



Universidad  
Finis Terrae

UNIVERSIDAD FINIS TERRAE  
FACULTAD DE MEDICINA

**ASOCIACIÓN ENTRE NIVELES DE AUTORREGULACIÓN DEL  
APRENDIZAJE Y GÉNERO EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y  
CUARTO SEMESTRE DE TÉCNICO SUPERIOR EN ODONTOLOGÍA  
DUOC UC, AÑO 2023.**

PIA DORTTY HUGUETTE CHIEYSSAL MARTINEAU

Tesina presentada a la Facultad de Medicina de la Universidad Finis Terrae,  
para optar al grado de Magister en Docencia Universitaria en Ciencias de la Salud

Profesor Guía: Abdul Hernández C.

Santiago, Chile

2024

## DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Dedicada a mi abuelita Eliana y su incalculable legado de valentía y fortaleza,  
transmitida mientras estuvo con nosotros en la vida terrenal.

Agradezco a Profesor Abdul Hernández el acompañamiento en este proceso, su  
paciencia, su tiempo y disposición siempre. Serán guardadas cada una de sus palabras  
de aliento, su docencia comprometida, respetuosa y el cariño que coloca en su  
quehacer.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA</b> .....	<b>13</b>
1.1 Justificación de la investigación .....	13
1.2 Pregunta de investigación .....	16
1.3 Hipótesis .....	16
1.4 Objetivos de la investigación.....	16
1.4.1 <i>Objetivo general</i> .....	16
1.4.2 <i>Objetivos específicos</i> .....	16
<b>CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>18</b>
2.1 Contexto de la educación superior técnico profesional.....	18
2.1.1 <i>Dificultades en la educación técnico profesional en Chile</i> .....	21
2.2 Definiciones de autorregulación del aprendizaje.....	22
2.2.1 <i>Teorías que sustentan la autorregulación del aprendizaje</i> .....	23
2.2.2 <i>Modelos de autorregulación del aprendizaje</i> .....	24
2.2.3 <i>Modelo Cíclico de Fases de Zimmerman</i> .....	26
2.3 Autorregulación del aprendizaje en educación superior .....	28
2.4 Instrumentos de evaluación de autorregulación del aprendizaje.....	30
2.5 Investigaciones previas sobre autorregulación del aprendizaje .....	32
2.5.1 <i>Investigaciones en autorregulación del aprendizaje y género</i> .....	35
<b>CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO</b> .....	<b>37</b>
3.1 Paradigma y enfoque de la investigación .....	37
3.2 Diseño de investigación .....	37
3.3 Escenario y reclutamiento .....	37
3.4 Tipo de muestreo.....	39
3.5 Criterios de inclusión y exclusión .....	39
3.5.1 <i>Criterios de inclusión</i> .....	39
3.5.2 <i>Criterios de exclusión</i> .....	40
3.6 Variables de la investigación.....	40
3.6.1 <i>Variables demográficas</i> .....	40

3.6.2 Variable de estudio.....	40
3.7 Operacionalización de las variables .....	40
3.8 Fuentes de datos y medidas .....	43
3.9 Tamaño muestral.....	44
3.10 Métodos estadísticos.....	45
3.11 Criterios éticos .....	46
3.12 Viabilidad del proyecto .....	48
<b>CAPÍTULO 4: RESULTADOS .....</b>	<b>50</b>
4.1 Participantes .....	50
4.2 Datos descriptivos de las variables demográficas .....	51
4.3 Análisis de la variable autorregulación del aprendizaje .....	52
4.4 Análisis de la asociación entre autorregulación del aprendizaje y género ....	53
4.5 Comparación del comportamiento de la autorregulación del aprendizaje por semestre.....	54
<b>CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN .....</b>	<b>56</b>
Limitaciones del estudio .....	58
<b>CAPÍTULO 6: CONCLUSIÓN.....</b>	<b>62</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>63</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>70</b>
Anexo N°1: Acta de resolución / aprobación Comité de Ética UFT.....	70
Anexo N°2: Consentimiento informado.....	74
<i>Vista consentimiento informado formulario digital Google .....</i>	<i>77</i>
Anexo N°3: Instrumento de recolección de datos .....	78
<i>Vista de instrumento de recolección de datos formulario digital Google .....</i>	<i>82</i>

## ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

<b>Figura 1</b> <i>Modelo Cíclico de Fases de Zimmerman</i> .....	26
<b>Figura 2</b> <i>Diagrama de flujo de los participantes</i> .....	507
<b>Figura 3</b> <i>Comuna de residencia de los participantes</i> .....	518
<b>Tabla 1</b> Operacionalización de variables demográficas .....	418
<b>Tabla 2</b> <i>Operacionalización de variable de estudio</i> .....	429
<b>Tabla 3</b> Resultados de las subvariables que componen la autorregulación del aprendizaje por género.....	529
<b>Tabla 4</b> Asociación entre la autorregulación del aprendizaje y el género .....	5054
<b>Tabla 5</b> Comparación de semestres respecto a las variables que miden autorregulación del aprendizaje.....	551

## RESUMEN

**Antecedentes:** La autorregulación del aprendizaje (ARA) permite a los individuos un desarrollo exitoso en lo personal, social, académico y lo profesional, favorece la motivación y el uso de estrategias para la construcción del conocimiento y el logro de las metas propuestas. La ARA es parte de la formación integral en institutos y universidades, contribuyendo al aprendizaje de los estudiantes.

**Objetivos:** Evaluar la asociación entre autorregulación del aprendizaje y género en estudiantes de segundo y cuarto semestre de técnico superior en odontología DuocUC, año 2023.

**Materiales y métodos:** Se realizó un estudio descriptivo correlacional en una muestra de 84 estudiantes inscritos en una institución de formación técnico profesional en Santiago de Chile. Se utilizó el cuestionario de evaluación de fases de autorregulación para recolectar la información de las variables. Se realizaron análisis estadísticos descriptivos, se calcularon los coeficientes de asimetría y curtosis y se utilizó la prueba U de Mann Whitney, prueba t de Student para comparación de los grupos.

**Resultados:** La muestra estuvo conformada por 77 (91,7%) estudiantes del género femenino y 7 (8,3%) estudiantes del género masculino. Los resultados para la autorregulación del aprendizaje promedian 292,4 ( $DE= 45,0$ ) para las féminas mientras que para los hombres fue de 293,6 ( $DE= 64,8$ ). No hubo diferencias significativas en la autorregulación del aprendizaje entre el género femenino y masculino  $U= ,704$ . Tampoco se observaron diferencias significativas en la autorregulación del aprendizaje y el semestre de los estudiantes  $t= ,993$  (95% IC= -20,5 20,3).

**Discusión y conclusiones:** Los resultados evidencian que no existen diferencias significativas en la autorregulación del aprendizaje por género y por semestre de los estudiantes. Se necesita realizar estudios con muestras mayores para confirmar los hallazgos encontrados en esta investigación.

**Palabras Claves:** autorregulación del aprendizaje, género, semestre, educación superior técnico profesional, técnico superior en odontología.

## ABSTRACT

**Background:** Self-regulated learning (SRL) allows individuals to successfully develop personally, socially, academically, and professionally, fostering motivation and the use of strategies for knowledge construction and goal achievement. SRL is part of the comprehensive education in institutes and universities, contributing to students' learning.

**Objectives:** To evaluate the association between self-regulated learning and gender in second and fourth semester dental technology students at DuocUC, 2023.

**Materials and Methods:** A descriptive correlational study was conducted on a sample of 84 students enrolled in a technical-professional training institution in Santiago, Chile. The self-regulation phases assessment questionnaire was used to collect variable information. Descriptive statistical analyses were performed, skewness and kurtosis coefficients were calculated, and the Mann-Whitney U test and Student's t-test were used for group comparisons.

**Results:** The sample consisted of 77 (91.7%) female students and 7 (8.3%) male students. Results for self-regulated learning averaged 292.4 (SD=45.0) for females and 293.6 (SD=64.8) for males. There were no significant differences in self-regulated learning between genders ( $U=0.704$ ). No significant differences were observed in self-regulated learning based on students' semester ( $t=0.993$ , 95% CI= -20.5, 20.3).

**Discussion and Conclusions:** The results indicate that there are no significant differences in self-regulated learning by gender or semester. Further studies with larger samples are needed to confirm the findings of this research.

**Keywords:** self-regulated learning, gender, semester, technical-professional higher education, senior technician in dentistry.

## GLOSARIO Y ABREVIATURAS

### Glosario

**“Aprender a Aprender”:** constructo teórico donde los estudiantes construyen su propio aprendizaje a partir de sus experiencias vitales, para reutilizar y transferir conocimientos y habilidades a variados contextos y situaciones. Esto es resulta de la estimulación de la motivación y confianza por parte del sujeto (García, 2020).

**Aprendizaje Significativo:** teoría de David Ausubel como un proceso que involucra la dimensión emocional, motivacional y cognitiva de la persona. En este tipo de aprendizaje, el estudiante utiliza sus conocimientos previos para adquirir nuevos conocimientos. Este proceso se produce cuando un nuevo contenido se relaciona con las experiencias vividas y otros conocimientos adquiridos con el tiempo. La motivación y las creencias personales sobre lo que es importante aprender juegan un papel importante en este proceso (Yépez, 2011).

**Aprendizaje Socio- Cognitivo:** teoría de Albert Bandura que establece que el comportamiento de una persona es el resultado de tres factores recíprocos, los cuales son: comportamiento relacionado al mundo social y la influencia del comportamiento ajeno en el propio comportamiento, características personales como son la atención centrada en compartir experiencias con otros para moldear el comportamiento por modelamiento de ese comportamiento por otros y entorno relacionado a la imitación de ese comportamiento observado en el entorno. Esto requiere que el sujeto mire, recuerde y haga (Garello y Rinaudo, 2012; Schraw y col, 2006).

**Autorregulación:** control que el individuo ejerce sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación, usando estrategias personales para alcanzar objetivos y metas establecidas (Panadero y Alonso-Tapia, 2014a).

**Autorregulación del Aprendizaje:** aprendizaje intencional, autónomo y efectivo (Panadero y Alonso-Tapia, 2014a). Proceso autodirigido donde los estudiantes transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas, generando por sí

mismos pensamientos, sentimientos y comportamientos orientados a la consecución de metas (Zimmerman, 2002).

**Constructivismo:** concibe el aprendizaje como una construcción orientada por un proceso en que las experiencias de los sujetos van a intervenir de manera significativa, activa, compleja e integral. Las estructuras conceptuales previas se modifican con el objeto de realizar una reestructuración de la realidad del conocimiento (Yépez, 2011).

**Constructivismo Socio- Cultural:** teoría de Lev Vigotsky que propone que una persona construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional. El factor social tiene un rol determinante en la construcción del conocimiento, sin embargo, este no es suficiente porque no refleja los mecanismos de internalización (Serrano y Pons, 2011).

**Metacognición:** conocimiento que se tiene de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier asunto relacionado con ello, por ejemplo, propiedades de la información relevante para el aprendizaje, además involucra la supervisión permanente, regulación y organización de procesos respecto con los objetos o datos cognitivos sobre los que se está actuando, a fin del logro de una meta u objetivo (Osses y Jaramillo, 2008).

**Pensamiento Crítico:** una de las definiciones más genéricas elaborada por Robert Sternberg en el año 1986 citado por Bezanilla-Albisua y col. (2018) indica que son procesos, estrategias y representaciones que las personas utilizan para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos. Se centra en lo que el sujeto puede decidir, creer o hacer algo de manera reflexiva, razonable y evaluativa, requiere de un análisis en la búsqueda de esclarecer la veracidad a través de criterios y evidencias, para llegar a un juicio de valores, adoptar una posición y/o llevar a cabo una acción justificada, evitando posibles sesgos externos de información.

## **Abreviaturas**

ARA: Autorregulación del Aprendizaje

CINE: Clasificación Internacional Normalizada de Educación

CFT: Centro de Formación Técnica

EM: Educación Media

EMCH: Educación Media Científico Humanista

EMTP: Educación Media Técnico Profesional

ES: Educación Superior

ESTP: Educación Superior Técnico Profesional

ETP: Educación Técnico Profesional

IP: Instituto Profesional

TP: Técnico Profesional

## INTRODUCCIÓN

La autorregulación del aprendizaje (ARA) ha adquirido un notable interés en los últimos años entre investigadores y docentes. Desde su inicio en la década de los 80 se ha convertido en un área de investigación importante, y ha impulsado metodologías y estrategias para el aprendizaje de los estudiantes con enfoque de autorregulación (Rosário y col., 2014). En la literatura consultada se observan diversas definiciones, por ejemplo, Panadero y Alonso-Tapia (2014a) la describen como un constructo psicológico que involucra el control del individuo sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación, utilizando estrategias personales para el logro de las metas y objetivos que se ha propuesto. Por su parte, Hernández y Camargo (2017) conciben la ARA como un proceso mediante el cual los estudiantes estructuran su aprendizaje y dan alcance a los objetivos académicos de manera autónoma y motivada. Este proceso involucra aspectos cognitivos, metacognitivos, conductuales, motivacionales y emocionales/afectivos del sujeto (Panadero, 2017).

Múltiples son los modelos teóricos creados dentro de la denominada ARA. Para Zimmerman, existen al menos siete teorías que explicarían los procesos asociados a la autorregulación: operante, fenomenológica, procesamiento de la información, sociocognitiva, volitiva, vygotskiana y constructivista (Panadero y Alonso-Tapia, 2014b). Por lo tanto, nos encontramos ante un constructo que ha incorporado una gran variedad de propuestas teóricas que van desde la visión constructivista de Lev Vigotski hasta la cognitivista de Albert Bandura (Garello y Rinaudo, 2012; Schraw y col., 2006; Serrano y Pons, 2011; Yépez, 2011).

La evidencia empírica en torno a la ARA da cuenta de un enfoque que favorece al individuo en cuanto a la motivación, comprensión, profundidad, autoeficacia, metacognición, y desempeño de los estudiantes, constituyendo una variable predictora de rendimiento académico (Hernández y Camargo, 2017; Larrutzea-Urkixo y Cardeñoso, 2020). Por otra parte, otros estudios advierten diferencias relacionadas al género en

cuanto a la motivación, metas, autoeficacia y uso de estrategias, lo anterior como elementos relacionados a los procesos de ARA (Torrano y Soria, 2017). También se han encontrado diferencias de género en cuanto a las funciones ejecutivas involucradas en este proceso de ARA (Tetering y col., 2020), reportando las mujeres niveles más altos de auto-control, auto-monitoreo y atención.

En cuanto a los estudios realizados en estudiantes de nivel de formación técnica profesional, grupo de estudio de esta investigación, hay reportes que advierten de deficiencias en la ARA relacionados a las estrategias de aprendizaje, las habilidades de planificación y organización (Sevilla, 2012). Similarmente, Moghadari-Koosha y col. (2020), concluyeron que la ARA era un importante predictor en el rendimiento académico de estudiantes técnicos paramédicos.

La presente investigación se inserta dentro del paradigma positivista con un enfoque metodológico cuantitativo, alcance descriptivo, correlacional. Tiene por objetivo conocer los niveles de ARA en estudiantes de educación superior técnico profesional (ESTP) de segundo y cuarto semestre de la carrera técnico superior en odontología de DuocUC y analiza la asociación entre el género de los (as) estudiantes con esta variable. Se aplica un instrumento diseñado por Sáez-Delgado y col. (2021), que mide las tres dimensiones que se corresponden con las fases de autorregulación del Modelo Cíclico de Zimmerman (Panadero, 2017; Panadero y Alonso-Tapia, 2014a; Zimmerman, 2002; Zimmerman, 2008).

Este estudio, es un aporte a la investigación educativa en ESTP y para DuocUC, cuyos resultados pueden constituir un insumo para orientar metodologías, estrategias y herramientas pertinentes y oportunas que favorezcan el desarrollo y/o fortalecimiento de habilidades de ARA en los (as) estudiantes.

## **CAPÍTULO 1: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

### **1.1 Justificación de la investigación**

La sociedad actual cada vez más compleja, ha generado requerimientos orientados a mejorar el desempeño en los diferentes ámbitos de la vida del individuo, lo que ha promovido una formación dirigida al desarrollo de competencias que prepare a futuros profesionales y técnicos con un enfoque de aprendizaje permanente a lo largo de la vida, esto conocido como “aprender a aprender” (Cunill y Curbelo, 2021). El proceso educativo debe incorporar en los currículum y programas aspectos que permitan formar personas que la sociedad demanda, que por una parte sean capaces de trabajar en equipo y al mismo tiempo tengan capacidad de dirigir su propio trabajo sin la supervisión constante (Costa y García, 2017).

Es importante considerar los cambios a lo que se ven enfrentados los estudiantes desde paso de la educación secundaria a la superior, donde en esta última, se hace indispensable el uso de habilidades orientadas a la autonomía, control, gestión, responsabilidad para aprender, que facilita el desarrollo de competencias profesionales (Salazar y Arévalo, 2019). De igual forma, la evolución de la educación superior (ES) y las necesidades en la formación en ciencias de la salud, exigen una formación que responda a las exigencias de un aprendizaje permanente, así el “aprender a aprender” como se ha indicado anteriormente asume un papel destacado en el proceso educativo en todos los niveles y esto se concreta en las competencias de ARA (Cunill y Curbelo, 2021).

La ARA es una habilidad necesaria para una formación integral, favorece la adquisición en los sujetos de habilidades de planificación, orientación a metas / objetivos, gestión de recursos -herramientas y reflexión que conducen a un desarrollo exitoso a nivel personal, social, académico y profesional; además de dar respuesta a las

necesidades actuales de formar sujetos con capacidad adaptación y pensamiento crítico. Existe evidencia sobre la autoeficacia y el papel central de la ARA como predictor de rendimiento académico (Bloom, 2013; Costa y García, 2017; Tetering y col., 2020).

