la posibilidad de integrar grupos delincuenciales o descarrilamiento frente al uso de drogas,

alcohol, conductas de riesgo, entre otras. Un segundo nivel, el compromiso con la escuela, hacia las actividades diversas que ésta propone o exige. Un tercer nivel, es el compromiso dentro del aula de clase, en tanto participación activa del estudiante, proactividad frente a las tareas, etc. y un cuarto nivel, es el compromiso con sus actividades de aprendizaje.

2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Autorregulación

Procesos formados por pensamientos autogenerados, emociones y acciones basados en la planificación previa y adaptadas cíclicamente para lograr la consecución de los objetivos personales. (Zimmerman,2000)

Conciencia

La conciencia es la percepción de lo que sucede en la propia mente de un hombre. (Ballin, 1989)

Conocimiento de objetivos de estudios

Capacidad personal para hacer distinciones o juicios cognoscitivos (Tsoukas, Valdimirou, 2001) sobre los objetivos de acciones para definir estrategias o métodos de estudio.

Confianza para el uso de estrategias

Voluntad de una parte (persona o colectivo) de ser vulnerable a las acciones de la otra parte, basado en las expectativas de que el otro realizará una acción justa y positiva, aun sin la posibilidad de controlar la acción para lograr beneficios en el intercambio. (Mayer , Davis y Schoorman,1995)

Engagement

El compromiso es una 'metaconstrucción' que incluye el compromiso conductual, emocional y cognitivo. (Fredricks,2015)

Estudio planificado

Un estudio planificado implica una organización “mental o plasmada en ordenamiento escrito, para evitar improvisaciones y fracasos.” (Calero,2005,p. 22)

Implicación

Conductas observables relacionadas directamente con el esfuerzo y el logro obtenido. (Jimerson, Campos y Greif, 2003)

Inteligencia

Conjunto de habilidades cognitivas y conductuales que permite la adaptación eficiente al ambiente físico y social. (Ardila,2011, p.100)

Interés por el aprendizaje

Afinidad o tendencia del estudiante hacia el aprendizaje.

Lectura comprensiva

Actividad personal realizada en forma interactiva, estratégica y constructiva, cuyo propósito es llegar a la profundidad del texto, basado en estrategias antes, durante y después de la lectura. (Liceo Javier,2013,p.13)

Motivación

Dirección que puede tomar el desarrollo de la actividad , así como la intensidad y la calidad de la energía puesta. (Maehr y Meyer,1997)

Motivación extrínseca

Concierno a la acción o tarea realizada, en orden a la consecución de una recompensa. (Vallerand, 2008)

Motivación intrínseca

Estudiantes que realizan sus tareas o realizan acciones por sí mismos, sin que medie una presión externa. (Oporto ,2017

Oportunidad y pertinencia de uso de estrategias

Referido a la circunstancia oportuna y adecuada para el uso de estrategias de aprendizaje promovidas por “orientaciones psicopedagógicas”.(Gonzáles y Díaz, 2017)

Procesos cognitivos

Operaciones utilizadas por el sistema cognitivo para su funcionamiento, como la codificación, recuperación de la información, mecanismos atencionales, formación de conceptos, etc. (Tomas y Almenara, s.f.)

Voluntad

Capacidad o facultad por la que el hombre es capaz de elegir y de determinar su comportamiento frente a las influencias externas a su persona. (Medina, Moreno, Lillo y Guija, 2013)

CAPÍTULO III

MARCO METODOLOGICO

3.1.HIPÓTESIS

3.1.1 Hipótesis general

El aprendizaje autorregulado correlaciona significativamente con el *engagement* escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019.

3.1.2 Hipótesis específicas

- El nivel de aprendizaje autorregulado escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas es bajo (< 70%).
- El nivel de *engagement* escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas es bajo (<70%).
- El aprendizaje autorregulado correlaciona significativamente con el *engagement* conductual escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019.

- El aprendizaje autorregulado se correlaciona significativamente con el *engagement* emocional escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019.
- El aprendizaje autorregulado se correlaciona significativamente con el *engagement* cognitivo escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019.
- El aprendizaje autorregulado se correlaciona significativamente con el *engagement* agéntico escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019.

3.2. VARIABLES

3.2.1. Identificación de la variable independiente

Aprendizaje autorregulado

- Operacionalización de la variable

Variables	Dimensiones	Indicadores	Unidad/ Categorías	Escala
Variable independiente Aprendizaje autorregulado	– Conciencia metacognitiva activa	<ul style="list-style-type: none"> – Confianza en uso de estrategias – Oportunidad y pertinencia de uso de estrategias – Conoce el objetivo que persigue con estudio – Esfuerzo para superar dificultades académicas 		
	– Control y verificación	<ul style="list-style-type: none"> – Estudio requiere planificación y esfuerzo – Interiormente sé cómo estudiar – Inteligencia es una capacidad modificable 	Bajo: <Q1 Medio: Q1 a Q3 Alto:>Q3	Ordinal

		<ul style="list-style-type: none"> - Identifico conceptos clave - Conciencia del logro de objetivos - Lectura comprensiva - Motivación intrínseca 		
	<ul style="list-style-type: none"> - Esfuerzo diario en la realización de tareas 	<ul style="list-style-type: none"> - Interés por aprendizaje - Voluntad para estudiar - Revisión de apuntes - Tareas al día 		
	<ul style="list-style-type: none"> - Procesamiento activo durante las clases 	<ul style="list-style-type: none"> - Verifica comprensión - Obstáculos se convierten en estímulo - Conciencia de sentimientos frente a explicación docente 		

3.2.2. Identificación de la variable dependiente

Engagement escolar

Operacionalización de la variable

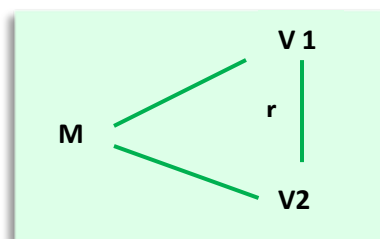
Variables	Dimensiones	Indicadores	Unidad/ Categorías	Escala
Variable dependiente <i>Engagement</i> escolar	1. Conductual	1.1. Ausencias injustificadas 1.2. Interrumpe actividad 1.3. Presenta conductas irrespetuosas 1.4. Distraído	Bajo (20 a 40) Medio (41 a 80) Alto (81 a 100)	Ordinal
	2. Emocional	2.1. Se siente excluido 2.2. Fomenta relaciones amicales 2.3. Se integra con pares 2.4. Se siente apreciado 2.5. Se siente solo		
	3. Cognitivo	3.1. Ejecuta ensayos a priori 3.2. Intenta enlazar aprendizajes previos con nuevos 3.3. Invierte tiempo para buscar información 3.4. Otorga significación a textos 3.5. Revisa apuntes de clases		
	4. Agéntico	4.5. Hace preguntas en clase 4.5. Conversa con maestros 4.6. Comenta sus intereses con profesores 4.7. Participa en clase 4.8. Da opinión para mejora de clases		

3.3.TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Se trató de un tipo de estudio básico con un enfoque cuantitativo, ya que la medición de las variables son datos que se expresan numéricamente; de corte analítico porque se contrastó la hipótesis para demostrar la relación plausible entre la variable autorregulación y *engagement* escolar ; prospectivo, por cuanto la información se recolecta para los fines del presente estudio y de estadística inferencial ya que se utilizará la correlación de Pearson o la prueba de Rho Spearman para la dícima de la hipótesis (Alfaro,2015).

Según el tipo de investigación y la relación entre las variables de estudio, se optó por un diseño de investigación no experimental, transversal y correlacional (Tam, Vera y Oliveros , 2008) , a fin de determinar el “grado de asociación de las variables” (p.149).

Esquema del diseño:



Donde :

M = Muestra

V1: Autorregulación

V2 : *engagement* escolar

r: correlación

3.4. NIVEL DE INVESTIGACIÓN

La investigación es correlacional porque se descubrirá y evaluará la relación que existe entre las variables. (Rodríguez, 2011)

3.5. ÁMBITO Y TIEMPO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN

Ámbito

Institución educativa Luis Alberto Sánchez del nivel secundaria e I.E. Jorge Chávez del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa, que pertenece a la provincia y región de Tacna.

Tiempo social

Horizonte de tiempo: año 2019

3.6. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.6.1. Población

Según Suárez (2011) constituye la población accesible delimitada en un ámbito geográfico y en un horizonte temporal determinado, que en el presente estudio, corresponde a 1723 escolares:

Tabla 2*Población de estudio*

Institución educativa	N	%
I.E. Luis Alberto Sánchez	827	47,99%
I.E. Jorge Chávez	896	52,01%
Total	1723	100,00

– **Unidad de estudio**

Estudiantes de ambos sexos, matriculados de primero a quinto en 2019.

3.6.2. Muestra

Tamaño de la muestra: se utilizó la ecuación para proporciones, teniendo en cuenta un margen de error y un nivel de confianza del 95%, para variables son categóricas.

$$n = \frac{Z^2(p)(q)(N)}{N(e^2) + Z^2(p)(q)}$$

Dónde:

N = Universo

e = Error de estimación.

n = Tamaño de la muestra

p = 0.50

q = 0.50

z = 1.96

Hallamos $\rightarrow n \rightarrow$ para 95%

$$n = \frac{Z^2(p)(q)(N)}{N(e^2) + Z^2(p)(q)}$$

$$n = \frac{1.96^2(0.5)(0.5)(1723)}{1723(0.05^2) + 1.96^2(0.5)(0.5)} = 370$$

Al respecto, se precisa que metodológicamente se sugiere adicionar elementos de la muestra, corregir la posible mortalidad estadística de las unidades de análisis, razón por la cual, se añadió dos unidades a la muestra final, quedando conformada por 372 estudiantes del nivel secundario de ambos sexos.

- *Tipo de muestreo* : probabilístico por estrato con afijación proporcional, siendo el factor de afijación $n/N= 0,2147$

Tabla 3

Muestra de estudio según estratos

Institución educativa			Sexo		Total
			Mujer	Hombre	
I.E. Jorge Chávez	año	Primero	15	22	37
		Segundo	20	19	39
		Tercero	20	21	41
		Cuarto	19	21	40
		Quinto	21	16	37
	Total		95	99	194
I.E. Luis Alberto Sánchez	año	Primero	18	18	36
		Segundo	17	19	36
		Tercero	18	18	36
		Cuarto	26	10	36
		Quinto	15	19	34
	Total		94	84	178
Total	año	Primero	33	40	73
		Segundo	37	38	75
		Tercero	38	39	77
		Cuarto	45	31	76
		Quinto	36	35	71
	Total		189	183	372

Fuente: I.E.

La unidad de análisis, estuvo constituida por un/a estudiante matriculado/a en el año académico 2019.

Criterios de inclusión:

- Estudiante de sexo femenino o masculino, matriculado en el 2019.
- Estudiante que acepte voluntariamente participar del estudio.

Criterios de exclusión:

- Estudiante de sexo femenino o masculino, matriculado en el 2019 que haya solicitado retirarse o que haya desertado.

3.7.PROCEDIMIENTO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

3.7.1. Procedimiento

- Se petitionó al Director de la Institución Educativa Jorge Chávez y Luis Alberto Sánchez, el acceso para fines de aplicar los cuestionarios a los/las estudiantes.
- Se realizó coordinaciones directas con los profesores de las aulas a fin explicar los objetivos de la investigación e invocar su ayuda para fines de aplicar los cuestionarios.
- Antes de la aplicación de los instrumentos, se puso de conocimiento de los padres de familia, el propósito de la investigación en curso y el requerimiento del consentimiento informado en base a los criterios éticos.
- Se aplicó los instrumentos de recolección a los estudiantes que hayan asentido participar.
- Se vació la información en un programa estadístico excell o SPSS versión 25.

a) Presentación de los datos

Para la presentación de la información recolectada, se procedió de la siguiente manera:

- Se realizó una clasificación sistemática, ordenada y coherente según el ámbito de estudio de la información recogida.
- Se elaboraron gráficos de tallo y hojas y diagrama de cajas como resultado del análisis exploratorio.
- Se presentaron las distribuciones de frecuencia en tablas univariadas y bivariadas.
- Se utilizaron gráficos de barras y circulares

a. Análisis estadístico de los datos:

- Análisis de fiabilidad y validez de las escalas globales de ambos instrumentos de medición.
- Se estimó los descriptivos de las variables para lo cual se recurrirá a la estadística descriptiva.
- Se realizó un análisis exploratorio de los datos para decidir la prueba estadística de contraste de hipótesis.
- Estadística de inferencial: para el contraste de la hipótesis, se utilizó la prueba de Rho de Spearman.

c) Procedimiento para su interpretación

El tipo de análisis de los datos, se realizó basado en los siguientes criterios (Ávila, 2006) según el nivel de medición de las variables, el tipo de hipótesis y el diseño de estudio.

El análisis de los datos, se desarrolló en dos etapas (Ávila, 2006):

- Se analizó e interpretó los resultados obtenidos de las variables de estudio a partir del comportamiento numérico (frecuencias y porcentajes).
- Se verificó la correlación de las variables a través del estadístico de Rho de Spearman.

3.7.2. Técnicas

Las técnicas de recolección de datos, aluden a los procedimientos o modos de realizar las distintas actividades o acciones de forma estandarizada, a la manera de utilizar los instrumentos mecánicos para la realización de las tareas particulares, así como su preparación. (Yuni y Urbano,2006)

Para medir ambas variables, se empleará el método observacional y el método de la encuesta, que constituye un conjunto de técnicas con el propósito de reunir, de modo sistemático, datos sobre determinado tópico de una población, a través de contactos directos o indirectos con las unidades de análisis. (Zapata,2005)

3.7.3. Instrumentos

Los procesos de autorregulación en términos de procesos que median los motivos y la consecución de las expectativas académicas, se recolectaron , a través de la Escala de autorregulación de Torre (2006), que consta de 20 ítems con categorías de respuesta tipo *Likert*.

Ficha técnica: Escala de autorregulación

Nro.	Criterios	Descripción
1	Título	Escala de autorregulación
2	Autor	Torre (2006)
3	Objetivo	Medir los procesos mediadores entre los motivos y el logro de las metas escolares
4	Versión	Español
5	Administración	Grupo o individual

Tabla 4*Baremo del cuestionario de aprendizaje autorregulado*

Percentil	Nivel de autorregulación	Conciencia	Control y verificación	Esfuerzo diario	Procesamiento activo
> p25	Bajo >59	>17	>20	>11	>8
p25p75	Medio 59 a 70	17 a 21	20 a 26	11 a 15	8 a 11
>p75	Alto >70	> 21	> 26	> 15	> 11

Ficha técnica: *Engagement* escolar

Nro.	Criterios	Descripción
1	Título	<i>School Engagement Scale-SES-4D</i>
2	Autor	Veiga (2013)
3	Objetivo	Medir el compromiso académico en base a tres dimensiones
5	Administración	Grupal e individual
6	Duración de aplicación	10 minutos
7	Dimensiones	Conductual Cognitivo Agéntico Emocional
8	Ítems	20 ítems

Tabla 5

Baremo del cuestionario de engagement escolar

Percentil	Nivel	<i>Engagement</i>	Cognitivo	Emocional	Conductual	Agéntico
> p25	Bajo	>61	>16	>15	>12	>16
p25p75	Medio	61 a 69	16 a 19	15 a 18	12a 17	16 a 19
>p75	Alto	>69	> 19	> 18	> 17	> 19

– **Fiabilidad de los instrumentos**

La escala de autorregulación, presenta una fiabilidad de α de *Cronbach* de 0,86 (M=74.50, DE=9,58) (Alegre,2014) . Asimismo, el cuestionario de *Engagement escolar*, reporta una fiabilidad de α de *Cronbach* de 0,68 (Tomás et al ,2015); en ambos casos, los instrumentos son válidos y fiables.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1.DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

Para fines del presente estudio, se seleccionó dos instrumentos validados y fiables (Anexos), los que fueron aplicados en el último bimestre del año académico 2019. Asimismo, durante la fase de levantamiento de información en el ámbito de estudio, se cumplió con los procedimientos administrativos y éticos establecidos para la investigación.

La aplicación de los instrumentos de recolección se realizó en el transcurso de las dos últimas semanas del mes de noviembre y primeras dos semanas de diciembre de 2019, para lo cual se coordinó previamente con los directores, docentes y estudiantes. Antes de la aplicación de los instrumentos, se explicó el propósito del estudio y se invocó la colaboración de los estudiantes para la cumplimentación de los cuestionarios (Consentimiento informado verbal y escrito en otros casos). Los estudiantes que accedieron a responder, lo realizaron en aproximadamente 30 a 35 minutos.

La información recolectada se vació en el software estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) versión 20). Para el análisis univariado se recurrió a la estadística descriptiva y para la contrastación de las hipótesis a la prueba estadística de Rho de Spearman.

4.2.DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados se presentan según la secuencia siguiente:

- Presentación de las características demográficas de la muestra edad y sexo.
- Presentación comparativa de los resultados de la variable autorregulación según institución educativa.
- Presentación comparativa de los resultados de la variable *engagement* según institución educativa.
- Presentación de la dódima de las hipótesis general y específicas.

4.3.RESULTADOS

4.3.1.Descripción de las características demográficas

Tabla 6

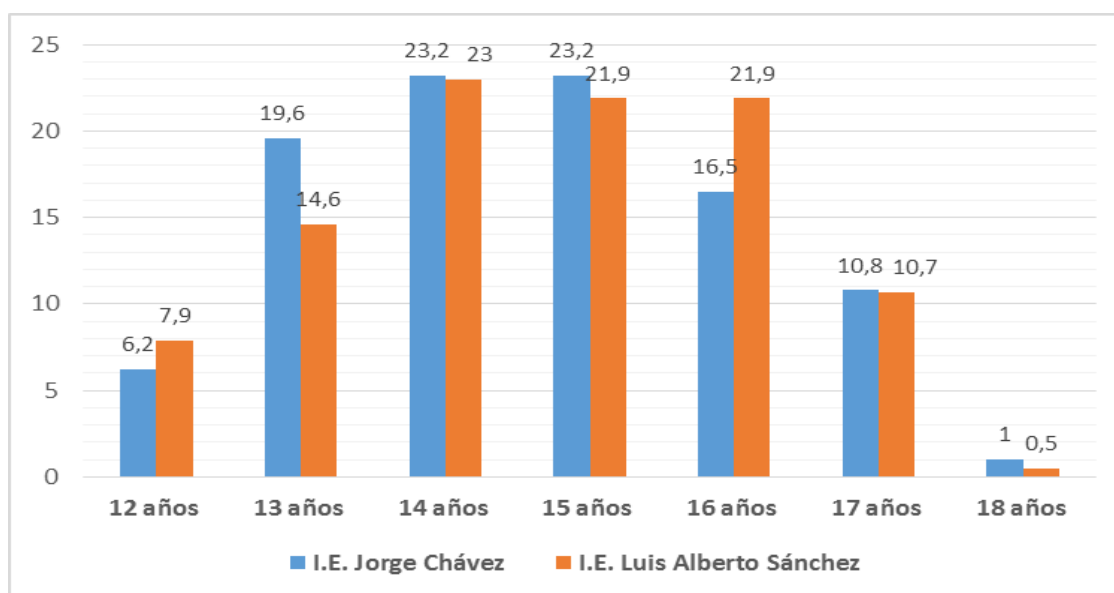
Estudiante de dos instituciones educativas públicas del nivel secundario, según edad,2019

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
12 años	12	6,2	14	7,9	26	7,0	X ² = 4,128 p-valor= 0,659
13 años	38	19,6	26	14,6	64	17,2	
14 años	45	23,2	41	23,0	86	23,1	
15 años	45	23,2	39	21,9	84	22,6	
16 años	32	16,5	39	21,9	71	19,1	
17 años	21	10,8	19	10,7	40	10,8	
18 años	1	0,5	0	0,0	1	0,3	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 4

Estudiante de dos instituciones educativas públicas del nivel secundario, según edad, 2019



Fuente: Tabla 6

Interpretación

De los resultados, se aprecia que en la muestra de estudio, predominaron los estudiantes con edades entre 14, 15 y 16 años de edad en ambas instituciones educativas, una minoría tenía 12 y 17 años y solo un estudiante manifestó tener 18 años. (Tabla 6 y Figura 4)

Tabla 7

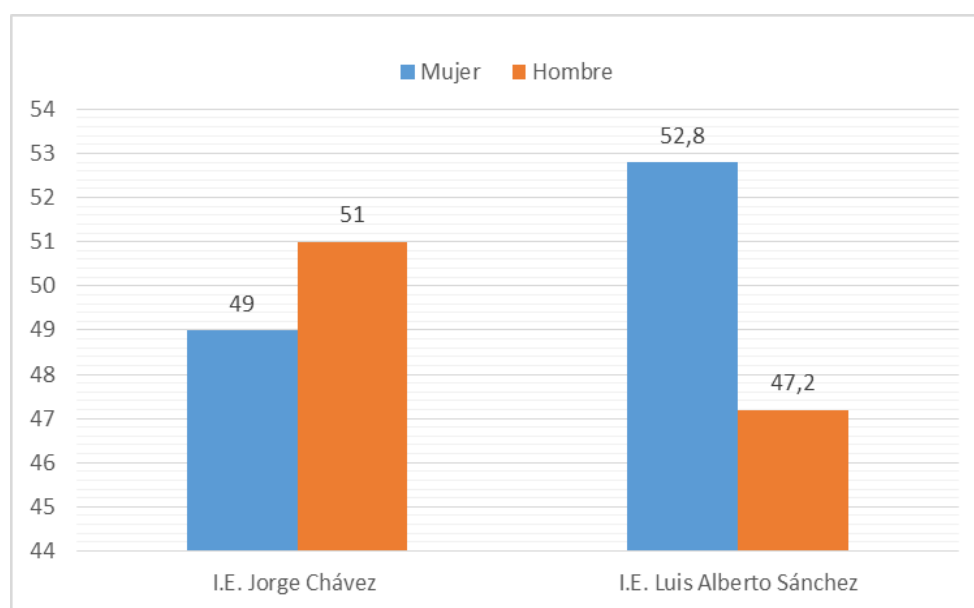
Estudiantes de dos instituciones educativas públicas del nivel secundario según sexo, 2019

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Mujer	95	49,0	94	52,8	189	50,8	X ² = 0,548 p-valor= 0,459
Hombre	99	51,0	84	47,2	183	49,2	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 5

Estudiantes de dos instituciones educativas públicas del nivel secundario según sexo, 2019



Fuente: Tabla 7

Interpretación

Según se aprecia en la I.E. Jorge Chávez, predomina (aunque discretamente) los estudiantes de sexo varón (51%) la diferencia son mujeres. Por el contrario, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, predominan las estudiantes de sexo mujer (52,8%). Sin embargo, estas diferencias no resultan significativas ($p > 0,459$). (Tabla 7 y Figura 5)

4.3.2. Variable aprendizaje autorregulado

Tabla 8

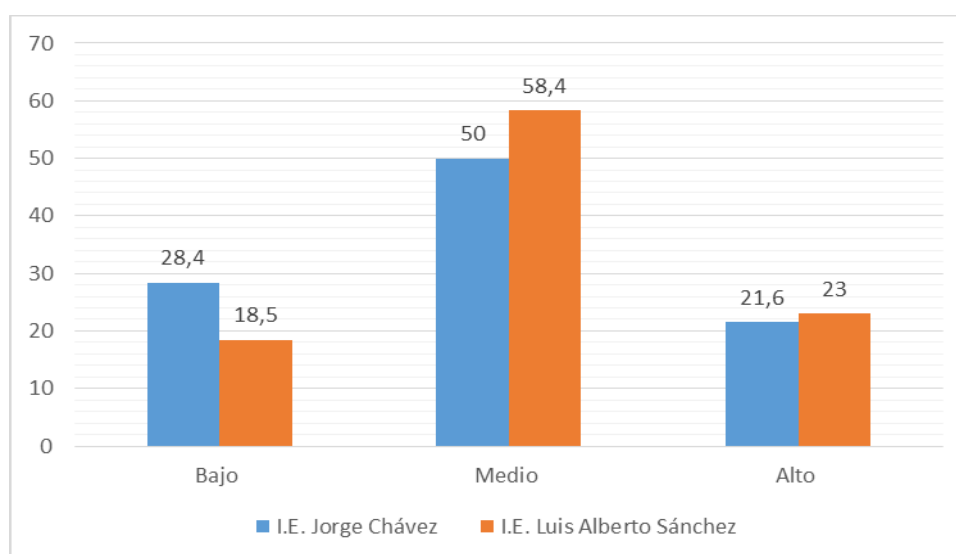
Estudiantes por institución educativa según nivel de aprendizaje autorregulado, 2019

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Bajo	55	28,4	33	18,5	88	23,7	X ² = 5,077 p-valor= 0,079
Medio	97	50,0	104	58,4	201	54,0	
Alto	42	21,6	41	23,0	83	22,3	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 6

Estudiantes por institución educativa según nivel de aprendizaje autorregulado, 2019



Fuente: Tabla 8

Interpretación

Según se aprecia de los resultados, los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 50 % presentan un nivel medio de aprendizaje autorregulado, seguidos de un poco más de la cuarta parte con un 28,4% que presenta un aprendizaje autorregulado bajo y prácticamente la quinta parte con un 21,6% un aprendizaje autorregulado alto. Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, predomina el nivel medio con un 58,4%, los que tienen un nivel bajo representan el 18,5% y la diferencia con un 23% un nivel alto. Las diferencias no resultan significativas estadísticamente ($p=0,079$), lo que significa que los grupos no son diferentes respecto al nivel de aprendizaje autorregulado. (Tabla 8 y Figura 6)

Tabla 9

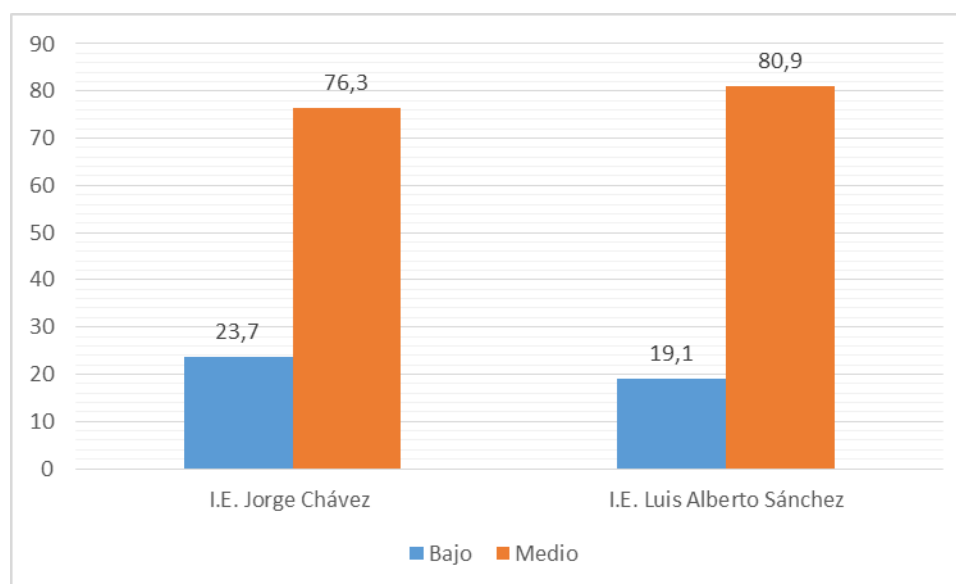
Estudiantes por institución educativa según nivel de conciencia metacognitiva activa, 2019

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Bajo	46	23,7	34	19,1	80	21,5	X ² = 0,280 p-valor= 0,170
Medio	148	76,3	144	80,9	292	78,5	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 7

Estudiantes por institución educativa según nivel de conciencia metacognitiva activa, 2019



Fuente: Tabla 9

Interpretación

Según se observa de los resultados, los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 76,3 % presentan un nivel medio de aprendizaje autorregulado para conciencia metacognitiva, la diferencia con un 23,7 % que presenta un nivel bajo. Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, predomina el nivel medio con un 80,9 %, los que tienen un nivel bajo representan casi la quinta parte con un 19,1 %. Las diferencias no resultan significativas estadísticamente ($p=0,170$), lo que significa que los grupos no son diferentes respecto al nivel de conciencia metacognitiva. (Tabla 9 y Figura 7)

