



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
SECCIÓN DE POSGRADO**

**CLIMA Y AUTORREGULACIÓN DE APRENDIZAJE EN
ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE UNA UNIVERSIDAD
PARTICULAR DE LIMA METROPOLITANA**

**PRESENTADA POR
CARLOS EDUARDO VISURRAGA NOYA**

**ASESORA
MARIVEL AGUIRRE MORALES**

**TESIS
PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

LIMA – PERÚ

2019



Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada
CC BY-NC-ND

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



USMP
UNIVERSIDAD DE
SAN MARTÍN DE PORRES

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN,
TURISMO Y PSICOLÓGIA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA
SECCIÓN DE POSGRADO**

**CLIMA Y AUTORREGULACIÓN DE APRENDIZAJE EN
ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE UNA UNIVERSIDAD
PARTICULAR DE LIMA METROPOLITANA**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN
PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

PRESENTADO POR:

CARLOS EDUARDO VISURRAGA NOYA

ASESORA:

DRA. MARIVEL AGUIRRE MORALES

LIMA - PERÚ

2019

DEDICADO A

Todas las personas que creen en mí, que me impulsan a crecer y superarme día a día
como persona y como profesional, mis familiares y amistades.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, a Dios por bendecirme y brindarme salud y fuerza además de rodearme de grandes personas en la vida.

A mis padres y hermanos Carlos y Carmen, Edgar y Josué por estar incondicionalmente conmigo en todo sentido y enseñarme con el ejemplo a ser cada vez mejor persona y superarme profesionalmente.

A mis amores, mi pareja y mi hija Sandy y Valeska porque son mi mayor motivación para salir adelante, por ser mis compañeras de vida.

A mi asesora, Dra. Marivel Aguirre por ser mi guía en este proceso, por brindarme su tiempo y conocimientos.

Por último, a mis amistades y familiares con los que siempre cuento ya que forman parte importante de mi vida.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PORTADA.....	i
DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTOS.....	iii
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	iv
ÍNDICE DE TABLAS.....	vi
RESUMEN.....	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUCCIÓN.....	ix
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	12
1.1. Antecedentes de investigación.....	12
1.1.1 Antecedentes nacionales.....	12
1.1.2 Antecedentes internacionales.....	12
1.2. Bases teóricas.....	14
1.2.1. Teoría de la Autodeterminación y otras perspectivas sobre la motivación.....	14
1.2.2. Aspectos motivacionales relacionados al aprendizaje.....	19
1.2.3. Aspectos motivacionales en la educación superior.....	20
1.3. Planteamiento del problema.....	22
1.3.1. Descripción de la realidad problemática.....	22
1.3.2. Formulación del problema.....	26
1.4. Objetivos de la investigación.....	26
1.4.1. Objetivos generales.....	26
1.4.2 Objetivos específicos.....	26
1.5. Justificación de la investigación.....	27
1.5.1. Importancia de la investigación.....	27
1.6. Hipótesis y variables de investigación.....	29
1.6.1. Formulación de las hipótesis.....	29
1.6.2. Variables de la investigación.....	30
1.6.3. Definición Operacional de las variables de investigación.....	30
CAPÍTULO II: MÉTODO.....	32
2.1. Tipo y diseño de investigación.....	32

2.2. Participantes.....	32
2.3. Medición.....	33
2.4. Procedimiento.....	35
2.5. Análisis de datos.....	35
CAPÍTULO III: RESULTADOS.....	37
3.1. Estadísticos descriptivos.....	37
3.2. Análisis de correlación.....	39
3.3. Análisis de comparación.....	40
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN.....	41
CONCLUSIONES.....	46
RECOMENDACIONES.....	48
REFERENCIAS.....	49
ANEXOS.....	56
Anexo A.....	57
Anexo B.....	58

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos de la Autorregulación y el Clima de Aprendizaje.....	37
Tabla 2. Estadísticos Descriptivos de la Autorregulación y Clima de Aprendizaje según el sexo.....	38
Tabla 3. Evaluación de la normalidad.....	39
Tabla 4. Relación entre la Autorregulación y Clima de Aprendizaje en universitarios.....	40
Tabla 5. Diferencias de grupo según el sexo.....	40

RESUMEN

El presente estudio examina la relación entre el clima de aprendizaje y el aprendizaje autorregulado. Participaron 315 estudiantes universitarios (mujeres, 59.4%) del primer ciclo de diversas carreras universitarias con edades entre los 15 y 45 años ($M= 18.07$; $DE= 2.50$). Se utilizó el Cuestionario de Clima de Aprendizaje (CCA; Williams & Deci, 1996) y el Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje (CAA; Williams & Deci, 1996) que integra las dimensiones de autonomía y control. Se realizó correlaciones Pearson para determinar el grado de asociación entre las variables de estudio además se comparó el sexo a través de la t de student y su magnitud (d). Los resultados indicaron una asociación positiva entre el clima de aprendizaje y la dimensión de autonomía de la autorregulación de aprendizaje, pero, una asociación casi nula con la dimensión de control. En cuanto al análisis de comparación en el sexo, se encontraron diferencias en la dimensión de control de autorregulación de aprendizaje, pero con una magnitud pequeña ($d= .088$). Se discuten las implicancias, las limitaciones y recomendaciones.

Palabras clave: clima de aprendizaje, aprendizaje autorregulado, autonomía, universitarios.