El ingreso a la ES trae consigo un aumento de carga de responsabilidades académicas, demandas de múltiples profesores y tareas, lo que puede derivar en estrés, problemas de manejo de la autonomía, baja sensación de autoeficacia, y con ello una reducción de la motivación llevando a el estudiante a presentar con mayor probabilidad problemas académicos (Mongue-López y col., 2017), por ello se ha puesto foco en los últimos años a la deserción o abandono de los estudiantes, que podría estar influido por múltiples factores dentro de los cuales se pueden encontrar: deficiencias académicas desde la educación secundaria, dificultades en estrategias de aprendizaje, y carencia de habilidades de planificación, organización y reflexión, estas últimas relacionados a la ARA, como se ve en detalle más adelante (Sevilla, 2012).

La incorporación de procesos de reflexión asociados a la ARA estimula el pensamiento crítico, la autonomía de los estudiantes, el compromiso con su proceso formativo. Así también, facilita el desarrollo de habilidades transferibles a diversos contextos laborales futuros, permitiendo un monitoreo permanente de la calidad de los procesos que siguen a cada tarea que realiza el individuo (Vicerrectoría Académica Duoc UC, 2021).

De acuerdo con la experiencia formativa de la autora, se ha podido constatar el significativo rol de la ARA en la formación de competencias en estudiantes técnicos de nivel superior. Por otro lado, cabe mencionar que desde al año 2020 forma parte de la implementación como docente de estrategias con enfoque de ARA a través de proceso de portafolio, que DuocUC ha incorporado en su Modelo Formativo para los años 2021 – 2025 en los planes de estudio de manera transversal, en todas sus carreras y en cada uno de los semestres que cursa el estudiante en la institución. Pudiendo comprobar desde la experiencia académica, la ventaja que ofrece en la planificación, ejecución y reflexión de los estudiantes, así también su impacto en la motivación y el rendimiento

académico. Sin embargo, no se han realizado investigaciones en la institución para indagar respecto al desarrollo de estos procesos que permitan conocer de esta variable y su asociación con otros factores.

En concordancia con lo expresado en el párrafo anterior, y en consideración a la importancia para las ciencias educativa, la didáctica y el sustento teórico que presenta la ARA en numerosas investigaciones llevadas a cabo a nivel nacional e internacional, es que, en la búsqueda del estado del arte en torno al tema y la sistematización de estudios publicados en la literatura, no se encontraron estudios previos que muestren de manera específica la valoración de la ARA en la ESTP, ni tampoco se ha evaluado su asociación con la variable género en este grupo de estudiantes.

El desarrollo de esta investigación en estudiantes de ESTP definida en el marco teórico responde al interés personal y profesional de la autora de generar conocimiento en el área educativa relacionada con la ARA y además pretende ser un aporte para DuocUC en la obtención de datos respecto a las variables indicadas, que permita conocer y comparar habilidades de ARA en distintos niveles de la carrera, y conocer la existencia o no de asociación con el género.

Así se espera que la obtención de resultados facilite la orientación de metodologías y estrategias oportunas y pertinentes para cada nivel y con enfoque de género, que favorezcan el rendimiento académico y logro del perfil de egreso. Así también los resultados de esta investigación constituyen un insumo para futuras investigaciones, al mostrar evidencia sobre el comportamiento de estas variables en poblaciones poco exploradas. Y también resalta la importancia de tener en cuenta el género en futuros estudios que se realicen, tema que, por su complejidad y diversidad de enfoques, muchas veces es poco considerado.

Constituye entonces esta problemática, un vacío de conocimiento necesario de ser abordado mediante métodos cuantitativos. Por esta razón se procede al

planteamiento de la interrogante científica y la derivación de objetivos en el acápite siguiente.

## **1.2 Pregunta de investigación**

De acuerdo con los antecedentes expuestos, y con relación a la importancia de la ARA en los estudiantes para un buen desempeño académico y el logro de competencias que requiere el perfil de egreso de estudiantes técnico superior en odontología, se hace necesario responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe asociación entre autorregulación del aprendizaje y género en estudiantes de segundo y cuarto semestre de técnico superior en odontología DuocUC, año 2023?

## **1.3 Hipótesis**

Hi Existe asociación entre las variables autorregulación del aprendizaje y género en estudiantes técnico superior en odontología de DuocUC.

H0 No existe asociación entre las variables autorregulación del aprendizaje y género en estudiantes técnico superior en odontología de DuocUC.

## **1.4 Objetivos de la investigación**

### ***1.4.1 Objetivo general***

Evaluar la asociación entre autorregulación del aprendizaje y género en estudiantes de segundo y cuarto semestre de técnico superior en odontología DuocUC, año 2023.

### ***1.4.2 Objetivos específicos***

1. Identificar las características sociodemográficas de los estudiantes de segundo y cuarto semestre.

2. Determinar los niveles de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de segundo y cuarto semestre.
3. Estimar la asociación de los niveles de autorregulación del aprendizaje y género en estudiantes de segundo y cuarto semestre.

## **CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Contexto de la educación superior técnico profesional**

Los requerimientos de la sociedad actual han ido impulsando cambios en la ES, ya desde la declaración de Bolonia en el año 1999 surgieron diferentes entornos de trabajo en instituciones de educación europeas. Posteriormente, hacia fines del 2004 se fue extendiendo a instituciones de educación de América Latina, con el propósito de orientar la formación de recurso humano basadas en las necesidades de la sociedad del conocimiento y globalización (Beneitone y col., 2007).

En este sentido y dentro de las líneas de trabajo de Tuning Latino América, se estableció como punto común la definición de competencias específicas y genéricas. Cuyo propósito estuvo dirigido a la mejora de la calidad de la educación y la actualización de los sistemas educativos en la nueva sociedad de la información y el conocimiento (Beneitone y col., 2007). Así las competencias específicas o disciplinarias fueron de definidas como aquellas que involucran conocimientos y habilidades propias de una determinada profesión o disciplina (Beneitone y col., 2007). En tanto, las competencias genéricas o transversales fueron precisadas como aquellas que se encontrarían incorporadas en todas las disciplinas, permitiendo que el sujeto se desenvuelva de manera auto-consciente y auto-dirigida y fueran transferibles a las diversas actividades y funciones que desarrolla el individuo. Dentro de estas se incluyen las competencias de ARA, que dotan de flexibilidad al sujeto en el quehacer profesional. Facilitando la adaptación a situaciones cambiantes de la sociedad y el mundo laboral (Larruzea-Urkixo y Cardeñoso, 2020; Vives-Varela y col., 2014).

La propuesta educativa basada en competencias en la ES ha preparado a los estudiantes de manera integrada al unir conocimientos, habilidades y actitudes para el desempeño eficaz en un área laboral-profesional (Vives-Varela y col., 2014). Este enfoque por competencias en los currículos de las instituciones que conforman la ES por

consecuencia ha implicado el desarrollo de autonomía y autocontrol de procesos mentales por parte de los estudiantes. Esta formación, favorece la transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones y entornos de incertidumbre (Torrano y col., 2017; Zambrano y col., 2018).

Al respecto, en Chile en la Ley Educación Superior en su Artículo 1° indicó lo siguiente:

La Educación Superior busca la formación integral y ética de las personas orientada al desarrollo del pensamiento autónomo y crítico, que incentive a participar y aportar activamente en los distintos ámbitos de la vida en sociedad, de acuerdo con sus diversos talentos, intereses y capacidades. (Ley 21091, 2018, p.1)

En cuanto a la formación profesional y técnica para las instituciones de ES, esta Ley en su Artículo 3°, refiere:

La formación de profesionales y técnicos se caracterizará por una orientación hacia la capacidad de generar pensamiento autónomo y crítico sobre la base del conocimiento y técnicas particulares de cada disciplina. (Ley N° 21091,2018, p.4)

En lo relativo a la formación técnico profesional para las instituciones de ES, la Ley en su Artículo 15°, describe:

Se entenderá por formación técnico profesional todo proceso de enseñanza de carácter formal y no formal, que contemple el estudio de las tecnologías y las ciencias relacionadas, el desarrollo de aptitudes, competencias, habilidades y conocimientos relacionados con ocupaciones en diversos sectores económicos. Deberá promover el aprendizaje permanente de las personas y su integración en la sociedad. (Ley N° 21091,2018, p.10)

La ES en Chile, ha estado conformada por cuatro tipos de instituciones, las Universidades que otorgan títulos profesionales y técnicos, además de grados académicos; los Institutos Profesionales (IP) que ofrece títulos profesionales y técnicos; los Centros de Formación Técnica (CFT) que entregan títulos técnicos de nivel superior

y finalmente las Instituciones de las Fuerzas Armadas, de Orden y Seguridad (Sevilla, 2012).

Con respecto a la Educación Técnico Profesional (ETP), ésta se ha desarrollado en el sistema educativo chileno en dos espacios, estos son: Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) y la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP). Ambas dirigidas a la formación de jóvenes y adultos, vinculadas al trabajo en diversos sectores laborales, permitiendo así la transición de jóvenes desde el sistema educativo al mundo del trabajo (Brunner y col., 2022; Sevilla, 2012).

En cuanto a la ESTP, esta ha sido estructurada de acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE) de la siguiente manera: nivel 5 para los CFT como una educación terciaria de ciclo corto, que entrega conocimientos, habilidades y competencias profesionales. Esta formación presenta un alto componente práctico y está orientado a ocupaciones específicas, preparando al estudiante para el mercado laboral. En tanto, son nivel 6 los programas de formación de IP, orientados a entregar conocimientos, destrezas y competencias académicas o profesionales intermedia conducente a entregar un primer título o certificación equivalente (Brunner y col., 2022; UNESCO, 2011). En Chile, tanto CFT e IP tienen por misión la formación de profesionales y técnicos que contribuyan al desarrollo de sectores productivos y sociales del país. La formación asegura la generación de competencias y conocimientos en los sujetos para desarrollarse en el mundo del trabajo con autonomía y pensamiento crítico (Ley 21091, 2018).

La ESTP, ha tenido un importante progreso, adquiriendo mayor relevancia y las instituciones que la conforman, y han mostrado un notable un aumento en la matrícula de sus estudiantes. Constituye una alternativa competitiva y atractiva por la movilidad socio-económica que ofrecen estas carreras de corta duración. Por otro lado, existe una alta demanda del mercado laboral de personas formadas en estas instituciones, que entregan un capital humano calificado y logran responder eficientemente a los retos del mercado actual (Brunner y col., 2022; Sevilla, 2012).

### ***2.1.1 Dificultades en la educación técnico profesional en Chile***

Es en la ESTP donde se han detectado problemas en torno a la ineficiente adaptación de los estudiantes a las exigencias académicas y el ritmo de la ES. Estas dificultades se han manifestado principalmente en los primeros años de formación, lo anterior, ha derivado en fracasos académicos y altas tasas de abandono o deserción (Brunner y col., 2022). Dentro de las razones se encuentran problemas sociales, económicos, personales, incompetencia para incorporar estrategias de aprendizaje y carencias en habilidades de planificación y organización (Zambrano y col., 2018). En este grupo de estudiantes se debe considerar además que un alto número de estudiantes trabaja y una proporción no menor, cursa su carrera en modalidad vespertina. Lo anterior ha obligado a impulsar políticas institucionales para lograr la retención de los estudiantes (Brunner y col., 2022; Sáez y col., 2018b; Sevilla, 2012; Zambrano y col., 2018).

Agregado a lo anterior, se ha de tener en cuenta que quienes ingresan a la ESTP provienen de los quintiles más bajos de ingresos y han cursado en su mayoría una EMTP presentando indicadores de logro educacional inferiores en relación con los estudiantes que han cursado una Educación Media Científico Humanista (EMCH). Esto podría estar relacionado el menor número de horas de formación general que han tenido los estudiantes de EMTP, perpetuándose las deficiencias académicas en la ES (Sevilla, 2012).

En este escenario, es que se ha requerido entonces una formación no sólo en competencias, sino también orientadas a las capacidades que permitan adquirir habilidades de autorregulación con un fuerte componente de educación para la vida. Así lo ha incorporado DuocUc en su Modelo Educativo para los años 2021 – 2025 (Vicerrectoría Académica Duoc UC, 2021). Esta formación favorece la gestión de los procesos de aprendizaje autónomo y adaptativo por parte de los estudiantes para la adquisición de competencias que sean transferibles tanto dentro como fuera del aula (Sáez y col., 2018a).

Finalmente, la carrera de técnico superior en odontología es parte del sistema de educación superior y específicamente del subsistema de educación técnico profesional de acuerdo con la Ley N°21019. Su malla curricular se encuentra conformada por cinco semestres académicos. Cabe mencionar que de acuerdo con el Modelo Educativo DuocUc, se han incorporado procesos de portafolio como estrategias con enfoque de ARA en cada uno de los semestres que cursa el estudiante en la institución.

## **2.2 Definiciones de autorregulación del aprendizaje**

En las últimas dos décadas la ARA se ha convertido en un foco importante de investigación en la psicología educativa y un eje fundamental en la práctica docente (Torrano y Soria, 2017). La autorregulación tuvo sus inicios en la psicología general, en la búsqueda de ayuda a personas con desórdenes y disfunciones de la conducta, más tarde, a principios de la década de los 60, surgió el concepto de ARA, relacionado a la psicología cognitiva y las teorías de aprendizaje (Garello y Rinaudo, 2012; Schraw y col., 2006).

Variadas son las definiciones de ARA que se pueden encontrar en la literatura, al respecto Panadero y Alonso-Tapia (2014a) la definieron como el control que el individuo realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación usando estrategias personales para alcanzar objetivos y metas que se ha propuesto. Por su parte, Rosário y col. (2014) la definen como una forma de explicar cómo los estudiantes controlan su aprendizaje, dirigiendo y monitorizando sus procesos cognitivos y motivacionales.

Para Zimmerman (2000) la ARA es un proceso en el que los estudiantes activan y sostienen cogniciones, conductas y afectos para el logro o meta. Las actividades son instigadas y mantenidas, de manera cíclica. En esta sucesión, se despliegan cualidades como: iniciativa personal, perseverancia, capacidad de adaptación, entre otras. Impulsa a establecer objetivos, seleccionar y desplegar estrategias, supervisando de manera constante la eficacia del proceso. Como resultado se adquieren destrezas académicas que serán útiles en actuaciones futuras (Zimmerman, 2008).

La ARA genera estudiantes proactivos y motivados en su aprendizaje, conscientes de sus habilidades y limitaciones. Estimulando su responsabilidad hacia el cumplimiento de los estrategias, objetivos y metas (Pérez y col., 2011). Tetering y col. (2020) citaron a Peter Anderson indicando que la ARA es una habilidad neuropsicológica que se desarrolla desde la infancia y favorece en el individuo la capacidad de atención y concentración frente a situaciones y tareas complejas.

Otras definiciones abordan la ARA desde el control y la toma de conciencia de los procesos de pensamiento (Cunill y Curbelo, 2021; Panadero y Alonso -Tapia, 2014a), también llamada metacognición. Ambos términos fueron considerados sinónimos en los inicios de la investigación sobre ARA. Por ejemplo, para Dorado (1996) citado por Casanova y col. (2016), la metacognición es la capacidad del individuo de autorregular su aprendizaje, pasando por procesos de planificación, supervisión y autoevaluación. Es en esta última etapa, es que el individuo reconoce las habilidades adquiridas, identificando el conocimiento previo, y evalúa la posibilidad de transferir en otros contextos y situaciones futuras. Sin embargo, en la actualidad la metacognición es incluida como parte del proceso de ARA (Panadero y Alonso -Tapia, 2014a). En otras palabras, la metacognición es un proceso dentro de la ARA y no al revés como fue considerado a los inicios de las investigaciones en torno al tema.

Además del enfoque del control del pensamiento la ARA ha sido definida por otros autores desde el control conductual y aspectos emocionales que influye de manera positiva o negativa en el aprendizaje. Y desde lo motivacional, que impulsa al estudiante a iniciar la tarea y mantener la concentración e interés durante la ejecución (Panadero y Alonso -Tapia, 2014a).

### ***2.2.1 Teorías que sustentan la autorregulación del aprendizaje***

Los modelos de la ARA se sustentaron inicialmente en las teorías de la psicología cognitiva y las teorías de aprendizaje. Desde el socio-cognitismo de Albert Bandura se

incorporaron los factores personales, ambientales y conductuales (Garello y Rinaudo, 2012; Schraw y col., 2006). Estudios previos donde utilizaron el socio-cognitismo de Bandura, reportaron componentes asociados a los procesos de ARA como son: motivación, cognición y metacognición. Que más tarde Zimmerman incorporó en sus modelos de ARA (Schraw y col., 2006; Zimmerman, 2000).

En esta línea, Zimmerman (2008) indicó que la ARA, deriva de la actividad motivacional y metacognitiva, no incluyendo explícitamente la etapa cognitiva, y agregando el componente comportamental como elemento esencial del proceso. Desde el aspecto motivacional, Zimmerman (2008) consideraba que la motivación impactaba en la autoeficacia y la autonomía de los estudiantes. La metacognición favorecía la planificación y la organización del proceso de aprendizaje. Finalmente, el comportamiento promovía en los estudiantes la selección, estructuración y creación de ambientes sociales y físicos que beneficiarían su aprendizaje.