Tabla 10

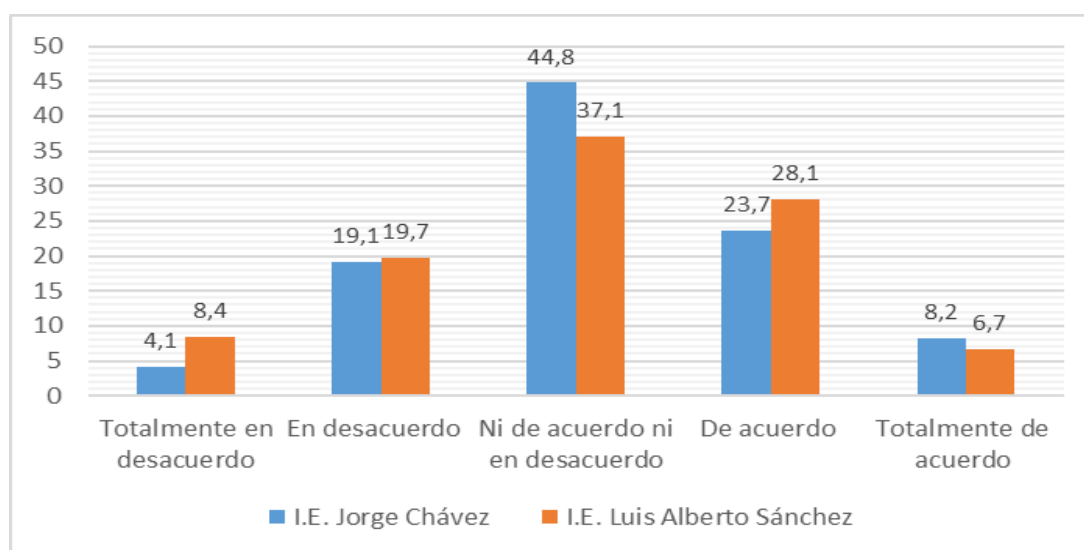
Estudiantes por institución educativa según ítem “Sé con precisión qué pretendo al estudiar cada asignatura”, 2019

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	8	4,1	15	8,4	23	6,2	X ² = 5,128
En desacuerdo	37	19,1	35	19,7	72	19,4	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	87	44,8	66	37,1	153	41,1	p-valor= 0,274
De acuerdo	46	23,7	50	28,1	96	25,8	
Totalmente de acuerdo	16	8,2	12	6,7	28	7,5	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 8

Estudiantes por institución educativa según ítem “Sé con precisión qué pretendo al estudiar cada asignatura”



Fuente: Tabla 10

Interpretación

Según observa respecto al ítem “*Sé con precisión qué pretendo al estudiar cada asignatura*”, los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 44,8 % responden no estar de acuerdo ni en desacuerdo (indecisos), sin embargo, casi la cuarta parte con un 23,7% responde estar de acuerdo y un 19,1% en desacuerdo. Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, predomina igualmente la categoría ni de acuerdo ni en desacuerdo con un 37,1%, un 37,1% manifiesta estar de acuerdo y un 19,7% en desacuerdo.. Las diferencias no resultan significativas estadísticamente ($p=0,274$), lo que significa que los grupos no son diferentes respecto al ítem en mención (Tabla 10 y Figura 8)

Tabla 11

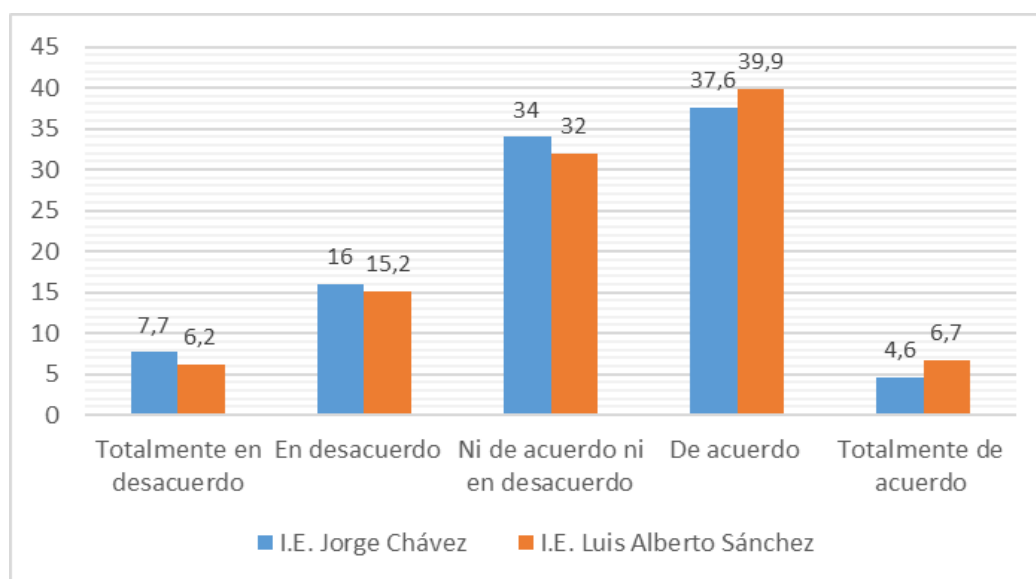
Estudiantes por institución educativa según ítem “Tengo claro cuándo y por qué debo utilizar una estrategia y cuándo y por qué otra”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	15	7,7	11	6,2	26	7,0	X ² = 1,320
En desacuerdo	31	16,0	27	15,2	58	15,6	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	66	34,0	57	32,0	123	33,1	p-valor= 0,858
De acuerdo	73	37,6	71	39,9	144	38,7	
Totalmente de acuerdo	9	4,6	12	6,7	21	5,6	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 9

Estudiantes por institución educativa según ítem “Tengo claro cuándo y por qué debo utilizar una estrategia y cuándo y por qué otra”



Fuente: Tabla 11

Interpretación

Según observa respecto al ítem *Tengo claro cuándo y por qué debo utilizar una estrategia y cuándo y por qué otra*”, los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 37,6 % responden estar de acuerdo, lo que resulta positivo, aunque un 34% expresa ni acuerdo ni desacuerdo (indeciso), una minoría con un 16% responde estar en desacuerdo. Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, predomina igualmente de acuerdo con un 39,9%, un 32 %expresa ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 15,2 % manifiesta estar en desacuerdo. Las diferencias no resultan significativas estadísticamente ($p=0,858$), lo que significa que los grupos no son diferentes respecto al ítem en mención (Tabla 11 y Figura 9)

Tabla 12

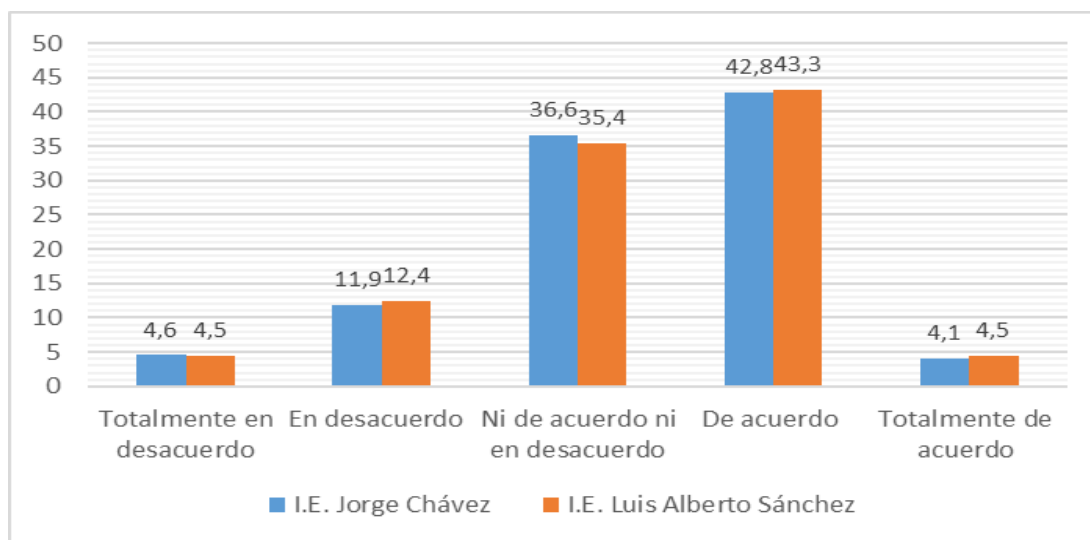
Estudiantes por institución educativa según ítem “Tengo confianza en las estrategias que utilizo para aprender”, 2019

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	9	4,6	8	4,5	17	4,6	X ² = 0,096
En desacuerdo	23	11,9	22	12,4	45	12,1	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	71	36,6	63	35,4	134	36,0	p-valor= 0,999
De acuerdo	83	42,8	77	43,3	160	43,0	
Totalmente de acuerdo	8	4,1	8	4,5	16	4,3	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 10

Estudiantes por institución educativa según ítem “Tengo confianza en las estrategias que utilizo para aprender”, 2019



Fuente: Tabla 12

Interpretación

Según aprecia respecto al ítem *“Tengo confianza en las estrategias que utilizo para aprender”*, los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 42,8 % asienten estar de acuerdo con la afirmación, seguido de un 36,6 % que responden ni acuerdo ni desacuerdo (indeciso) y un 11,9% en desacuerdo. Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, predomina igualmente de acuerdo con un 42,8 %, mientras que el 35 % expresa ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 12,4 % manifiesta estar en desacuerdo. Las diferencias no resultan significativas estadísticamente ($p=0,999$), lo que significa que los grupos no son diferentes respecto al ítem en mención (Tabla 12 y Figura 10)

Tabla 13

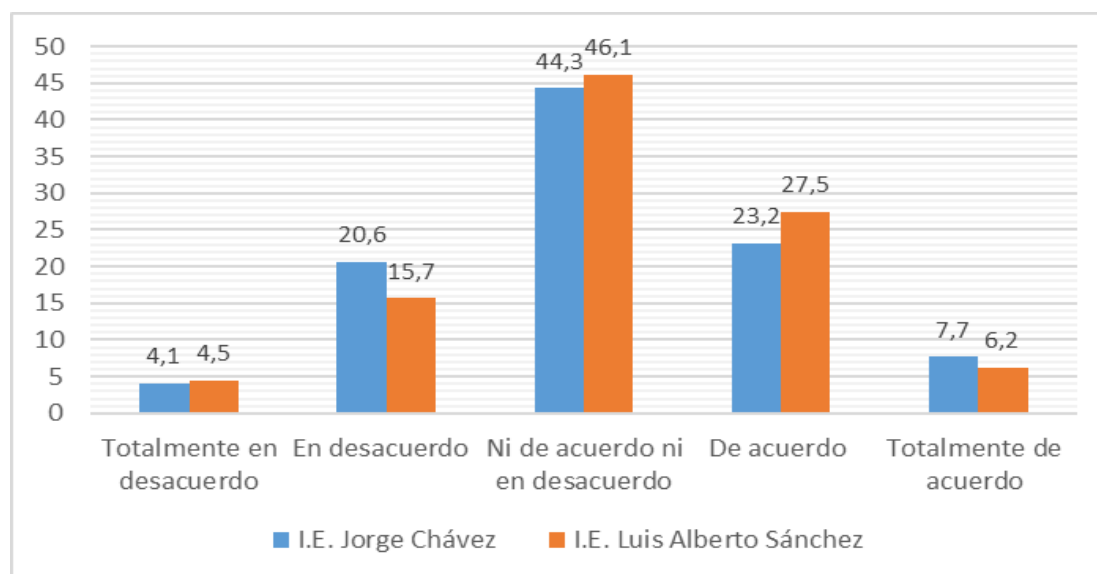
Estudiantes por institución educativa según ítem “Si tropiezo con dificultades al estudiar, o cambio la forma de hacerlo o me esfuerzo más o ambos a la vez”, 2019

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	8	4,1	8	4,5	16	4,3	X ² = 2,315
En desacuerdo	40	20,6	28	15,7	68	18,3	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	86	44,3	82	46,1	168	45,2	p-valor= 0,678
De acuerdo	45	23,2	49	27,5	94	25,3	
Totalmente de acuerdo	15	7,7	11	6,2	26	7,0	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 11

Estudiantes por institución educativa según ítem “Si tropiezo con dificultades al estudiar, o cambio la forma de hacerlo o me esfuerzo más o ambos a la vez”, 2019



Fuente: Tabla 13

Interpretación

Según aprecia respecto al *ítem* “Si tropiezo con dificultades al estudiar, o cambio la forma de hacerlo o me esfuerzo más o ambos a la vez”, los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 44,3 % responden ni acuerdo ni desacuerdo (indeciso), sin embargo, casi la cuarta parte con un 23,2% afirma estar de acuerdo, y la quinta parte con un 20,6% en desacuerdo. Compulsando los hallazgos con los de la I.E. Luis Alberto Sánchez, se tiene que predomina igualmente con un 46,1% el parecer ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 27,5% dice que estar de acuerdo y un 15,7% en desacuerdo. Las diferencias no resultan significativas estadísticamente ($p=0,678$), lo que significa que los grupos no son diferentes respecto al ítem en mención (Tabla 13 y Figura 11)

Tabla 14

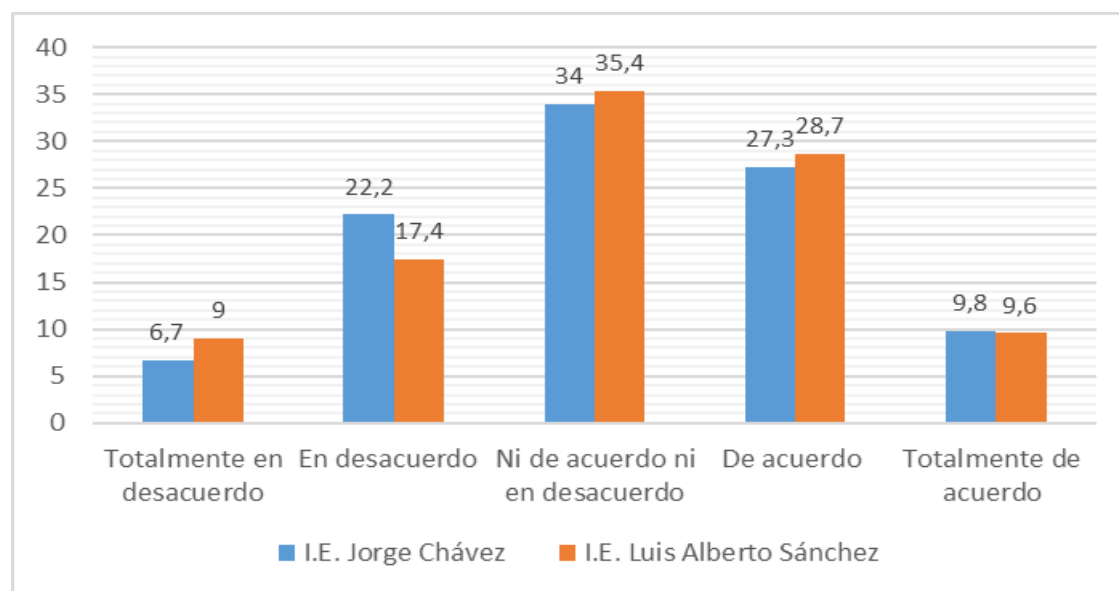
Estudiantes por institución educativa según ítem “No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender”, 2019

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	13	6,7	16	9,0	29	7,8	X ² = 1,791
En desacuerdo	43	22,2	31	17,4	74	19,9	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	66	34,0	63	35,4	129	34,7	p-valor= 0,774
De acuerdo	53	27,3	51	28,7	104	28,0	
Totalmente de acuerdo	19	9,8	17	9,6	36	9,7	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 12

Estudiantes por institución educativa según “No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender”, 2019



Fuente: Tabla 14

Interpretación

Se observa respecto al ítem “*No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender*”, que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 34 % asienten estar ni acuerdo ni desacuerdo (indeciso) , seguido de un 27,3% que asiente estar de acuerdo con la afirmación, y un 22% en desacuerdo. En la otra institución educativa Luis Alberto Sánchez, predomina igualmente el 35,4 % que expresa ni de acuerdo ni en desacuerdo (indeciso), seguido del 28,7% que responden de acuerdo y un 17,4% en desacuerdo. Las diferencias no resultan significativas estadísticamente ($p=0,774$), lo que significa que los grupos no son diferentes respecto al ítem en mención (Tabla 14 y Figura 12)

Tabla 15

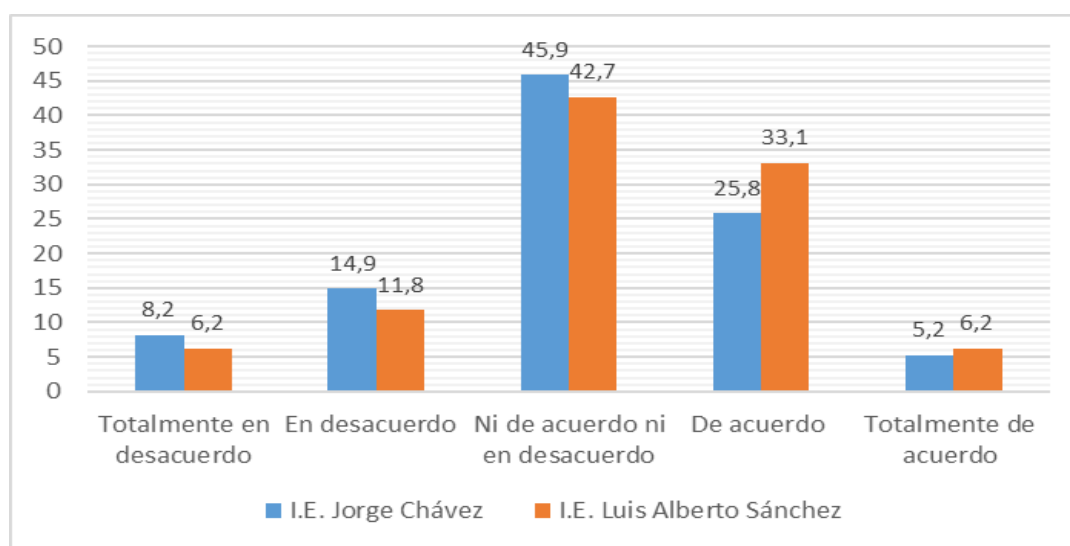
Estudiantes por institución educativa según ítem “Tengo criterios personales sobre el estudio por los que me guío a la hora de estudiar”, 2019

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	16	8,2	11	6,2	27	7,3	X ² = 3,339 p-valor= 0,503
En desacuerdo	29	14,9	21	11,8	50	13,4	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	89	45,9	76	42,7	165	44,4	
De acuerdo	50	25,8	59	33,1	109	29,3	
Totalmente de acuerdo	10	5,2	11	6,2	21	5,6	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 13

Estudiantes por institución educativa según ítem “Tengo criterios personales sobre el estudio por los que me guío a la hora de estudiar”, 2019



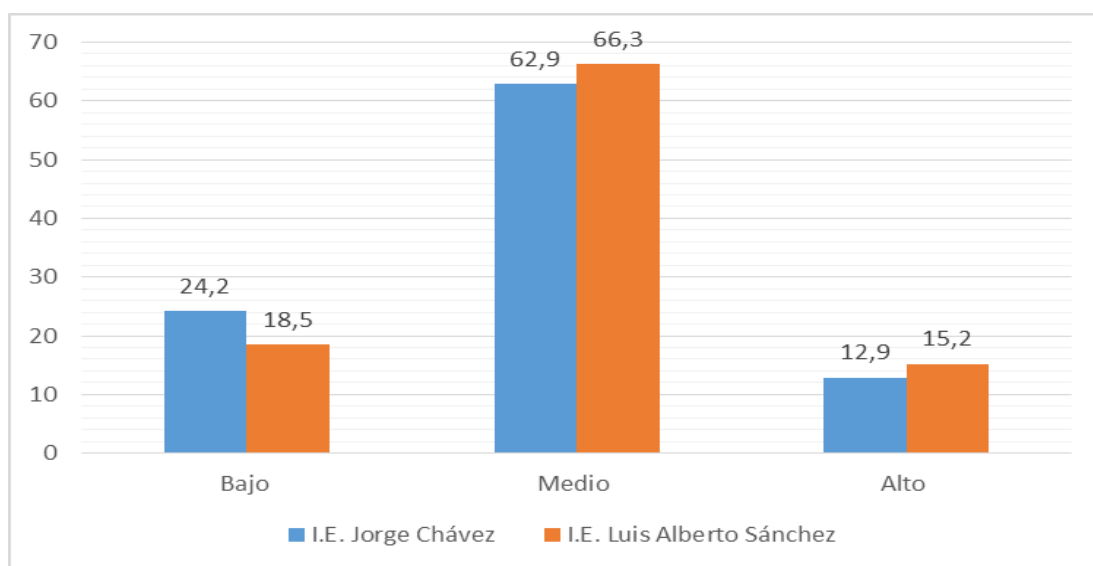
Fuente: Tabla 15

Interpretación

Según aprecia respecto al ítem “*Tengo criterios personales sobre el estudio por los que me guío a la hora de estudiar*”, los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 45,9 % responden ni acuerdo ni desacuerdo (indeciso), sin embargo, la cuarta parte con un 25,82% afirma estar de acuerdo, y un 14,9 % en desacuerdo. Compulsando los hallazgos con los de la I.E. Luis Alberto Sánchez, se tiene que predomina igualmente con un 42,7% sus respuestas ni de acuerdo ni en desacuerdo (indecisos), una tercera parte con un 33,1% dice que estar de acuerdo y un 11,8 % en desacuerdo. Las diferencias no resultan significativas estadísticamente ($p=0,503$), lo que significa que los grupos no son diferentes respecto al ítem en mención (Tabla 15 y Figura 13)

Tabla 16*Estudiantes por institución educativa según nivel de control y verificación, 2019*

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Bajo	47	24,2	33	18,5	80	21,5	X ² = 1,909
Medio	122	62,9	118	66,3	240	64,5	
Alto	25	12,9	27	15,2	52	14,0	p-valor= 0,385
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

*Fuente: cuestionario***Figura 14***Estudiantes por institución educativa según nivel de control y verificación ,2019*

Fuente: Tabla 16

Interpretación

Según se observa de los resultados, los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 62,9 % presentan un nivel medio de *aprendizaje autorregulado para control y verificación* , un 24,2 % presenta un nivel bajo y solo un 12,9% un nivel alto. Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, predomina el nivel medio con un 66,3 %, los que tienen un nivel bajo representan menos de la quinta parte con un 18,5 % y un 15,2% presenta un nivel alto . Las diferencias no resultan significativas estadísticamente ($p=0,385$), lo que significa que los grupos no son diferentes respecto al nivel de conciencia metacognitiva . (Tabla 16 y Figura 14)

Tabla 17

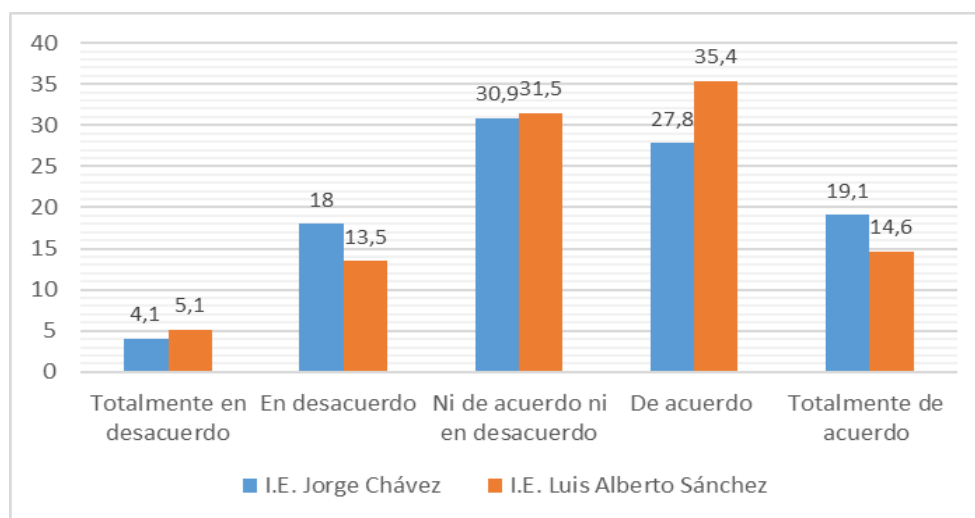
Estudiantes por institución educativa según ítem “Para mí estudiar, requiere tiempo, planificación y esfuerzo”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	8	4,1	9	5,1	17	4,6	X ² = 4,180 p-valor= 0,382
En desacuerdo	35	18,0	24	13,5	59	15,9	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	60	30,9	56	31,5	116	31,2	
De acuerdo	54	27,8	63	35,4	117	31,5	
Totalmente de acuerdo	37	19,1	26	14,6	63	16,9	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 15

Estudiantes por institución educativa según ítem “Para mí estudiar, requiere tiempo, planificación y esfuerzo”, 2019



Fuente: Tabla 17

Interpretación

Según aprecia respecto al ítem “*Para mí estudiar, requiere tiempo, planificación y esfuerzo*”, los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 30,9 % responden ni acuerdo ni desacuerdo (indeciso), sin embargo, un poco más de la cuarta parte con un 27,8% afirma estar de acuerdo, y un 18 % en desacuerdo. Compulsando los hallazgos con los de la I.E. Luis Alberto Sánchez, se tiene que predomina con un 35,4% sus respuestas de estar de acuerdo, un 31,4% dice que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo (indecisos), y un 13,5 % en desacuerdo. Las diferencias no resultan significativas estadísticamente ($p=0,382$), lo que significa que los grupos no son diferentes respecto al ítem en mención (Tabla 17 y Figura 15)

Tabla 18

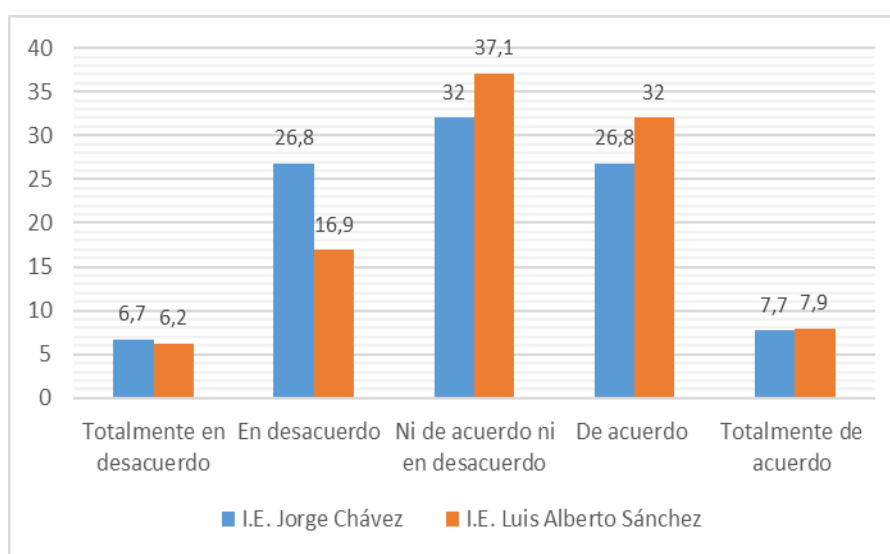
Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	13	6,7	11	6,2	24	6,5	X ² = 5,780
En desacuerdo	52	26,8	30	16,9	82	22,0	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	62	32,0	66	37,1	128	34,4	p-valor= 0,216
De acuerdo	52	26,8	57	32,0	109	29,3	
Totalmente de acuerdo	15	7,7	14	7,9	29	7,8	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 16

Estudiantes por institución educativa según ítem “Tengo criterios personales sobre el estudio por los que me guío a la hora de estudiar”, 2019



Fuente: Tabla 18

Interpretación

Según aprecia respecto al ítem “*Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo*”, los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 32 % responden ni acuerdo ni desacuerdo (indeciso), sin embargo, en proporciones similares para cada caso un 26,8 % dice estar en desacuerdo y otro porcentaje similar de acuerdo. Compulsando los hallazgos con los de la I.E. Luis Alberto Sánchez, se tiene que predomina con un 37,1% las respuestas ni de acuerdo ni en desacuerdo (indecisos), un 32% en el sentido de acuerdo y un 16,9% en desacuerdo. Las diferencias no resultan significativas estadísticamente ($p=0,3216$), lo que significa que los grupos no son diferentes respecto al ítem en mención (Tabla 18 y Figura 16)

Tabla 19

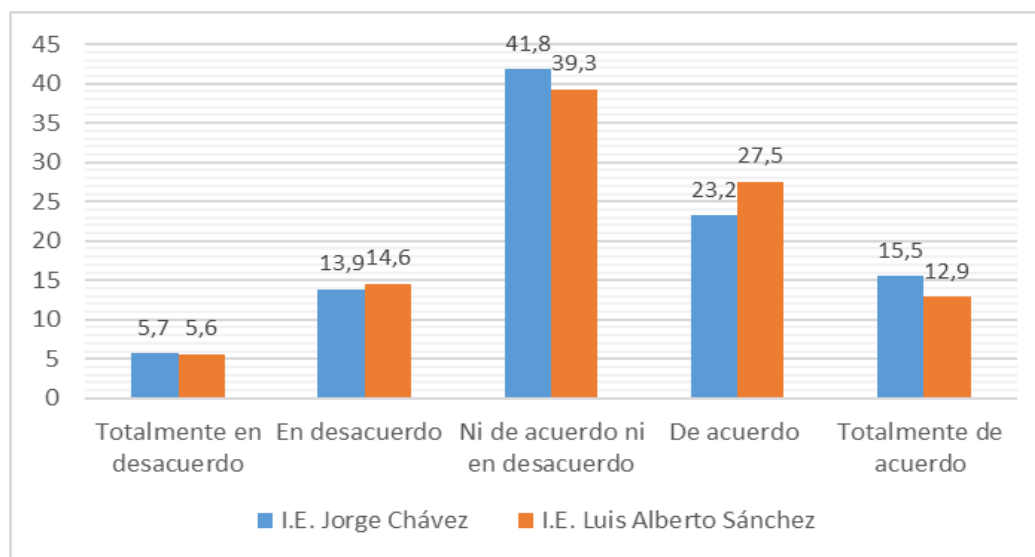
Estudiantes por institución educativa según ítem “La inteligencia es una capacidad modificable y mejorable ”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	11	5,7	10	5,6	21	5,6	X ² = 1,277
En desacuerdo	27	13,9	26	14,6	53	14,2	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	81	41,8	70	39,3	151	40,6	p-valor= 0,865
De acuerdo	45	23,2	49	27,5	94	25,3	
Totalmente de acuerdo	30	15,5	23	12,9	53	14,2	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 17