La teoría del aprendizaje de Lev Vigotsky aportó el significado del constructivismo socio-cultural, la interacción con otros y el entorno estructurado e intencionado (Serrano y Pons, 2011). Similarmente existe un aporte del aprendizaje significativo, y los conocimientos previos para la reestructuración de nuevos conceptos desde el enfoque del constructivismo moderno de David Ausubel (Yépez, 2011). Posteriormente, Zimmerman en el año 2001 incorporó siete teorías que se encuentran integradas en mayor o menor medida a los modelos de ARA, a saber: operante, fenomenológica, procesamiento de información, sociocognitiva, volitiva, vigotskiana y constructivista (Panadero y Alonso-Tapia, 2014b).

### ***2.2.2 Modelos de autorregulación del aprendizaje***

En la literatura consultada se encontraron diferentes modelos de ARA. Todos han coincidido en que es una capacidad compuesta por diferentes procesos que implican monitoreo y regulación del propio desempeño para el logro de metas personales y académicas (Garello y Rinaudo, 2012). Así mismo, los modelos teóricos convergen en

que la ARA es un proceso cíclico que se retroalimenta a partir de la experiencia y la activación de estrategias de aprendizaje (Panadero, 2017; Panadero y Alonso-Tapia, 2014a).

A pesar de los puntos en común de los modelos desarrollados, existen diferencias entre éstos, por ejemplo, Boekaerts en el año 1999 se centró en explicar el papel de las metas y su relación con la motivación atendiendo aspectos emocionales y contextuales en el proceso. Por su parte Winne en el año 1996 incorpora una mayor influencia de la teoría cognoscitiva para explicar la planificación, ejecución y evaluación de una tarea, sin hacer referencia a las emociones. Recientemente Efklides en el año 2011 desarrolló un modelo desde una propuesta metacognotivista considerando la motivación y la emoción como aspectos relevantes (Panadero, 2017; Panadero y Alonso-Tapia, 2014a; Panadero y Alonso-Tapia, 2014b).

Por su parte Pintrich (2000) propuso cuatro fases: planificación, monitoreo, control y evaluación. A diferencia de otros autores, en su modelo incorporó explícitamente los componentes cognitivos, motivacionales, comportamentales y contextuales en el despliegue de las fases de la ARA. Por ejemplo, en la planificación el establecimiento de metas, activación de conocimientos previos y conocimientos metacognitivos pertenecen al área cognitiva. La activación de creencias y emociones, corresponden al área motivacional. En la segunda fase la toma conciencia pertenece al área cognitiva, la motivación al área motivacional y el esfuerzo y necesidad de ayuda al área comportamental. En la fase de control el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas pertenecen al área cognitiva y en la fase de evaluación, las reacciones afectivas y motivacionales son parte del área motivacional y la selección de comportamientos futuros a seguir al área comportamental.

Por otra parte, Zimmerman desarrolló tres modelos de la ARA con una marcada influencia socio-cognitiva. Es uno de los autores más prolíficos publicando su primer modelo en el año 1989 el cual denominó "Modelo Triádico". Luego en el año 2000 presentó el "Modelo Cíclico" en dos versiones, la primera explica la interacción entre los

procesos metacognitivos y motivacionales, y la segunda versión incorpora estrategias volitivas en el desempeño. El tercer modelo denominado “Multinivel” está conformado por cuatro etapas que describen la adquisición de competencias autorreguladoras (Panadero, 2017; Panadero y Alonso-Tapia, 2014a).

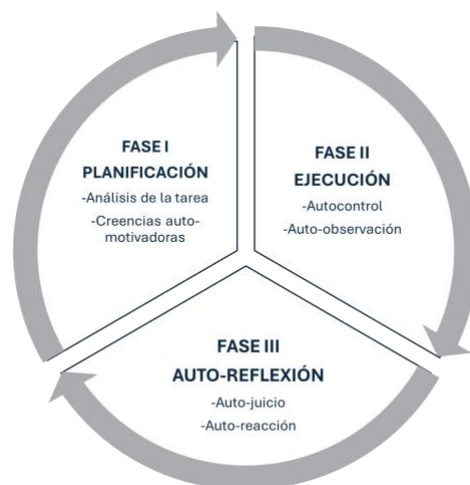
De los tres modelos planteados anteriormente, se utilizó en esta investigación la primera versión del Modelo Cíclico. Este modelo se seleccionó por facilitar la comprensión de los procesos que intervienen en el aprendizaje del estudiante de manera individual. De esta forma se identificaba explícitamente el repertorio de estrategias cognitivas, comportamentales y motivacionales utilizadas por el estudiante para el logro de metas concretas (Panadero y Alonso-Tapia, 2014a). Además, se contaba con un instrumento validado que medía las tres fases de ARA del Modelo Cíclico.

### **2.2.3 Modelo Cíclico de Fases de Zimmerman**

Este modelo se desarrolló considerando tres etapas o fases, a saber: planificación, ejecución y auto-reflexión (Panadero, 2017).

**Figura 1**

*Modelo Cíclico de Fases de Zimmerman*



Fases de la autorregulación del aprendizaje y sus subcomponentes. Adaptada de Fases y procesos de la autorregulación según Zimmerman y Moylan (2009)

Como se observa en la Figura 1 cada fase incorpora subcomponentes que orientan a la ARA y que se retroalimentan constantemente, estos son:

1. Fase de planificación / disposición, con dos subcomponentes: análisis de tarea y creencias auto-motivadoras. Respecto al análisis de la tarea, esta se desarrollará a través de dos procesos: a. establecimiento de objetivos o metas a alcanzar y b. planificación estratégica. Por su parte, las creencias auto-motivadoras son influenciadas por cinco variables: a. auto-eficacia, b. expectativas de resultado, c. interés por la actividad, d. valor de la tarea, e. orientación a metas (Panadero, 2017; Panadero y Alonso-Tapia, 2014a; Zambrano y col., 2018; Zimmerman, 2002; Zimmerman, 2008).

La fase de planificación o disposición ha de ser la más importante ya que a partir de ella se despliegan las próximas fases. Esta fase ha incluido la definición de estrategias de disposición al estudio y las creencias de disposición que permiten la resolución de tareas y un aprendizaje de manera exitosa (Sáez y col., 2018b).

La definición de estrategias de disposición al estudio de la fase de planificación de ARA va a considerar: a. establecimiento de objetivos académicos, b. gestión de tiempo académico y c. organización de recursos materiales y ambientales (Pérez y col., 2011; Zimmerman, 2008). Por su parte, las creencias de disposición al estudio incluyen: a. auto-eficacia para la autorregulación de la disposición al estudio y b. atribuciones causales (al esfuerzo, a la capacidad, a causas externas) (Pérez y col., 2011; Zimmerman, 2008).

2. Fase de ejecución / desempeño, con dos subcomponentes: auto-control y auto-observación (Panadero, 2017; Panadero y Alonso-Tapia, 2014a; Zimmerman, 2002; Zimmerman, 2008).

En cuanto al subcomponente de auto-control, se han de utilizar métodos o estrategias específicas seleccionadas en la fase anterior para el desarrollo de la actividad tales como auto-instrucciones, organización de información, gestión de tiempo, control

del espacio de trabajo, búsqueda de ayuda, incentivo del interés. El subcomponente de auto-observación involucra una monitorización metacognitiva progresiva, comparando lo que se está haciendo con un modelo ideal de ejecución, en esta etapa también se realiza un auto-registro de los procesos llevados a cabo (Panadero, 2017; Panadero y Alonso-Tapia, 2014a; Zambrano y col., 2018).

3. Fase de auto-reflexión / evaluación, con dos subcomponentes: auto-juicio y auto-reacción (Panadero, 2017; Panadero y Alonso-Tapia, 2014a; Zambrano y col., 2018; Zimmerman, 2002; Zimmerman, 2008).

En lo relativo al auto-juicio, el sujeto realiza una valoración del trabajo realizado, juzgando la ejecución a modo de una auto-evaluación que se basa en criterios establecidos al inicio de la actividad. Una vez realizada la valoración, se han de asignar atribuciones causales como una auto-explicación de las razones del resultado obtenido, otorgando una causa al éxito o fracaso de la actividad. Por su parte, la auto-reacción es la respuesta frente éxito o fracaso. Se activan emociones positivas o negativas que van a influir en tareas futuras. Involucra dos procesos: auto-satisfacción/afecto e inferencias adaptativas/defensivas (Panadero, 2017; Panadero y Alonso-Tapia, 2014a; Zambrano y col., 2018; Zimmerman, 2002; Zimmerman, 2008).

### **2.3 Autorregulación del aprendizaje en educación superior**

Los requerimientos de la sociedad actual y la incorporación de una formación con enfoque de competencias han facilitado la adaptación de los sujetos al mundo moderno y cambiante, orientado a actuar eficientemente en variados contextos. Se ha necesitado entonces incorporar la autogestión en los procesos de aprendizaje durante la trayectoria de formación de los sujetos lo que se logra con la incorporación de metodologías con enfoque de ARA (Burbano-Larrea y col., 2021; Serrano y Pons, 2011).

En la ES la ARA se ha promovido a través de intervenciones intracurriculares cuando se ha incluido dentro de metodologías curriculares desarrollándose a través de

estrategias enfoque de ARA e integradas con actividades propias en el plan de estudio. Por otro lado, las extracurriculares a través de cursos de capacitación, intervenciones puntuales con enfoque de AR, separados de los programas de asignaturas (Sáez y col., 2018b).

La incorporación de prácticas y acciones pedagógicas encaminadas a la formación integral de los estudiantes debe orientar al desarrollo de habilidades múltiples, pensamiento reflexivo y crítico. Por lo anterior, es importante el uso de metodologías de enseñanza–aprendizaje, que promuevan en los estudiantes el aprendizaje para la vida, llamado también “aprender a aprender”. (Burbano-Larrea y col., 2021; Oses y Jaramillo, 2008; Roque y col., 2018).

Como se ha indicado, una de estas acciones pedagógicas encaminadas a la formación integral es la incorporación de la ARA en instituciones de ES. Se sabe que muchos estudiantes llegan a la ES, sin haber desarrollado mecanismos óptimos para aprender a aprender y adaptarse a las exigencias académicas a corto, mediano y largo plazo relacionados con los desafíos académicos de esta etapa educativa (Sáez-Delgado y col., 2022). El paso de la EM a la ES representa una etapa compleja en la vida de los estudiantes, ocurre un proceso de separación, transición e incorporación del individuo a un nuevo mundo social y académico. Pasan de un ciclo educativo altamente estructurado y controlado a una cultura de aprendizaje independiente y autónoma; esto deriva muchas veces en dificultades académicas (Sáez y col., 2018b; Suárez y Suárez, 2019).

Así mismo los estudiantes en ciencias de la salud se enfrentan a un reto en su transición e inserción al mundo laboral. Éstos se han de enfrentar a rápidos y complejos cambios que ocurren en el entorno sanitario que demanda adaptación. Es fundamental entonces la formación de personas que respondan a las exigencias de un aprendizaje permanente, lo que se concreta en el “aprender a aprender” que debe incorporarse en todos los niveles del proceso educativo, y se relaciona con el desarrollo de habilidades de ARA (Cunill y Curbelo, 2021; Moghadari-Koosha y col., 2020; Vives-Varela y col., 2014).

Más allá de la etapa de formación en la ES, el aprendizaje constituye un proceso permanente en el ser humano y se relaciona con el transcurrir evolutivo de una persona. Permite realizar cambios para adaptarse al contexto donde el individuo se desenvuelve. La ARA como parte del proceso de aprendizaje constituye una ventaja adaptativa importante en el ser humano (Burbano-Larrea y col., 2021; Zimmerman, 2002). Es un proceso multifactorial, intrapersonal e interpersonal por su componente social, y exhibe una fuerte interacción cultural, contextual y disciplinar (Vives-Varela y col., 2014).

La ARA se ha evidenciado como una de las capacidades sustanciales y necesarias en los estudiantes de ES para su progreso académico. Propicia una actuación académica autónoma y efectiva, facilita la gestión de recursos y estrategias en la construcción del conocimiento. Permite alcanzar un desarrollo exitoso a nivel personal, académico y profesional. (Burbano-Larrea y col., 2021; Vives-Varela y col., 2014).

Así pues, los procesos relacionados a la ARA son importantes para el manejo, control y monitoreo de objetivos y metas. Así también, es necesario, el despliegue de componentes motivacionales y de estrategias de aprendizaje que impulsan la realización de una tarea académica, favoreciendo el logro y reduciendo las posibilidades de fracaso (Sáez y col., 2018a).

## **2.4 Instrumentos de evaluación de autorregulación del aprendizaje**

Conocer como los estudiantes autorregulan ha sido un tema de interés para investigadores durante décadas en la psicología educativa y ha constituido un reto para el avance de la investigación. (Cardeñoso y col., 2022). Los primeros intentos de medir la ARA fueron a través de entrevistas o cuestionarios que lograron predecir de manera significativa resultados académicos de los estudiantes (Zimmerman, 2008).

A lo largo de los años, se han desarrollado diferentes instrumentos con el fin de comprender la ARA en sus diferentes fases, componentes y dimensiones. Sin embargo,

la valoración y/o medición de este constructo no ha sido fácil, por ser complejo y multidimensional. Han surgido además variados modelos teóricos y así también instrumentos de evaluación, sin embargo, ninguno ha logrado abarcar en su totalidad las variables relacionadas, por cuanto son complementarios (Rosário y col., 2014; Tseng y col., 2017).

Durante la década de los 80 se desarrollaron diferentes instrumentos que valoraban la ARA que incluían aspectos motivacionales, conductuales y metacognitivos. Uno de ellos fue el Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI en sus siglas en inglés), que evalúa estrategias de voluntad, habilidad y autorregulación, relacionado a los ámbitos motivacional, conductual y metacognitivo respectivamente (Zimmerman, 2008).

Otros instrumentos de medición existentes de ARA disponibles son: Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ) (Pintrich y col., 1991), Time Management Behavior Questionnaire (TMBQ) (García-Ros y Pérez-González, 2015), Sydney Attribution Scale (SAS) (Inglés y col., 2008), Inventario de Autoeficacia para el Estudio (IDAPE) (Pérez y Delgado, 2006), Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA) (Bruna y col., 2017), Escala de Entrevista de Aprendizaje Autorregulado (SRLIS) (Zimmerman, 2008), entre otros.

Algunos instrumentos miden la ARA desde una mirada general, sin hacer distinción de sus componentes, por ejemplo, Inventario de Estrategias de Autorregulación (Mongue-López y col., 2017). Otros fueron diseñados por algunos investigadores a partir de otros instrumentos y escalas como el Cuestionario de Disposición al Estudio (Sáez y col., 2018a).

En este sentido, Sáez-Delgado y col. (2021) realizaron un estudio cuantitativo de diseño instrumental, para desarrollar una escala a partir de la revisión de otros instrumentos y estimar las propiedades psicométricas. El instrumento mide las tres fases de ARA basados en el Modelo Cíclico de Fases de Zimmerman (2020) para una

aproximación multidimensional. Definieron inicialmente cinco escalas, distribuidas en las tres fases de ARA, y 76 ítem. Tras la validación por jueces expertos y entrevistas cognitivas, se obtuvo un instrumento con 70 ítem. Luego de la aplicación de análisis factoriales exploratorios / confirmatorios y análisis de confiabilidad, se obtuvo un instrumento con 5 escalas y un total de 53 ítems con adecuados índices de validez y confiabilidad. Este instrumento lograba medir las tres fases y procesos asociados a la ARA y es el instrumento el que se usará en la presente investigación (ANEXO 3).

En resumen, los instrumentos de medición sean estos desarrollados desde una mirada específica o general, resultan útiles tanto para investigadores y docentes. Han permitido identificar los componentes que puedan encontrarse en niveles de desarrollo deficiente de la ARA para así fomentar, promover su desarrollo y/o generar estrategias en contextos académicos con enfoque de ARA (Sáez-Delgado y col., 2021).

## **2.5 Investigaciones previas sobre autorregulación del aprendizaje**

Las investigaciones sobre el constructo de ARA son variadas y se encuentran vinculadas al modelo teórico del cual son parte y el instrumento de evaluación utilizado para ello (Sáez-Delgado y col., 2022). Estudios realizados para observar la relación entre los procesos de ARA y rendimiento académico realizado por DiFrancesca y col. (2016), dieron cuenta que estudiantes con alto rendimiento académico presentaban enfoques estratégicos, adaptativos y eficientes del aprendizaje en todas las fases del proceso de ARA. Llevaban a cabo una orientación, planificación y combinación de diferentes estrategias cognitivas, finalizando con una adecuada autoevaluación.

Por otro lado, en una investigación realizada por Fernández y col. (2013) evaluaron la capacidad predictiva de variables motivacionales, comportamentales y socio-educativas sobre el uso de estrategias de ARA. Se observó, que la principal variable relacionada es la autoeficacia y estaría influenciando además el rendimiento académico, así una baja expectativa de autoeficacia podría ser responsable de problemas académicos en estudiantes.

Estudios realizados por (Sáez y col., 2018a) analizaron la relación de las estrategias con las creencias en la fase de disposición al estudio del proceso de ARA. Concluyeron que aquellos estudiantes con buena puntuación en estrategias de disposición al estudio tienen creencias positivas respecto a su capacidad de autorregular su proceso y establecen relaciones causales del éxito con su esfuerzo.

Para indagar sobre la comprensión de la ARA por parte de los estudiantes, Zambrano y col. (2018) realizaron un estudio cualitativo en estudiantes de pedagogía chilenos para analizar y describir las percepciones de los estudiantes de la ARA a partir del modelo de Zimmerman. Notaron que los estudiantes relacionan el concepto de ARA principalmente con organización previa del estudio y regulación de emociones, en tanto se observó que las fases de planificación y ejecución eran incipientes en su desarrollo.

En una investigación realizada por Burbano-Larrea y col. (2021) en estudiantes universitarios para determinar los niveles de ARA, concluyeron que la mayoría de los estudiantes presentaban un nivel medio bajo y bajo de autorregulación, con falencias en planificación, monitorización, control y autoevaluación de sus estrategias para el logro de metas académicas.

Un estudio realizado por Navea (2018) analizó a través de instrumento MSLQ adaptado, los aspectos motivacionales académicos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de ciencias de la salud. Observó la existencia de una correlación positiva entre motivación y estrategias de aprendizaje en este grupo de estudiantes, también se encontró que los estudiantes presentaron altos valores de autoeficacia y orientación a metas de tarea. Infiere que estos estudiantes tienen una mayor preocupación por su aprendizaje, y explica los resultados indicando que tradicionalmente estudiantes en ciencias de la salud orientan sus metas al conocimiento, sin esperar recompensas externas.

Por otra parte, Lucieer y col. (2016) analizaron si las habilidades de ARA en estudiantes de medicina variaban de acuerdo con el nivel de formación de la carrera, concluyeron que no existe variación, excepto en la habilidad de reflexión. Esto podría deberse a que los estudiantes de medicina en primer año demuestran ya altos niveles de ARA.

Un estudio realizado por Moghadari-Koosha y col. (2020) en estudiantes de ciencias de la salud paramédicos, buscó determinar la autoeficacia, el aprendizaje autorregulado y la motivación, como factores que influyen en el rendimiento académico, sus resultados muestran que el ARA fue el mejor predictor académico de rendimiento.

Álvarez-Cruces y col. (2020) realizaron una revisión sistemática de la literatura sobre ARA en estudiantes de ciencias de la salud, se encontró que existe una mayor frecuencia de publicaciones en Europa y Asia, principalmente de diseño no experimental con el uso de cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje. Las variables consideradas principalmente fueron las sociodemográficas y las relacionadas a los estudiantes. Sugieren promover las investigaciones en Sudamérica y desarrollar diseños cuasi experimentales incorporando variables afectivas, sociales y culturales.

En resumen, se ha observado que el uso de estrategias de ARA permite que los estudiantes sean más competentes y autodirigidos lo que repercute en un mejor rendimiento académico (Moghadari-Koosha y col., 2020). Es imprescindible que estudiantes de ciencias de la salud sean aprendices autorregulados, que conducirá a la formación de sujetos proactivos en el área conductual, motivacional y metacognitiva durante su proceso de aprendizaje. Con habilidades de planificación, supervisión, reflexión y evaluación a lo largo de su proceso formativo (Lucieer y col., 2016).

### ***2.5.1 Investigaciones en autorregulación del aprendizaje y género***

Muchas son las variables que se relacionan con el proceso de autorregulación, una de ellas es el género. Estudios orientados a analizar las diferencias que se dan en el uso de estrategias de ARA según género, detectaron que las mujeres utilizan más estrategias de ARA que los hombres (Ablard y Lipschultz, 1998). Estos resultados se complementan con los hallazgos encontrados por Duckworth y Seligman (2006) quienes observaron que las mujeres no sólo despliegan mayores estrategias de ARA, sino también tienen un mejor dominio sobre estas estrategias, al ejercer un mayor control consciente (autodisciplina) respecto a la espera de gratificación que los hombres.

En esta línea, McRae y col. (2008) realizaron un estudio con resonancia magnética funcional encontrando neurológicamente que los hombres presentan una menor respuesta en región prefrontal asociada con la reevaluación de eventos; reducción de la respuesta amigdalal involucrada en la respuesta emocional; y menor participación de regiones del estriado ventral vinculado al procesamiento de recompensa. Existe entonces una mejor gestión de las emociones por parte de las mujeres al utilizar emociones positivas en la revaluación de emociones negativas en mayor grado que los hombres que tienen una regulación automática de las emociones. Lo anterior influiría en las diferencias de género en el uso de estrategias autorreguladoras.

Una investigación realizada por Torrano y Soria (2017), utilizaron la escala PALS (Pattern of Adaptive Learning Scales) y el cuestionario MSLQ en su versión CEAM II (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) de manera complementaria. Observaron diferencias de género en las escalas motivacionales relacionado a las metas. Al respecto, el género masculino se enfocaba en metas de rendimiento (motivación extrínseca) con aprendizaje superficiales, por su parte, el género femenino se dirigía hacia metas de aprendizaje (motivación intrínseca), que facilitaría aprendizajes más profundos. En cuanto a la autoeficacia el género masculino presentó una mayor confianza de sus capacidades. Por su parte existe también diferencias a favor del género femenino en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje.

Así mismo, para Velasco y Cardeñoso (2020) el género podría ser un determinante en el despliegue de estrategias motivacionales y de aprendizaje, como componentes de la ARA, sin embargo, no se pudo precisar en la investigación qué aspectos estimularían a estudiantes de ambos géneros a alcanzar los objetivos y hacer frente a cambios y dificultades para el logro de sus metas.

## **CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1 Paradigma y enfoque de la investigación**

La presente investigación se insertó dentro del paradigma positivista, con un enfoque metodológico cuantitativo, en el desarrollo de esta investigación se generaron procedimientos organizados y sistemáticos, con un patrón predecible y estructurado. La investigadora fue independiente, imparcial y objetiva. Los datos numéricos se recolectaron a través de un instrumento validado y los datos obtenidos fueron analizados estadísticamente para estimar la magnitud y ocurrencia del fenómeno (Hernández y col., 2017; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

### **3.2 Diseño de investigación**

De diseño no experimental, no hubo manipulación de variables, éstas se observaron / midieron tal y como se encontraban en su contexto natural para su posterior análisis. De alcance descriptivo correlacional según definición de Polit y Beck (2018), se buscó describir la asociación entre las variables género y autorregulación del aprendizaje, sin determinar un nexo de causalidad de una variable respecto a la otra. Y prospectivo, porque la recolección de datos se hizo en tiempo futuro. (Hernández y col., 2017; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

### **3.3 Escenario y reclutamiento**

El marco muestral de esta investigación estuvo conformado por los estudiantes que cursaban segundo y cuarto semestre de la carrera de técnico superior en odontología de DuocUC 2023, la población estudiada correspondió a los estudiantes de segundo y cuarto semestre de la carrera antes indicada de la sede Maipú, quienes conformaron la muestra a estudiar. El muestreo fue no probabilístico, por conveniencia.

En cuanto al reclutamiento de los participantes se realizó a través de la solicitud de los listados de correos electrónicos institucionales de estudiantes de segundo y cuarto semestre al director de carreras de salud de DuocUC sede Maipú, a quien previamente se solicitó autorización y firma de patrocinio para el desarrollo de esta investigación. A través de los correos electrónicos días previos al inicio de la aplicación del cuestionario se hizo llegar una invitación a los (as) estudiantes a participar, informando los métodos de recogida de datos a utilizar.

La recogida de datos se realizó en el mes de noviembre del año 2023 a través de dos formas: envío de correo electrónico haciendo llegar formulario digital de Google y mediante un código QR que permitió acceder al formulario. En la primera estrategia de reclutamiento y para garantizar la libertad de los sujetos en el estudio, se pidió a una docente que invitara a los estudiantes a participar mediante correo electrónico y luego hizo envío de formulario de Google. La docente no tenía relación laboral con sede Maipú, en que se realizó la investigación, por tanto, no participaba en actividades docentes académicas ni evaluativas de los estudiantes que formaron parte de la muestra del estudio. Es importante destacar que la docente contaba con experiencia en investigación, no obstante, fue instruida sobre las características del proyecto de tesina y la forma de solicitar la participación de los estudiantes. En la segunda estrategia, los estudiantes que accedieron a participar podían escanear el código QR dispuesto en las instalaciones del centro de simulación de sede, accediendo a la siguiente secuencia de información presentada en formulario digital de Google: 1- invitación a participar; 2- cumplimiento de los criterios de inclusión; 3- consentimiento informado; 4- instrumento de recolección de datos. Para garantizar la libertad de los estudiantes y posibles conflictos de interés con la investigadora principal, no se pidió información personal a los estudiantes que permita identificar sus identidades en la recolección de datos. O sea, no se solicitó RUT, correo electrónico, dirección particular o número de celular.

### **3.4 Tipo de muestreo**

El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, se accedió a la muestra por su facilidad de acceso para esta investigación.

La muestra se obtuvo de los estudiantes matriculados en el segundo y cuarto semestre de la carrera de técnico superior en odontología de DuocUC, sede Maipú, que cumplían con los criterios de inclusión, quienes fueron contactados a fines del mes de octubre a través de correo electrónico para ser invitados a participar en el estudio, luego se aplicó el instrumento en transcurso del mes de noviembre 2023 a través de dos estrategias de reclutamiento descritas anteriormente, en el mismo formulario de Google se encontraba el consentimiento informado que debían aceptar los estudiantes para acceder a contestar cuestionario.

Se esperaba la participación del 100% de la matrícula para el año 2023 de segundo y cuarto semestre de estudiantes de técnico superior en odontología de DuocUC, sede Maipú, que cumplieran con criterios de inclusión, accedieran al formulario digital y aceptaran consentimiento informado.

### **3.5 Criterios de inclusión y exclusión**

#### ***3.5.1 Criterios de inclusión***

- Ser estudiante de la carrera técnico superior en odontología de sede Maipú.
- Encontrarse cursando el segundo semestre de la carrera técnico superior en odontología por primera vez.
- Encontrarse cursando el cuarto semestre de la carrera técnico superior en odontología por primera vez.

### **3.5.2 Criterios de exclusión**

- Estudiantes de la carrera técnico superior en odontología de otras sedes.
- Estudiantes que hayan reprobado asignaturas en semestres anteriores, que hayan provocado un atraso en su semestre que antecede.
- Estudiantes que se encuentren realizando por segunda vez la asignatura de proceso de portafolio en segundo y cuarto semestre.

### **3.6 Variables de la investigación**

#### **3.6.1 Variables demográficas**

- Edad
- Comuna
- Género

#### **3.6.2 Variable de estudio**

- Autorregulación del aprendizaje

### **3.7 Operacionalización de las variables**

En la Tabla 1 se puede observar la matriz de operacionalizaron las variables demográficas para este estudio.

**Tabla 1***Operacionalización de variables demográficas*

<b>VARIABLE</b>	<b>DEFINICIÓN CONCEPTUAL</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>ESCALA DE MEDIDA</b>	<b>INSTRUMENTO DE MEDICIÓN</b>
<b>Edad</b>	Tiempo o años que se tiene o ha vivido una persona contando desde su nacimiento (RAE).	Edad de participante	Cuantitativa: Discreta / de Razón	Cuestionario de evaluación fases de autorregulación
<b>Comuna de residencia</b>	Forma de organización social y económica basada en la propiedad colectiva y en la eliminación de los tradicionales valores familiares (RAE).	Comuna de residencia del participante	Cualitativa: Nominal/ Politómica	Cuestionario de evaluación fases de autorregulación
<b>Género</b>	El género es definido por el individuo en cuanto a cómo se percibe a sí mismo, a menudo como mujer u hombre, femenino o masculino, lo que a su vez determina su comportamiento y cómo la sociedad lo percibe basándose en su percepción personal (Reckelhoff, 2023).	1. Femenino 2. Masculino 3. Otro	Cualitativa: Nominal / Politómica	Cuestionario de evaluación fases de autorregulación

Tabla 1 (elaboración propia)

En la Tabla 2 se muestra la matriz de operacionalización de la variable de estudio para esta investigación.

**Tabla 2**

*Operacionalización de variable de estudio*

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	ESCALA DE MEDIDA	INSTRUMENTO DE MEDICIÓN
<b>Autorregulación del aprendizaje*</b>	Proceso cíclico autodirigido donde los estudiantes transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas, generando por sí mismos pensamientos, sentimientos y comportamientos orientados a la consecución de metas (Zimmerman, 2002).	<p>1. Fase de disposición / planificación al estudio (2 escalas)</p> <p>a. Escala estrategias de disposición al estudio.</p> <p>b. Escala autoeficacia para la disposición al estudio</p> <p>2. Fase de ejecución / desempeño (1 escala)</p> <p>a. Escala de ejecución / desempeño</p> <p>3. Fase de evaluación / auto-reflexión (2 escalas)</p> <p>a. Escala de atribuciones causales.</p> <p><i>i. Subescala relacionada al esfuerzo y habilidad</i></p> <p><i>ii. Subescala relacionada a factores externos</i></p> <p>b. Escala de autoevaluación del estudio y aprendizaje</p>	<p>a.Cuantitativa: Discreta / de intervalo.</p> <p>b.Cuantitativa: Discreta / de razón</p> <p>a. Cuantitativa: Discreta / de intervalo</p> <p>a.Cuantitativa: Discreta / de razón.</p> <p>b.Cuantitativa: Discreta / de intervalo</p>	Cuestionario de evaluación fases de autorregulación

Tabla 2 (elaboración propia)

### 3.8 Fuentes de datos y medidas

Para esta investigación se aplicó un instrumento / cuestionario diseñado por Sáez-Delgado y col. (2021), quienes desarrollaron un estudio cuantitativo de diseño instrumental, con el fin de determinar las propiedades psicométricas de estas escalas que miden las tres fases de autorregulación, a saber: 1. disposición y planificación, 2. desempeño / ejecución, 3. evaluación / autorreflexión.

Este instrumento que mide ARA (ANEXO 3) se deriva en 3 dimensiones que se corresponden con las fases de autorregulación del Modelo Cíclico de Zimmerman antes descritas en el marco teórico y que constituyen las variables de esta investigación (Panadero, 2017; Panadero y Alonso-Tapia, 2014a; Zimmerman, 2002; Zimmerman, 2008). A su vez cada dimensión (fase) deriva en escalas (subvariables) en un cuestionario tipo Likert, como a continuación se encuentran detalladas:

#### **Fase I: disposición / planificación** (2 escalas) (119 puntos total)

a. Escala estrategias de disposición al estudio, conformada por 7 ítem, cada uno con escala de Likert de 1 a 7 donde 1 es nunca y 7 es siempre. Puntaje total 49 puntos en ítem. (Sáez-Delgado y col., 2021).

b. Escala autoeficacia para la disposición al estudio, conformada por 7 ítem, cada uno con escala de Likert de 0 a 10 donde 0 “es nada seguro” y 10 “es muy seguro”. Puntaje total 70 puntos en ítem. (Sáez-Delgado y col., 2021).

#### **Fase II: de desempeño / ejecución** (1 escala) (119 puntos total)

c. Escala de ejecución / desempeño (monitoreo-estrategias cognitivas - búsqueda de ayuda), conformada por 17 ítem, cada uno con escala de Likert de 1 a 7 donde 1 es nunca y 7 es siempre. Puntaje total 119 puntos en ítem (Sáez-Delgado y col., 2021).

#### **Fase III: de evaluación / autorreflexión** (2 escalas) (178 puntos total).

d. Escala de atribuciones causales, conformada por 8 ítem, cada uno con escala de Likert de 0 a 10 donde 0 es “no creo que sea así” y 10 es “creo que con mucha certeza es así”. Puntaje total 80 puntos en ítem (Sáez-Delgado y col., 2021), esta escala se subdivide en:

i. Atribuciones causales de fracaso relacionadas al esfuerzo y la habilidad (ítem 2 – 5 – 8 con un total de 30 puntos).

ii. Atribuciones causales de fracaso relacionadas a factores externos (ítem 1 – 3 – 4 – 6 – 7 con un total de 50 puntos).

e. Escala de autoevaluación de la planificación del estudio y el aprendizaje, conformada por 14 ítem, cada uno con escala de Likert de 1 a 7 donde 1 es nunca y 7 es siempre. Puntaje total 98 puntos en ítem (Sáez-Delgado y col., 2021).

Así entonces el instrumento se compone de 53 ítems y un total de 416 puntos en total.

Para acceder al cuestionario de auto-reporte mediante formulario digital de Google, se consideró el envío vía correo electrónico y además se facilitó un código QR en las instalaciones del centro de simulación clínica como se ha detallado anteriormente.

### **3.9 Tamaño muestral**

En la planificación de esta investigación, se contaba la participación del 100% de la matrícula. Sin embargo, se obtuvo un 34,4% de la muestra esperada, por ello se procedió a realizar el análisis de la potencia de la muestra post estudio. Estableciéndose una diferencia mínima en la media entre un 10% y un 15%, tomando como base las medias y las varianzas observadas en el género femenino, grupo que presentó el mayor tamaño muestral en esta investigación. Así el tamaño muestral alcanzado (entre 35 y 40 personas por grupo) tiene una potencia para detectar un 10% de diferencia entre las medias entre género masculino y femenino en las variables de ejecución/desempeño (80%) y escala total (80%), no logra detectar diferencias en las escalas disposición (60%), autoeficacia (<50%), atribuciones causales (<50%) y autoevaluación (55%). Para

un 15% de diferencia la potencia sería aceptable para las variables disposición (90%), autoeficacia (70%), ejecución (>95%), autoevaluación (85%) y escala total (>95%), no así para la escala atribuciones causales (<50%).

### **3.10 Métodos estadísticos**

Para presentar el análisis estadístico de los datos obtenidos y lograr un diagnóstico descriptivo y evaluar la relación la variable demográficas género y de estudio de autorregulación del aprendizaje, se consideró lo siguiente:

La descripción de la muestra se realizó con las medidas básicas de descripción para variables cuantitativas (media, mediana, mínimo, máximo, desviación estándar y rango intercuartílico) y cualitativas (tablas de frecuencia absolutas y relativas), según el caso. Para las variables cuantitativas se añadió el cálculo de los coeficientes de asimetría y curtosis para tener una idea de la diferencia con la distribución normal. La descripción se hizo por separado para ambos géneros. Para la comparación de las variables que miden autorregulación del aprendizaje entre géneros, se utilizó una prueba no paramétrica, la de U de Mann Whitney pues por un lado se tenía diferencias de tamaño muestral muy altas y por otro no se podía demostrar que la distribución de las variables fuera normal.