Estudiantes por institución educativa según ítem “La inteligencia es una capacidad modificable y mejorable



Fuente: Tabla 19

Interpretación

Según aprecia respecto al ítem “*La inteligencia es una capacidad modificable y mejorable*”, los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 41,8 % responden ni acuerdo ni desacuerdo (indeciso), un 23,2 % está de acuerdo y un 13,9% en desacuerdo. Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, se tiene que predomina igualmente con un 39,3 % las respuestas ni de acuerdo ni en desacuerdo (indecisos), un 27,5% en el sentido de acuerdo y un 14,6 % en desacuerdo. Las diferencias no resultan significativas estadísticamente ($p=0,865$), lo que significa que los grupos no son diferentes respecto al ítem en mención (Tabla 19 y Figura 17)

Tabla 20

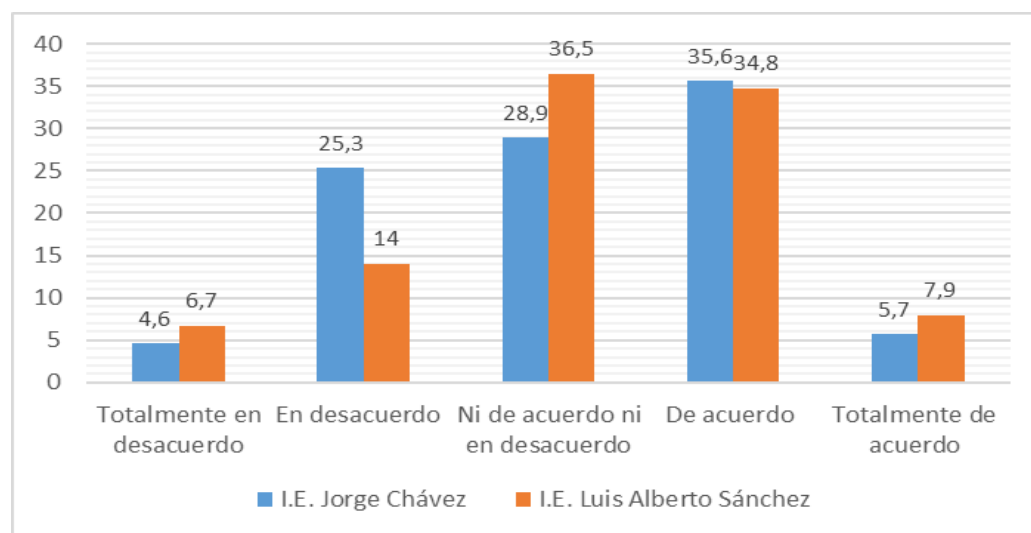
Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	9	4,6	12	6,7	21	5,6	
En desacuerdo	49	25,3	25	14,0	74	19,9	X ² = 8,944
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	56	28,9	65	36,5	121	32,5	p-valor= 0,063
De acuerdo	69	35,6	62	34,8	131	35,2	
Totalmente de acuerdo	11	5,7	14	7,9	25	6,7	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 18

Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019



Fuente: Tabla 20

Interpretación

Según se observa, respecto al ítem *“Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”*, los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 35,6 % responden estar de acuerdo, a pesar de un 28,9% se inclina por respuestas en el sentido de ni acuerdo ni desacuerdo (indeciso), y un 25,3 % en desacuerdo. Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, se tiene que predomina igualmente con un 36,5 % las respuestas ni de acuerdo ni en desacuerdo (indecisos), un 34,8 % en el sentido de acuerdo y un 14 % en desacuerdo. Las diferencias no resultan significativas estadísticamente ($p=0,063$), lo que significa que los grupos no son diferentes respecto al ítem en mención (Tabla 20 y Figura 18)

Tabla 21

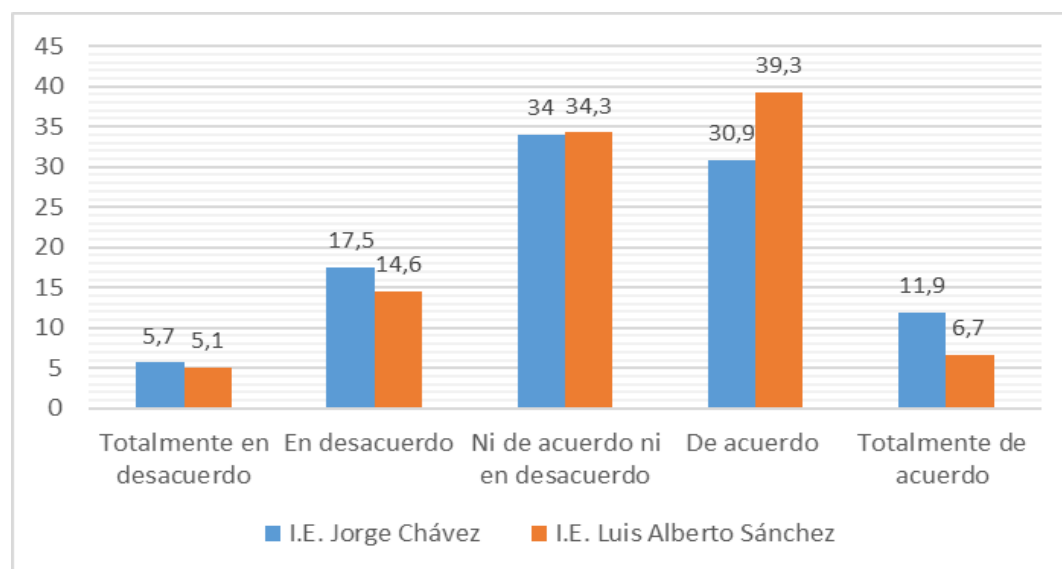
Estudiantes por institución educativa según ítem “En mi estudio soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto ”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	11	5,7	9	5,1	20	5,4	
En desacuerdo	34	17,5	26	14,6	60	16,1	X ² = 5,011
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	66	34,0	61	34,3	127	34,1	p-valor= 0,286
De acuerdo	60	30,9	70	39,3	130	34,9	
Totalmente de acuerdo	23	11,9	12	6,7	35	9,4	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 19

Estudiantes por institución educativa según ítem “En mi estudio soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto”, 2019



Fuente: Tabla 21

Interpretación

Según tiene, respecto al ítem “*En mi estudio soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto*”, que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 34 % responden ni acuerdo ni desacuerdo (indecisos), un 30,9% dice estar de acuerdo, y un 17,5 % en desacuerdo. Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, prevalece una proporción de 39,3% que afirma estar de acuerdo, un 34,3 % de las respuestas ni de acuerdo ni en desacuerdo (indecisos) y un 14,6 % en desacuerdo. Las diferencias no resultan significativas estadísticamente ($p=0,286$), lo que significa que los grupos no son diferentes respecto al ítem en mención (Tabla 21 y Figura 19)

Tabla 22

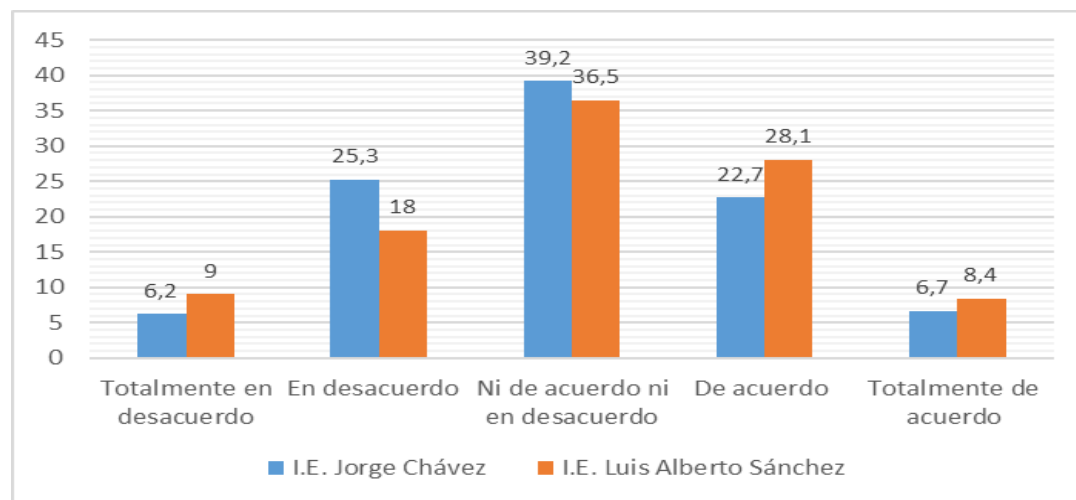
Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando leo, me detengo de vez en cuando y mentalmente reviso lo que se está diciendo”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	12	6,2	16	9,0	28	7,5	
En desacuerdo	49	25,3	32	18,0	81	21,8	X ² = 4,844
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	76	39,2	65	36,5	141	37,9	p-valor= 0,304
De acuerdo	44	22,7	50	28,1	94	25,3	
Totalmente de acuerdo	13	6,7	15	8,4	28	7,5	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 20

Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien”, 2019



Fuente: Tabla 22

Interpretación

Según es de verse para el ítem “*Cuando leo, me detengo de vez en cuando y mentalmente reviso lo que se está diciendo*”, los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 39,2 % responden ni acuerdo ni desacuerdo (indecisos), un 25,3 % dice estar en desacuerdo y un 22,7 % de acuerdo. Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, prevalece una proporción de 36,5 % que responde ni de acuerdo ni en desacuerdo (indecisos), un 28,1% de acuerdo y un 18 % en desacuerdo. Las diferencias no resultan significativas estadísticamente ($p=0,304$), lo que significa que los grupos no son diferentes respecto al ítem en mención (Tabla 22 y Figura 20)

Tabla 23

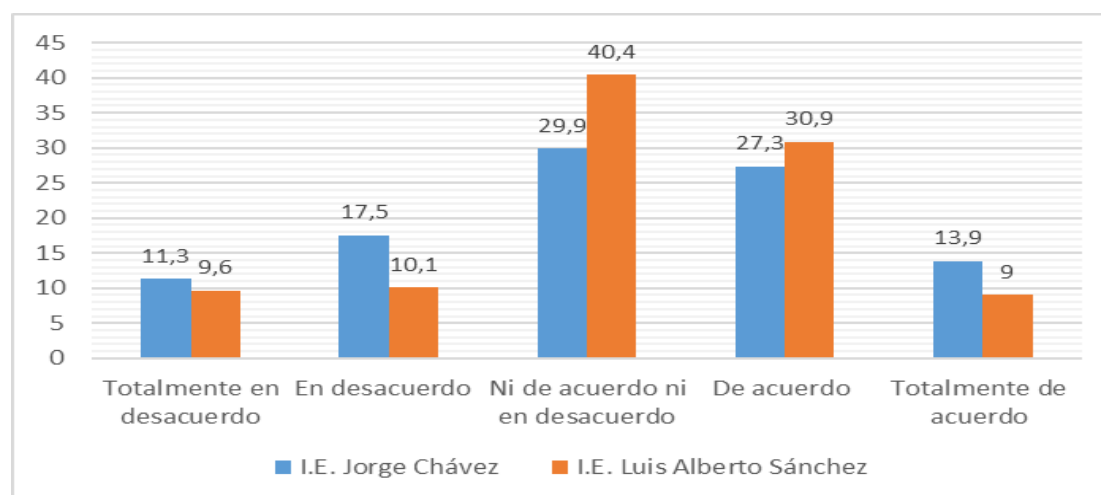
Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	22	11,3	17	9,6	39	10,5	X ² = 9,252 p-valor= 0,055
En desacuerdo	34	17,5	18	10,1	52	14,0	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	58	29,9	72	40,4	130	34,9	
De acuerdo	53	27,3	55	30,9	108	29,0	
Totalmente de acuerdo	27	13,9	16	9,0	43	11,6	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 21

Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando estudio, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo”, 2019



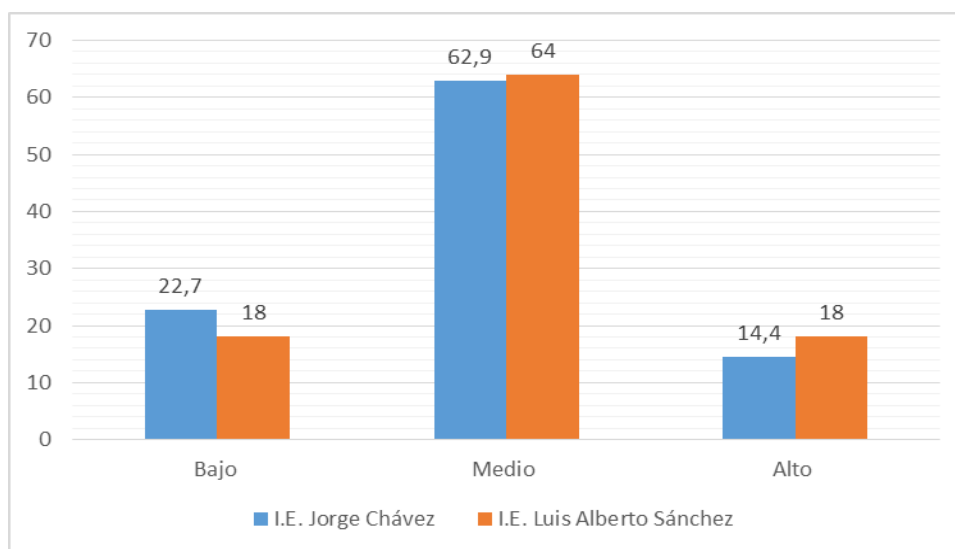
Fuente: Tabla 23

Interpretación

Según los resultados para el ítem *“Cuando estudio, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo”*, los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 29,9 % responden ni acuerdo ni desacuerdo (indecisos), un 27,3 % dice estar de acuerdo y un 17,5 % en desacuerdo. Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, prevalece una proporción de 40,4 % que responde ni de acuerdo ni en desacuerdo (indecisos), un 30 % de acuerdo y un 10,1 % en desacuerdo. Las diferencias no resultan significativas estadísticamente ($p=0,055$), lo que significa que los grupos no son diferentes respecto al ítem en mención (Tabla 23y Figura 21)

Tabla 24*Estudiantes por institución educativa según nivel de esfuerzo diario*

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Bajo	44	22,7	32	18,0	76	20,4	X ² = 1,748
Medio	122	62,9	114	64,0	236	63,4	
Alto	28	14,4	32	18,0	60	16,1	p-valor= 0,417
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

*Fuente: cuestionario***Figura 22***Estudiantes por institución educativa según nivel de esfuerzo diario**Fuente: Tabla 24*

Interpretación

Según se aprecia de los resultados obtenidos , los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 62,9 % presentan un nivel medio de *aprendizaje autorregulado para el esfuerzo diario* , un poco más de la quinta parte con un 22,7 % presenta un nivel bajo y una minoría con un 14,4% se ubica en el nivel alto. Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, igualmente predomina el nivel medio con un 64 %, los que tienen un nivel bajo representan menos de la quinta parte con un 18 % y otro 18 % se ubica en el nivel alto. Las diferencias no resultan significativas estadísticamente ($p=0,417$), lo que significa que los grupos no son diferentes respecto al nivel de esfuerzo diario . (Tabla 24 y Figura 22)

Tabla 25

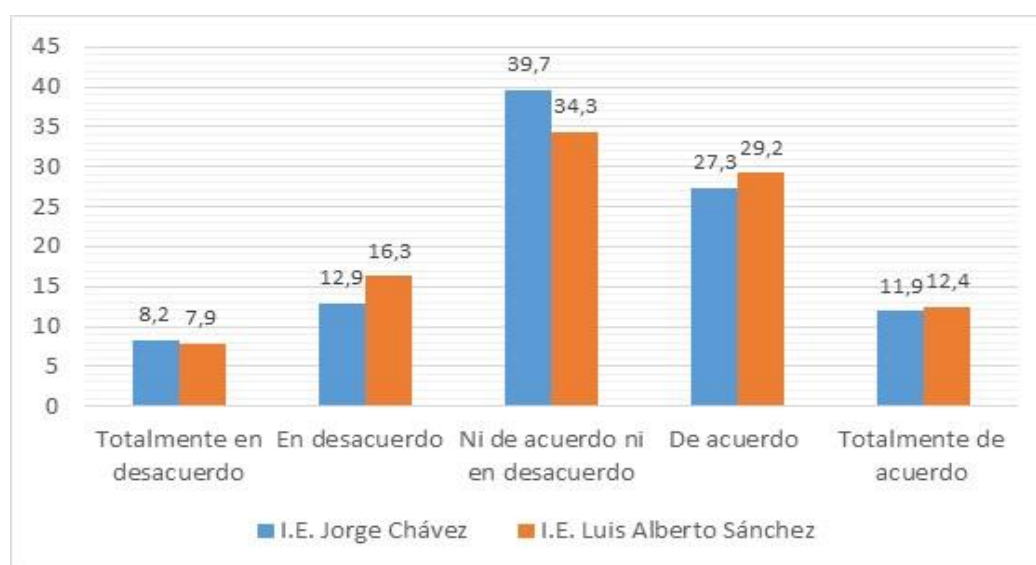
Estudiantes por institución educativa según ítem “Mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	16	8,2	14	7,9	30	8,1	X ² = 1,631 p-valor= 0,803
En desacuerdo	25	12,9	29	16,3	54	14,5	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	77	39,7	61	34,3	138	37,1	
De acuerdo	53	27,3	52	29,2	105	28,2	
Totalmente de acuerdo	23	11,9	22	12,4	45	12,1	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 23

Estudiantes por institución educativa según ítem “Mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro”, 2019



Fuente: Tabla 25

Interpretación

Según los resultados para el ítem *“Mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro”*, los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 39,7 % responden ni acuerdo ni desacuerdo (indecisos), un 27,3 % dice estar de acuerdo y un 12,9 % en desacuerdo. Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, también prevalece una proporción de 34,3 % que responde ni de acuerdo ni en desacuerdo (indecisos), un 29,2 % de acuerdo y un 16,3 % en desacuerdo. Las diferencias no resultan significativas estadísticamente ($p=0,803$), lo que significa que los grupos no son diferentes respecto al ítem en mención (Tabla 25 y Figura 23)

Tabla 26

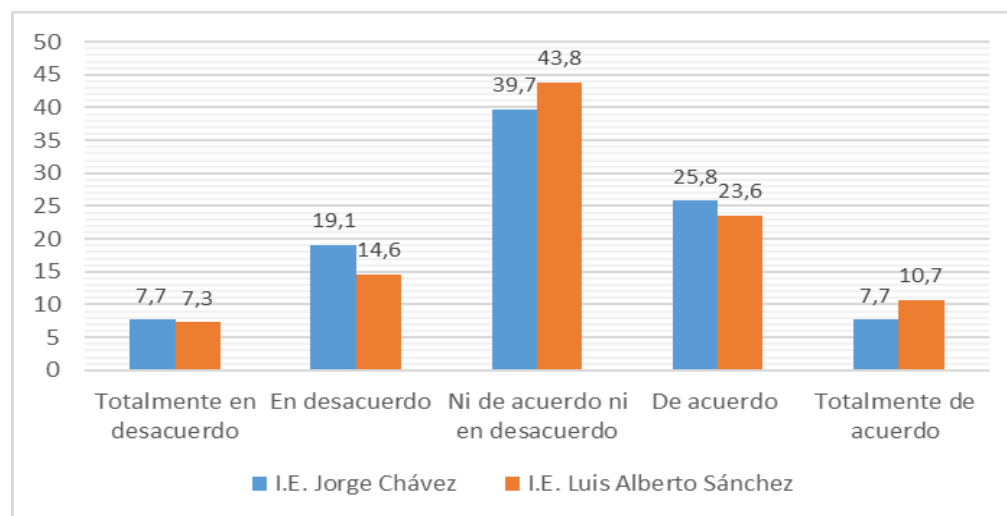
Estudiantes por institución educativa según ítem “Tras las clases, en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que comprendo la información”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	15	7,7	13	7,3	28	7,5	X ² = 2,553 p-valor= 0,635
En desacuerdo	37	19,1	26	14,6	63	16,9	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	77	39,7	78	43,8	155	41,7	
De acuerdo	50	25,8	42	23,6	92	24,7	
Totalmente de acuerdo	15	7,7	19	10,7	34	9,1	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 24

Estudiantes por institución educativa según ítem “Tras las clases, en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que comprendo la información”, 2019



Fuente: Tabla 26

Interpretación

Según los resultados para el ítem *“Tras las clases, en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que comprendo la información”*, los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 39,7 % responden ni acuerdo ni desacuerdo (indecisos), un 25,8 % dice estar de acuerdo y un 19,1 % en desacuerdo. Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, también prevalece una proporción de 43,8 % que responde ni de acuerdo ni en desacuerdo (indecisos), un 23,6 % de acuerdo y un 14,6 % en desacuerdo. Las diferencias no resultan significativas estadísticamente ($p=0,635$), lo que significa que los grupos no son diferentes respecto al ítem en mención (Tabla 26 y Figura 24)

Tabla 27

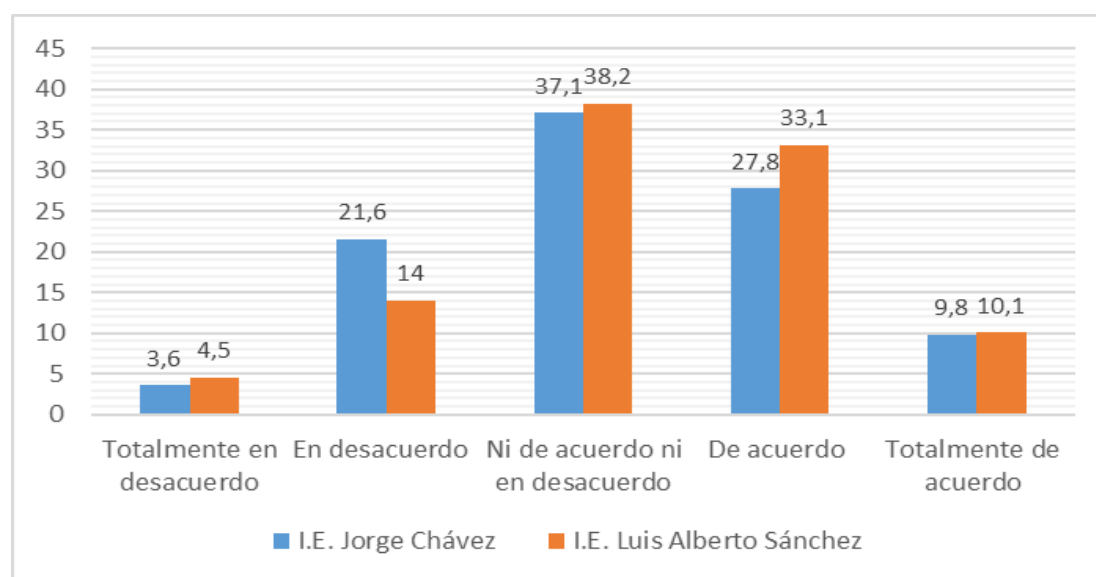
Estudiantes por institución educativa según ítem “Mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	7	3,6	8	4,5	15	4,0	X ² = 4,062 p-valor= 0,398
En desacuerdo	42	21,6	25	14,0	67	18,0	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	72	37,1	68	38,2	140	37,6	
De acuerdo	54	27,8	59	33,1	113	30,4	
Totalmente de acuerdo	19	9,8	18	10,1	37	9,9	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 25

Estudiantes por institución educativa según ítem “Mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro”, 2019



Fuente: Tabla 27

Interpretación

Según los resultados para el ítem *“Mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro”*, los principales hallazgos, revelan que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 37,1 % responden ni acuerdo ni desacuerdo (indecisos), un 27,8 % manifiesta estar de acuerdo y un 21,6 % en desacuerdo. Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, también prevalece una proporción de 38,2 % responde ni de acuerdo ni en desacuerdo (indecisos), un 33,1 % de acuerdo y un 14 % en desacuerdo. Las diferencias no resultan significativas estadísticamente ($p=0,398$), lo que significa que los grupos no son diferentes respecto al ítem en mención (Tabla 27 y Figura 25)

Tabla 28

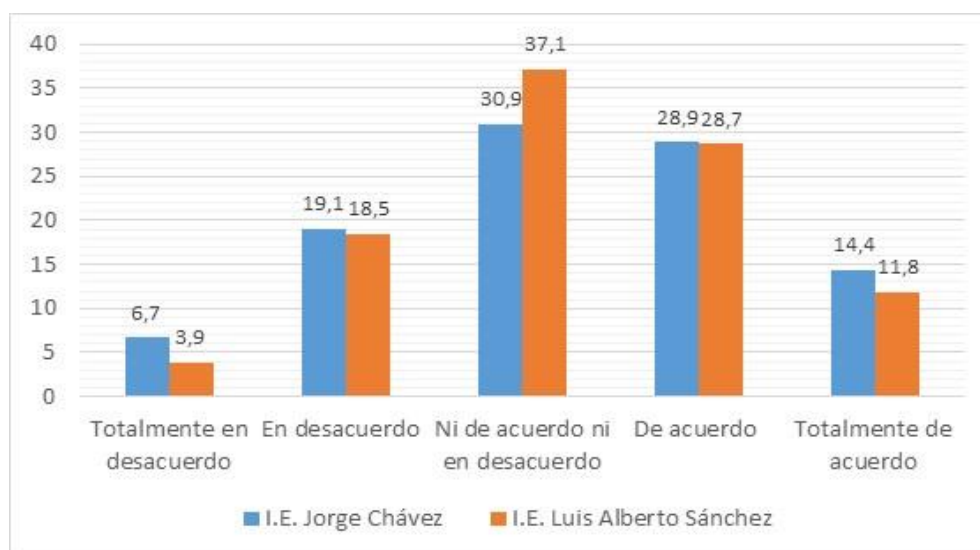
Estudiantes por institución educativa según ítem “Tengo fuerza de voluntad para estudiar”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	13	6,7	7	3,9	20	5,4	X ² = 2,865
En desacuerdo	37	19,1	33	18,5	70	18,8	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	60	30,9	66	37,1	126	33,9	p-valor= 0,581
De acuerdo	56	28,9	51	28,7	107	28,8	
Totalmente de acuerdo	28	14,4	21	11,8	49	13,2	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 26

Estudiantes por institución educativa según ítem “Tengo fuerza de voluntad para estudiar”, 2019



Fuente: Tabla 28

Interpretación

Según los hallazgos para el ítem "*Tengo fuerza de voluntad para estudiar*", los resultados, evidencian que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 30,9 % responden ni acuerdo ni desacuerdo (indecisos), un 28,9 % expresan estar de acuerdo y un 19,1 % en desacuerdo. Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, también prevalece una proporción de 37,1 % que responde ni de acuerdo ni en desacuerdo (indecisos), un 28,7 % manifiesta estar de acuerdo y un 18,5 % en desacuerdo. Las diferencias no resultan significativas estadísticamente ($p=0,581$), lo que significa que los grupos no son diferentes respecto al ítem en mención (Tabla 28 y Figura 26)

Tabla 29

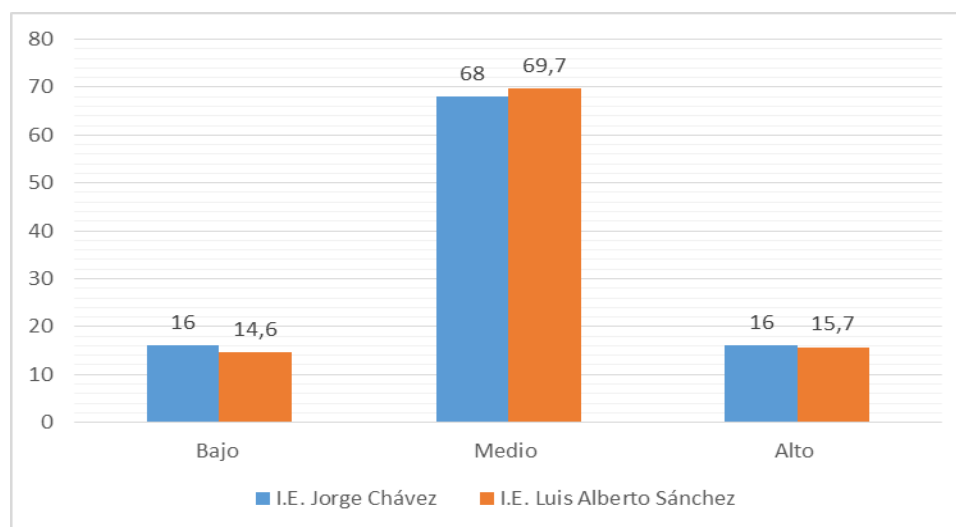
Estudiantes por institución educativa según nivel de procesamiento activo