Para comparar los semestres, se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes, aplicando la prueba de Welch para una de las variables (disposición) en que se encontró una diferencia significativa entre las varianzas. Se pudo utilizar una prueba paramétrica para esta comparación, pues el tamaño de ambos grupos superaba el valor de 30. Se estableció un nivel de confianza del 95%, los datos fueron procesados a través del sistema informático IBM SPSS V23.0. Es importante destacar que la variable demográfica género, se consideró como una categoría para el análisis de correlación e inferir el grado y la dirección en que las variables fases de autorregulación del aprendizaje y género se asociaban. Esta investigación, no buscaba realizar un análisis cualitativo de esta variable.

### 3.11 Criterios éticos

Como requisito principal, esta investigación fue sometida a evaluación científica y ética. En este último punto, para su diseño y ejecución fue guiado bajo los principios éticos propuestos por Ezequiel Emanuel (Rodríguez, 2004)

**Valor social:** se garantizó que el estudio generara impacto positivo en el contexto que se desarrolló, en este sentido, el identificar los niveles de autorregulación en estudiantes y su asociación con el género, permite orientar metodologías y estrategias con enfoque de autorregulación idóneas para cada grupo de estudiantes, por su parte sería un aporte a la institución dado que permite obtener información respecto al perfil de estudiantes permitiendo un mejor acompañamiento académico.

**Validez científica:** los datos y métodos de análisis utilizados se encontraban estandarizados, lo que garantizó confiabilidad y validez. El diseño metodológico fue adecuado y permitió recopilar datos para responder a la pregunta de investigación, y alcanzar los objetivos propuestos.

**Selección equitativa de los sujetos:** la selección de los participantes se realizó con una estrategia de muestreo no probabilístico, por conveniencia, considerando los criterios de inclusión y exclusión que fueron definidos para este estudio. No hubo selección arbitraria que se encontrara influenciada por vulnerabilidad, privilegios u otros factores que puedan afectar los resultados de la investigación.

**Proporción favorable de riesgo-beneficio:** este estudio garantizó que no se pusiera en riesgo a los participantes, en tanto que los datos obtenidos, no constituían datos sensibles para los sujetos de estudio. Como se trató de un estudio descriptivo correlacional, en este sólo se analizaron los datos que arrojaron las variables de estudio tras la aplicación del instrumento de recolección de datos, sin realizar intervenciones que

afectaran la integridad física, psicológica, social o espiritual de los sujetos de estudio, que en este caso son los estudiantes de ESTP.

**Evaluación independiente:** no existió conflicto de interés, los estudiantes fueron invitados y luego encuestados en caso de modalidad por correo electrónico por una docente previamente instruida y capacitada y no se encontraba relacionada con la investigación, ni con las actividades académicas ni evaluativas de los estudiantes de la sede considerada para el estudio. Así también se dispuso acceso a los formularios digitales de Google a través de códigos QR en las instalaciones de centro de simulación de sede Maipú DuocUC. En estos formularios no se solicitó información personal que permitiera identificar a los estudiantes. Los datos obtenidos en los cuestionarios fueron recepcionados de manera anónima por parte de la investigadora responsable.

**Consentimiento informado:** la investigadora responsable redactó un consentimiento informado bajo formato de Comité de Ética Científico de la Universidad Finis Terrae (ANEXO 2). Que se aplicó a todos los participantes que accedieron a participar libre e informadamente en este estudio. Allí se detalló a cabalidad la profundidad del problema de investigación y propósito, de modo que cada participante en un lenguaje sencillo y comprensible se informó y se aseguró de decidir participar de manera voluntaria y con plena libertad de acción.

**Respeto por los sujetos inscritos:** se hizo resguardo de la confidencialidad y de la información obtenida de los participantes. Los cuestionarios que se desarrollaron y consentimientos informados, fueron resguardados por la investigadora responsable y los datos fueron traspasados a una base de datos donde se asignó identificadores numéricos a cada participante a fin de anonimizar los datos. El resguardo de la información fue realizado por la investigadora responsable en su computador personal con acceso restringido a través de clave y encriptado de los archivos. Finalmente, en caso de que un participante hubiese manifestado su deseo de desistir de su participación hubo posibilidad de retirar su información del estudio y ser eliminado de la base de datos de este proyecto.

### **3.12 Viabilidad del proyecto**

Para la realización de esta investigación se consideraron las siguientes etapas:

Alcance de la investigación: estudiantes de segundo y cuarto semestre de la carrera de técnico superior en odontología, año 2023.

Análisis de la situación: necesidad de identificar y medir las habilidades de ARA en estudiantes de educación técnico superior en odontología de diferentes niveles, y valorar la asociación con el género de los estudiantes, a fin de desarrollar, orientar y/o fortalecer estrategias de aprendizaje a futuro bajo un enfoque metodológico de ARA idóneo para cada grupo de estudiantes y con enfoque de género.

Definición de los requisitos: para poner en marcha la investigación, previa a su ejecución se requirió la autorización por parte de director de carreras de salud de DuocUC sede Maipú, se accedió a los correos electrónicos institucionales de los estudiantes y así se realizó el envío de invitación a participar en estudio. Posterior a ello se facilitó el acceso a consentimiento informado y cuestionario a través de dos modalidades para favorecer la participación de los estudiantes. Una modalidad a través de correo electrónico con envío de formulario de Google por una docente de DuocUC no relacionada a la investigación ni actividades académicas de los estudiantes y otra modalidad dejando a disposición códigos QR para ingreso a formulario digital de Google en las instalaciones de centro de simulación de Duoc UC sede Maipú.

Determinación del enfoque: para la implementación de métodos y técnicas adecuadas de recopilación de datos, fue necesario el establecimiento de las variables prioritarias en el problema de investigación, a saber: nivel que cursa el estudiante en la carrera, género y fases de ARA con sus escalas que permitió extraer información relevante para el análisis de datos. Se utilizó un instrumento idóneo para este estudio que permitió recoger información relacionada a las fases de ARA (Sáez-Delgado y col.,

2021). El formato es de un cuestionario tipo Likert que orienta a una investigación cuantitativa, arrojando datos numéricos que fueron analizados estadísticamente.

Evaluación de la viabilidad de la investigación: en base al acceso del muestreo no probabilístico por conveniencia para este estudio, y su posibilidad de acceso, se hizo viable la ejecución del estudio, previa autorización de director de carreras de salud de DuocUC sede Maipú. Por otro lado, hubo acceso a fuentes de información que permitieron desarrollar un marco teórico robusto, con disponibilidad a investigaciones académicas y literatura relevante en el campo de estudio.

## CAPÍTULO 4: RESULTADOS

### 4.1 Participantes

La población diana de este estudio estuvo constituida por el total de estudiantes de segundo y cuarto semestre del DuocUC. Por un tema de accesibilidad de la autora a la población de estudio se invitó a participar a 259 estudiantes de una de las sedes de DuocUC. De estos estudiantes aceptaron participar y fueron analizados 84.

**Figura 2**

*Diagrama de flujo de los participantes*

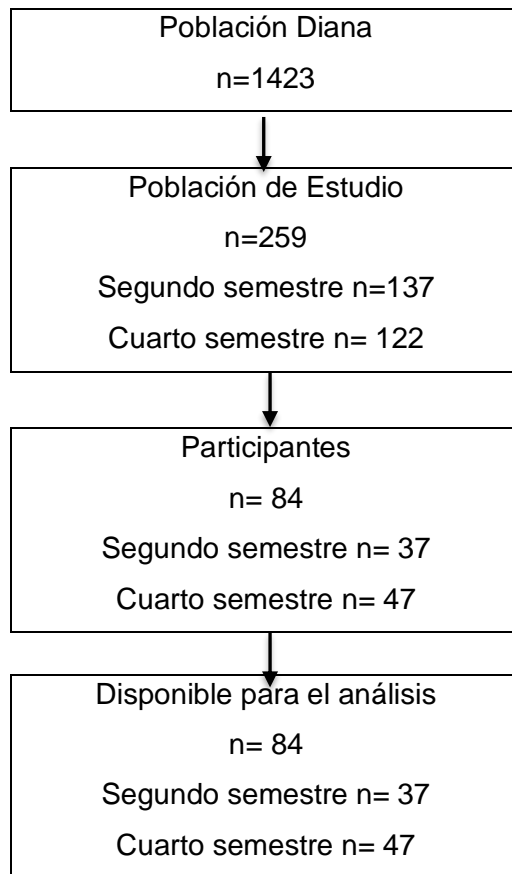


Figura 2 (elaboración propia)

## 4.2 Datos descriptivos de las variables demográficas

La muestra estuvo conformada por 77 (91,7%) estudiantes del género femenino y 7 (8,3%) estudiantes del género masculino. En la distribución por semestre hubo una participación de 33 estudiantes del género femenino y 4 del masculino en el segundo semestre. En el cuarto semestre participaron 44 estudiantes del género femenino y 3 del masculino.

En cuanto a la edad se observa una media de 23,8 años ( $DE= 7,4$ ) en la totalidad de la muestra mientras que para el segundo semestre fue de 24,8 años ( $DE= 9,0$ ) y para el cuarto semestre fue de 23,0 ( $DE= 5,8$ ). Respecto a la comuna de residencia y la distribución de los participantes por comuna, todos vivían en la región Metropolitana observándose una mayor concentración en la comuna de Maipú. (Ver Figura 2).

**Figura 3**

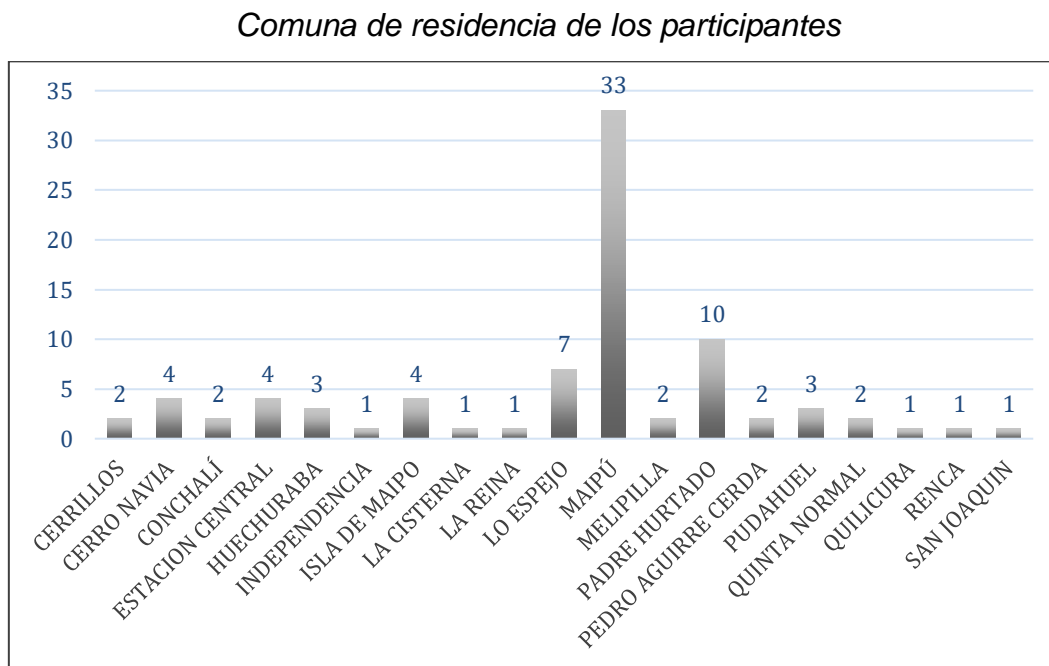


Figura 3 (elaboración propia)

### 4.3 Análisis de la variable autorregulación del aprendizaje

En la Tabla 3 se observan los resultados de la distribución y concentración de los datos obtenidos de la variable autorregulación del aprendizaje, las subvariables correspondientes y el género de los estudiantes. En este sentido la media total para el género femenino fue de 292,4 ( $DE= 45,0$ ) mientras que para el masculino fue de 293,6 ( $DE= 64,8$ ). Los puntajes más bajos se observaron en la escala atribuciones causales con una media de 24,7 ( $DE= 20,5$ ) para el género femenino y una media de 39,6 ( $DE= 25,1$ ) para el género masculino.

En la comparación por género es posible observar que existe una tendencia en sexo femenino a presentar medias más altas respecto a estudiantes sexo masculino en la mayoría de las escalas, esta situación se revierte en la escala de atribuciones causales donde la media es mayor en género masculino 39,6 ( $DE= 25,1$ ) que en participantes género femenino 24,7 ( $DE= 20,5$ ). (Ver Tabla 3).

**Tabla 3**

*Resultados de las subvariables que componen la autorregulación del aprendizaje por género*

Estadístico	Fase I Disposición		Fase II Desempeño		Fase III Evaluación				Total Escalas (416 puntos)			
	Escala Disposición (49 puntos)	Escala Autoeficacia (70 puntos)	Escala Ejecución/ Desempeño (119 puntos)	Escala Atribuciones Causales (80 puntos)	Escala Autoevaluación (98 puntos)							
	F*	M**	F*	M**	F*	M**	F*	M**	F*	M**		
Frecuencia	77	7	77	7	77	7	77	7	77	7	77	7
Mínimo	14	22	12	24	60	75	0	6	35	40	158	201
Máximo	49	49	70	70	119	119	80	72	98	98	416	408
Media	38,7	36,1	51,6	48,3	100,1	96,1	<b>24,7</b>	<b>39,6</b>	77,3	73,4	<b>292,4</b>	<b>293,6</b>
Desviación Estándar	7,5	9,8	13,3	17,3	15,7	16,8	<b>20,5</b>	<b>25,1</b>	16,3	20,8	<b>45,0</b>	<b>64,8</b>
Mediana	40	36	54	48	102	94	22	46	81	79	309	293
Asimetría	-0,978	-0,122	-0,638	-0,039	-0,762	-0,096	<b>0,687</b>	-0,301	-0,637	-0,471	<b>-0,606</b>	<b>0,519</b>
Curtosis	<b>1,087</b>	-1,288	-0,181	-1,492	-0,204	-1,432	-0,347	-1,459	-0,195	-0,757	<b>1,026</b>	<b>1,265</b>

Tabla 3 (elaboración propia) \*F = Género Femenino \*\*M= Género masculino

Respecto a los resultados del coeficiente de asimetría, los valores obtenidos en las variables género y escalas muestran una distribución no normal de los datos, con un sesgo negativo, a excepción de la escala de atribuciones causales que presentó un sesgo positivo ( $\gamma = 0,687$ ) en el género femenino y en el total del instrumento para género masculino ( $\gamma = 0,519$ ). Es relevante destacar la diferencia que se da en la escala total entre estudiantes género femenino ( $\gamma = -0,606$ ) con tendencia a puntuaciones más altas y el género masculino ( $\gamma = 0,519$ ) con una inclinación a puntuaciones más bajas de la media.

En cuanto a los resultados obtenidos en concentración de los datos, los valores obtenidos muestran un coeficiente de curtosis negativo en el análisis de las variables género y escalas, dando cuenta de una baja concentración de puntajes en torno a la media y una mayor dispersión de los datos. Este comportamiento no fue igual en la escala disposición ( $\kappa = 1,087$ ) para el género femenino y en el resultado total de las escalas para ambos géneros ( $\kappa = 1,026$ ;  $\kappa = 1,265$ ). En otras palabras, los resultados totales del coeficiente de curtosis fueron positivos, mostrando una mayor concentración de puntajes en torno a la media y con una menor dispersión de los datos.

#### **4.4 Análisis de la asociación entre autorregulación del aprendizaje y género**

La asociación entre la autorregulación del aprendizaje y el género fue de  $U = ,704$  no siendo estadísticamente significativo. En cuanto a las subvariables que componen la autorregulación del aprendizaje no se observan asociaciones estadísticamente significativas. (Ver Tabla 4).

**Tabla 4***Asociación entre la autorregulación del aprendizaje y el género*

INSTRUMENTO		Femenino (n=77)			Masculino (n=7)			Valor de p*
Fases	Escalas	Media	Desviación Estándar	Mediana	Media	Desviación Estándar	Mediana	
I. Disposición y/o Planificación	Disposición (49 puntos)	38,7	7,5	40	36,1	9,8	36	<b>,496</b>
	Autoeficacia (70 puntos)	51,6	13,3	54	48,3	17,3	48	<b>,610</b>
II. Desempeño	Ejecución / Desempeño (119 puntos)	100,1	15,7	102	96,1	16,8	94	<b>,517</b>
III. De Evaluación	Atribuciones Causales (80 puntos)	24,7	20,5	22	39,6	25,0	46	<b>,095</b>
	Autoevaluación (98 puntos)	77,3	16,3	81	73,4	20,8	79	<b>,570</b>
TOTAL ESCALAS (416 PUNTOS)		292,4	45,0	309	293,6	64,8	293	<b>,704</b>

Tabla 4 (elaboración propia)

#### 4.5 Comparación del comportamiento de la autorregulación del aprendizaje por semestre

No hubo diferencias estadísticamente significativas entre la regulación del aprendizaje en los estudiantes que cursaban el segundo y el cuarto semestre  $t= ,993$  (95% IC= -20,5 20,3). Tampoco se observan diferencias estadísticamente significativas por semestres entre las subvariables disposición, autoeficacia, ejecución / desempeño, atribuciones causales y autoevaluación. (Ver Tabla 5)

**Tabla 5**

*Comparación de semestres respecto a las variables que miden autorregulación del aprendizaje*

INSTRUMENTO		SEGUNDO		CUARTO		Valor de p*	I de C del 95% para la diferencia de medias	
Fases	Escalas	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar		Límite inferior	Límite superior
I.	Disposición (49 puntos)	38,9	9,0	38,1	6,5	<b>,657</b>	-2,7	4,3
y/o	Autoeficacia (70 puntos)	54,4	14,3	48,9	12,6	<b>,063</b>	-0,3	11,3
II.	Ejecución / Desempeño (119 puntos)	101,1	17,0	98,7	14,7	<b>,490</b>	-4,5	9,3
III.	Atribuciones Causales (80 puntos)	<b>22,3</b>	<b>21,4</b>	<b>28,8</b>	<b>20,7</b>	<b>,166</b>	-15,7	2,7
	Autoevaluación (98 puntos)	75,7	18,0	78,0	15,6	<b>,535</b>	-9,6	5,0
<b>TOTAL ESCALAS (416 PUNTOS)</b>		<b>292,4</b>	<b>46,4</b>	<b>292,5</b>	<b>47,0</b>	<b>,993</b>	<b>-20,5</b>	<b>20,3</b>

Tabla 5 (elaboración propia)

## CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

Los resultados evidencian que no existe diferencia significativa de género y la variable autorregulación del aprendizaje y sus subvariables representadas por las escalas que componen el instrumento. Al analizar la media en el puntaje para el total de escala del instrumento se observa existe una diferencia de un punto aproximado en ambos géneros. En el análisis por subvariables (escalas), se muestra una tendencia general de las medias hacia puntajes más altos, sin embargo, esto no ocurre en la escala de atribuciones causales de la fase de evaluación, donde los puntajes tienden a valores más bajos, lo anterior se encuentra relacionado a procesos de auto-observación y auto-juicio donde el estudiante debe desplegar habilidades de metacognición, esto coincide con un estudio realizado por Navea (2018) en estudiantes de ciencias de la salud, que da cuenta de una correlación positiva entre motivación académica (meta de tarea, valor de tarea, autoeficacia) y estrategias de aprendizaje, sin embargo, muestra poca utilización de estrategias metacognitivas que permiten planificar, supervisar y modificar las estrategias cognitivas, por lo que concluyen que carecen de estrategias profundas de autorregulación.

Como se ve, la ARA tiene dos elementos importantes que la componen, estos son la motivación y el uso de estrategias, en esta línea, un estudio realizado por Syam y col. (2016) muestra una relación positiva entre orientaciones motivacionales y estrategias de aprendizaje, que coincide con los hallazgos de Navea (2018).

En el análisis específico para la escala de atribuciones causales, los estudiantes de género masculino presentan mayores puntajes en esta subvariable, lo que quiebra la tendencia que se da en el resto de las escalas, en que las medias en cada una de ellas presentan puntajes más altos para el género femenino. Esto concuerda con otros estudios cuyos resultados sugieren mayores habilidades de ARA en mujeres respecto a variables motivacionales y estrategias de aprendizaje, y con ello un mayor éxito académico (Larrutzea-Urkixo y Cardeñoso, 2020; Velasco y Cardeñoso, 2020). En su

estudio Mongue-López y col. (2017) observan que las mujeres presentan puntuaciones más altas en ARA, sin embargo, sugieren no sobreestimar el efecto del sexo por encima de otras variables.

Un estudio realizado por Inzunza y col. (2020) en estudiantes de medicina chilenos muestra que los estudiantes presentan un alto desarrollo en los componentes motivacionales y estrategias de procesamiento profundo, ellos lo vinculan a que la muestra corresponde a estudiantes de alto desempeño, por otra parte, se observa que los hombres presentan niveles más altos en expectativas y pensamiento crítico, a diferencia de las mujeres que obtienen mayores niveles de ansiedad y de organización. Esto coincide con los hallazgos encontrados por Cardeñoso y col. (2022) donde las mujeres presentan puntuaciones más altas en componentes motivacionales y estrategias de aprendizaje y ansiedad.

Respecto al análisis para género por semestre, los resultados tampoco dan cuenta de la existencia de diferencias significativas entre segundo y cuarto semestre para las variables autorregulación y sus subvariables representadas en las escalas del instrumento. Se presentan también medias más bajas en la variable de atribuciones causales para ambos semestres, con puntuaciones medias más altas en el cuarto semestre. Una investigación realizada por Velasco y Cardeñoso (2020), evalúan la competencia de ARA en diferentes grados, se encontró que en la medida que avanza la carrera, hay una reducción en la motivación extrínseca con metas de rendimiento en los estudiantes, para aumentar la motivación intrínseca, lo que facilita aprendizajes profundos (constructivo, significativo y duradero), así también mejora el aprovechamiento del tiempo y la planificación del ambiente de estudio de cara a la fase siguiente de ejecución de la ARA.

Cabe señalar que ya en el año 1990, autores referentes en el origen y en el desarrollo de la teoría del ARA, hacían mención que las mujeres realizaban un mayor uso de estrategias de aprendizaje relacionadas con la planificación, establecimiento de metas, control y optimización del contexto (Larruzea-Urkixo y Cardeñoso, 2020), esto se

corresponde con un estudio realizado por Suárez y Suárez (2019) donde observan la existencia de relación entre género y estrategias de aprendizaje (organización) y metas orientadas al aprendizaje de modo favorable para las mujeres; en cuanto a los hombres, estos muestran metas orientadas al rendimiento, a fin de mantener la imagen y evitar el esfuerzo. Torrano y Soria (2017) también analizan las diferencias de género en escalas motivacionales y estrategias de aprendizaje, obtienen en primera instancia diferencias significativas en todas las variables, sin embargo, al controlar la variable rendimiento previo, estas diferencias sólo se evidencian en algunas de ellas. Los hombres en general como se dijo anteriormente se orientan a metas de rendimiento, para evitar juicios sobre su incompetencia, esto es lleva a una implicación superficial en el aprendizaje; en el ámbito de la autoeficacia el género masculino se percibiría más competente que las mujeres.

Velasco y Cardeñoso (2020) en su investigación indagan en la evolución de la competencia de ARA a lo largo del proceso formativo y su relación con el género, y encuentran que las mujeres presentan mayores puntuaciones en el uso de estrategias de aprendizaje, organización y manejo eficiente del tiempo y ambiente de trabajo. Esto podría complementarse con los hallazgos de McRae y col. (2008) quienes realizaron estudios con imágenes de resonancia magnética funcional, dando cuenta, de la existencia de diferencias neurológicas que les son propias a las mujeres, y les permiten tener mejores habilidades en el control de emociones y a hacer frente a situaciones negativas u obstáculos que se le presenten. Para Tseng y col. (2017) la regulación cognitiva y la regulación emocional no pueden ser mutuamente excluyentes, pero si interdependientes, lo que da respuesta a la brecha de género revelada en estudios de ARA.

### **Limitaciones del estudio**

Una de las causas relacionadas a los resultados obtenido, está representada por el tamaño de la muestra. Al realizar el análisis de la potencia de la muestra post estudio, los resultados no descartan que con una muestra mayor se podrían encontrar

diferencias, teniendo en cuenta que la muestra obtenida tiene una baja potencia para detectar diferencias del 10% entre género femenino y masculino (variables disposición, autoeficacia, atribuciones, autoevaluación), lo anterior da cuenta de un error tipo II que afecta la validez externa para esta investigación. Así también al ser una muestra por conveniencia y centrada en un único centro de estudio de ESTP, constituye un sesgo de selección, lo que impediría la generalización de los resultados obtenidos.

Los hallazgos de este estudio no lograron establecer diferencias significativas entre las variables de estudio, por lo que no se acepta la hipótesis de investigación: existe asociación entre las variables autorregulación del aprendizaje y género en estudiantes técnico superior en odontología de DuocUC. Sin embargo, las limitaciones de este estudio están relacionadas a la selección y la falta de representatividad de esta muestra al realizar un muestreo por conveniencia y al pequeño tamaño de la muestra como se indicó anteriormente. Estos aspectos se deben tener en cuenta en los resultados por constituir un sesgo de selección y muestreo respectivamente, afectando la validez interna para este estudio (Manterola y Otzen, 2015).

Debido a que el diseño de esta investigación está orientado a valorar la asociación entre las variables autorregulación del aprendizaje y género no estableciendo relaciones causales, y que no se han considerado otras variables y/o procesos relacionados a la ARA, es posible la existencia de sesgo de confusión al estar en presencia de variables confundentes para este estudio (Manterola y Otzen, 2015). Será necesario entonces indagar y ahondar en esas otras variables que influyen la ARA y tener en cuenta variables subrogadas en futuras investigaciones.

La ARA es un constructo multidimensional, por lo que es conveniente analizar las diferencias individuales, de comportamiento, rendimiento académico y elementos relativos al contexto de los estudiantes. Como se ha indicado, es necesario realizar investigaciones que incluyan otras variables no consideradas en este estudio para poder calibrar con mayor precisión la relación de las variables asociadas con la ARA y sus fases.

Es importante valorar los aspectos motivacionales y estrategias de aprendizaje y sus dimensiones (Fernández y col., 2013; Torrano y Soria, 2017). Por ello se sugiere incorporar otros instrumentos y/o complementarlos para permitir la valoración de los componentes o factores implicados en el proceso de autorregulación e incluir otras variables de estudio relacionadas a la ARA, considerando además abordajes desde diseños cualitativos que otorguen una visión más global de la ARA y contrastar la información obtenidas con estudios cuantitativos. Zambrano y col. (2018), en un estudio de corte cualitativo, indagan la percepción de los estudiantes respecto a la ARA.

Existen ciertas características ligadas al género y que parecen estar influenciadas por el contexto, como los procesos de aculturación social y el peso de la socialización (valores interiorizados, estereotipos, expectativas sociales, niveles de conciencia de procesos mentales, entre otros) en la motivación y estrategias de aprendizaje relacionadas a la ARA, así también al rendimiento académico. Es relevante entonces profundizar a través de investigaciones cualitativas que permitan conocer de manera más precisa y global estas variables y componentes asociados (Larruzea-Urkixo y Cardeñoso, 2020; Velasco y Cardeñoso, 2020).

El instrumento utilizado en esta investigación al ser de auto-informe puede llevar a un sesgo en las respuestas, ya que los estudiantes con este tipo de cuestionario pueden entregar respuestas socialmente aceptables constituyendo un sesgo de información (Manterola y Otzen, 2015). Por otro lado, la estandarización de las escalas aplicadas en variados estudios podría limitar la capacidad de identificar diferencias de género en particular, por la estructura interna, fiabilidad e invarianza en función del género, en las dimensiones y subdimensiones que contienen los instrumentos aplicados (Cardeñoso y col., 2022). Otro inconveniente que presentan los instrumentos de auto-informe o auto-reporte, es que pueden existir diferencias en la manera de contestar los cuestionarios por género, por ejemplo para evaluar autoeficacia como en el estudio de Torrano y Soria (2017), indican que los hombres suelen ser más autocomplacientes en las respuestas que las mujeres que tienden a ser más modestas, por lo que es necesario

analizar el estilo de respuesta que desarrollan hombres y mujeres ante un cuestionario lo que podría constituir un sesgo.

Finalmente se ha de considerar que la mayoría de las investigaciones en ARA se han realizado en población occidental más individualista en general, a diferencia de culturas orientales que tienden a ser más colectivistas ya sea por cultura o religión u otras causas relacionadas, por lo que se debe tener en cuenta a la hora de generalizar resultados en otras culturas (Torrano y col., 2017). En relación con este último punto, un estudio realizado en Malasia en una Universidad Islámica evalúa las orientaciones motivacionales de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje, los hallazgos obtenidos muestran que los estudiantes independientemente de su género mostraron altos niveles de orientación motivacional y uso de estrategias de aprendizaje (Syam y col., 2016). Así también ocurrió en un estudio en estudiantes paramédicos en Irán, donde no se encontró relación entre el ARA y características demográficas del estudiante (Moghadari-Koosha y col., 2020).

A pesar de las limitaciones se pueden mencionar aspectos importantes de este estudio, por una parte, se ha realizado un análisis riguroso de las variables y se ha evaluado su asociación. No se han detectado investigaciones previas que en la literatura consultada en estudiantes técnico-profesionales, por lo que constituye un aporte en el área formativa de estos niveles educativos. Finalmente, se ha utilizado un instrumento de medición que abarca la totalidad del constructo teórico, aportando evidencia empírica desde la multiplicidad de dimensiones de la ARA, desde la perspectiva del Modelo de Fases de Zimmerman de manera integrada y general.

## **CAPÍTULO 6: CONCLUSIÓN**

No se encontraron diferencias significativas entre la ARA según género y niveles de estudio. Estos hallazgos contradicen los resultados mostrados en la literatura consultada en cuanto a las diferencias existentes entre estas variables. Sin embargo, es importante tener en cuenta que no se contó con una muestra suficiente para poder concluir que los resultados son producto del comportamiento de la variable en si o es simplemente la tendencia de esta muestra de estudiantes.

Partiendo de esta limitación, es de gran interés seguir desarrollando investigaciones en esta línea, analizando las diferencias individuales en la ARA, para la mejora en la organización curricular e instruccional a través de programas que incluyan metodologías y/o estrategias que potencien las ARA en la ESTP. La competencia de ARA es clave para formar personas que permiten adaptarse a las demandas que la sociedad exige y en especial en estudiantes de carreras en ciencias de la salud.

Es por ello que este primer acercamiento en el análisis de la asociación de variables de género y ARA se espera permitan impulsar otras investigaciones en esta temática en estudiantes de ESTP. Además, es de gran utilidad conocer las competencias de los estudiantes de carreras de ciencias de la salud, que ingresan a la ES, para así poder trabajar en el desarrollo y/o fortalecimiento a lo largo del proceso formativo, considerando que su evolución es gradual, por lo que se sugiere avanzar en investigaciones en este ámbito.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ablard, K. E., y Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94–101. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.94>
- Álvarez-Cruces, D., Sáez-Delgado, F., y López-Angulo, Y. (2020). Revisión sistemática del aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica Superior*, 34(4), e2136. <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2136>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (eds.). (2007). Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. (Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007). *Universidad de Deusto y Universidad de Groningen*. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning05.pdf>
- Bezanilla-Albisua, M.J., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S., y Campo-Carrasco, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Bloom, M. (2013). Self-regulated learning: Goal setting and self-monitoring. *The Language Teacher*, 37(4), 46-51. [https://jalt-publications.org/files/pdf-article/37.4tlt\\_art2.pdf](https://jalt-publications.org/files/pdf-article/37.4tlt_art2.pdf)
- Boaekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195-200. [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3004\\_4](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3004_4)
- Bruna, D., Pérez, M.V., Bustos, C., y Núñez J.C. (2017). Propiedades psicométricas del inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 44(2), 77-91. <https://doi.org/10.21865/RIDEP44.2.07>
- Brunner, J., Labraña, J., y Álvarez, J. (2022). Educación superior técnico profesional en Chile: perspectivas comparadas. *Ediciones Universidad Diego Portales*. <https://vertebralchile.cl/wp-content/uploads/2022/07/Educacion-superior-tecnico-profesional-en-perspectiva-comparada.pdf>
- Burbano-Larrea, P., Basantes-Vásquez, M., y Ruiz-Lapuerta, I. (2021). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: un estudio descriptivo. *Cátedra*, 4(3), 74–92. <https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3048>

- Cardeñoso-Ramírez, O., Larruzea-Urkixo, N., y Bully-Garay, P. (2022). Adaptación al contexto universitario español y propiedades psicométricas del MSLQ: Contribución a la medida y análisis de las diferencias de género del aprendizaje autorregulado. *Anales de Psicología*, 38(2), 295–306. <https://doi.org/10.6018/analesps.444851>
- Casanova, G., Parra, M.T., y Molina-Jordá, J.M. (2016). Metacognición y adaptación evaluativa. *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Alicante: Universidad de Alicante. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/59780/1/XIV-Jornadas-Redes-ICE\\_204.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/59780/1/XIV-Jornadas-Redes-ICE_204.pdf)
- Costa, O., y García, O. (2017). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 117–130. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.007>
- Cunill, M. E., y Curbelo, L. (2021). Una aproximación a la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa en la educación médica. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 35(1). 1–19. <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2498>
- DiFrancesca, D., Nietfeld, J. L., y Cao, L. (2016). A comparison of high and low achieving students on self-regulated learning variables. *Learning and individual differences*, 100(45), 228-236. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.010>
- Duckworth, A.L., y Seligman, M.E. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198–208. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.198>
- Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Nuñez, J. C., y Rosário, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de psicología*, 29(3), 865-875. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.139341>
- García, R. (2020). Aprender a aprender. *Referencia Pedagógica*, 8(2), 203-218. <https://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/view/212>
- García-Ros, R., y Pérez-González F. (2012). Spanish version of the time management behavior questionnaire for university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1485-1494. <https://www.researchgate.net/publication/233534347>
- Garello, M.V., y Rinaudo, M.C. (2012). Características de las tareas académicas que favorecen el aprendizaje autorregulado y la cognición distribuida en estudiantes