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Bajo	31	16,0	26	14,6	57	15,3	X ² = 0,153
Medio	132	68,0	124	69,7	256	68,8	
Alto	31	16,0	28	15,7	59	15,9	p-valor= 0,846
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 27

Estudiantes por institución educativa según nivel de procesamiento activo



Fuente: Tabla 29

Interpretación

Según es de verse los estudiantes de la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 68% presentan un nivel medio de aprendizaje autorregulado en la dimensión procesamiento activo, un 16% un nivel alto y otro 16% un nivel bajo. Frente a los hallazgos en la I.E. Luis Alberto Sánchez, se aprecia igualmente que predomina el nivel medio con un 69,7%, un 15,7% en el nivel alto y un 14,6% se corresponde con el nivel bajo. Las diferencias no son significativas (p valor 0,846). (Tabla 29 y Figura 27)

Tabla 30

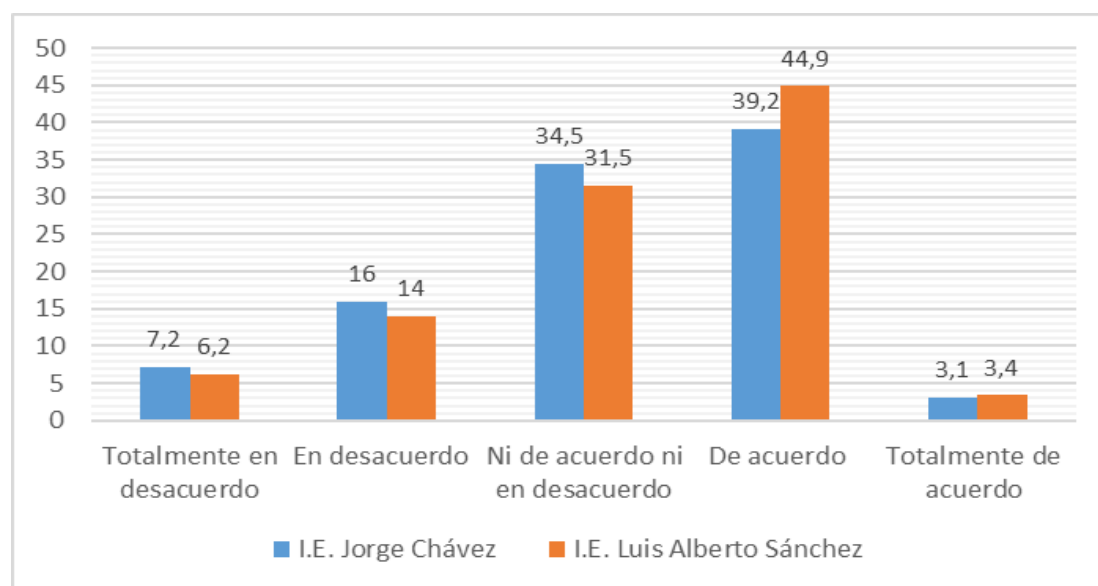
Estudiantes por institución educativa según ítem “En la clase, verifico con frecuencia si voy comprendiendo lo que el profesor explica ”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	14	7,2	11	6,2	25	6,7	X ² = 1,404
En desacuerdo	31	16,0	25	14,0	56	15,1	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	67	34,5	56	31,5	123	33,1	p-valor= 0,844
De acuerdo	76	39,2	80	44,9	156	41,9	
Totalmente de acuerdo	6	3,1	6	3,4	12	3,2	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 28

Estudiantes por institución educativa según ítem “En la clase, verifico con frecuencia si voy comprendiendo lo que el profesor explica”, 2019



Fuente: Tabla 30

Interpretación

Según los hallazgos para el ítem *“En la clase, verifico con frecuencia si voy comprendiendo lo que el profesor explica”*, los resultados, evidencian que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 39,2 % expresan estar de acuerdo, un 34,5% afirman no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo (indecisos) y un 16 % en desacuerdo. Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, también prevalece una proporción de 44,9 % que dice estar de acuerdo, un 31,5 % ni en acuerdo ni en desacuerdo y un 14% en desacuerdo. Las diferencias no resultan significativas estadísticamente ($p=0,844$), lo que significa que los grupos no son diferentes respecto al ítem en mención. (Tabla 30 y Figura 28)

Tabla 31

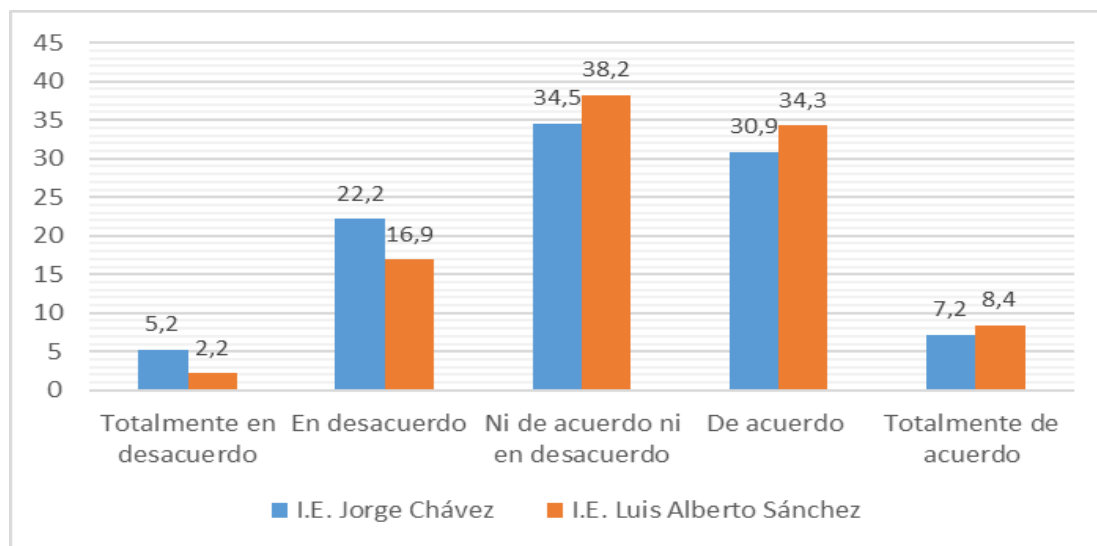
Estudiantes por institución educativa según ítem “Los obstáculos que encuentro al estudiar o en clase son un estímulo para mí ”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	10	5,2	4	2,2	14	3,8	X ² = 4,256
En desacuerdo	43	22,2	30	16,9	73	19,6	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	67	34,5	68	38,2	135	36,3	p-valor= 0,372
De acuerdo	60	30,9	61	34,3	121	32,5	
Totalmente de acuerdo	14	7,2	15	8,4	29	7,8	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 29

Estudiantes por institución educativa según ítem “Los obstáculos que encuentro al estudiar o en clase son un estímulo para mí”,2019



Fuente: Tabla 31

Interpretación

Según los resultados para el ítem *“Los obstáculos que encuentro al estudiar o en clase son un estímulo para mí”*, los hallazgos revelan que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 34,5 % expresan ni acuerdo ni desacuerdo (indecisos), el 30,9 % que dice estar de acuerdo y un 22,2 % manifiesta estar en desacuerdo. Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, también prevalece una proporción de 38,2 % , que no está ni en acuerdo ni en desacuerdo, un 34,3% de acuerdo y un 16,9% en desacuerdo. Las diferencias no resultan significativas estadísticamente ($p=0,372$), lo que significa que los grupos son equivalentes respecto al ítem en mención. (Tabla 31 y Figura 29)

Tabla 32

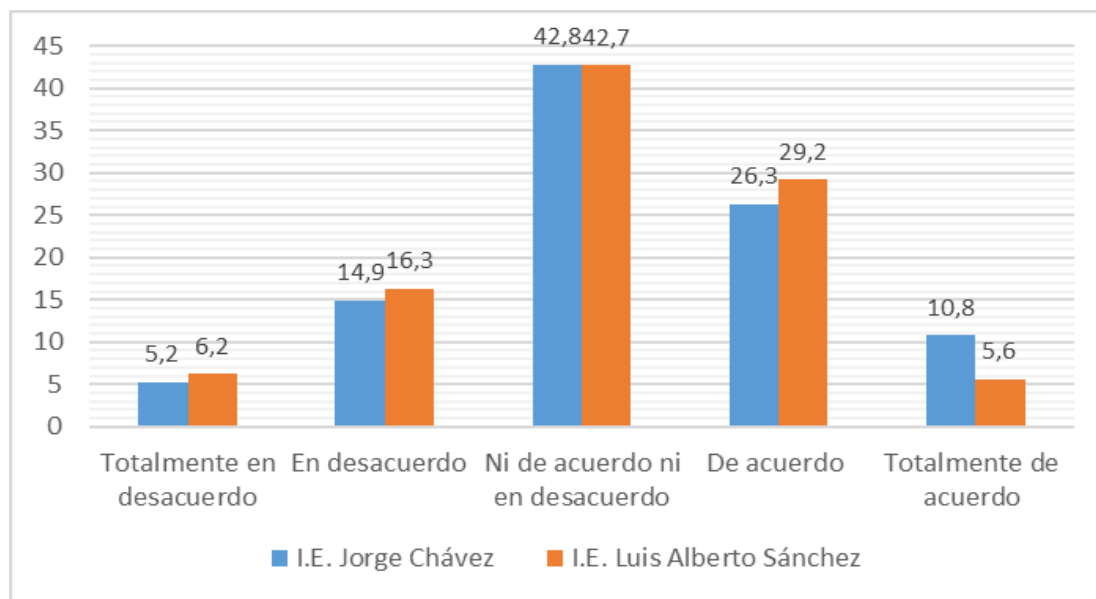
Estudiantes por institución educativa según ítem “En clase, estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica ”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	10	5,2	11	6,2	21	5,6	X ² = 3,587
En desacuerdo	29	14,9	29	16,3	58	15,6	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	83	42,8	76	42,7	159	42,7	p-valor= 0,465
De acuerdo	51	26,3	52	29,2	103	27,7	
Totalmente de acuerdo	21	10,8	10	5,6	31	8,3	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 30

Estudiantes por institución educativa según ítem “En clase, estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica ”, 2019



Fuente: Tabla 32

Interpretación

Según los resultados para el ítem “*En clase, estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica*”, los hallazgos indican que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 42,8 % expresan ni acuerdo ni desacuerdo (indecisos), el 26,3 % que dice estar de acuerdo y un 14,9 % manifiesta estar en desacuerdo. Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, también prevalece una proporción de 42,7 % , que no está ni en acuerdo ni en desacuerdo, un 29,2% de acuerdo y un 16,3% en desacuerdo. Las diferencias no resultan significativas estadísticamente ($p=0,465$), lo que significa que los grupos son equivalentes respecto al ítem en mención. (Tabla 32 y Figura 30)

4.3.3. Variable *engagement* escolar

Tabla 33

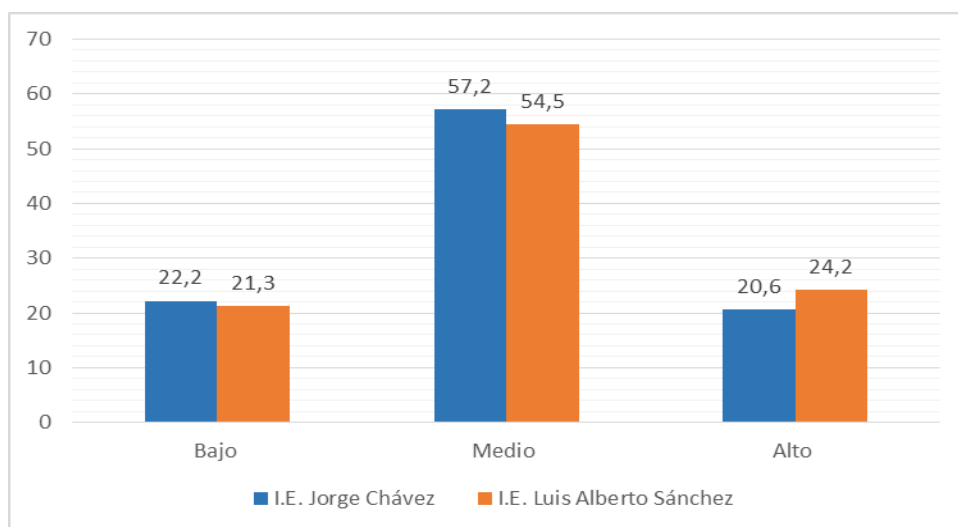
Estudiantes por institución educativa según nivel de engagement

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Bajo	43	22,2	38	21,3	81	21,8	X ² = 0,672
Medio	111	57,2	97	54,5	208	55,9	
Alto	40	20,6	43	24,2	83	22,3	p-valor= 0,714
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 31

Estudiantes por institución educativa según nivel de engagement



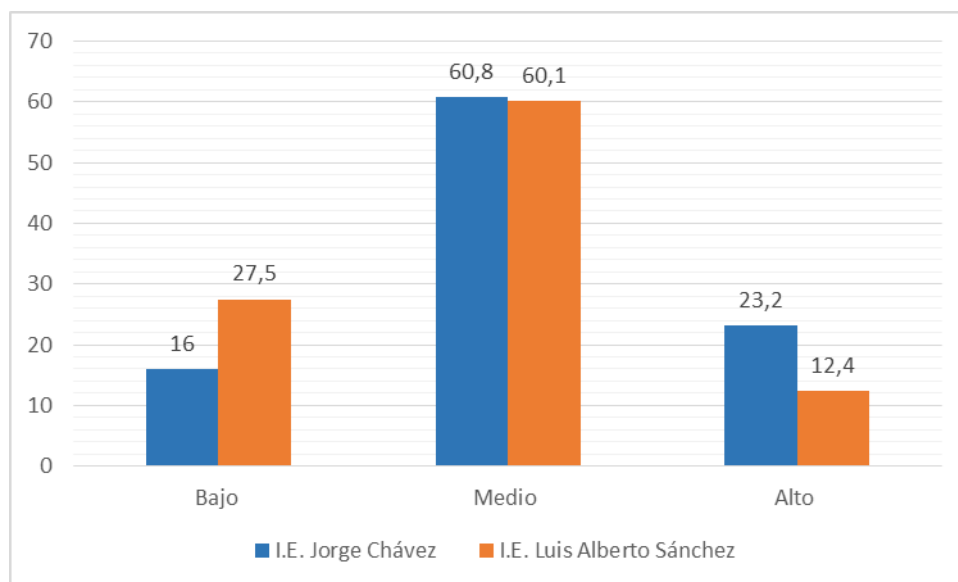
Fuente: Tabla 33

Interpretación

Según se colige de los resultados, prevalece en la I.E. Jorge Chávez el nivel medio de *engagement* con un 57,2%, una quinta parte presenta un nivel alto (20,6%) y un poco más de la quinta parte con un 22,2% un nivel bajo. Frente a ello, los resultados en la I.E. Luis Alberto Sánchez, revelan que una predomina una proporción similar en el nivel medio con un 54,5% , seguido del nivel alto con un 24,2% y la diferencia de 21,3% se ubica en el nivel bajo. Las diferencias no son significativas (p valor 0,714), lo que significa que los grupos son equivalentes en cuanto al nivel de *engagement*. (Tabla 33 y Figura 31)

Tabla 34*Estudiantes por institución educativa según nivel de engagement cognitivo*

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Bajo	31	16,0	49	27,5	80	21,5	X ² = 11,817
Medio	118	60,8	107	60,1	225	60,5	
Alto	45	23,2	22	12,4	67	18,0	p-valor= 0,003
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

*Fuente: cuestionario***Figura 32***Estudiantes por institución educativa según nivel de engagement cognitivo*

Fuente: Tabla 34

Interpretación

De los resultados, se aprecia que predomina en la I.E. Jorge Chávez el nivel medio de *engagement cognitivo* con un 60,8%, un poco más de la quinta parte presenta un nivel alto (23,2 %) y la diferencia con un 16 % un nivel bajo. Frente a ello, los resultados en la I.E. Luis Alberto Sánchez, revelan que una predomina una proporción similar en el nivel medio con un 60,1% , seguido del nivel bajo con un 27,5% y la diferencia de 12,4% se ubica en el nivel alto .

Las diferencias son significativas (p valor 0,003), lo que significa que los grupos efectivamente difieren en cuanto al nivel de *engagement cognitivo*, siendo los estudiantes de la I.E. Jorge Chávez quienes presentan un nivel más alto de *engagement cognitivo* que los estudiantes de la I.E. Luis Alberto Sánchez (aunque las diferencias son discretas). (Tabla 34 y Figura 32)

Tabla 35

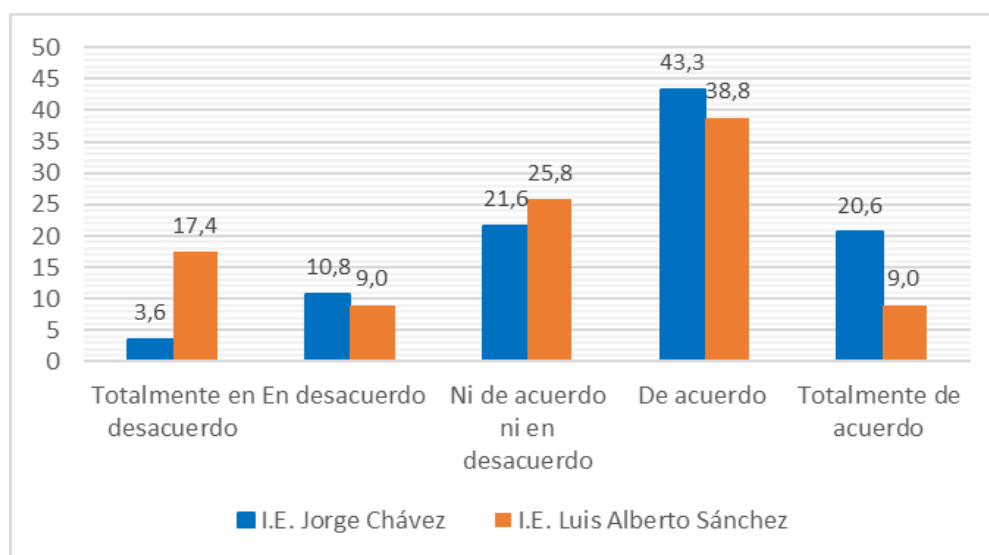
Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando escribo mis trabajos, comienzo por hacer un borrador para organizar el texto”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	7	3,6	31	17,4	38	10,2	X ² =27,134 p-valor= 0,001
En desacuerdo	21	10,8	16	9,0	37	9,9	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	42	21,6	46	25,8	88	23,7	
De acuerdo	84	43,3	69	38,8	153	41,1	
Totalmente de acuerdo	40	20,6	16	9,0	56	15,1	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 33

Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando escribo mis trabajos, comienzo por hacer un borrador para organizar el texto”, 2019



Fuente: Tabla 35

Interpretación

Según los resultados para el ítem “*“Cuando escribo mis trabajos, comienzo por hacer un borrador para organizar el texto”*”, los hallazgos indican que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 43,3 % expresan estar de acuerdo, un 21,6% manifiesta ni acuerdo ni desacuerdo (indecisos) y un 20,6% dice estar totalmente de acuerdo.

Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, también prevalece una proporción de 38,8 % que están de acuerdo, un 25,8 % que indica que no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, y un 17,4 % en desacuerdo. Las diferencias resultan significativas estadísticamente ($p=0,001$), lo que significa que los grupos son diferentes respecto al ítem en mención. En tal sentido, los estudiantes de la I.E. Jorge Chávez, muestran un mayor compromiso por organizar su trabajo realizando un borrador previo, aunque les genere mayor tiempo y esfuerzo. (Tabla 35 y Figura 33)

Tabla 36

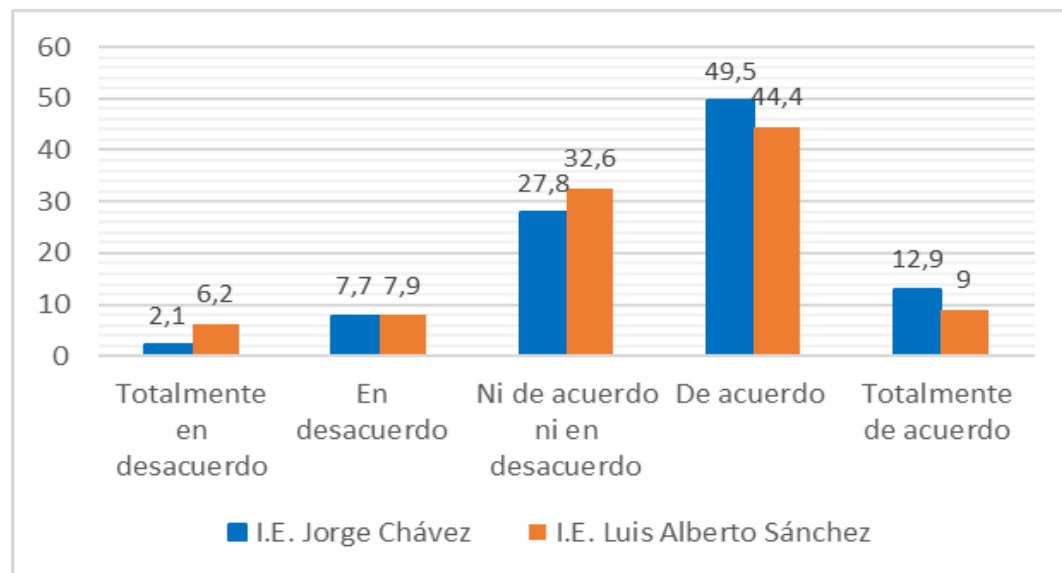
Estudiantes por institución educativa según ítem “Trato de relacionar lo que aprendo en una asignatura con lo que he aprendido en otras ”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	4	2,1	11	6,2	15	4,0	X ² = 6,395
En desacuerdo	15	7,7	14	7,9	29	7,8	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	54	27,8	58	32,6	112	30,1	p-valor= 0,172
De acuerdo	96	49,5	79	44,4	175	47,0	
Totalmente de acuerdo	25	12,9	16	9,0	41	11,0	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 34

Trato de relacionar lo que aprendo en una asignatura con lo que he aprendido en otras”, 2019



Fuente: Tabla 36

Interpretación

Según los resultados para el ítem “*Trato de relacionar lo que aprendo en una asignatura con lo que he aprendido en otras*”, los hallazgos indican que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 49,5 % expresan estar de acuerdo, un 27,8% manifiesta ni acuerdo ni desacuerdo (indecisos) y un 12,9 % dice estar totalmente de acuerdo.

Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, también prevalece una proporción de 44,4 % que están de acuerdo, un 32,6 % que indica que no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, y un 9 % en desacuerdo. Las diferencias no resultan significativas estadísticamente ($p=0,172$), lo que significa que los grupos no son diferentes respecto al ítem en mención. Sin embargo, los estudiantes de la I.E. Jorge Chávez, muestran un mayor compromiso de relacionar los conocimientos nuevos con conocimientos previos, que los estudiantes de la I.E. Luis Alberto Sánchez, aunque las diferencias no son significativas. (Tabla 36 y Figura 34)

Tabla 37

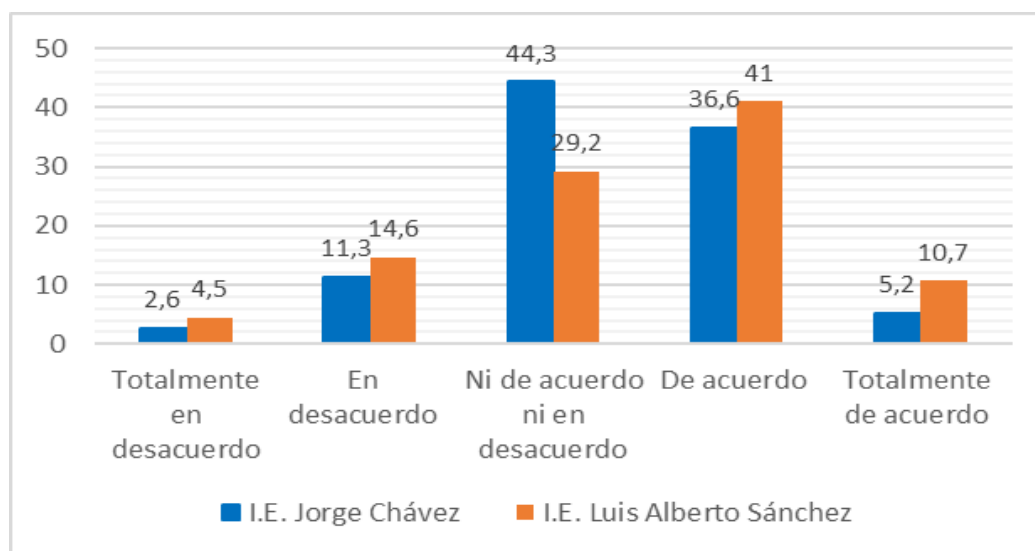
Estudiantes por institución educativa según ítem “Paso mucho tiempo libre buscando más información sobre los temas discutidos en clase”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	5	2,6	8	4,5	13	3,5	X ² = 11,557
En desacuerdo	22	11,3	26	14,6	48	12,9	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	86	44,3	52	29,2	138	37,1	p-valor= 0,021
De acuerdo	71	36,6	73	41,0	144	38,7	
Totalmente de acuerdo	10	5,2	19	10,7	29	7,8	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 35

Estudiantes por institución educativa según ítem “Paso mucho tiempo libre buscando más información sobre los temas discutidos en clase”, 2019



Fuente: Tabla 37

Interpretación

Según los resultados para el ítem *“Paso mucho tiempo libre buscando más información sobre los temas discutidos en clase”*, los hallazgos indican que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 44,3 % manifiestan ni acuerdo ni desacuerdo (indecisos), el 36,6% estar de acuerdo, y un 11,3 % dice estar en desacuerdo.

Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, contrariamente, prevalece una proporción de 41 % que están de acuerdo, un 29,2 % que indica que no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, y un 14,6 % en desacuerdo. Las diferencias resultan significativas estadísticamente ($p=0,021$), lo que significa que los grupos son diferentes respecto al ítem en mención. Los estudiantes de la I.E. Luis Alberto Sánchez, muestran un mayor compromiso para la búsqueda de información adicional sobre los temas vistos en la clases, que los estudiantes de la I.E. Jorge Chávez, aunque las diferencias no son significativas. (Tabla 37 y Figura 35)

Tabla 38

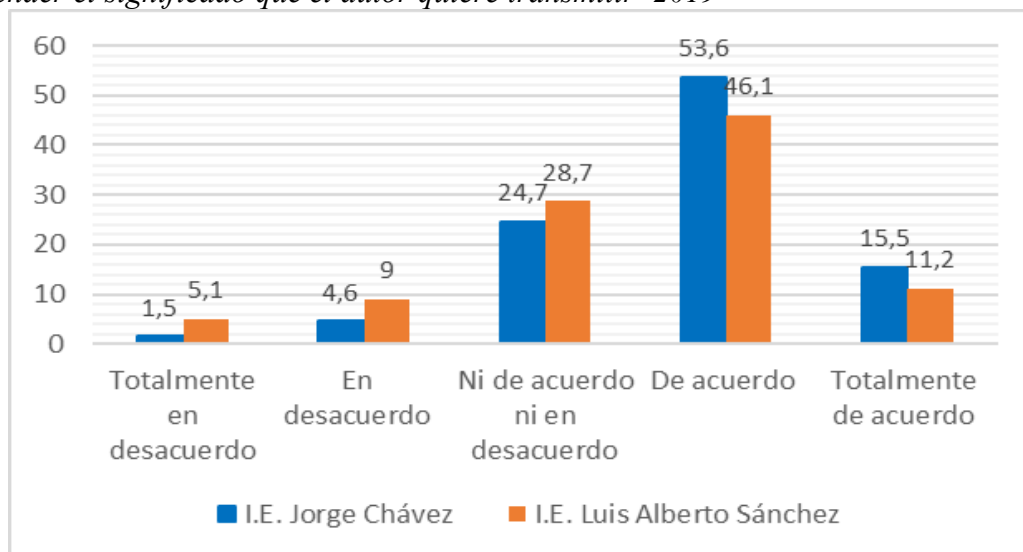
Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando leo un texto, trato de entender el significado que el autor quiere transmitir”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	3	1,5	9	5,1	12	3,2	X ² = 8,982
En desacuerdo	9	4,6	16	9,0	25	6,7	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	48	24,7	51	28,7	99	26,6	p-valor= 0,062
De acuerdo	104	53,6	82	46,1	186	50,0	
Totalmente de acuerdo	30	15,5	20	11,2	50	13,4	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 36

Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando leo un texto, trato de entender el significado que el autor quiere transmitir”2019



Fuente: Tabla 38

Interpretación

Según los resultados para el ítem “*Cuando leo un texto, trato de entender el significado que el autor quiere transmitir*”, los hallazgos indican que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con un 53,6 % expresan estar de acuerdo, un 24,7% manifiesta ni acuerdo ni desacuerdo (indecisos) y un 15,5 % dice estar totalmente de acuerdo.

Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, también prevalece una proporción de 46,1 % que están de acuerdo, un 28,8 % que indica que no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, y un 11,2 % en desacuerdo. Las diferencias no resultan significativas estadísticamente ($p=0,062$), lo que significa que los grupos no son diferentes respecto al ítem en mención. Sin embargo, los estudiantes de la I.E. Jorge Chávez, muestran un mayor compromiso por tratar de comprender el significado que el autor intenta comunicar, que los estudiantes de la I.E. Luis Alberto Sánchez, aunque las diferencias no son significativas. (Tabla 38 y Figura 36)

Tabla 39

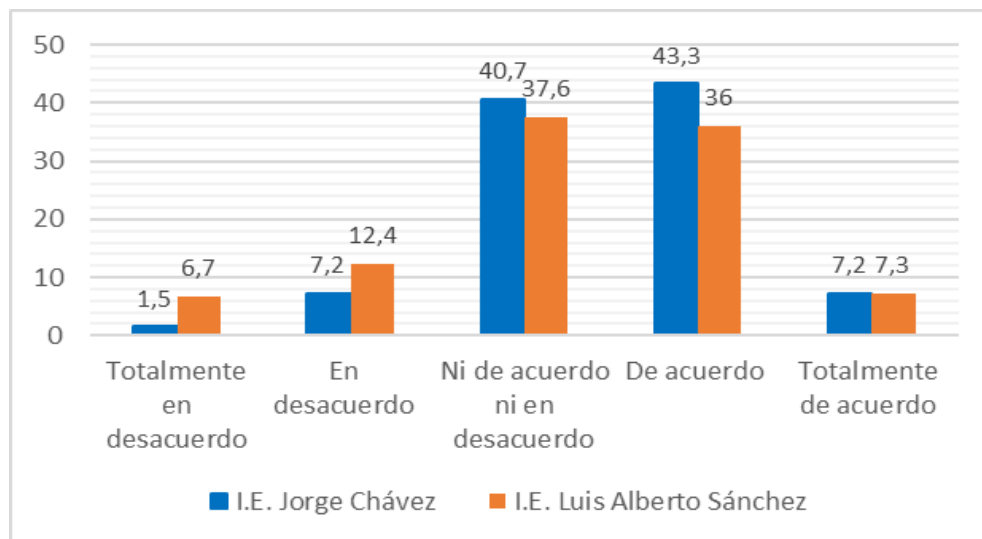
Estudiantes por institución educativa según ítem “Reviso regularmente mis apuntes aunque el examen no esté próximo”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	3	1,5	12	6,7	15	4,0	X ² = 10,235
En desacuerdo	14	7,2	22	12,4	36	9,7	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	79	40,7	67	37,6	146	39,2	p-valor= 0,037
De acuerdo	84	43,3	64	36,0	148	39,8	
Totalmente de acuerdo	14	7,2	13	7,3	27	7,3	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 37

Estudiantes por institución educativa según ítem “Reviso regularmente mis apuntes aunque el examen no esté próximo”, 2019



Fuente: Tabla 39

Interpretación

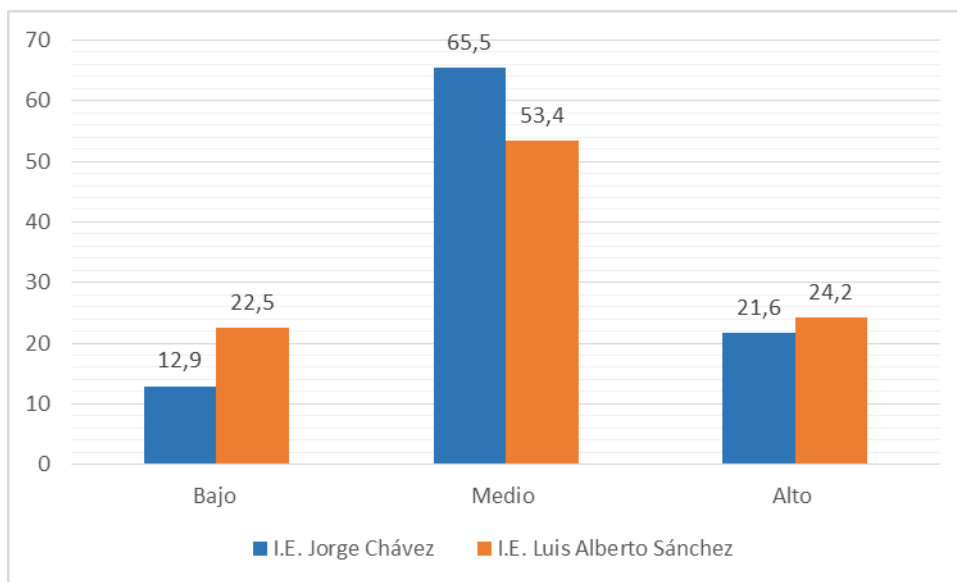
Según los resultados para el ítem “*Reviso regularmente mis apuntes aunque el examen no esté próximo*”, los hallazgos indican que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con una proporción de 43,3 % que están de acuerdo, un 40,7 % que indica que no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, y un 7,2 % en desacuerdo y otro 7,2 % totalmente de acuerdo.

Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, contrariamente, prevalece e una proporción de 37,6 % que indica que no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, un 36% que están de acuerdo, y un 12,4 % en desacuerdo . Las diferencias resultan significativas estadísticamente ($p=0,037$), lo que significa que los grupos son diferentes respecto al ítem en mención. Los estudiantes de la I.E. Luis Alberto Sánchez, muestran un mayor compromiso para la revisión regular de sus notas o apuntes , con antelación a la calendarización de sus exámenes, que los estudiantes de la I.E. Jorge Chávez (Tabla 39 y Figura 37)

Tabla 40Estudiantes por institución educativa según nivel de *engagement* emocional

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Bajo	25	12,9	40	22,5	65	17,5	X ² = 7,411
Medio	127	65,5	95	53,4	222	59,7	
Alto	42	21,6	43	24,2	85	22,8	p-valor= 0,025
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 38Estudiantes por institución educativa según nivel de *engagement* emocional

Fuente: Tabla 40

Interpretación

De los resultados, se aprecia que predomina en la I.E. Jorge Chávez el nivel medio de *engagement conductual* con un 65,5%, un poco más de la quinta parte presenta un nivel alto (21,6 %) y la diferencia con un 12,9 % un nivel bajo. Frente a ello, los resultados en la I.E. Luis Alberto Sánchez, revelan que una predomina una proporción mayoritaria en el nivel medio con un 53,4% , seguido del nivel alto con un 24,2 % y la diferencia de 22,5 % se ubica en el nivel bajo .

Las diferencias son significativas (p valor 0,025), lo que significa que los grupos efectivamente difieren en cuanto al nivel de *engagement conductual*, siendo los estudiantes de la I.E. Jorge Chávez quienes presentan un nivel más alto de *engagement conductual* que los estudiantes de la I.E. Luis Alberto Sánchez (aunque las diferencias son discretas). (Tabla 40 y Figura 38)

Tabla 41

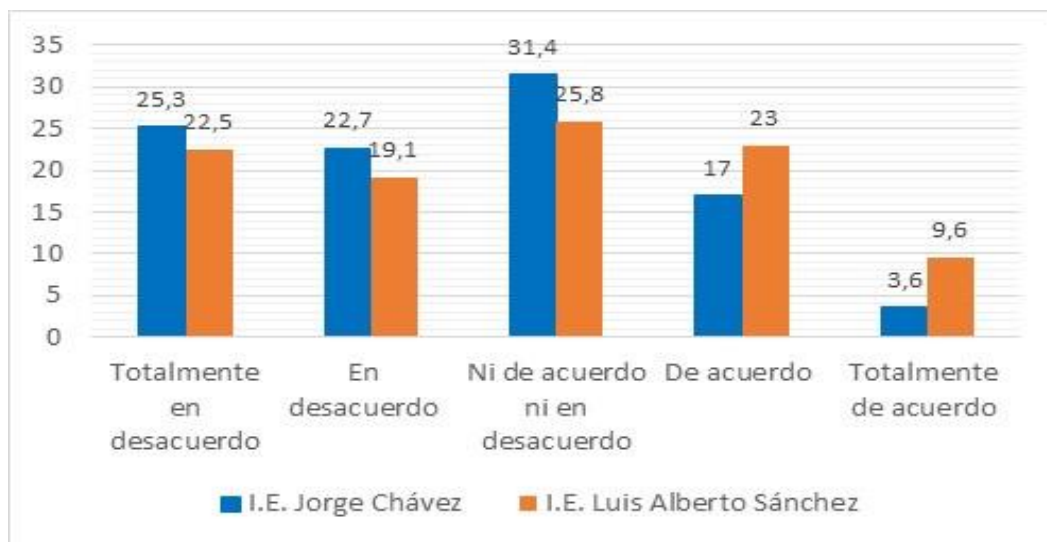
Estudiantes por institución educativa según ítem “Mi colegio es un lugar donde me siento excluido/a”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	49	25,3	40	22,5	89	23,9	X ² = 8,654 p-valor= 0,070
En desacuerdo	44	22,7	34	19,1	78	21,0	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	61	31,4	46	25,8	107	28,8	
De acuerdo	33	17,0	41	23,0	74	19,9	
Totalmente de acuerdo	7	3,6	17	9,6	24	6,5	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 39

Estudiantes por institución educativa según ítem ““Mi colegio es un lugar donde me siento excluido/a”,2019



Fuente: Tabla 41

Interpretación

Según los resultados para el ítem “*Mi colegio es un lugar donde me siento excluido/a*” los hallazgos indican que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con una proporción de 31,4 % no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, un 25,3% dice estar totalmente en desacuerdo y un 22,7% en desacuerdo

Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, contrariamente, prevalece una proporción de 25,8 % que indica que no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, un 23 % en desacuerdo y 22,5 % totalmente en desacuerdo, . Las diferencias no son estadísticamente significativas ($p=0,070$), lo que significa que los grupos son equivalentes respecto al ítem en mención. (Tabla 41 y Figura 39)

Tabla 42

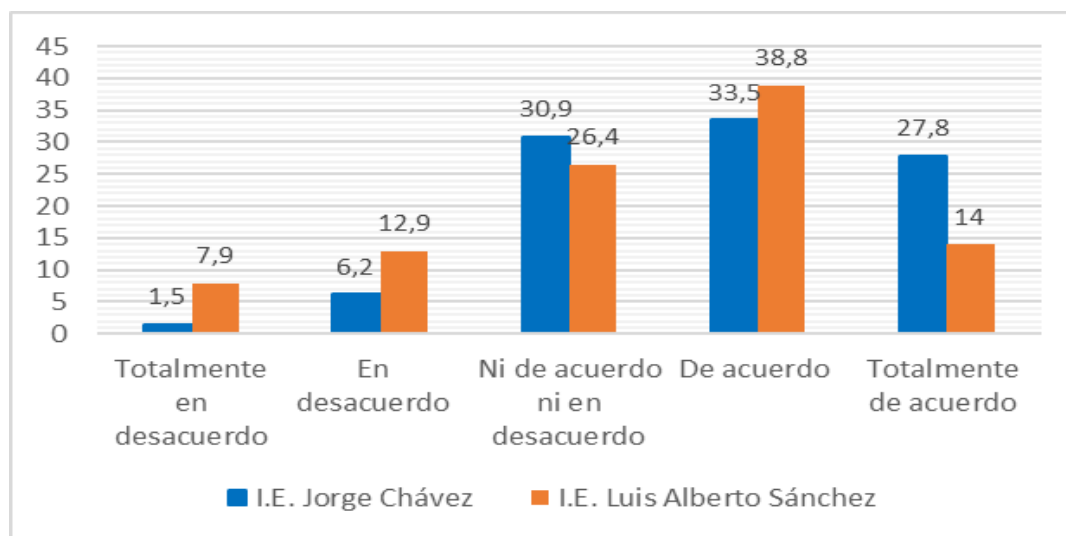
Estudiantes por institución educativa según ítem “Mi colegio es un lugar donde hago amigos(as) con facilidad”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	3	1,5	14	7,9	17	4,6	X ² = 22,272
En desacuerdo	12	6,2	23	12,9	35	9,4	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	60	30,9	47	26,4	107	28,8	p-valor= 0,001
De acuerdo	65	33,5	69	38,8	134	36,0	
Totalmente de acuerdo	54	27,8	25	14,0	79	21,2	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 40

Estudiantes por institución educativa según ítem ““Mi colegio es un lugar donde hago amigos(as) con facilidad”, 2019



Fuente: Tabla 41

Interpretación

Según los resultados para el ítem “*Mi colegio es un lugar donde me siento excluido/a*” los hallazgos indican que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con una proporción de 33,5 % manifiesta estar de acuerdo, un 30,9% no está ni en acuerdo ni en desacuerdo y un 27,8 % dice estar totalmente de acuerdo.

Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, similarmente prevalece una proporción de 38,8 % que indica estar de acuerdo, un 26,4 % que no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, y un 12,9 % en desacuerdo . Las diferencias son estadísticamente significativas ($p=0,001$), lo que significa que los grupos son diferentes respecto al ítem en mención. Los estudiantes de la I.E. Jorge Chávez, muestran una percepción de engagement emocional en cuanto a interrelacionarse con los pares que los otros. (Tabla 42 y Figura 40)

Tabla 43

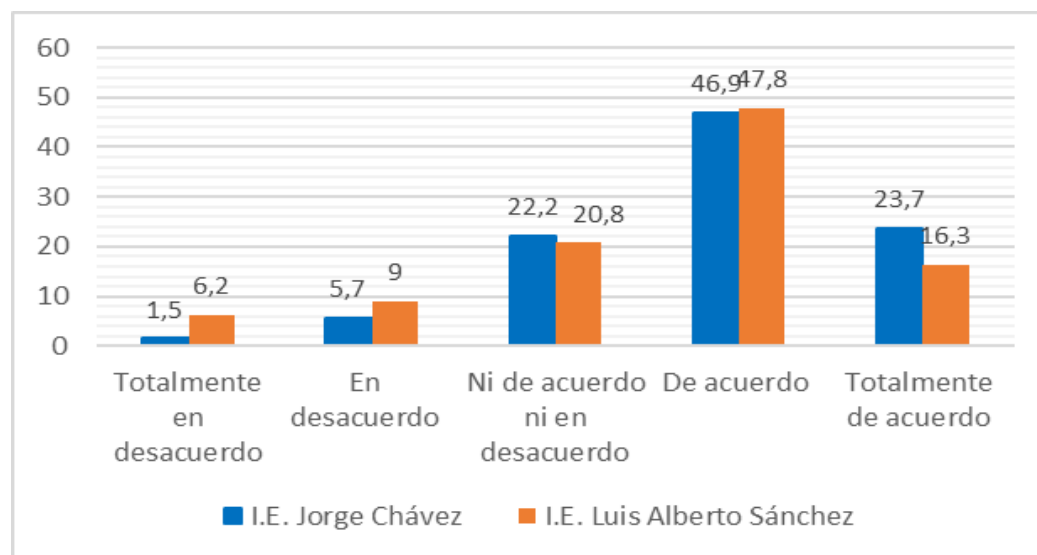
Estudiantes por institución educativa según ítem “Mi colegio es un lugar donde me siento integrado (a)”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	3	1,5	11	6,2	14	3,8	X ² = 9,334
En desacuerdo	11	5,7	16	9,0	27	7,3	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	43	22,2	37	20,8	80	21,5	p-valor= 0,053
De acuerdo	91	46,9	85	47,8	176	47,3	
Totalmente de acuerdo	46	23,7	29	16,3	75	20,2	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 41

Estudiantes por institución educativa según ítem “Mi colegio es un lugar donde me siento integrado (a)”, 2019



Fuente: Tabla 43

Interpretación

Según los resultados para el ítem “*Mi colegio es un lugar donde me siento integrado (a)*” los hallazgos indican que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con una proporción de 46,9 % están de acuerdo, un 23,7% totalmente de acuerdo y un 22,2 % ni en acuerdo ni en desacuerdo.

Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, prevalece una proporción de 47,8 % que indica estar de acuerdo, un 20,8% ni en acuerdo ni en desacuerdo y un 16,3 % totalmente de acuerdo. Las diferencias no son estadísticamente significativas ($p=0,053$), lo que significa que los grupos son equivalentes respecto al ítem en mención. (Tabla 43 y Figura 41)

Tabla 44

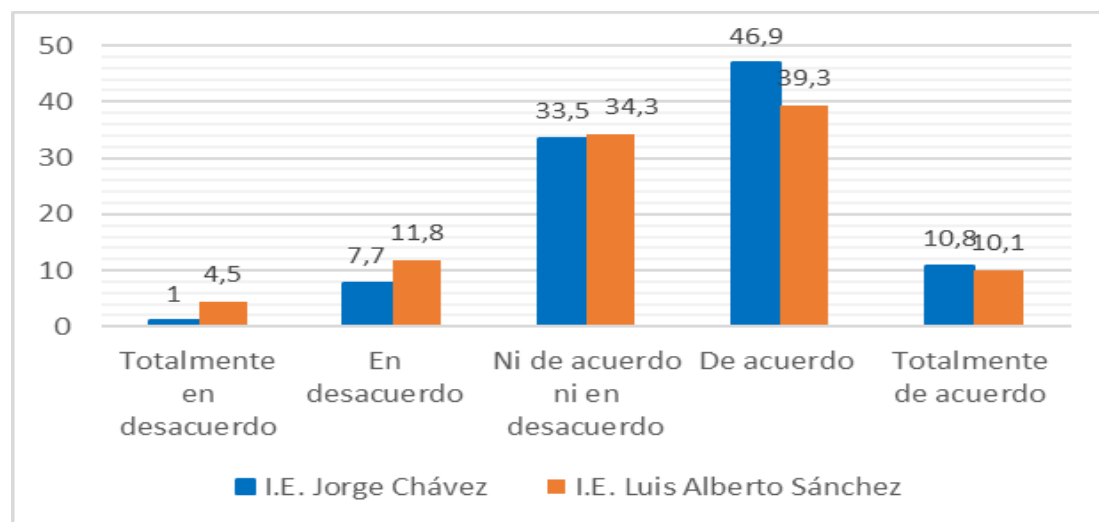
Estudiantes por institución educativa según ítem “Mi colegio es un lugar donde parece que los demás me aprecian”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	2	1,0	8	4,5	10	2,7	X ² = 97,022
En desacuerdo	15	7,7	21	11,8	36	9,7	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	65	33,5	61	34,3	126	33,9	p-valor= 0,135
De acuerdo	91	46,9	70	39,3	161	43,3	
Totalmente de acuerdo	21	10,8	18	10,1	39	10,5	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 42

Estudiantes por institución educativa según ítem “Mi colegio es un lugar donde parece que los demás me aprecian”, 2019



Fuente: Tabla 44

Interpretación

Según los resultados para el ítem *“Mi colegio es un lugar donde parece que los demás me aprecian”* los hallazgos indican que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con una proporción de 46,9 % están de acuerdo, un 33,5 % ni en acuerdo ni en desacuerdo y un 10,8 % totalmente de acuerdo

Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, prevalece una proporción de 39,3 % que indica estar de acuerdo, un 34,3 % ni en acuerdo ni en desacuerdo y un 11,8% en desacuerdo. Las diferencias no son estadísticamente significativas ($p=0,135$), lo que significa que los grupos son equivalentes respecto al ítem en mención. (Tabla 44 y Figura 42)

Tabla 45

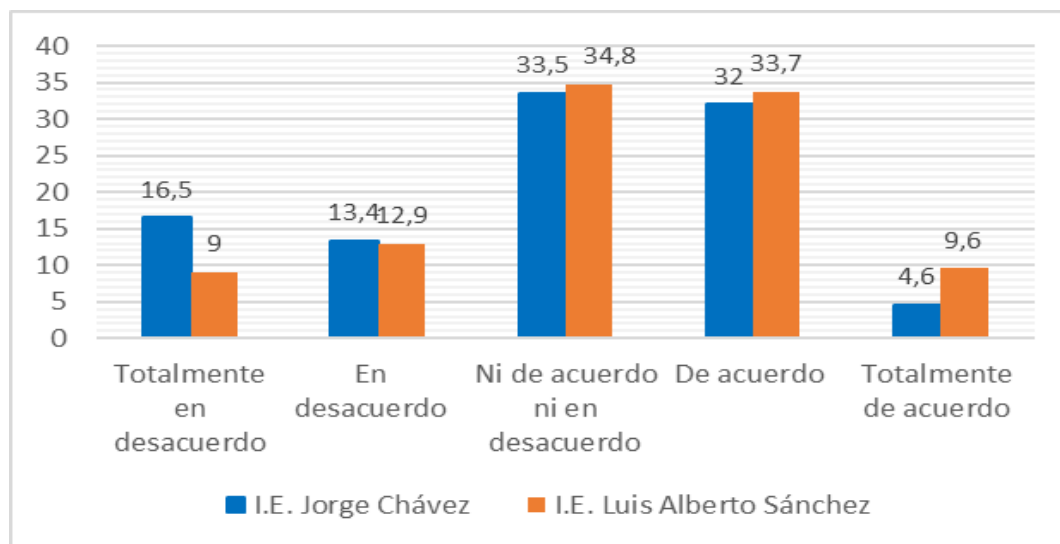
Estudiantes por institución educativa según ítem “Mi colegio es un lugar donde me siento solo (a)”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	32	16,5	16	9,0	48	12,9	X ² = 7,408
En desacuerdo	26	13,4	23	12,9	49	13,2	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	65	33,5	62	34,8	127	34,1	p-valor= 0,116
De acuerdo	62	32,0	60	33,7	122	32,8	
Totalmente de acuerdo	9	4,6	17	9,6	26	7,0	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 43

Estudiantes por institución educativa según ítem “Mi colegio es un lugar donde me siento solo (a)”, 2019



Fuente: Tabla 45

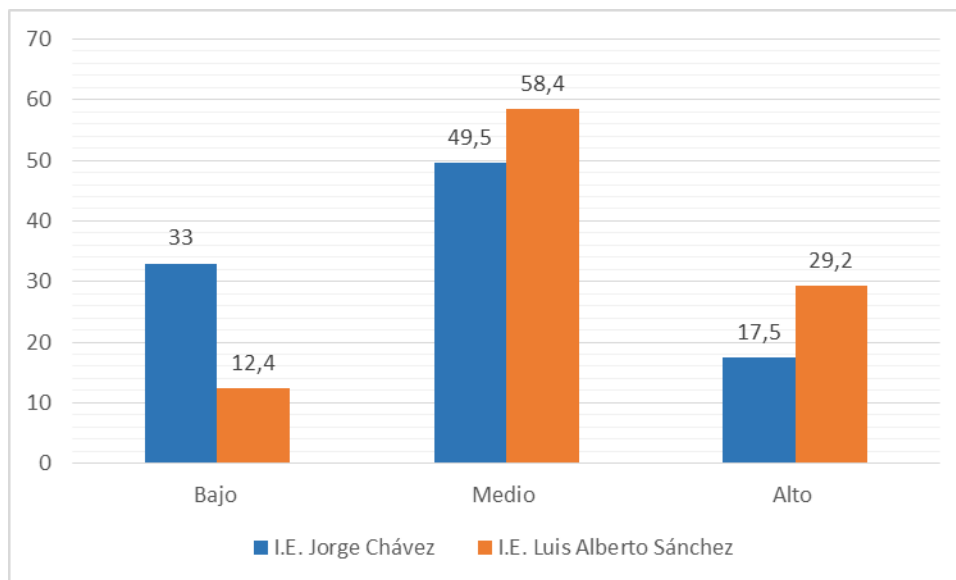
Interpretación

Según los resultados para el ítem “*Mi colegio es un lugar donde me siento solo (a)*” los hallazgos indican que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con una proporción de 33,5 % no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, 32% de acuerdo y un 16,5% en total desacuerdo.

Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, predomina una proporción de 34,8 % que indica ni acuerdo ni desacuerdo, un 33,7% acuerdo y un 12,9% en desacuerdo. Las diferencias no son estadísticamente significativas ($p=0,116$), lo que significa que los grupos son equivalentes respecto al ítem en mención. (Tabla 45 y Figura 43)

Tabla 46*Estudiantes por institución educativa según nivel de engagement conductual*

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Bajo	64	33,0	22	12,4	86	23,1	X ² = 23,955
Medio	96	49,5	104	58,4	200	53,8	
Alto	34	17,5	52	29,2	86	23,1	p-valor= 0,001
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

*Fuente: cuestionario***Figura 44***Estudiantes por institución educativa según nivel de engagement conductual*

Fuente: Tabla 46

Interpretación

De los resultados, se aprecia que predomina en la I.E. Jorge Chávez el nivel medio de *engagement conductual* con un 49,5 % , la tercera parte presenta un nivel bajo con un 33 % y la diferencia con un 17,5 % un nivel alto. Frente a ello, los resultados en la I.E. Luis Alberto Sánchez, revelan que una predomina una proporción en el nivel medio con un 58,4% , seguido del nivel alto con un 29,2% y la diferencia de 12,4% se ubica en el nivel bajo .

Las diferencias son significativas (p valor 0,001), lo que significa que los grupos efectivamente difieren en cuanto al nivel de *engagement conductual*, siendo los estudiantes de la I.E. Luis Alberto Sánchez quienes presentan un nivel más alto de *engagement conductual* que los estudiantes de la I.E Jorge Chávez. (aunque las diferencias son discretas). (Tabla 46 y Figura 44)

Tabla 47

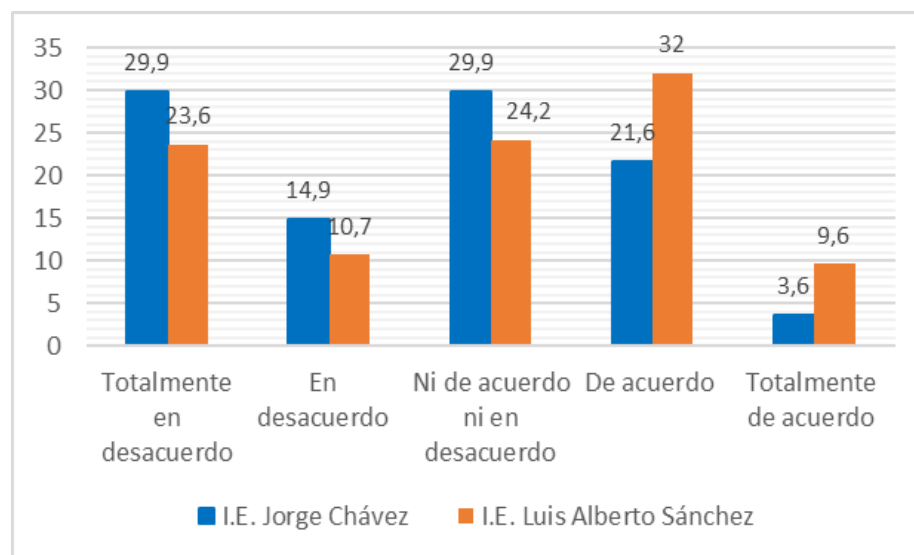
Estudiantes por institución educativa según ítem “Falto al colegio sin una razón justificada”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	58	29,9	42	23,6	100	26,9	X ² = 12,646
En desacuerdo	29	14,9	19	10,7	48	12,9	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	58	29,9	43	24,2	101	27,2	p-valor= 0,013
De acuerdo	42	21,6	57	32,0	99	26,6	
Totalmente de acuerdo	7	3,6	17	9,6	24	6,5	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 45

Estudiantes por institución educativa según ítem “Falto al colegio sin una razón justificada”2019



Fuente: Tabla 47

Interpretación

Según los resultados para el ítem “*Falto al colegio sin una razón justificada*” los hallazgos indican que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con una proporción de 29,9 % afirman estar totalmente en desacuerdo y otro 29,9% no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, un 21,6% dice de acuerdo.

Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, contrariamente, prevalece una proporción de 32 % que indica estar de acuerdo, un 24,2 % no están ni en acuerdo ni en desacuerdo y un 23,6% totalmente en desacuerdo. Las diferencias son estadísticamente significativas ($p=0,013$), lo que significa que los grupos son diferentes respecto al ítem en mención. Los estudiantes de la I.E. con mayor énfasis niegan ausentismo sin una razón valedera, y en menos proporción están de acuerdo, contrariamente los estudiantes de la I.E. Luis Alberto Sánchez, en una mayoría reconocen que faltan sin una razón válida (32%) (Tabla 47y Figura 45)

Tabla 48

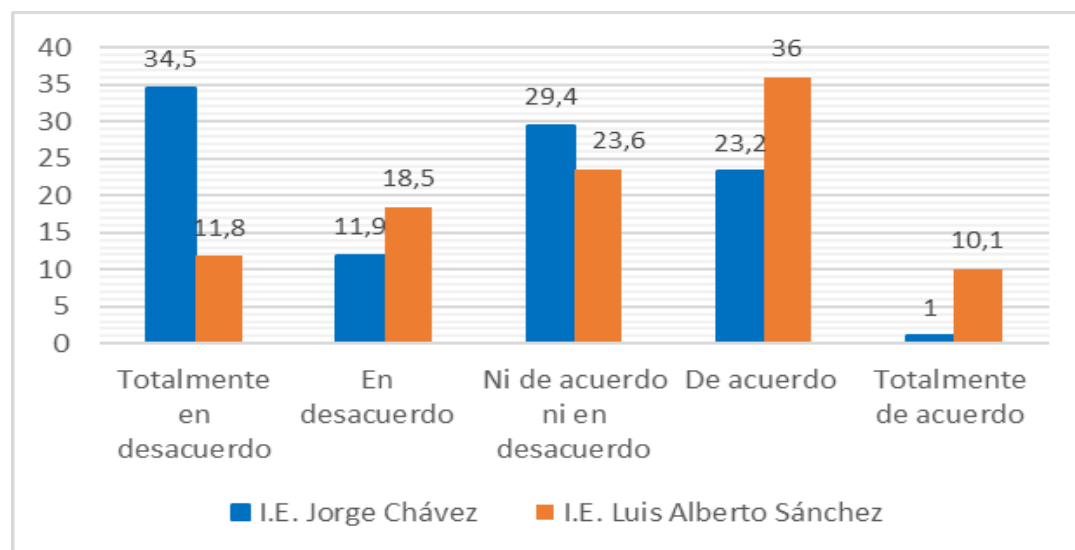
Estudiantes por institución educativa según ítem “Falto a las clases aún estando en el colegio ”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	67	34,5	21	11,8	88	23,7	X ² = 43,608
En desacuerdo	23	11,9	33	18,5	56	15,1	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	57	29,4	42	23,6	99	26,6	p-valor= 0,001
De acuerdo	45	23,2	64	36,0	109	29,3	
Totalmente de acuerdo	2	1,0	18	10,1	20	5,4	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 46

Estudiantes por institución educativa según ítem ““Falto a las clases aún estando en el colegio ”,2019



Fuente: Tabla 48

Interpretación

Según los resultados para el ítem *“Falto a las clases aún estando en el colegio”* los hallazgos indican que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con una proporción de 34,5 % están en total desacuerdo, un 29,4% no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, un 23,2% dice estar de acuerdo.

Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, contrariamente, prevalece una proporción de 36 % que indica estar de acuerdo, un 23,6% que no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, y 18,5 % en desacuerdo . Las diferencias son estadísticamente significativas ($p=0,070$), lo que significa que los grupos son diferentes respecto al ítem en mención. Los estudiantes de la I.E. Luis Alberto Sánchez reconocen en una proporción que excede más de un tercio estar de acuerdo con ausentarse de las clases aún estando en el colegio, lo que en la I.E. Jorge Chávez se produce en un poco más de la quinta parte de los estudiantes que también asienten que ocurre. (Tabla 48 y Figura 46)

Tabla 49

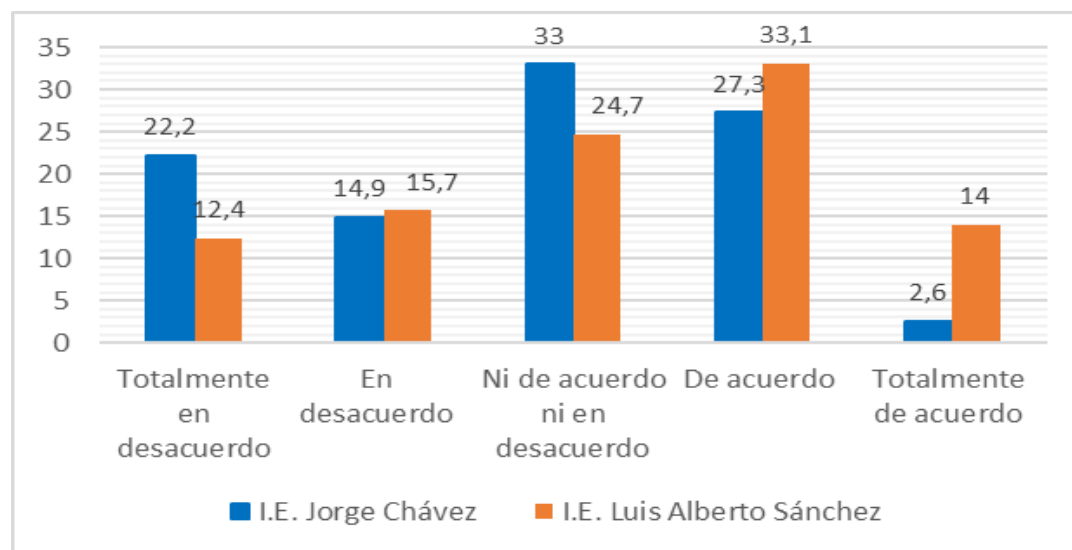
Estudiantes por institución educativa según ítem “Interrumpo las clases a propósito (intencionalmente)”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	43	22,2	22	12,4	65	17,5	X ² = 23,516
En desacuerdo	29	14,9	28	15,7	57	15,3	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	64	33,0	44	24,7	108	29,0	p-valor= 0,001
De acuerdo	53	27,3	59	33,1	112	30,1	
Totalmente de acuerdo	5	2,6	25	14,0	30	8,1	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 47

Estudiantes por institución educativa según ítem “Interrumpo las clases a propósito (intencionalmente)”, 2019



Fuente: Tabla 49

Interpretación

Según los resultados para el ítem “*Interrumpo las clases a propósito (intencionalmente)*” los hallazgos indican que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con una proporción de 34,5% en total desacuerdo, un 29,4% no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, un 23,2 % dice estar de acuerdo

Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, contrariamente, prevalece una proporción de 36 % que indica estar de acuerdo, un 23,6% dice que no está ni en acuerdo ni en desacuerdo, y un 18,5 % en desacuerdo . Las diferencias son estadísticamente significativas ($p=0,001$), lo que significa que los grupos son diferentes respecto al ítem en mención. Los estudiantes de la I.E. Jorge Chávez, presentan un mayor compromiso conductual de interrumpir las clase a sabiendas o de modo consciente, que los estudiantes de la I.E. Luis Alberto Sánchez. (Tabla 49 y Figura 47)

Tabla 50

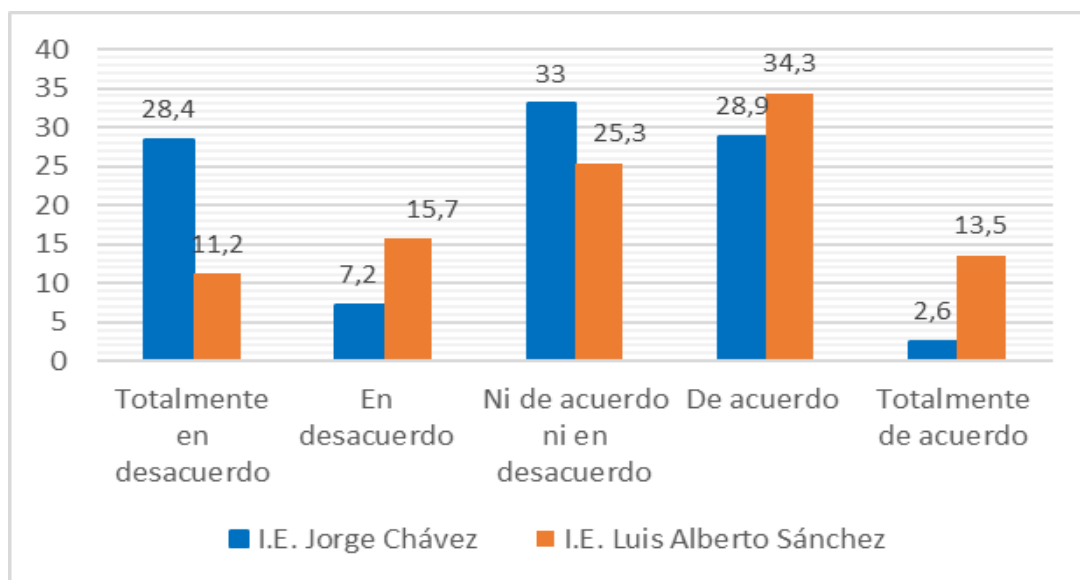
Estudiantes por institución educativa según ítem “Soy maleducado (a) con los profesores”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	55	28,4	20	11,2	75	20,2	X ² = 36,353
En desacuerdo	14	7,2	28	15,7	42	11,3	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	64	33,0	45	25,3	109	29,3	p-valor= 0,001
De acuerdo	56	28,9	61	34,3	117	31,5	
Totalmente de acuerdo	5	2,6	24	13,5	29	7,8	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 48

Estudiantes por institución educativa según ítem “Soy maleducado (a) con los profesores”, 2019



Fuente: Tabla 50

Interpretación

Según los resultados para el ítem “*Soy maleducado (a) con los profesores*” los hallazgos indican que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con una proporción de 33 % no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, un 28,4 % en total desacuerdo, y un 28,9% de acuerdo.

Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, contrariamente, prevalece una proporción de 34,3 % que indica estar de acuerdo, un 25,3% que no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, y un 15,7% en desacuerdo. Las diferencias son estadísticamente significativas ($p=0,001$), lo que significa que los grupos son diferentes respecto al ítem en mención. La interpretación de los resultados, revela que los estudiantes de la I.E. Luis Alberto Sánchez, reconocen en mayor medida (36%) estar de acuerdo con la ocurrencia de conductas irrespetuosas con sus docentes, que los estudiantes de la I.E. Jorge Chávez. (Tabla 50 y Figura 48)

Tabla 51

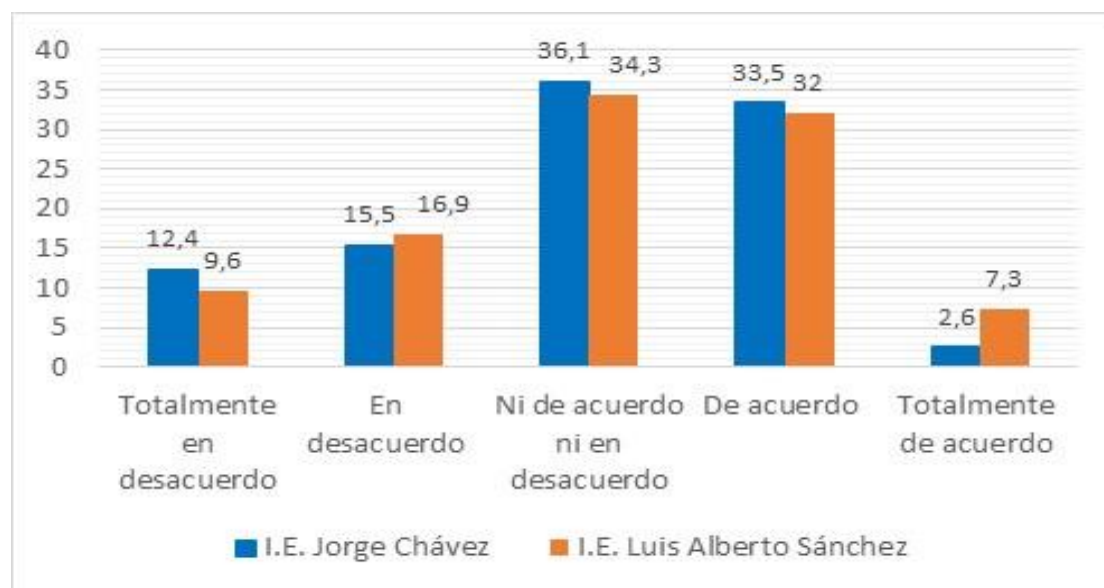
Estudiantes por institución educativa según ítem “Estoy distraído (a) en las clases”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	24	12,4	17	9,6	41	11,0	X ² = 5,215 p-valor= 0,266
En desacuerdo	30	15,5	30	16,9	60	16,1	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	70	36,1	61	34,3	131	35,2	
De acuerdo	65	33,5	57	32,0	122	32,8	
Totalmente de acuerdo	5	2,6	13	7,3	18	4,8	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 49

Estudiantes por institución educativa según ítem ““Estoy distraído (a) en las clases”,2019



Fuente: Tabla 51

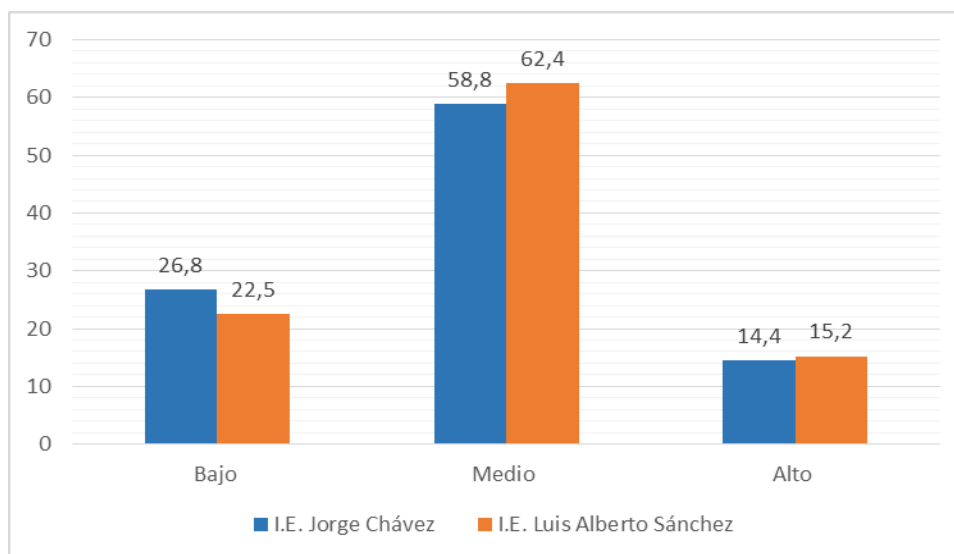
Interpretación

Según los resultados para el ítem “*Estoy distraído (a) en las clases*” los hallazgos indican que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con una proporción de 36,1 % no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, un 33,5 % dice estar de acuerdo y un 15,5 % en desacuerdo

Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, contrariamente, prevalece una proporción de 34,3 % que indica que no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, un 32% de acuerdo y 16,9 % en desacuerdo . Las diferencias no son estadísticamente significativas ($p=0,266$), lo que significa que los grupos son equivalentes respecto al ítem en mención. (Tabla 51 y Figura 49)

Tabla 52*Estudiantes por institución educativa según nivel de engagement agéntico*

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Bajo	52	26,8	40	22,5	92	24,7%	X ² = 0,937
Medio	114	58,8	111	62,4	225	60,5	
Alto	28	14,4	27	15,2	55	14,8	p-valor= 0,626
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

*Fuente: cuestionario***Figura 50***Estudiantes por institución educativa según nivel de engagement agéntico”*

Fuente: Tabla 52

Interpretación

De los resultados, se aprecia que predomina en la I.E. Jorge Chávez el nivel medio de *engagement agéntico* con un 58,8%, un poco más de la cuarta parte presenta un nivel bajo con un 26,8 % y la diferencia con un 14,4 % un nivel alto.

Frente a ello, los resultados en la I.E. Luis Alberto Sánchez, revelan que predomina una proporción similar en el nivel medio con un 62,4% , seguido del nivel bajo con un 22,5% y la diferencia de 15,2% se ubica en el nivel alto .

Las diferencias no son significativas (p valor 0,626), lo que significa que los grupos no difieren en cuanto al nivel de *engagement agéntico*. (Tabla 52 y Figura 50)

Tabla 53

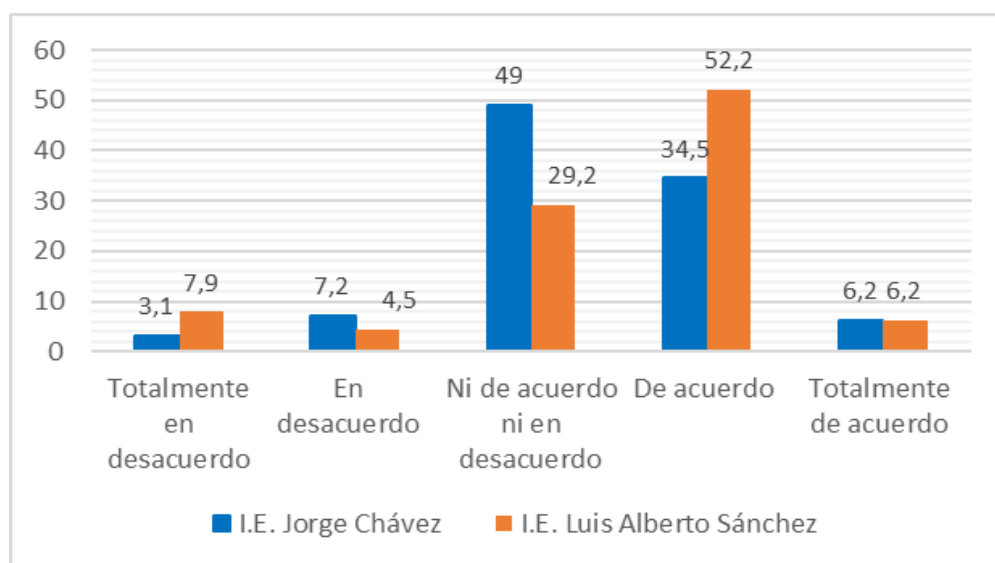
Estudiantes por institución educativa según ítem “Durante las clases planteo preguntas a los profesores”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	6	3,1	14	7,9	20	5,4	X ² =21,034
En desacuerdo	14	7,2	8	4,5	22	5,9	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	95	49,0	52	29,2	147	39,5	p-valor= 0,001
De acuerdo	67	34,5	93	52,2	160	43,0	
Totalmente de acuerdo	12	6,2	11	6,2	23	6,2	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 51

Estudiantes por institución educativa según ítem “Durante las clases planteo preguntas a los profesores”, 2019



Fuente: Tabla 53

Interpretación

Según los resultados para el ítem “*Durante las clases planteo preguntas a los profesores*” los hallazgos indican que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con una proporción de 49 % no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, un 34,5 % dice estar de acuerdo y un 7,2 % en desacuerdo

Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, contrariamente, predomina una proporción de 52,2 % que indica estar de acuerdo, un 29,2% que no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, y un 7,9 % totalmente en desacuerdo .

Las diferencias son estadísticamente significativas ($p=0,001$), lo que significa que los grupos son diferentes respecto al ítem en mención. Los estudiantes de la I.E. Luis Alberto Sánchez, admiten realizar preguntas durante las sesiones de clases en una proporción mayor que los estudiantes de la I.E. Jorge Chávez.(Tabla 53 y Figura 51)

Tabla 54

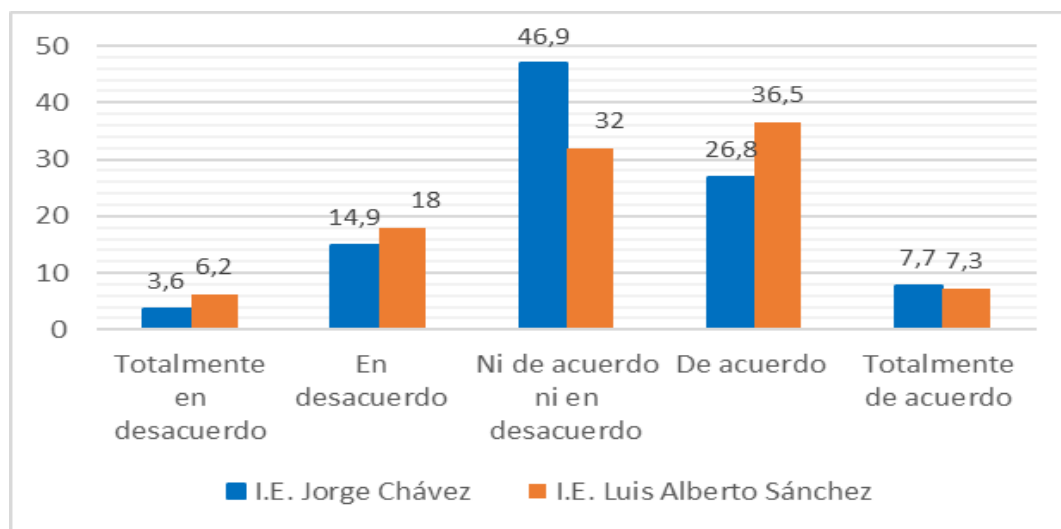
Estudiantes por institución educativa según ítem “Hablo con mis profesores sobre lo que me gusta y lo que no me gusta ”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	7	3,6	11	6,2	18	4,8	X ² = 9,764
En desacuerdo	29	14,9	32	18,0	61	16,4	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	91	46,9	57	32,0	148	39,8	p-valor= 0,045
De acuerdo	52	26,8	65	36,5	117	31,5	
Totalmente de acuerdo	15	7,7	13	7,3	28	7,5	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 52

Estudiantes por institución educativa según ítem “Hablo con mis profesores sobre lo que me gusta y lo que no me gusta ”, 2019



Fuente: Tabla 54

Interpretación

Según los resultados para el ítem “*Hablo con mis profesores sobre lo que me gusta y lo que no me gusta*” los hallazgos indican que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con una proporción de 46,9 % no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, un 26,8 % dice estar de acuerdo y un 14,9 % en desacuerdo

Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, contrariamente, prevalece una proporción de 36,5 % que indica estar de acuerdo, un 32% que no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, y un 18 % en desacuerdo. Las diferencias son estadísticamente significativas ($p=0,045$), lo que significa que los grupos difieren entre sí respecto al ítem en mención. Los estudiantes de la I.E. Luis Alberto Sánchez, admiten mayor confianza con sus docentes para dialogar sobre diversos aspectos o tópicos en una proporción mayor que los estudiantes de la I.E. Jorge Chávez. (Tabla 54 y Figura 52)

Tabla 55

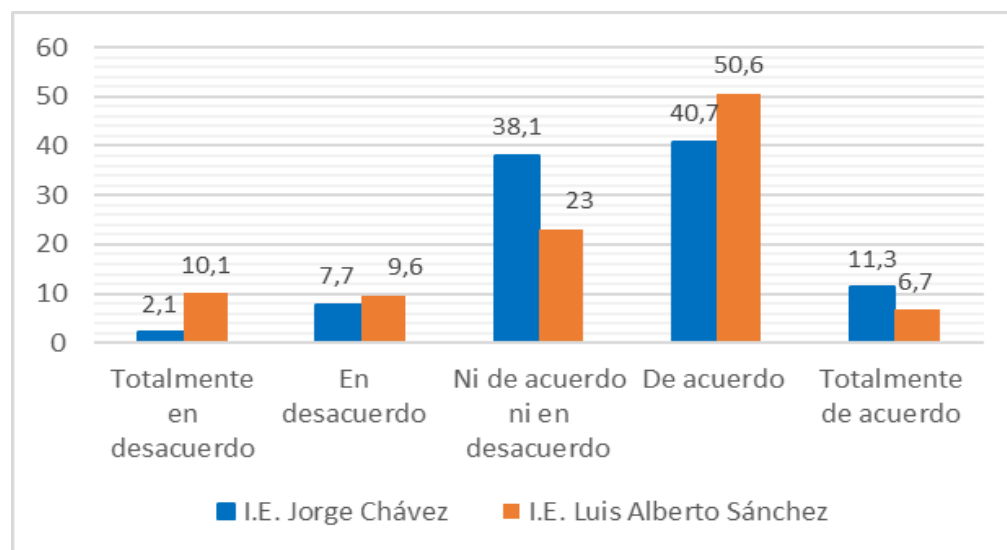
Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando algo me interesa, lo comento con mis profesores”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	4	2,1	18	10,1	22	5,9	X ² =21,512
En desacuerdo	15	7,7	17	9,6	32	8,6	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	74	38,1	41	23,0	115	30,9	p-valor= 0,001
De acuerdo	79	40,7	90	50,6	169	45,4	
Totalmente de acuerdo	22	11,3	12	6,7	34	9,1	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 53

Estudiantes por institución educativa según ítem “Cuando algo me interesa, lo comento con mis profesores”,2019



Fuente: Tabla 55

Interpretación

Según los resultados para el ítem “*Cuando algo me interesa, lo comento con mis profesores*” los hallazgos indican que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con una proporción 40,7% están de acuerdo, en un 38,1 % no están ni en acuerdo ni en desacuerdo y un 11,3% están totalmente de acuerdo.

Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, prevalece una proporción de 50,6 % que indica estar de acuerdo, un 23 % que no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, y un 10,1% en total desacuerdo. Las diferencias son estadísticamente significativas ($p=0,041$), lo que significa que los grupos difieren entre sí respecto al ítem en mención. Los estudiantes de la I.E. Luis Alberto Sánchez, admiten mayor diálogo y comunicación con sus docentes para comentar sobre aspectos que les son de su interés, que los estudiantes de la I.E. Jorge Chávez. (Tabla 55 y Figura 53)

Tabla 56

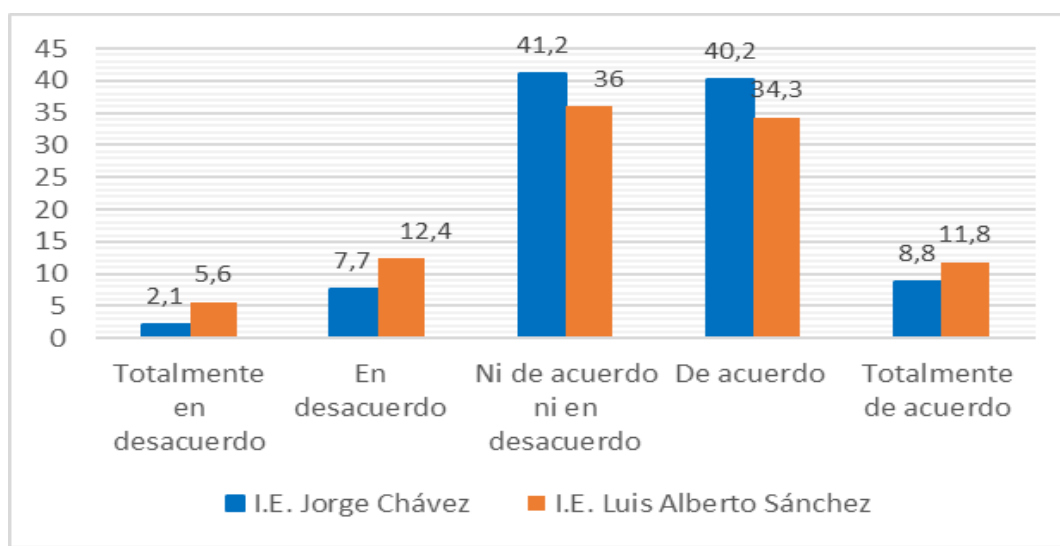
Estudiantes por institución educativa según ítem “Durante mis clases, intervengo para expresar mis opiniones”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	4	2,1	10	5,6	14	3,8	X ² = 7,499
En desacuerdo	15	7,7	22	12,4	37	9,9	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	80	41,2	64	36,0	144	38,7	p-valor= 0,112
De acuerdo	78	40,2	61	34,3	139	37,4	
Totalmente de acuerdo	17	8,8	21	11,8	38	10,2	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 54

Estudiantes por institución educativa según ítem “Durante mis clases, intervengo para expresar mis opiniones”,2019



Fuente: Tabla 56

Interpretación

Según los resultados para el ítem “*Durante mis clases, intervengo para expresar mis opiniones*” los hallazgos indican que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con una proporción de 31,41,2 % no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, un 40,2% dice estar de acuerdo y un 8,8 % totalmente de acuerdo.

Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, prevalece una proporción de 36 % que indica que no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, un 34 % de acuerdo y un 12,4% en desacuerdo. Las diferencias no son estadísticamente significativas ($p=0,112$), lo que significa que los grupos son equivalentes respecto al ítem en mención. (Tabla 56 y Figura 54)

Tabla 57

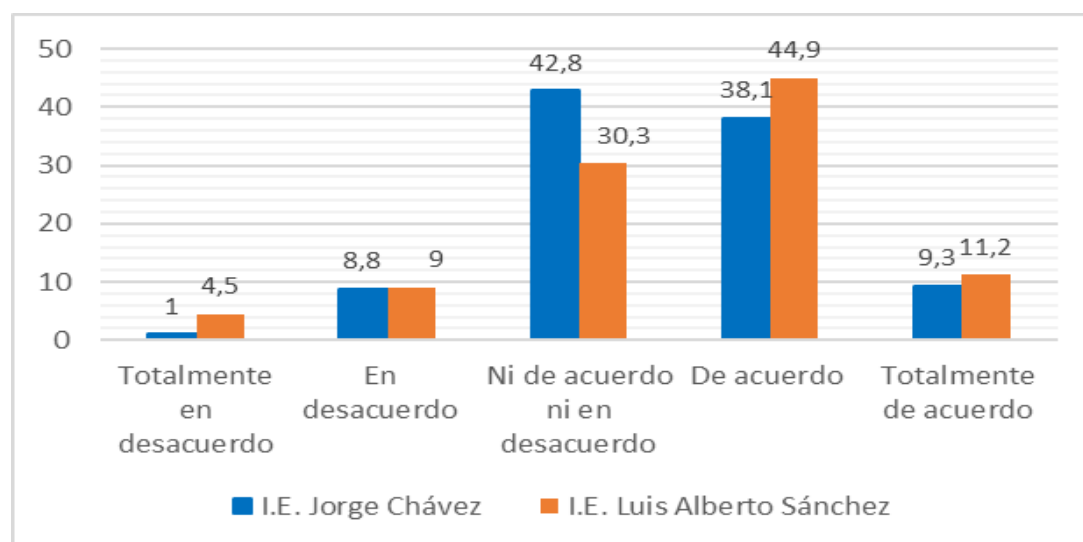
Estudiantes por institución educativa según ítem “Hago sugerencias a los profesores sobre cómo mejorar las clases”

	I.E. Jorge Chávez		I.E. Luis Alberto Sánchez		Total		X ² p-valor
	N°	%	N°	%	N°	%	
Totalmente en desacuerdo	2	1,0	8	4,5	10	2,7	X ² = 9,437
En desacuerdo	17	8,8	16	9,0	33	8,9	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	83	42,8	54	30,3	137	36,8	p-valor= 0,051
De acuerdo	74	38,1	80	44,9	154	41,4	
Totalmente de acuerdo	18	9,3	20	11,2	38	10,2	
Total	194	100,0	178	100,0	372	100,0	

Fuente: cuestionario

Figura 55

Estudiantes por institución educativa según ítem “Hago sugerencias a los profesores sobre cómo mejorar las clases”2019



Fuente: Tabla 57

Interpretación

Según los resultados para el ítem “*Mi Hago sugerencias a los profesores sobre cómo mejorar las clases*” los hallazgos indican que los estudiantes que pertenecen a la I.E. Jorge Chávez, en su mayoría con una proporción de 42,8 % no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, un 38,1 % dice estar de acuerdo y un 9,3% totalmente de acuerdo.

Comparativamente, en la I.E. Luis Alberto Sánchez, contrariamente, prevalece una proporción de 44,9 % que indican estar de acuerdo, un 30,3% no están ni en acuerdo ni en desacuerdo y un 11,2% totalmente de acuerdo. Las diferencias no son estadísticamente significativas ($p=0,051$), lo que significa que los grupos son equivalentes respecto al ítem en mención. (Tabla 57 y Figura 55)

4.4. PRUEBA ESTADÍSTICA

Los datos se analizan en función de las hipótesis formuladas, en base a los valores calculados y el nivel de probabilidad establecido. En el informe de las pruebas de significación, se comprende información sobre los grados de libertad y el nivel de confianza (Alarcón,1994).Para los fines del presente estudio, las frecuencias observadas se someten en un primer paso a la prueba estadística de correlacion de Pearson para determinar si existe o no correlación.

La contrastación de las hipótesis de investigación se presenta a continuación:

– Comprobación de la hipótesis general

El aprendizaje autorregulado se correlaciona significativamente con el *engagement* escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019.

Tabla 58

Prueba de Kolmogorov Smirnov

		sumaaautorreg	sumae
N		372	372
Parámetros normales ^{a,b}	Media	63,80	65,19
	Desv. Desviación	8,997	7,272
Máximas diferencias extremas	Absoluto	,061	,154
	Positivo	,043	,132
	Negativo	-,061	-,154
Estadístico de prueba		,061	,154
Sig. asintótica(bilateral)		,002 ^c	,000 ^c

Prueba estadística: Rho de Spearman

Valor de probabilidad: $\leq 0,05$

Formulación de hipótesis estadísticas: H_0 y H_1 para docimar la hipótesis general.

Hipótesis estadísticas

H₀: El aprendizaje autorregulado no se correlaciona significativamente con el *engagement* escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019.

H₁: El aprendizaje autorregulado se correlaciona significativamente con el *engagement* escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019.

Tabla 59

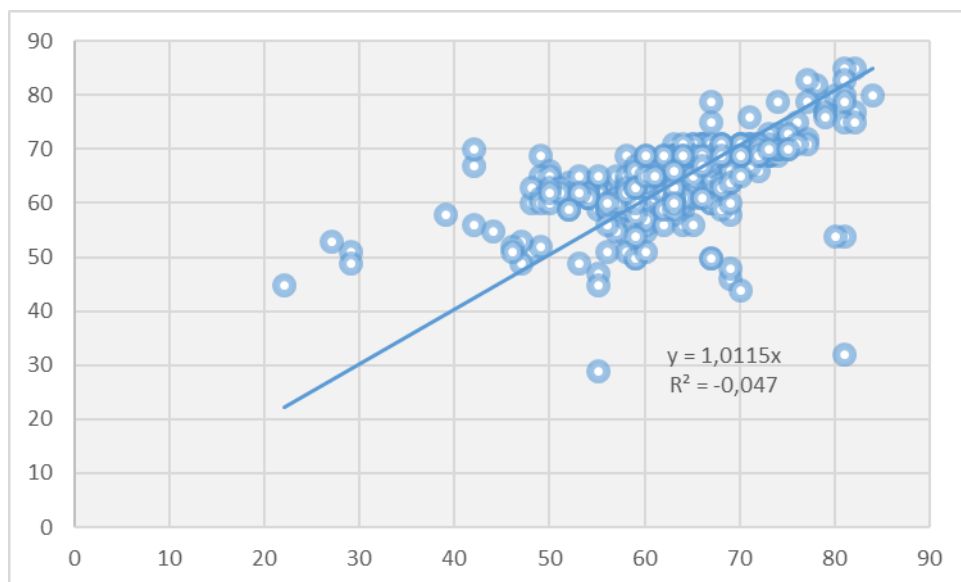
Correlación Rho de Spearman

		Aprendizaje autorregulado
Rho de Spearman	<i>Engagement</i>	
	Coefficiente de correlación	,717**
	Sig. (bilateral)	,000
N		372

Fuente:base de datos

Figura 56

Gráfica de nube de puntos

**Interpretación**

El valor del estadístico de *Rho de Spearman* para la correlación entre el aprendizaje autorregulado y el *engagement* académico, es de 0,717 (positivo) y con un p valor $< 0,001$, por lo que se rechaza la hipótesis nula con un riesgo máximo de equivocarnos $< 0,05$. Asimismo, se interpreta que un aprendizaje autorregulado favorece un mayor *engagement* escolar en los estudiantes de la muestra. (Tabla 59)

Asimismo, la proporción de la variabilidad compartida o explicada, equivale a $0,71^2 = 0,5041$, es decir, el 50% del *engagement* es explicado por el aprendizaje autorregulado. La fuerza de la correlación, valorado a través del valor absoluto que se ubica entre $0 \leq |r_{xy}| \leq 1$; en este caso, se ubica entre $0,70 \leq |r| \leq 0,89$, es decir se la fuerza de la correlación es alta entre las variables de estudio. (Tabla 59 y Figura 56)

– **Hipótesis específica 1**

El nivel de aprendizaje autorregulado escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas es bajo (< 70%).

– **Planteamiento de hipótesis estadísticas**

$$H_0: P = p_0 (P = 0,70)$$

$$H_1: P < p_0 (P < 0,70)$$

Tabla 60

Binomial autorregulación

	Categoría	N	Prop. observada	Prop. de prueba	Significación exacta (bilateral)
autorregul_binomial	Grupo No autorregulación	289	,8	,7	,001
	Grupo Si autorregulación	83	,2		
	Total	372	1,0		

Interpretación

El valor crítico es menor a 0,05, por lo que se rechaza la hipótesis nula de bondad de ajuste ($\pi \leq 0,70$) a favor de la hipótesis alterna ($\pi > 0,70$). En tal sentido, se concluye que la verdadera proporción poblacional de estudiantes que no aplican un aprendizaje autorregulado es superior que 0,7. (Tabla 60)

Hipótesis específica 2

El nivel de engagement escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas es bajo ($< 70\%$).

– Planteamiento de hipótesis estadísticas

$$H_0: P = p_0 (P = 0,70)$$

$$H_1: P < p_0 (P < 0,70)$$

Tabla 61

Binomial engagement

	Categoría	N	Prop. observada	Prop. de prueba	Significación exacta (bilateral)
engagement binomial	Grupo 1 No engagement	288	,8	,7	,001
	Grupo 2 Si engagement	84	,2		
	Total	372	1,0		

Interpretación

El valor crítico es menor a 0,05, por lo que se rechaza la hipótesis nula de bondad de ajuste ($\pi \leq 0,70$) a favor de la hipótesis alterna ($\pi > 0,70$). En tal sentido, se concluye que la verdadera proporción poblacional de estudiantes que no están comprometidos o no *engagement* es mayor que 0,7. (Tabla 61)

– **Hipótesis específica 3**

El aprendizaje autorregulado se correlaciona significativamente con el *engagement* cognitivo escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019

Planteamiento de hipótesis estadísticas

Ho: El aprendizaje autorregulado no se correlaciona significativamente con el *engagement* cognitivo escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019.

H1: El aprendizaje autorregulado se correlaciona significativamente con el *engagement* cognitivo escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019.

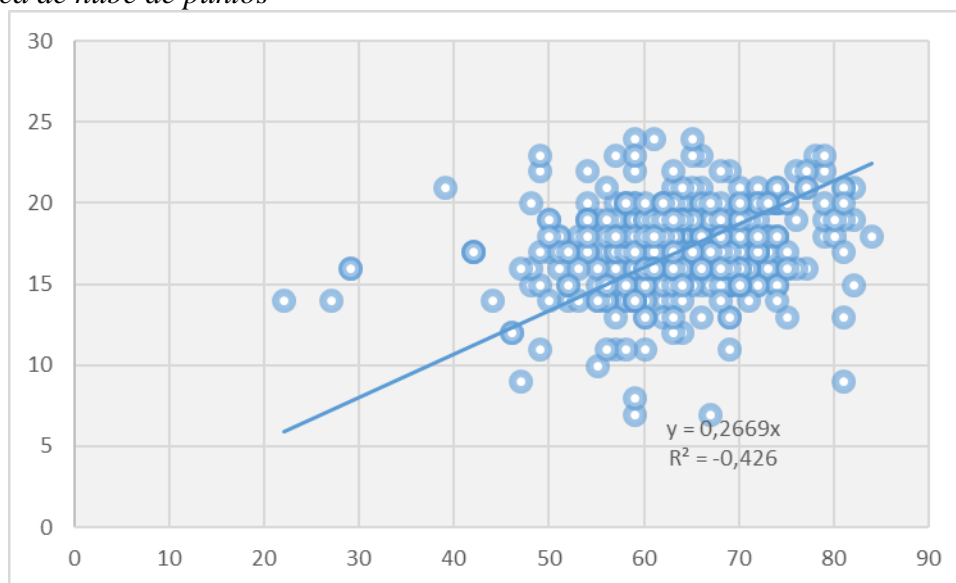
Tabla 62

Prueba de Komogorov Smirnov

		sumaautorreg	e_cognitivo
N		372	372
Parámetros normales ^{a,b}	Media	63,80	17,2876
	Desv. Desviación	8,997	2,70879
Máximas diferencias extremas	Absoluto	,061	,108
	Positivo	,043	,084
	Negativo	-,061	-,108
Estadístico de prueba		,061	,108
Sig. asintótica(bilateral)		,002 ^c	,000 ^c

Tabla 63*Prueba de correlación de Spearman*

		e_cognitivo	
Rho de Spearman	Aprendizaje autorregulado	Coefficiente de correlación	,204**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	372

Figura 57*Gráfica de nube de puntos***Interpretación**

El valor del estadístico de *Rho de Spearman* para la correlación entre el aprendizaje autorregulado y el *engagement* cognitivo, es de 0,204 (positivo) y con un p valor $<0,001$, por lo que se rechaza la hipótesis nula con un riesgo máximo de

equivocarnos $< 0,05$. Asimismo, se interpreta que un aprendizaje autorregulado favorece un mayor *engagement* cognitivo en los estudiantes de la muestra . (Tabla 63)

Asimismo, la proporción de la variabilidad compartida o explicada , equivale a $0,204^2 = 0,04$, es decir, el 4% del *engagement cognitivo* es explicado por el aprendizaje autorregulado. La fuerza de la correlación, valorado a través del valor absoluto que se ubica entre $0 \leq |r_{xy}| \leq 1$; en este caso, se ubica entre, entre $0,20 \leq |r| \leq 0,39$, lo que equivale a una correlación a una correlación positiva baja entre las variables de estudio. (Tabla 63 y Figura 57).

Hipótesis Específica 4:

El aprendizaje autorregulado se correlaciona significativamente con el *engagement* emocional escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019.

Planteamiento de hipótesis estadísticas

Ho: El aprendizaje autorregulado no se correlaciona significativamente con el *engagement* emocional escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019.

H1: El aprendizaje autorregulado se correlaciona significativamente con el *engagement* emocional escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019.

Nivel de significancia

0,05 = 95%

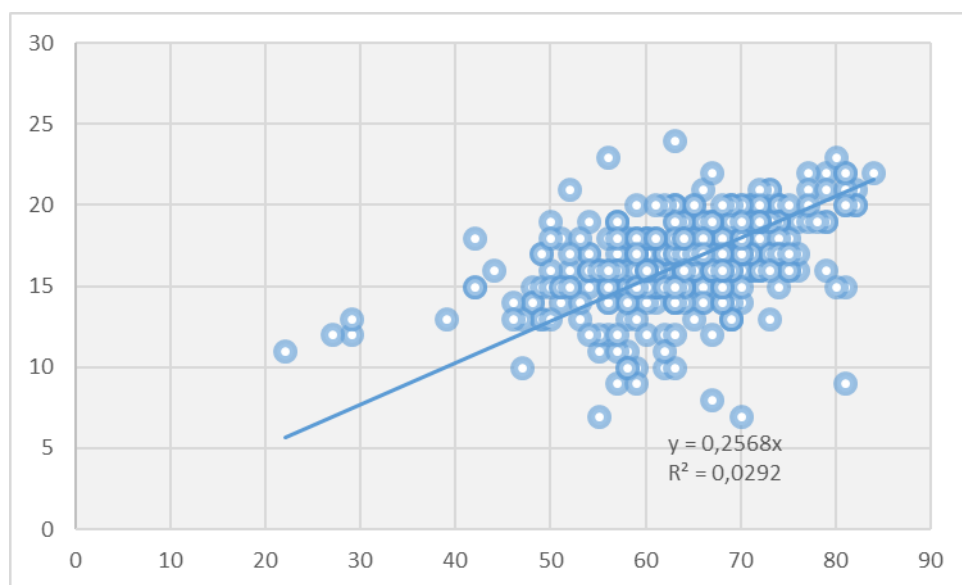
Tabla 64

Prueba de Kolmogorov Smirnov

		sumaautorreg	e_emocional
N		372	372
Parámetros normales ^{a,b}	Media	63,80	16,5376
	Desv. Desviación	8,997	2,68994
Máximas diferencias extremas	Absoluto	,061	,122
	Positivo	,043	,074
	Negativo	-,061	-,122
Estadístico de prueba		,061	,122
Sig. asintótica(bilateral)		,002 ^c	,000 ^c

Tabla 65*Rho de Spearman*

			e_afectivo
Rho de Spearman	Autorregulación	Coefficiente de correlación	,469**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	372

Figura 58*Gráfica de nube de puntos***Interpretación**

El valor del estadístico de *Rho de Spearman* para la correlación entre el aprendizaje autorregulado y el *engagement* emocional o afectivo, es de 0,469 (positivo) y con un p valor $<0,001$, por lo que se rechaza la hipótesis nula con un riesgo máximo de equivocarnos $< 0,05$. Asimismo, se interpreta que un aprendizaje autorregulado favorece un mayor *engagement* emocional en los estudiantes de la muestra. (Tabla 65)

Asimismo, la proporción de la variabilidad compartida o explicada, equivale a $0,469^2 = 0,21$, es decir, el 21% del *engagement afectivo o emocional* es explicado por el aprendizaje autorregulado. La fuerza de la correlación, valorado a través del valor absoluto que se ubica entre $0 \leq |r_{xy}| \leq 1$; en este caso, el valor del coeficiente hallado se ubica entre, entre $0,40 \leq |r| \leq 0,69$, lo que equivale una correlación positiva moderada entre las variables de estudio. (Tabla 65 y Figura 58).

Hipótesis Específica 5:

El aprendizaje autorregulado se correlaciona significativamente con el *engagement* conductual escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019.

Planteamiento de hipótesis estadísticas

H₀: El aprendizaje autorregulado no se correlaciona significativamente con el *engagement* conductual escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019.

H₁: El aprendizaje autorregulado se correlaciona significativamente con el *engagement* conductual escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019.

Nivel de significancia

0,05 = 95%

Tabla 66*Prueba de Kolmogorov Smirnov*

		sumaaautorreg	e_conductual
N		372	372
Parámetros normales ^{a,b}	Media	63,80	14,4624
	Desv. Desviación	8,997	4,24343
Máximas diferencias extremas	Absoluto	,061	,147
	Positivo	,043	,065
	Negativo	-,061	-,147
Estadístico de prueba		,061	,147
Sig. asintótica(bilateral)		,002 ^c	,000 ^c

Prueba estadística

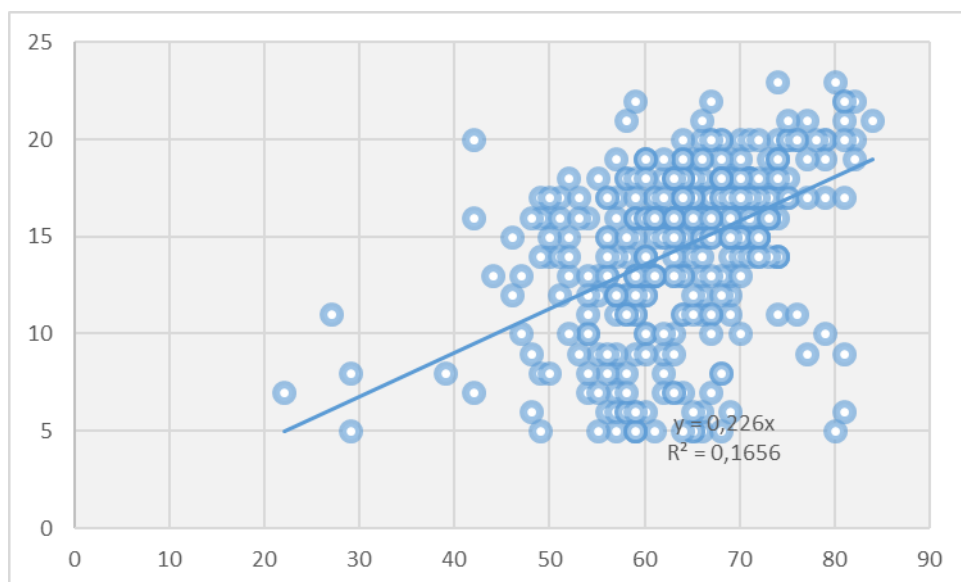
Rho de Sperman

Tabla 67*Rho de Spearman*

			e_conductual
Rho de Spearman	Aprendizaje autorregulado	Coefficiente de correlación	,441 ^{**}
		Sig. (bilateral)	,000
		N	372

Figura 59

Gráfica de nube de puntos



Interpretación

El valor del estadístico de *Rho de Spearman* para la correlación entre el aprendizaje autorregulado y el *engagement* conductual, es de 0,441 (positivo) y con un p valor $< 0,001$, por lo que se rechaza la hipótesis nula con un riesgo máximo de equivocarnos $< 0,05$. Asimismo, se interpreta que un aprendizaje autorregulado favorece un mayor *engagement* emocional en los estudiantes de la muestra. (Tabla 67)

Asimismo, la proporción de la variabilidad compartida o explicada, equivale a $0,441^2 = 0,1944$, es decir, el 19,44 % del *engagement conductual* es explicado por el aprendizaje autorregulado. La fuerza de la correlación, valorado a través del valor absoluto que se ubica entre $0 \leq |r_{xy}| \leq 1$; en este caso el valor del coeficiente hallado se posiciona entre $0,40 \leq |r| \leq 0,69$, significa que se trata de una correlación positiva moderada entre las variables de estudio. (Tabla 67 y Figura 59).

Hipótesis Específica 6:

El aprendizaje autorregulado se correlaciona significativamente con el *engagement* agéntico escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019.

Planteamiento de hipótesis estadísticas

H₀: El aprendizaje autorregulado no se correlaciona significativamente con el *engagement* agéntico escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019.

H₁: El aprendizaje autorregulado se correlaciona significativamente con el *engagement* agéntico escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019.

Nivel de significancia

0,05 = 95%

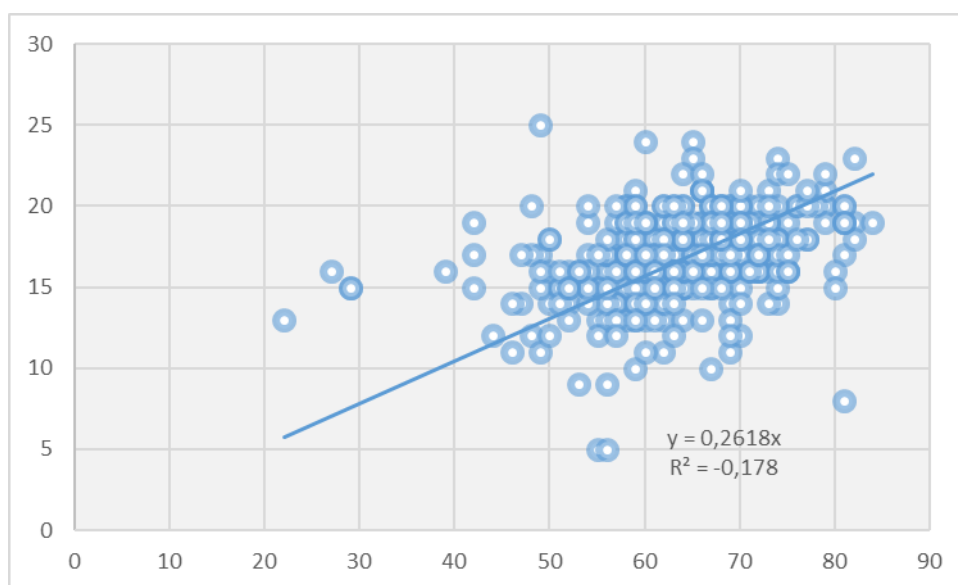
Tabla 68

Prueba de Kolmogorov Smirnov

		sumaaautorreg	e_agéntico
N		372	372
Parámetros normales ^{a,b}	Media	63,80	16,9032
	Desv. Desviación	8,997	2,67791
Máximas diferencias extremas	Absoluto	,061	,121
	Positivo	,043	,083
	Negativo	-,061	-,121
Estadístico de prueba		,061	,121
Sig. asintótica(bilateral)		,002 ^c	,000 ^c

Tabla 69*Rho de Spearman*

			e_agéntico
Rho de Spearman	Aprendizaje autorregulado	Coefficiente de correlación	,381**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	372

Figura 60*Gráfica de nube de puntos***Interpretación**

El valor del estadístico de *Rho de Spearman* para la correlación entre el aprendizaje autorregulado y el *engagement* conductual, es de 0,381 (positivo) y con un p valor $< 0,001$, por lo que se rechaza la hipótesis nula con un riesgo máximo de equivocarnos $< 0,05$. Asimismo, se interpreta que un aprendizaje autorregulado favorece un mayor *engagement* agéntico en los estudiantes de la muestra. (Tabla 69)

Asimismo, la proporción de la variabilidad compartida o explicada, equivale a $0,381^2 = 0,1451$, es decir, el 14,51 % del *engagement agéntico* es explicado por el aprendizaje autorregulado. La fuerza de la correlación, valorado a través del valor absoluto que se ubica entre $0 \leq |r_{xy}| \leq 1$; en este caso, el valor del coeficiente estimado se ubica entre $0,20 \leq |r| \leq 0,39$, significa que se trata de una correlación positiva baja entre las variables de estudio. (Tabla 69 y Figura 60).

4.5. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS (DISCUSIÓN)

Los resultados del estudio revelaron que el aprendizaje autorregulado y el *engagement* escolar se ubicaron preferentemente en un nivel medio y bajo, en ambas instituciones educativas, hallazgos que se corresponden con los de Monterroso (2015), quien reportó que el aprendizaje autorregulado en relación con el control y verificación, pensamiento activo y esfuerzo diario presentan valoraciones bajas. Y en lo que concierne al *engagement* escolar, Rigo (2012) halló un nivel bajo de *engagement* o compromiso escolar, antes de la aplicación de una intervención, logrando elevar este nivel después de una intervención.

Respecto a la comprobación de la hipótesis general, se verificó una correlación estadística (Rho 0,717; p valor 0,001), entre el aprendizaje autorregulado y el *engagement* escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019, la misma que fue significativa para un nivel de confianza de 99%, lo cual tiene coincidencia con los hallazgos de Oporto (2017) quien halló en una muestra de estudiantes del nivel secundario de España, que las estrategias de afrontamiento como la planificación que forma parte del aprendizaje autorregulado, son variables facilitadoras del *engagement* académico. Estos resultados, apoyan la tesis de Fernandes y Frison (2015) que el aprendizaje autorregulado basado en el uso de estrategias son esenciales para que el estudiante reflexione, encuentre un sentido y compromiso con sus actividades académicas.

En la hipótesis específica 1, se demostró que la probabilidad de obtener con $n=372$ un número de casos similar o mayor que 289, que es la categoría de referencia, es mayor a 0,7, lo que significa que la proporción de estudiantes que no realizan un aprendizaje autorregulado es significativamente mayor que aquellos que sí lo aplican. Resultados similares, hallaron (Fluminhan y Murgo, 2019) quienes informaron que más del 80% de

los escolares no utilizan estrategias de autorregulación del aprendizaje, solo el 18,8% aplicaron satisfactoriamente un aprendizaje autorregulado. Los hallazgos, explicarían en su rol de agente, no desarrolla procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales en su proceso de aprendizaje, lo que sugiere la necesidad de ayudar al estudiante a asumir el reto de posicionarse de una forma activa y consciente para fomentar un aprendizaje autorregulado.

En la hipótesis específica 2, se demostró que la probabilidad de obtener con $n=372$ un número de casos similar o mayor que 288, que es la categoría de referencia, es mayor a 0,7, lo que significa que la proporción de estudiantes sin un verdadero *engagement* es significativamente mayor que aquellos que si demuestran *engagement*. Estos resultados explicarían el comportamiento de los escolares en cuanto a su experiencia interna de compromiso que se evidencia en las conductas observables dentro de ámbito escolar, tales como su participación en actividades académicas, asistencia regular y puntual a clases, buen comportamiento con los profesores y pares. Mientras, que en el aspecto escolar cognitivo, explicaría el esfuerzo que los estudiantes realizan frente a los procesos de aprendizaje, la forma como procesan la información y los resultados que obtiene. También, este hallazgo permite comprender el diferente nivel de compromiso emocional de los estudiantes, evidenciado en lazos afectivos con los diferentes actores de su entorno educativo.

En cuanto a la comprobación de la hipótesis específica 3, se verificó una correlación estadística ($Rho 0,204$; p valor $0,001$), entre el aprendizaje autorregulado y el *engagement cognitivo* escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019, la misma que fue significativa para un nivel de confianza de 99%, no se encontró evidencia empírica para la comparación de los hallazgos, sin embargo, éstos fortalecen la evidencia teórica, en el sentido, de que un estudiante eficaz en sus procesos de pensamiento, autorregula su conducta, no solo cognitivamente sino también su vertiente motivacional y de

compromiso con las tareas que realiza. El *engagement* cognitivo, según Reeve (2012) requiere de uso de la autorregulación, ya que es indispensable que se produzca una implicación psicológica del estudiante respecto de su aprendizaje, para una mejor comprensión de los conocimientos nuevos y para lograr desarrollar una mayor habilidad y dominio de las destrezas a lograr. Si bien es cierto, la correlación es baja, pero es significativa, lo que sugiere que además existen otros factores que pudieran vincularse con el *engagement* cognitivo, además del aprendizaje autorregulado.