- universitarios. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 415–440. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6030>
- Hernández, A., y Camargo, Á. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146–160. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>
- Hernández, A., Scanlan, J., y Caballero, E. (2017). *Investigación en enfermería, principios y métodos cuantitativos*. Editorial Universidad Finis Terrae.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta*. Editorial Mc Graw Hill.
- Inglés, C., Rodríguez-Marín, J., y González-Pienda, J.A. (2008). Adaptación de la Sydney Attribution Scale en población universitaria española. *Psicothema*, 20(1), 166-173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2519157>
- Inzunza, B., Márquez, C., y Pérez, C. (2020). Relación entre aprendizaje autorregulado, antecedentes académicos y características sociodemográficas en estudiantes de medicina. *Educación Médica Superior*, 34(2), e1923. <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1923>
- Larruzea-Urkixo, N., y Cardeñoso, O. (2020). Diferencias individuales en aprendizaje autorregulado de estudiantes de los grados de educación: género, especialidad, notas y desempeño académico. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 453-473. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.334301>
- Ley 21091 de 2018. Sobre Educación Superior. 29 de mayo 2018. D.O No 42068. <http://bcn.cl/2fcks>
- Lucieer, S. M., Jonker, L., Visscher, C., Rikers, R. M., y Themmen, A. P. (2016). Self-regulated learning and academic performance in medical education. *Medical Teacher*, 38(6), 585–593. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1073240>
- Manterola, C., y Otzen, T. (2015). Los Sesgos en Investigación Clínica. *International Journal of Morphology*, 33(3), 1156-1164. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022015000300056>
- McRae, K., Ochsner, K.N., Mauss, I.B., Gabrieli, J.J., y Gross, J.J. (2008). Gender differences in emotion regulation: an fMRI study of cognitive reappraisal. *Group Processes & Intergroup Relations*, 11, 143-162. <https://doi.org/10.1177/1368430207088035>
- Moghadari-Koosha, M., Moghadasi-Amiri, M., Cheraghi, F., Mozafari, H., Imani, B., y Zandieh, M. (2020). Self-efficacy, self-regulated learning, and motivation as factors influencing academic achievement among paramedical students: a correlation

- study. *Journal of Allied Health*, 49(3), e145–e152.  
<https://www.researchgate.net/publication/344443563>
- Monge-López, D., Bonilla, R., y Aguilar-Freyan, W. (2017). El Inventario de Estrategias de Autorregulación: traducción al español, características psicométricas preliminares y su relación con variables sociodemográficas en una muestra de estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 61-78.  
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3729>
- Navea., A. (2018). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud: recomendaciones de mejora de la práctica educativa. *Educación Médica*, 19(4), 193-200. 10.1016/j.edumed.2016.12.012
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2011). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-sp.pdf>
- Osses, S., y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014a). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462.  
<https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Panadero, E., y Alonso Tapia, J. (2014b). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1). 11-22.  
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Pérez, E., y Delgado, F. (2006). Inventario de autoeficacia para el estudio: desarrollo y validación inicial. *Avaliação Psicológica*, 5(2), 135-143.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712006000200003&lng=en&tlng=en](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000200003&lng=en&tlng=en)
- Pérez, M.V., Valenzuela, M.F., Díaz, A., González-Pienda, J.A., y Núñez, J.C. (2011). Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Universitas Psychologica*, 10(2), 441–449.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-92672011000200010&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672011000200010&lng=en&tlng=en)

- Pintrich, P., Smith, D., García, T., y McKeachie, W. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Centro Nacional de Investigación para Mejorar la Enseñanza y el Aprendizaje Postsecundarios, Ann Arbor, MI*. <https://eric.ed.gov/?id=ED338122>
- Pintrich, P. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. En M. Boekaerst P.R, Pintrich y Zeiders (eds.). Eds, *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Accademic Press.; P.452-502
- Polit, D., y Beck, C. (2018). *Investigación en enfermería: Fundamentos para el uso de la evidencia en la práctica de la enfermería*. Wolters Kluwer.
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Reckelhoff, J. F. (2023). Is My Study Sex or Is it Gender?. *Hypertension*, 80(3), 497–499. <https://doi.org/10.1161/HYPERTENSIONAHA.122.20745>
- Rodríguez, E. (2004). Comités de evaluación ética y científica para la investigación en seres humanos y las pautas de la CIOMS 2002. *Acta bioethica*, 10(1), 37-48. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2004000100005>
- Roque, Y., Valdivia, P., Alonso, S., y Zagalaz, M. (2018). Metacognición y aprendizaje autónomo en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 32(4), 293-302. <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1480>
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J., Fuentes, S., y Gaeta, M. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781–797. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars>
- Sáez, F., Bustos, C., Pérez, M., Mella, J., Lobos, K., y Díaz, A. (2018). Disposición al estudio, autoeficacia y atribuciones causales en estudiantes universitarios chilenos. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 199–221. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.179>
- Sáez, F., Díaz, A.E., Panadero, E., y Bruna, D.V. (2018). Revisión sistemática sobre competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios y programas intracurriculares para su promoción. *Formación Universitaria*, 11(6), 83-98. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600083>
- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Arias-Roa, N., y Mella-Norambuena, J. (2022). Revisión sistemática sobre autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Perspectiva Educativa*, 61(2), 167-191. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1247>

- Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., y León-Ron, V. (2021). Escalas para medir las fases de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Información Tecnológica*, 32(2), 41–50. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642021000200041>
- Salazar, S., y Arévalo, M. (2019). Implementación del portafolio como herramienta didáctica en educación superior: revisión de literatura. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 965-981. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.59868>
- Schraw, G., Kauffman, D., y Lehman, S. (2006). Self-Regulated Learning. In Nadel L (Ed.), *The Encyclopedia of Cognitive Science*, 1063-1073. <https://doi.org/10.1002/0470018860.s00671>
- Serrano, J., y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1),1–27. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=en&tlng=en)
- Sevilla, MP. (2012). Educación técnico profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico. *DIPLAP, MINEDUC*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18281>
- Suárez, S., y Suárez, J. M. (2019). Las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en función del género, los estilos parentales y el rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 167-184. <https://doi.org/10.5209/RCED.56057>
- Syam, S. R., Abdullah, N. M. S. A. N., y Badrasawi, K. (2016). Motivational orientations and learning strategies among undergraduate students in study circle course. *Asian Social Science*, 12(6), 179-187. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v12n6p179>
- Tetering, M.V., Laan, A.M.V., Kogel, C.H., Groot, R.H.M., y Jolles, J. (2020). Sex differences in self-regulation in early, middle and late adolescence: A large-scale cross-sectional study. *PloS One*, 15(1), 1-17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227607>
- Torrano, F., Fuentes, J.L., y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39(156), 160-173. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58290>
- Torrano, F., y Soria, M. (2017). Diferencias de género y aprendizaje autorregulado: el efecto del rendimiento académico previo. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1027-1042. <https://doi.org/10.5209/RCED.51096>
- Tseng, W.T., Liu, H., y Nix, J.L. (2017). Self-regulation in language learning: scale validation and gender effects. *Perceptual and Motor Skills*, 124(2), 531-548. doi: 10.1177/0031512516684293

- Velasco, C., y Cardeñoso, O. (2020). Evaluación de la competencia de aprendizaje autorregulado en función del nivel educativo y el género de alumnado de carreras administrativas. *Perfiles Educativos*, 42(169), 8-20. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.58687>
- Vicerrectoría Académica Duoc UC. (2021). Modelo Educativo DUOC UC. [https://www.duoc.cl/wp-content/uploads/2022/05/MODELO-EDUCATIVO-2022-web\\_v2-1.pdf](https://www.duoc.cl/wp-content/uploads/2022/05/MODELO-EDUCATIVO-2022-web_v2-1.pdf)
- Vives-Varela, T., Durán-Cárdenas, C., Varela-Ruíz, M., y Fortoul van der Goes, T. (2014). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Investigación en Educación Médica*, 3(9), 34–39. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(14\)72723-1](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(14)72723-1)
- Yépez, M. (2011). Aproximación a la comprensión del aprendizaje significativo de David Ausubel. *Revista Ciencias de la Educación*, 21(37), 43-54. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n37/art03.pdf>
- Zambrano, C., Albarran, F., y Salcedo, P. (2018). Percepción de estudiantes de pedagogía respecto de la autorregulación del aprendizaje. *Formación Universitaria*, 11(3), 73-86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300073>
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerst P.R, Pintrich y Zeiders (Eds.). *Handbook of self-regulation* (págs. 13-39). San Diego, CA: Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183. <http://aer.sagepub.com/content/45/1/166>
- Zimmerman, B. J., y Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (págs. 299-315). Routledge/Taylor & Francis Group.

## ANEXOS

### Anexo N°1: Acta de resolución / aprobación Comité de Ética UFT



**ACTA DE RESOLUCIÓN NUEVO ESTUDIO**  
**COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO UNIVERSIDAD FINIS TERRAE**  
**Acreditado por SEREMI de Salud**  
**Resolución Exenta N°002681/2021 del 24 de febrero de 2021**

**Fecha y N° de Sesión:** 02 de octubre de 2023, sesión extraordinaria n°8      **ID Protocolo:** 23-065

**Título del Proyecto:** Asociación entre los niveles de autorregulación del aprendizaje y género en estudiantes de segundo y cuarto semestre de Técnico Superior en Odontología de DuocUC, año 2023.

**Investigador Responsable:** Pia Dortty Huguette Chieyssel Martineau.

**Facultad/Unidad Académica:** Magister en docencia universitaria en ciencias de la salud

**Miembros del Comité que participaron en la aprobación del estudio:**

Karin Weinborn Astudillo, Vicepresidente CEC-UFT  
Andrea Villagrán Torres, Secretaria Ejecutiva CEC-UFT  
María Angélica Sotomayor, Abogado miembro externo  
Ma. Verónica Romero, representante de la comunidad  
Enrique Navarro, Derecho  
Pilar Busquets Losada, Escuela de Enfermería CEC-UFT  
Mauricio Castro, Escuela de Kinesiología

**Documentos recibidos y revisados por el Comité:**

- Proyecto de Investigación
- Curriculum vitae del investigador
- Certificado de título profesional
- Anexo I "Ficha de presentación"
- Anexo II "Compromiso del Investigador"
- Anexo III "Respaldo Unidad Académica"
- Anexo IV "Resumen del proyecto de investigación para evaluación ética"
- Anexo V "Documento de Consentimiento Informado"

**Considerando que:**

1. La investigadora responsable referido cuenta con la experiencia necesaria para la conducción y el desarrollo de este tipo de estudio;
2. La metodología descrita es apropiada para el cumplimiento del objetivo general del estudio que consiste en: *Evaluar la asociación entre autorregulación del aprendizaje y género en estudiantes de segundo y cuarto semestre de Técnico Superior en Odontología de DuocUC, año*

UNIVERSIDAD FINIS TERRAE



**ACTA DE RESOLUCIÓN NUEVO ESTUDIO**  
**COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO UNIVERSIDAD FINIS TERRAE**  
**Acreditado por SEREMI de Salud**  
**Resolución Exenta N°002681/2021 del 24 de febrero de 2021**

**Fecha y N° de Sesión:** 02 de octubre de 2023, sesión extraordinaria n°8      **ID Protocolo:** 23-065

**Título del Proyecto:** Asociación entre los niveles de autorregulación del aprendizaje y género en estudiantes de segundo y cuarto semestre de Técnico Superior en Odontología de DuocUC, año 2023.

**Investigador Responsable:** Pia Dortty Huguette Chieyssel Martineau.

**Facultad/Unidad Académica:** Magister en docencia universitaria en ciencias de la salud

**Miembros del Comité que participaron en la aprobación del estudio:**

Karin Weinborn Astudillo, Vicepresidente CEC-UFT

Andrea Villagrán Torres, Secretaria Ejecutiva CEC-UFT

María Angélica Sotomayor, Abogado miembro externo

Ma. Verónica Romero, representante de la comunidad

Enrique Navarro, Derecho

Pilar Busquets Losada, Escuela de Enfermería CEC-UFT

Mauricio Castro, Escuela de Kinesiología

**Documentos recibidos y revisados por el Comité:**

- Proyecto de Investigación
- Curriculum vitae del investigador
- Certificado de título profesional
- Anexo I "Ficha de presentación"
- Anexo II "Compromiso del Investigador"
- Anexo III "Respaldo Unidad Académica"
- Anexo IV "Resumen del proyecto de investigación para evaluación ética"
- Anexo V "Documento de Consentimiento Informado"

**Considerando que:**

1. La investigadora responsable referido cuenta con la experiencia necesaria para la conducción y el desarrollo de este tipo de estudio;
2. La metodología descrita es apropiada para el cumplimiento del objetivo general del estudio que consiste en: *Evaluar la asociación entre autorregulación del aprendizaje y género en estudiantes de segunda y cuarto semestre de Técnico Superior en Odontología de DuocUC, año*

UNIVERSIDAD FINIS TERRAE



2023 y los respectivos objetivos específicos, de acuerdo con los estándares internacionales de rigor científico;

3. Durante la conducción del estudio se garantiza un balance riesgo/beneficio favorable para los participantes;
4. El protocolo contempla todos los resguardos necesarios para la seguridad y bienestar de los participantes;
5. Se ha contemplado el resguardo de la confidencialidad de la información sensible e identificable en la difusión de los resultados, por lo que no introduce un riesgo de menoscabo para la intimidad de los participantes; y
6. Los participantes ingresarán voluntariamente luego de ser adecuadamente informados sobre los aspectos esenciales del estudio, sus deberes y derechos, y los plazos estipulados para el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

**Constatado que, el texto del documento de Consentimiento Informado contiene:**

1. La descripción general de los objetivos de la investigación;
2. El detalle de los procedimientos que involucra la participación en este estudio;
3. Los antecedentes sobre el uso que se dará a la información obtenida a partir de cada procedimiento de la investigación;
4. El compromiso respecto a la utilización actual y futura de la información, la que sólo se realizará dentro de los marcos del presente estudio y para el logro de dichos objetivos;
5. El resguardo de la confidencialidad y el anonimato de la información recogida, según corresponde a cada procedimiento del estudio;
6. El detalle respecto del costo en tiempo que significa la participación en el estudio;
7. La información sobre los beneficios y derechos frente a riesgos por la participación en la investigación; y
8. La voluntariedad de la participación y la garantía para cada participante de hacer abandono del estudio, sin repercusión alguna.

**Resolución CEC UFT:**

Este proyecto ha sido **aprobado** por este Comité con fecha **02 de octubre de 2023** en la **sesión extraordinaria n°8**, la que tiene vigencia de un año.

**El CEC solicita a la investigadora responsable que:**

- 1.- Antes de iniciar el estudio, deberá contar con la autorización de la autoridad administrativa correspondiente a la institución en la cual se ejecute el estudio (Director Hospital, Centro de Salud, Colegio o quien corresponda). El no cumplimiento de esta obligación lo expone a sanciones administrativas de acuerdo a la legislación vigente.
- 2.- Para iniciar el proceso de consentimiento y de reclutamiento se debe disponer previamente de la última versión aprobada y timbrada por este Comité **los documentos de Consentimiento Informado e instrumentos.**

UNIVERSIDAD FINIS TERRAE



3.- La presente aprobación ética tiene una **validez de un año**, al cabo del cual deberá solicitar su renovación, con al menos 45 días de anticipación si desea continuar con el estudio. Si no ha

recibido la respuesta oficial a su solicitud, el investigador deberá detener las actividades del proyecto, no podrá enrolar a ningún nuevo participante y no podrá proceder con el análisis de los datos.

4.- En la eventualidad de requerir cualquier modificación al estudio o a los documentos aprobados originalmente, la investigadora deberá notificarlo al Comité por medio de una enmienda al correo [cec@uft.cl](mailto:cec@uft.cl) para la evaluación y emisión de una nueva acta de resolución ética.

Muy cordialmente,

**Mg. Andrea Villagrán Torres**  
Secretaría Ejecutiva CEC-UFT



**Dra. Karin Weinborn Astudillo**  
Vice-Presidenta CEC-UFT

EN CASO DE CUALQUIER DUDA SE LE SOLICITA CONTACTARSE CON EL CEC-UFT

Se certifica que la información contenida en el presente documento es correcta y que refleja el Acta del Comité Ético Científico de la Universidad Finis Terrae (CEC-UFT). Este Comité adhiere a los principios éticos de la Universidad Finis Terrae que considera como eje fundamental el respeto a la dignidad de la persona humana en cualquier condición. Este Comité cumple además con las Guías de buena práctica clínica definidas por la Conferencia Internacional de Armonización (GCP-ICH); y con las leyes chilenas 19.628, 20.120, 20.584 y 20.850 que modifica el Código Sanitario.

UNIVERSIDAD FINIS TERRAE

## Anexo N°2: Consentimiento informado



### DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

<b>Nombre del Estudio:</b>	Asociación de los niveles de autorregulación del aprendizaje y género en estudiantes de segundo y cuarto semestre de Técnico Superior en Odontología de DuocUC, año 2023.
<b>Patrocinador/ Fuente Financiamiento:</b>	Autofinanciado
<b>Investigador Responsable:</b>	Pia Dortty Huguette Chieyssal Martineau pchieyssalm@uft.edu +569 87660459
<b>Unidad Académica:</b>	Magister de Docencia en Ciencias de la Salud Facultad Medicina / Universidad Finis Terrae.

El propósito de esta información es ayudar a tomar la decisión de participar -o no- de este proyecto de investigación.

Lea cuidadosamente este documento, puede hacer todas las preguntas que necesite al investigador y tomarse el tiempo necesario para decidir.

#### 1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Usted ha sido invitado /a para participar de esta encuesta/cuestionario como estudiante de segundo y cuarto semestre de la carrera de Técnico Superior en Odontología, DuocUC, sede Maipú, para participar de esta investigación.

El objetivo de este estudio es valorar/medir los niveles de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de segundo y cuarto semestre, a través de un instrumento diseñado para este fin, y comparar sus resultados; además evaluar las posibles diferencias – o no- relacionadas al género de los encuestados, en estudiantes de Técnico Superior en Odontología DuocUC año 2023.

Se espera reclutar a aquellos estudiantes que estén matriculados en el segundo y cuarto semestre del año 2023 de la carrera de Técnico Superior en Odontología DuocUC Sede Maipú.



## **2 PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN / METODOLOGÍA.**

Esta investigación consta de la aplicación de un cuestionario digital cerrado y confidencial (Google Form), que se le pondrá a disposición a través de un código QR, sus respuestas se desplegarán luego de la aceptación de un consentimiento informado. Este cuestionario, solicitará datos de género, edad, comuna de residencia y se desplegarán algunas proposiciones que debe evaluar en escala de Likert el nivel en que usted siente que se encuentra respecto a las fases de la autorregulación del aprendizaje.

## **3 BENEFICIOS.**

Usted no se beneficiará directamente con la participación de esta investigación. Sin embargo, la información obtenida gracias a su participación será de gran utilidad para conocer los niveles de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Educación Técnico Profesional y la existencia -o no- de diferencias relacionadas al género de los (as) estudiantes.

## **4 RIESGOS.**

Esta investigación no tiene riesgos para usted.

## **6 CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN.**

La información obtenida se mantendrá en forma confidencial, los cuestionarios que se realicen y los consentimientos informados, serán resguardados por los encargados del proyecto y los datos serán traspasados a una base de datos de manera anónima, asignando un número a cada participante, lo que permitirá anonimizar sus datos.

Por otro lado, los datos obtenidos de este estudio serán resguardados por la investigadora responsable en su computador personal con acceso restringido a través de clave y encriptado de los archivos.

## **7 VOLUNTARIEDAD.**

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Su aportación no deriva en ningún beneficio para su desarrollo académico. Por otro lado, usted tiene derecho a no aceptar participar o a retirar su consentimiento y retirarse de este proyecto en el momento que lo estime conveniente sin consecuencia negativas en su progreso estudiantil. Si usted retira su consentimiento, su información será eliminada inmediatamente y no será utilizada para este proyecto.

## **8 PREGUNTAS.**

Si tiene preguntas acerca de esta investigación puede contactar o llamar a la investigadora responsable del estudio Pia Chieyssel Martineau, al teléfono +569 22054263

Este estudio fue aprobado por el Comité Ético Científico de la Universidad Finis Terrae. Si tiene preguntas acerca de sus derechos como participante en una investigación, usted puede escribir al



correo electrónico: [cec@uft.cl](mailto:cec@uft.cl) del Comité ético Científico.

#### 9 DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO.

- Se me ha explicado el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten y que me puedo retirar de ella en el momento que lo desee.
- Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado/forzada a hacerlo.
- Se me ha informado que tengo el derecho a reevaluar mi participación según mi parecer y en cualquier momento que lo desee. En el caso de retiro, no sufriré sanción ni consecuencias negativas en mi desarrollo académico.

\_\_\_\_\_  
*Firma Participante*  
*Nombre*

\_\_\_\_\_  
*Firma Investigador*  
*Nombre*

Fecha \_\_\_\_\_

# Vista consentimiento informado formulario digital Google

## ENCUESTA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

### CONSENTIMIENTO INFORMADO INVESTIGACIÓN

Asociación de los niveles de autorregulación del aprendizaje y género en estudiantes de segundo y cuarto semestre de Técnico Superior en Odontología DuocUC, año 2023

Estimado (a) Estudiante

El propósito de esta información es ayudar a tomar la decisión de participar o no de este proyecto de investigación.

Lea cuidadosamente este documento, puede hacer todas las preguntas que necesite al investigador y tomarse su tiempo de decidir.

#### Objetivo de la Investigación:

Usted ha sido invitado (a) a participar de esta encuesta / cuestionario como estudiante de segundo o cuarto semestre de la Carrera de Técnico Superior en Odontología, DuocUC Sede Malipú, para participar de esta investigación.

El objetivo de esta investigación es valorar/medir los niveles de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de segundo y cuarto semestre, a través de un instrumento diseñado para este fin, y comparar sus resultados; además de valorar posibles diferencias o no relacionadas al género de los encuestados, en estudiantes de Técnico Superior en Odontología DuocUC año 2023.

Se espera reclutar a aquellos estudiantes que estén matriculados en el segundo y cuarto semestre del año 2023 de la carrera de Técnico Superior en Odontología DuocUC Sede Malipú.

#### Procedimiento de la Investigación / metodología:

Esta investigación consta de un cuestionario digital cerrado y confidencial (Google Form), que se le pondrá a disposición a través de correo electrónico y código QR, el cuestionario se desplegará luego de la aceptación de un consentimiento informado. Este cuestionario, solicitará datos de género, edad, comuna de residencia y se desplegarán algunas proposiciones que debe evaluar en escala de Likert el nivel en que usted siente se encuentra respecto a las fases de la Autorregulación de Aprendizaje.

#### Beneficios:

Usted no se beneficia directamente con la participación en esta investigación. Sin embargo la información obtenida gracias a su participación será de gran utilidad para conocer los niveles de Autorregulación del Aprendizaje en estudiantes de Educación Técnico Profesional y la existencia o no de diferencias relacionadas al género en los (as) estudiantes.

#### Riesgo:

Esta investigación no tiene riesgo para usted

#### Confidencialidad de la Información:

La información obtenida se mantendrá de manera confidencial, el cuestionario y el consentimiento informado serán resguardados por los encargados del proyecto y los datos traspasados a una base de datos de manera anónima, asignando un número a cada participante, lo que permitirá anonimizar sus datos.

Por otro lado, los datos obtenidos en este estudio serán resguardados por la investigadora responsable en su computador personal con acceso restringido a través de clave y encriptado de archivos.

#### Voluntariedad:

Su participación es completamente voluntaria, su aportación no deriva en ningún beneficio o perjuicio académico. Por otro lado usted tiene derecho a no aceptar o a retirar su consentimiento en esta investigación en el momento que estime conveniente, sin consecuencias en su progreso estudiantil. Si usted decide retirarse su consentimiento y su información será eliminada inmediatamente y no será utilizada en esta investigación.

#### Preguntas:

Si tiene preguntas acerca de la investigación puede contactar a la investigadora responsable del estudio Pia Chleysaal Martineau al teléfono +569 22054263

Este estudio se encuentra aprobado por el Comité Ético Científico de la Universidad Finis Terrae. Si tiene alguna pregunta acerca de sus derechos como participante de esta investigación, usted puede escribir al correo electrónico DEC@UFT.CL (del Comité Ético Científico)

#### Declaración de consentimiento:

Se me ha explicado el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten y que me puedo retirar en el momento que lo desee.

Se me ha informado que tengo derecho a reevaluar mi participación según mi parecer y en cualquier momento que lo desee, sin sufrir sanción ni consecuencias negativas en mi desarrollo académico.

**Acepto este participar en esta investigación, sin ser forzado / forzada a hacerlo \***

1. SI

2. NO

## Anexo N°3: Instrumento de recolección de datos



### ANEXO 2 Instrumento de Recolección de Datos

#### ESCALA PARA EVALUACIÓN DE LAS 3 FASES DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE. Sáez-Delgado y col (2021)

Investigación tuvo por objetivo diseñar y estimar las propiedades psicométricas de escalas de miden las 3 fases del proceso de autorregulación del aprendizaje, a partir de revisión de literatura, validación por jueces expertos y entrevistas cognitivas.

Estudio cuantitativo con diseño instrumental que consideró 3 etapas:

- Diseño y validación (contenido – confiabilidad)
- Análisis factorial exploratorio
- Análisis factorial confirmatorio

De 70 ítem de diseño inicial, quedaron 53 ítem (se eliminaron 17)

1. Fase Disposición y/o planificación (2 escalas) (119 puntos total en ítem)
  - a. Escala estrategias de disposición al estudio / Escala de Likert de 1 a 7 (49 puntos)
  - b. Escala autoeficacia para la disposición al estudio / Escala de Likert de 0 a 10 (70 puntos)
2. Fase de Desempeño (1 escala) (119 puntos total en ítem)
  - a. Escala estrategias cognitivas y metacognitivas del estudio / Escala de Likert de 1 a 7 (119 puntos)
3. Fase de Evaluación (2 escalas) (178 puntos total en ítem)
  - a. Escala de atribuciones causales / Escala de Likert de 0 a 10 (80 puntos)
    - i. Atribuciones causales de fracaso relacionadas al esfuerzo y la habilidad
    - ii. Atribuciones causales de fracaso relacionadas a factores externos
  - b. Escala de autoevaluación del estudio y aprendizaje / Escala de Likert de 0 a 10 (98 puntos)

**Cuestionario**  
**Fases Autorregulación del Aprendizaje.**

Género:     F ( )            M ( )            Otro ( )

Edad:

Indique establecimiento educacional desde donde egresó en su educación media:

---

Estimado (a) estudiante, a continuación, se le presenta una escala de evaluación que tiene por propósito medir las fases de Autorregulación del aprendizaje.

Por favor conteste esta evaluación considerando su estado actual, de cómo usted percibe que se encuentra o realiza en cada una de las escalas propuestas

Se agradece su participación y tiempo, para responder este cuestionario.

**I. FASE DISPOSICIÓN Y/O PLANIFICACIÓN**

Escala de Disposición al Estudio								
ítem	En una escala de 1 a 7, donde 1 es nunca y 7 es siempre, responda: ¿Con que frecuencia, antes de empezar a estudiar o realizar una tarea académica...	1	2	3	4	5	6	7
1	Establezco objetivos académicos a corto plazo (diario, semanal)							
2	Establezco objetivos académicos a largo plazo (mensual, semestral)							
3	Ordeno los materiales para el estudio							
4	Hago un horario para organizar mi tiempo de estudio							
5	Planifico el tiempo que voy a dedicar a cada actividad							
6	Tengo una lista con las tareas académicas por hacer							
7	Identifico que tareas realizaré primero							
Puntaje Total		49						

Escala de Autoeficacia para la Disposición al Estudio												
ítem	En una escala de 0 a 10, donde 0 es nada seguro y 10 es muy seguro, responda: Antes de empezar a estudiar, en qué medida creo que es capaz de...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Hacer un horario de estudio											





### III. FASE DE EVALUACIÓN

Escala de Atribuciones Causales												
ítem	En una escala de 0 a 10, donde 0 es "no creo que sea así" y 10 "creo que con mucha certeza es así", responda: En qué medida creo que la causa del fracaso de mi desempeño se debe a...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	La desmotivación del profesor											
2	Mi falta de esfuerzo en el estudio											
3	La falta de apoyo de mi familia											
4	La falta de apoyo de mis amigos											
5	La falta de dedicación al estudio											
6	La despreocupación del profesor											
7	Que el profesor me tiene mala											
8	Mi desorganización del estudio											
<b>Puntaje Total</b>											<b>80</b>	

Escala de Autoevaluación de la Planificación del Estudio y el Aprendizaje								
ítem	En una escala de 1 a 7, donde 1 es nunca y 7 es siempre, responda: ¿Con que frecuencia cuando termino mi estudio o una tarea académica reviso si...	1	2	3	4	5	6	7
1	Cumplí con mis objetivos propuestos							
2	Evalúo si completé mis desafíos personales de aprendizaje							
3	Realicé las tareas en los horarios establecidos							
4	Evalúo si alcancé las exigencias académicas establecidas por el profesor							
5	Completé mi lista de tareas académicas por hacer							
6	Reviso si logré los aprendizajes esperados del profesor							
7	Mi planificación fue efectiva							
8	Reviso si logré mis objetivos personales de aprendizaje							
9	Terminé el estudio en el plazo planificado							
10	Reviso si comprendí los conceptos claves							
11	Identifico las estrategias que no me ayudan a aprender para no utilizarlas en el futuro							
12	Evalúo si aprendí los contenidos centrales							
13	Requiero aumentar mi tiempo de estudio la próxima vez							
14	Reviso si avancé en relación con mi conocimiento previo							
<b>Puntaje Total</b>								<b>98</b>

Puntaje Total de Instrumento: 416 Puntos

## Vista de instrumento de recolección de datos formulario digital Google

SI USTED HA ACEPTADO PARTICIPAR



Conteste las siguientes preguntas

ES ESTUDIANTE DE TÉCNICO SUPERIOR EN ODONTOLOGÍA DUOC UC SEDE MAIPÚ \*

1. SI
2. NO

SI USTED ES ESTUDIANTE DE TÉCNICO SUPERIOR EN ODONTOLOGÍA SEDE MAIPÚ



Responda las siguientes preguntas

INDIQUE NIVEL DE LA CARRERA TÉCNICO SUPERIOR EN ODONTOLOGÍA QUE CURSA ACTUALMENTE \*

1. SEGUNDO SEMESTRE
2. CUARTO SEMESTRE

...

GÉNERO \*

1. FEMENINO
2. MASCULINO
3. OTRO

INDIQUE SU EDAD \*

Texto de respuesta corta

INDIQUE LA COMUNA DONDE VIVE \*

Texto de respuesta corta

I. FASE DE DISPOSICIÓN Y/O PLANIFICACIÓN



Descripción (opcional)

**A- Escala de Disposición al Estudio.**

En una escala de 1 a 7

Donde 1 es NUNCA y 7 es SIEMPRE, responda a los siguientes enunciados: *"¿Con que frecuencia antes de empezar a estudiar o realizar una tarea académica..."*

**1. Establezco objetivos académicos a corto plazo (diario, semanal) \***

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**2. Establezco objetivos académicos a largo plazo (mensual, semestral) \***

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**3. Ordeno los materiales para el estudio \***

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**4. Hago un horario para organizar mi tiempo de estudio \***

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**5. Planifico el tiempo que voy a dedicar a cada actividad \***

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**6. Tengo una lista con las tareas académicas por hacer \***

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**7. Identifico que tareas realizaré primero \***

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**B- Escala de Autoeficacia para la Disposición a Estudio**

En una escala de 0 a 10

Donde 0 es NADA SEGURO y 10 es MUY SEGURO, responde a los siguientes enunciados: "Antes de empezar a estudiar en que medida creo que soy capaz de..."

---

**1. Hacer un horario de estudio \***

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

**2. Tener una lista de tareas académicas por hacer \***

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

**3. Establecer objetivos de estudio a corto plazo (diario o semanal) \***

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

**4. Establecer objetivos de estudio a largo plazo (mensual o semestral) \***

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

**5. Elegir un lugar para estudiar sin distracciones \***

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

**6. Tener todos los materiales necesarios para estudiar \***

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

**7. Encontrar un lugar cómodo para estudiar (luz, temperatura, ventilación) \***

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

II. FASE DE DESEMPEÑO



Descripción (opcional)

**A- Escala de Ejecución / Desempeño**

En una escala de 1 a 7

Donde 1 es NUNCA y 7 es SIEMPRE, responda a los siguientes enunciados: *"Cuando estoy estudiando o realizando una tarea académica...."*

**1. Lo hago de acuerdo a un horario establecido por mi \***

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**2. Evalúo si estoy aprendiendo durante el estudio \***

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**3. Repaso los apuntes tomados en clases \***

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**4. Tengo claro a que compañeros pedirles ayuda si fuera necesario \***

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**5. Si no comprendo lo que leo busco una forma de solucionarlo \***

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**6. Se donde encontrar a personas que me puedan ayudar \***

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**7. Identifico los contenidos que no entiendo bien \***

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

8. Memorizo palabras claves para recordar conceptos importantes \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

9. Anoto las dudas para preguntarlas al profesor o profesora \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

10. Cumplo con los objetivos de estudio que me he propuesto \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

11. Reviso el progreso o avance de mi estudio \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

12. Hago resúmenes de las ideas principales \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

13. Reviso si mi planificación de estudio requiere / necesita modificación \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

14. Reviso si mi procedimiento / estrategia de estudio es efectiva para aprender \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

15. Repito las ideas claves para memorizarlas \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Si no estoy seguro (a) de algún material o contenido pregunto a mis compañeros (as) \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Cuando estudio reúno información de diferentes fuentes \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### III. FASE DE EVALUACIÓN



Descripción (opcional)

#### A- Escala de Atribuciones Causales

En una escala de 0 a 10

Donde 0 es "NO CREO QUE SEA ASÍ" y 10 es "CREO QUE CON MUCHA CERTEZA ES ASÍ", responda a los siguientes enunciados: "En que medida creo que la causa del fracaso de mi desempeño se debe a..."

1. La desmotivación del profesor o profesora \*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Mi falta de esfuerzo en el estudio \*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. La falta de apoyo de mi familia \*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

...

4. La falta de apoyo de mis amigos \*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. La falta de dedicación al estudio \*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. La despreocupación del profesor o profesora \*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Que el profesor o profesora me tiene mala \*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Mi desorganización del estudio \*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**B- Escala de Autoevaluación de la Planificación al Estudio y Aprendizaje**

En una escala de 1 a 7

Donde 1 es NUNCA y 7 es SIEMPRE, responda a los siguientes enunciados: "¿Con que frecuencia cuando termino mi estudio o una tarea académica..."

1. Reviso si cumplí con mis objetivos propuestos \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Evaluó si completé mis desafíos personales de aprendizaje \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Reviso si realicé las tareas académicas en los horarios establecidos \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Evaluó si alcancé las exigencias académicas establecidas por el profesor o profesora \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

5. Reviso si completé mi lista de tareas académicas por hacer \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

6. Reviso si logré los aprendizajes esperados del profesor o profesora \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

7. Evaluó si mi planificación fue efectiva \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

8. Reviso si logré mis objetivos personales de aprendizaje \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

9. Reviso si terminé el estudio en el plazo planificado \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

10. Reviso si comprendí los conceptos claves \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

11. Identifico las estrategias que no me ayudan a aprender para no usarlas a futuro \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

12. Evaluó si aprendí los contenidos centrales \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

13. Evalúo si requiero aumentar mi tiempo de estudio para una próxima vez \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

14. Reviso si avance en relación con mi conocimiento previo \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

15. Repito las ideas claves para memorizarlas \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

16. Si no estoy seguro (a) de algún material o contenido pregunto a mis compañeros (as) \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

17. Cuando estudio reúno información de diferentes fuentes \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

9. Anoto las dudas para preguntarlas al profesor o profesora \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

10. Cumpló con los objetivos de estudio que me he propuesto \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>