En relación a la comprobación de la hipótesis específica 4, se verificó una correlación estadística (Rho 0,469; p valor 0,001), entre el aprendizaje autorregulado y el *engagement emocional o afectivo* escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019, la misma que fue significativa para un nivel de confianza de 99%. Estos resultados son congruentes con los de Borges (2015) quien reporta los hallazgos de una muestra de estudiantes de la República Dominicana, el compromiso afectivo como indicadores del *engagement* escolar , lo que está vinculado con la activación de procesos cognitivos o aprendizaje autoregulado.

En lo que atañe a la comprobación de la hipótesis específica 5, se verificó una correlación estadística (Rho 0,441; p valor 0,001), entre el aprendizaje autorregulado y el *engagement conductual* escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019, la misma que fue significativa para un nivel de confianza de 99%. Los hallazgos, son también similares a los de Borges (2015) que comunica de sus resultados de investigación, que el compromiso comportamental o conductual es indicador de *engagement*, pero que éste requiere de la activación los elementos del aprendizaje autorregulado, como esfuerzos, desarrollo de procesos de cognición.

Respecto a la comprobación de la hipótesis específica 6, se verificó una correlación estadística (Rho 0,381; p valor 0,001), entre el aprendizaje autorregulado y el *engagement agéntico* escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019, la misma que fue significativa para un nivel de confianza de 99%. Los hallazgos empíricos afianzan, el fundamento teórico que subyace el consctructo de la agéntica o *personal agency* (Veiga, 2013 y Reeve y Tseng, 2011), por cuanto, está estrechamente enlazada con la autonomía que debe desplegar el estudiante como parte del aprendizaje autorregulado (regulación y conocimiento de la cognición) para establecer sus propias metas, ser un elemento activo dentro del proceso del aprendizaje, lo que significa que se involucra con los otros estudiantes, con sus maestros, basado en el diálogo para realizar preguntas, intervenir, planificar sus horarios, etcétera

Respecto a la fortaleza del estudio, se menciona que el tamaño muestral fue adecuado, para estimar resultados inferenciales, sin embargo, se considera la limitación de no haber incluido otras variables explicativas del *engagement* escolar, teniendo en cuenta que las correlaciones fueron significativas pero con una intensidad moderada a baja.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1.CONCLUSIONES

Primera

Existe una correlación directa significativa , entre el aprendizaje autorregulado y el *engagement* escolar [Rho de Spearman de 0,717; p 0,001) con una intensidad de fuerte, en estudiantes del nivel secundario pertenecientes a la la I.E. Jorge Chávez y a la I.E. Luis Alberto Sánchez.

Segunda

El nivel de aprendizaje autorregulado escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas es significativamente menor al 70% (p 0,001).

Tercera

El nivel de *engagement* escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas es significativamente menor al 70% (p 0,001).

Cuarta

Existe una correlación directa significativa , entre el aprendizaje autorregulado y el *engagement* cognitivo escolar [Rho de Spearman de 0,204; p

0,001) con una intensidad de baja , en estudiantes del nivel secundario pertenecientes a la la I.E. Jorge Chávez y a la I.E. Luis Alberto Sánchez.

Quinta

Existe una correlación directa significativa , entre el aprendizaje autorregulado y el *engagement* emocional escolar [Rho de Spearman de 0,469; p 0,001) con una intensidad de moderada , en estudiantes del nivel secundario pertenecientes a la la I.E. Jorge Chávez y a la I.E. Luis Alberto Sánchez.

Sexta

Existe una correlación directa significativa , entre el aprendizaje autorregulado y el *engagement* conductual escolar [Rho de Spearman de 0,441; p 0,001) con una intensidad moderada , en estudiantes del nivel secundario pertenecientes a la la I.E. Jorge Chávez y a la I.E. Luis Alberto Sánchez.

Séptima

Existe una correlación directa significativa , entre el aprendizaje autorregulado y el *engagement* agéntico escolar [Rho de Spearman de 0,381; p 0,001) con una intensidad baja , en estudiantes del nivel secundario pertenecientes a la la I.E. Jorge Chávez y a la I.E. Luis Alberto Sánchez.

5.2.RECOMENDACIONES

En base a las conclusiones formuladas, se establecen las siguientes recomendaciones:

Primera

Se sugiere a los docentes, promover ejercicios de metacognición en el aula, para mejorar en los estudiantes la conciencia de su capacidad para desarrollar diferentes estrategias y recursos para ejecutar una tarea eficazmente, lo que les va a permitir aprender a regular sus procesos cognitivos y ser aprendices autónomos. Un aspecto clave para promover la metacognición es lograr que el estudiante reflexiona sobre los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual el docente deberá idear tácticas y recursos para tal fin, según la situación y las circunstancias particulares.

Ejemplos:

a. Preguntas motivadoras:

- ¿Qué dominio lograste?
- ¿De qué modo aprendes mejor?
- Este curso ¿Cómo te ha ayudado en el aprendizaje de ...?
- ¿Qué aprendiste en este curso, que puedes utilizar para resolver los problemas de ...?
- De las indagaciones que realizaste para hacer tus tareas ¿Qué aprendiste?
- ¿Qué dificultades has enfrentado o encontrado en este curso?
- ¿Qué necesidades específicas, has cubierto en este curso o proceso de aprendizaje?
- ¿Qué necesidades de aprendizaje aún persisten?

b. Socializar estrategias y resultados de aprendizaje

- Ejemplo : Área matemática : al inicio del año escolar, se realizan predicciones para el bimestre o trimestre sobre un curso. Al final del proceso, se contrasta públicamente los resultados reales con los previstos, se analiza la información y la coincidencia o discrepancia. El propósito es evidenciar fortalezas y áreas de oportunidad, lo que permite que el alumno logre una mayor conciencia de sus fortalezas y áreas de oportunidad, como de sus debilidades o flaquezas . Se resalta que la profesora o profesor no ha mencionado el propósito metacognitivo explícitamente, sin embargo, es la intención central, lograr el autoconocimiento del estudiante, la toma de conciencia sobre sus propios procesos cognitivos de como aprende y los resultados que obtiene.

- Área Ciencia y Tecnología: solicitarle al estudiante que ensaye varias maneras de proteger un huevo , de tal forma que después de ser soltado desde un metro de altura, no sufra daños o se rompa. Finalmente, el estudiante después de diseñar varias estrategias, identificará la más útil. Se le solicita, que realice un ejercicio de autoevaluación , sobre ¿Qué podría haber mejorado? ¿Qué parte ha sido más difícil o por el contrario más sencilla? ¿ las estrategias que utilizó fueron adecuadas?

Segunda

A los docentes, se recomienda promover a los estudiantes, el ejercitarse en seguir en la estrategia basada en el ciclo de planificar , monitorear y evaluar como parte de la autorregulación del aprendizaje , sin embargo, teniendo en cuenta que las estrategias particulares, a menudo son específicas según la asignatura o tareas, sería beneficioso motivar a los estudiantes para generar un mayor compromiso para el logro de los objetivos de cada asignatura.

Tercera

A los docentes, se sugiere promover el desarrollo de estrategias metacognitivas, v.g. el modelo de siete pasos para enseñar explícitamente estrategias metacognitivas para un aprendizaje autorregulado y mejora del *engagement* cognitivo, propuesto por Quigley, Muijs yStringer (2018), para las diferentes materias y grados:

Implica:

1. Activar el conocimiento previo.
2. Instrucción de estrategia explícita.
3. Modelado de la estrategia aprendida.
4. Memorización de la estrategia.
5. Práctica guiada.
6. Práctica independiente.
7. Reflexión estructurada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, A. (2014). Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación, del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1)79-120. doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr.2014.v2n1.54>
- Alfaro, P. (2015). *Guía para la elaboración del proyecto y la tesis*. Universidad San Martín de Porres, Lima.
- Álvarez, A. (2012). *La autorregulación de los aprendizajes en asignatura de estudios sociales: El caso del estudiantado de undécimo año del Colegio Bilingüe Santa Cecilia* (Tesis de titulación) Universidad Estatal a Distancia de Costarrica
Recuperado
<http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/936/1/La%20autorregulacion%20de%20los%20aprendizajes%20-%20ALEJANDRA%20ALVAREZ.pdf>
- Archambault, I., Janosz, M., Fally, J. y Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence* 32 (2009) 651-670 [En línea] Recuperado de <http://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/36711.pdf>
- Ardila, R. Inteligencia. (2011). ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Rev. Acad. Colomb. Cienc.* 35 (134): 97-103, 2011. ISSN 0370-3908.

- Arias, W. Galdos, D. y Ceballos, K. (2018). *Estilos de enseñanza y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación de la Universidad Católica San Pablo* [En línea] Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6399197>
- Ávila H. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. [En línea] Edición electrónica. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2006c/203/#indice>
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209–223
- Ballin, D.(1989). *El concepto de la conciencia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. España: Editorial Espasa Universitaria, pp. 3245.
- Bandura, A.(1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory:An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*,52, 1-26.
- Brigman, G.; Wells, C.; Webb, L.; Villares, E.; Carey, J. C. y Harrington, K. (2015). *Psychometric properties and confirmatory factor analysis of the Student*

Engagement in School Success Skills. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 48 (1) 3-14.

Calero , M. (2005). *Técnicas de estudio e investigación*. Lima :Edit. San Marcos.

De Toro, X., Sandoval, M. J., Trigger, J., Saracostti, M., Viveros, J., Riquelme, S., Navarro, J. J. (2016). *Manual de intervenciones sobre el compromiso escolar: Una variable clave para predecir procesos de desescolarización*. Colección Ciencias Sociales. Santiago de Chile: Ediciones Universidad de la Frontera.

Dirección Regional de Educación . Región Tacna (2019). *Compendio Estadístico 2019, Tacna*.

Enciso, M. (2017). *Aprendizaje autorregulado y el desarrollo de conocimientos en la manipulación de alimentos en estudiantes de Administración de Servicios Turísticos* (Tesis de Maestría) Universidad San Martín de Porres, Lima.

Fernández, G. (2018). *Engagement y desempeño docente en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado Red Avansys*. (Tesis de maestría) Universidad San Martín de Porres.

Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research* 59(2): 117–42.

Fredricks, J. , Blumenfeld, P. y Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Fredricks, J.(2015). *Academic engagement* [En línea] Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/topics/computer-science/cognitive-engagement>

Fuentes, S., y Rosario, P. (2013). *Mediar para la autorregulación del aprendizaje. Un desafío educativo para el siglo XXI. Santiago de Chile*. Recuperado de www.uccentral.cl/prontus.../site/.../ebook_seminario_ara_julio_13_definitivo.pdf

Furlong, M.J., Whipple, A.D., Jean, G., Simental, J., Soliz, A. y Punthuma, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, pp.99-113.

Gonzáles, D. y Díaz, Y.(2017). Importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de *psicología* . *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653)

Gonzáles, J. y Núñez, J. (2010). *Dificultades del aprendizaje escolar* . Madrid: Psicología Pirámide.

- Green, G., Rhodes, J., Hirsch, A., Suárez-Orozco, C. & Camic, P. (2008). Supportive adult relationships and the academic engagement of Latin American immigrant youth. *Journal of School Psychology*, 46(4), 393-412. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.001>
- Hazel, C., Vazirabadi, G., yGallagher, J. (2013). Measuring aspirations, belonging, and productivity in secondary students: Validation of the student school engagement measure. *Psychology in the Schools*, 50(7), 689-704. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.21703>
- Hinojosa, J. y Sanmartí, N. (2016). *Promoviendo la autorregulación en la resolución de problemas de física* [En línea] Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v22n1/1516-7313-ciedu-22-01-0007.pdf>
- Hu, S. y Kuh, G. D. (2001). Does the degree of campus wiredness matter? *Education Policy Analysis Archives*, 9, 49–53.
- Kanungo, R. N. (1982). Measurement of job and work involvement. *Journal of Applied Psychology*, 67, 341–349
- Krause, K. L. y Coates, H. (2008). Student's engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493–505.

Lanz, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos XXXII*, N° 2: 121-132, 2006 [En línea] Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v32n2/art07.pdf>

Liceo JAVIER (2013). *Lectura comprensiva*, 2da edición, Guatemala: Publicaciones escolares.

Maehr, M. y Meyer, H. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371-409. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1024750807365>

Martin, A. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.11.003>.

Mayer, R., Davis, J. y Schoorman, F. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 24-59.

Medina, A., Moreno, M. y Guija, J. (2013). *Voluntad, capacidad y autonomía de la persona en el mundo actual*. *Psiquiatría y ley*, Córdoba: Fundación Española de Psiquiatría y Salud Mental.

Monterroso, J. (2012). *Relación entre autoeficacia general percibida y rendimiento académico en un centro educativo laboral para jóvenes residentes en Asentamientos precarios de la ciudad de Guatemala* (Tesis) Universidad Rafael

Landívar [En línea] Recuperada de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/08/Monterroso-Jose.pdf>

Monterroso, S. (2015). *Aprendizaje autorregulado y su incidencia en el rendimiento académico de los adolescentes* [En línea] Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/83/Monterroso-Susy.pdf>

Newman, F.M., Wehlage, G.G. y Lamborno, S.D. (1992). *The significance and sources of Student engagement*. En F.M. Newman (Ed.): Student engagement and achievement in American Secondary Schools. New York: Teachers College Press.

Ojeda, L. (2017). *Eficacia autorregulatoria, estrategias de autorregulación y escritura argumentativa en estudiantes de secundaria* (Tesis de Maestría) Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Oporto, M. (2017). *Compromiso académico en estudiantes de educación secundaria y bachillerato: Estudio sobre la influencia de factores psicológicos* (Tesis doctoral) Universitat Abat Oliba CEU [En línea] Recuperado de <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/454832/Tmoa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pajares, F. (2002). *Self-efficacy beliefs in academic* [En línea] Recuperado de doi <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>.

Parada, M., & Exequiel, C. (2014). Relación del engagement académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de Odontología Educación Médica Superior. <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/143/160>

Panadero, E., y Tapia, J. (2014). *Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica*. En *Psicología Educativa* 120(2014)11-22 [En línea] Recuperado de <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1135755X14000037?token=6DDFEFE8BAC62D1B51F65AF8FF370FD36706C4B72BDDDB875D99D228EB5DA7C850C47C9AA477CA54180AFCEA243A37EA3>

Paris, S. y Paris, A. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, 89-101.

Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U. y Givaudan, M. (2007). Escala para medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE). *Revista Interamericana de Psicología* -2007, Col. 41, Num 3, pp.295-304 [En línea] Recuperado de

Quigley, A., Muijs, D. y Stringer, E. (2018). *Metacognition and self-regulated learning*, Education Endowment Foundation: London.

Reeve, J. y Tseng, C. (2011). Personal agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.

Ruiz, G. (2015). *Relación entre autorregulación y rendimiento académico de los alumnos de Cuarto de Bachillerato del Colegio San Francisco Javier de Huehuetenango*, en Guatemala (Tesis de maestría), Universidad Rafael Landívar [En línea] Recuperado de recursosbiblio.url.edu.gt › tesisjcem › 2015/05 › Ruiz-Guillermo

Sabino. (1996). *El proceso de investigación*. Colombia: Edit. Cometa de papel.

Sandoval, M., Mayorga, C., Elgueta, H., Soto, A., Viveros, J. y Riquelme, S. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, vol. 42, núm. 2, 2018. Universidad de Costa Rica, Costa Rica [En línea] Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139004>

Schaufeli, W. (2017). *Applying Job Demands –Resources model: A how to guide to measuring and tackling work engagement and burnout*. *Organizational Dynamics* (2017) 46, 120-132 [En línea] Recuperado de <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/476.pdf>

Schaufeli, W. B. y Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonz, V., Roma, A. y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two simple confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92

Sen, A. (1985). Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy*. 82(4),169-221

Shunk, D. H. (2012). *Teorías del Aprendizaje*. Sexta Ed. México: Pearson.

Skinner, E. A.; Kinderman, T. A. y Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/a0028089>.

Stover, J., Bruno, F., Uriel, F., y Fernández, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2),105-115.[En línea]. Recuperado de : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4835/483555396010>

Suárez, P. (2011). *Población de estudio y muestra* [En línea] Recuperado de http://udocente.sespa.princast.es/documentos/Metodologia_Investigacion/Presentaciones/4_%20poblacion&muestra.pdf Tam, J., Vera, G. y Oliveros, R. (2008). Tipos, métodos y estrategias de investigación científica [En línea] Recuperado de http://www.imarpe.pe/imarpe/archivos/articulos/imarpe/oceanografia/adj_modela_pa-5-145-tam-2008-investig.pdf.

- Tapia,L.(2016).*Compromiso escolar* [En línea] Recuperado de <https://eligeeducar.cl/este-estudio-demostro-que-factor-logra-aumentar-el-compromiso-de-los-estudiantes-con-su-aprendizaje-significativamente>
- Tsoukas H, Vladimirov E. (2001). What is organizational knowledge? *J Manag Stud.* ;38 (7):972–93.
- Tomás, J. , Gutiérrez, M., Sancho,P., Chireac,S. y Romero, I. (2015). *El compromiso escolar (school engagement) de los adolescentes : Medida de sus dimensiones* [En línea] Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/et2016341119135>
- Toro, X., Sandoval, M., Trigger, J. , Saracosti, M., Viveros, J., Riquelme, S., Lara, L., Navarro, J., Labrin, L. y Yáñez, M. (2016).Manual de intervenciones sobre el compromiso escolar. Una variable clave para predecir procesos de desescolarización [En línea] Recuperado de http://humanidades.ufro.cl/images/libros/ORG_Manual_de_intervenciones.pdf
- Torrano, F. y González, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la organización. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(1), 1-34. Recuperado de <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?27>
- Torre, J. (2006). *La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis .doctoral. Madrid: Universidad Pontificia Comillas [En línea] Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesi>

- Trowler, V. (2010). *Student engagement literatura review* [En línea] Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/322342119_Student_Engagement_Literature_Review
- Vallerand, R. , Koestner, R. y Pelletier, L. (2008). *Reflections on self-determination theory* [En línea] Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2008-10897-012>
- Velden, G. (2013). *Percepciones del personal sobre la participación de los estudiantes*. En E. Dunne y D. Owen (Eds.), *El manual de participación estudiantil: práctica en educación superior* (págs. 77–91): Esmeralda.
- Wang, M. y Peck, S.(2013). *Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles* [En línea] Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23066673>
- Weiss, C., Carolan, B. y Baker, E. (2010). Big school, small school: (Re) testing assumptions about high school size, school engagement and mathematics achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(2), 163-176. doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9402-3>
- Winne, P. (2 001). *Self-regulated learning viewed from models of information processing*. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 153-190). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. 10mo primera. Ed. México: Pearson.

Yuni, J. y Urbajo, C. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Editorial Brujas.

Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico: herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México : Pax México.

Zimmerman, B. J. (2001). *Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis*. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (Second ed., pp. 1-37). New York: Lawrence Erlbaum Associate

Zimmerman, B. (2011). *Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance*. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and pe*

Zimmerman, B. (2000). *Attaining Self-Regulation: A social cognitive perspective*. San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2000). *Self-Efficacy: an essential motive to learn*. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

TÍTULO DE PROYECTO: APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y SU RELACIÓN CON EL *ENGAGEMENT* ESCOLAR EN DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL DISTRITO DE GREGORIO ALBARRACÍN LANCHIPA, 2019

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	ESQUEMA CAPITULAR	VARIABLES/INDICADORES	TECNICAS/INSTRUMENTOS												
<p>Problema general ¿ Existe correlación entre el aprendizaje autorregulado y el engagement escolar en estudiantes de dos instituciones educativas públicas de educación básica regular del nivel secundario del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019?</p>	<p>Objetivo general Establecer la correlación entre el aprendizaje autorregulado y el <i>engagement</i> escolar en estudiantes de dos instituciones educativas públicas de educación básica regular del nivel secundario del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>a) Determinar si el aprendizaje autorregulado se correlaciona con el engagement</p>	<p>Hipótesis general El aprendizaje autorregulado se correlaciona significativamente con el engagement escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>a) El aprendizaje autorregulado se correlaciona significativamente con el engagement conductual escolar en estudiantes del nivel secundario de</p>	<p>1. EL PROBLEMA 1.1 Planteamiento del problema 1.2. Formulación del problema 1.2.1. Problema general 1.2.2. Problemas específicos 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 2.1. Objetivo general 2.2. Objetivos específicos 3. MARCO TEÓRICO 4. METODOLOGÍA 4.1. Formulación de la hipótesis 4.2. Variables e indicadores 4.3. Tipo de investigación 4.4. Diseño de la investigación 4.5. Ámbito y tiempo social 4.6. Unidades de estudio</p>	<p>– Variable independiente</p> <p>Aprendizaje autorregulado</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conciencia metacognitiva activa ▪ Control y verificación ▪ Esfuerzo diario en la realización de tareas ▪ Procesamiento activo durante las clases <p>– Variable dependiente</p> <p><i>Engagement escolar</i></p>	<p>• Tipo de investigación De enfoque cuantitativo, prospectivo y de estadística inferencial</p> <p>• Diseño de la investigación El diseño será no experimental, transversal y correlacional ,</p> <p>• Población: 1723 escolares de ambos sexos</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Institución educativa</th> <th>N</th> <th>%</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I.E. Luis Alberto Sánchez</td> <td>827</td> <td>47,99%</td> </tr> <tr> <td>I.E. Jorge Chávez</td> <td>896</td> <td>52,01%</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>1723</td> <td>100,00</td> </tr> </tbody> </table> <p>Muestra:</p>	Institución educativa	N	%	I.E. Luis Alberto Sánchez	827	47,99%	I.E. Jorge Chávez	896	52,01%	Total	1723	100,00
Institución educativa	N	%															
I.E. Luis Alberto Sánchez	827	47,99%															
I.E. Jorge Chávez	896	52,01%															
Total	1723	100,00															

<p>Problemas específicos</p> <p>a) ¿Existe correlación entre el aprendizaje autorregulado y el engagement conductual escolar en estudiantes?</p> <p>b) ¿Existe correlación entre el aprendizaje autorregulado y el engagement emocional escolar en estudiantes?</p> <p>c) ¿Existe correlación entre el aprendizaje autorregulado y el engagement cognitivo escolar en estudiantes?</p>	<p>conductual escolar en estudiantes.</p> <p>b) Determinar si el aprendizaje autorregulado se correlaciona con el engagement emocional escolar en estudiantes.</p> <p>c) Determinar si el aprendizaje autorregulado se correlaciona con el engagement cognitivo escolar en estudiantes.</p> <p>d) Determinar si el aprendizaje autorregulado se correlaciona con el engagement agéntico escolar en estudiantes.</p>	<p>dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019.</p> <p>b) El aprendizaje autorregulado se correlaciona significativamente con el engagement emocional escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019.</p> <p>c) El aprendizaje autorregulado se correlaciona significativamente con el engagement cognitivo escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019.</p> <p>d) El aprendizaje autorregulado se</p>	<p>4.7. Población de estudio</p> <p>4.8. Recolección de datos</p> <p>4.9. Técnicas de recolección de datos</p> <p>4. ASPECTOS ADMINISTRATIVOS</p> <p>5. BIBLIOGRAFÍA</p> <p>6. ANEXOS</p>	<p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conductual ▪ Emocional ▪ Cognitivo ▪ Agéntico 	<p>Tamaño = 370 escolares</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Estratos</th> <th>N</th> <th>Muestra</th> <th>Muestra ajustada</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Estrato 1. I.E. Luis Alberto Sánchez</td> <td>827</td> <td>177,55</td> <td>178</td> </tr> <tr> <td>Estrato 2. I.E. Jorge Chávez</td> <td>896</td> <td>192,37</td> <td>192</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>1723</td> <td>369,92</td> <td>370</td> </tr> </tbody> </table> <p>Tipo de muestreo: probabilístico por estrato</p>	Estratos	N	Muestra	Muestra ajustada	Estrato 1. I.E. Luis Alberto Sánchez	827	177,55	178	Estrato 2. I.E. Jorge Chávez	896	192,37	192	Total	1723	369,92	370
					Estratos	N	Muestra	Muestra ajustada													
Estrato 1. I.E. Luis Alberto Sánchez	827	177,55	178																		
Estrato 2. I.E. Jorge Chávez	896	192,37	192																		
Total	1723	369,92	370																		
<p>TÉCNICA</p> <p>Observacional y por Encuesta</p> <p>INSTRUMENTOS</p> <p>a) Escala de aprendizaje autorregulado (Grimaldo, s.f.)</p> <p>b) Cuestionario engagement</p>																					

d)¿Existe correlación entre el aprendizaje autorregulado y el engagement agéntico escolar en estudiantes ?		correlaciona significativamente con el engagement agéntico escolar en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa en 2019.			
--	--	---	--	--	--

Anexo 1. Cuestionario engagement

School engagement

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

	TD	ED	N	DA	TA
1. Cuando escribo mis trabajos, comienzo por hacer un borrador para organizar el texto	1	2	3	4	5
2. Mi colegio es un lugar donde me siento excluido(a)	1	2	3	4	5
3. Falto al colegio sin una razón justificada	1	2	3	4	5
4. Durante las clases, planteo preguntas a los profesores	1	2	3	4	5
5. Trato de relacionar lo que aprendo en una asignatura con lo que he aprendido en otras	1	2	3	4	5
6. Mi Colegio es un lugar donde hago amigos(as) con facilidad	1	2	3	4	5
7. Falto a las clases aun estando en el Colegio	1	2	3	4	5
8. Hablo con mis profesores sobre lo que me gusta y lo que no me gusta	1	2	3	4	5
9. Paso mucho tiempo libre buscando más información sobre los temas discutidos en clase	1	2	3	4	5
10. Mi Colegio es un lugar donde me siento integrado(a)	1	2	3	4	5
11. Interrumpo las clases a propósito (intencionadamente)	1	2	3	4	5
12. Cuando alguna cosa me interesa, lo comento con mis profesores.	1	2	3	4	5
13. Cuando leo un texto, trato de entender el significado que el autor quiere transmitir	1	2	3	4	5
14. Mi Colegio es un lugar donde me parece que los demás me aprecian	1	2	3	4	5
15. Soy maleducado (a) con los profesores	1	2	3	4	5

16. Durante las clases, intervengo para expresar mis opiniones	1	2	3	4	5
17. Reviso regularmente mis apuntes aunque el examen no esté próximo	1	2	3	4	5
18. Mi colegio es un lugar donde me siento solo(a)	1	2	3	4	5
19. Estoy distraído(a) en las clases	1	2	3	4	5
20. Hago sugerencias a los profesores sobre cómo mejorar las clases	1	2	3	4	5

Escala de Autorregulación (Torre,2007)

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

	TD	ED	N	DA	TA
7. Tengo confianza en las estrategias que utilizo para aprender	1	2	3	4	5
6. Tengo claro cuándo y por qué debo utilizar una estrategia y cuándo y por qué otra.	1	2	3	4	5
20. Tengo criterios personales sobre el estudio por los que me guío a la hora de estudiar.	1	2	3	4	5
13. No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender	1	2	3	4	5
3. Sé con precisión qué pretendo al estudiar cada asignatura	1	2	3	4	5
8. Si tropiezo con dificultades al estudiar, o cambio la forma de hacerlo o me esfuerzo más o ambas cosas a la vez	1	2	3	4	5
15. Cuando leo, me paro de vez en cuando y mentalmente reviso lo que se está diciendo.	1	2	3	4	5
2. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo	1	2	3	4	5
1. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.	1	2	3	4	5
12. Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien.	1	2	3	4	5
18. Cuando estudio, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo	1	2	3	4	5
14. En mi estudio, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto	1	2	3	4	5
4. La inteligencia es una capacidad modificable y mejorable.	1	2	3	4	5
10. Estoy al día en mis tareas de clase.	1	2	3	4	5

9. Tras las clases, en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que comprendo la información.	1	2	3	4	5
11. Tengo fuerza de voluntad para estudiar	1	2	3	4	5
5. Mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro.	1	2	3	4	5
19. En clase, estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica	1	2	3	4	5
16. En clase, verifico con frecuencia si voy comprendiendo lo que el profesor explica.					
17. Los obstáculos que encuentro al estudiar o en clase son un estímulo para mí.					

Anexo 4 .Declaración voluntaria de consentimiento informado**CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Yo,con N° de DNI: _____ acepto autorizar la participación voluntariamente en la investigación presentada. He sido informado sobre la naturaleza y los propósitos de la investigación y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación.

Nombre: _____ Firma: _____

Fecha:

Declaración de la investigadora responsable del proyecto quien realizó la explicación del consentimiento informado:

“Declaro que he explicado a cada participante el propósito del estudio, los beneficios de los resultados que se obtendrán, de la libertad de participar, de retirarse en cualquier momento y de la confidencialidad respecto al autor de la información. Asimismo, he entregado una copia de esta hoja de información y consentimiento informado completamente llenada y firmada por el/la participante”.