ABSTRACT

The present study examines the relationship between the learning climate and self-regulated learning. Participants were 315 university students (women, 59.4%) of the first cycle of diverse university careers with ages between 15 and 45 years ($M = 18.07$, $DE = 2.50$). The Learning Climate Questionnaire (CCA, Williams & Deci, 1996) and the Self-Regulation of Learning Questionnaire (CAA, Williams & Deci, 1996) were used, which integrates the dimensions of autonomy and control. Pearson correlations were performed to determine the degree of association between the study variables, and sex was compared through the student's t and its magnitude (d). The results indicated a positive association between the learning climate and the autonomy dimension of learning self-regulation, but an almost null association with the control dimension. Regarding the comparison analysis in sex, differences were found in the dimension of control of self-regulation of learning, but with a small magnitude ($d = .088$). Implications, limitations and recommendations are discussed.

Keywords: learning climate, self-regulated learning, autonomy, university students.

INTRODUCCIÓN

La autorregulación del aprendizaje se define como *“el grado en el cual los estudiantes son participantes activos metacognitiva, motivacional y conductualmente en su propio proceso de aprendizaje”* (Zimmerman, 1983, p. 329) y es entendido como uno de los constructos que aporta a la consecución del logro académico (Hoyle, 2013; Vohs & Baumeister, 2011) pues personas con altos niveles de autorregulación en su aprendizaje serán capaces de aplicar estrategias cognitivas para el manejo de la información en el aula, serán capaces de dirigir los procesos cognitivos hacia objetivos específicos de aprendizaje, buscarán creencias motivacionales relacionados a su actividad académica, crearán ambientes de aprendizaje óptimo y evitarán la distracción externa e interna (Torrano & Gonzáles, 2004). Particularmente, el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje es necesario durante el inicio de la carrera universitaria pues este periodo es crítico para los estudiantes quienes afrontan un proceso de adaptación debido a que el ritmo de aprendizaje es diferente a lo experimentado en la etapa escolar, además, es en este periodo donde se presenta una continua deserción de los estudiantes, debido a ello, se toma como prioridad que se establezcan medidas preventivas entre las principales, la capacitación de los docentes y el mejoramiento de las tutorías personalizadas (Fernández, 2009), de esta manera el estudiante al percibir el compromiso del docente logrará mejorar los recursos para la mejora de su rendimiento universitario.

Durante la formación universitaria del estudiante se requiere además de la enseñanza de las materias educativas, la aplicación de metodologías de aprendizajes para que sean capaces de autorregular su comportamiento y conseguir el logro académico y, en este proceso se da especial importancia a la participación del docente pues es uno de los principales gestores del aprendizaje del estudiante siendo

un participante importante en la autorregulación del aprendizaje (Santelices, Williams, Soto, & Dougnac, 2014).

La participación del docente entonces aportará al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje del estudiante y, por tanto, una de las formas de evaluar este aspecto es a través del clima de aprendizaje (Williams & Deci, 1996) el cual busca explorar el grado en que los estudiantes perciben cómo el docente busca desarrollar el sentido de autonomía dentro de las actividades universitarias. Considerando entonces la sensibilidad de deserción del estudiante durante los primeros ciclos universitarios y el grado en que el docente busca desarrollar autonomía en sus estudiantes el cual logrará aportar en su autorregulación y, conociendo la ausencia de estudios en el contexto peruano.

Por otra parte, se enfatizará el estudio del sexo debido a las distinciones encontradas por parte de los docentes sobre las mujeres particularmente durante su enseñanza en la universidad, en algunos casos expresados con violencia durante el proceso de enseñanza (López-Francés, Viana-Orta y Sánchez-Sánchez, (2016). Para Assor, Kaplan, Kanat-Maymon, & Roth (2015), una actitud controladora y que brinde poco lenguaje informacional posibilita una reducción sobre la autonomía en los estudiantes por lo que es el sexo también un aspecto a considerar en el estudio del clima de aprendizaje.

El presente estudio tiene por finalidad, examinar la relación que existe entre la autorregulación del aprendizaje y el clima de aprendizaje en los estudiantes de los primeros ciclos de una universidad particular de Lima Metropolitana, complementariamente se compara las diferencias según el sexo. El estudio está organizado en cuatro capítulos, el primer capítulo es el Marco Teórico, en éste se explica los antecedentes de investigación, las bases teóricas y el planteamiento del

problema de la investigación. El segundo capítulo comprende el Método, que está compuesto por el diseño de la investigación, la descripción de la muestra, los instrumentos de medición, el procedimiento de recogida y análisis de datos y las características éticas del estudio. El tercer capítulo involucra los Resultados, en el cual se expone el análisis de correlación y de diferencias según el sexo. Por último, en el cuarto capítulo, se presenta la discusión, las conclusiones, limitaciones y recomendaciones del estudio.

CAPITULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes de Investigación

1.1.1. Antecedentes Nacionales

Mattos (2009), elaboró la adaptación de los cuestionarios de autorregulación del aprendizaje y el clima de aprendizaje, en 369 estudiantes (hombres 61.8%) con edades de 16 a 32 años ($M = 19.30$, $DE = 2.49$) cursando la mayoría de ellos el segundo ciclo de la carrera universitaria y provenientes de una universidad privada de Lima metropolitana. El estudio decidió presentar evidencias de validez, a nivel del contenido, de la estructura interna (mediante el análisis factorial confirmatorio y exploratorio), su convergencia y divergencia entre las mismas dimensiones que albergan los instrumentos y su predicción con el rendimiento académico. La confiabilidad mediante la consistencia interna se halló a través del alfa de cronbach. Los resultados indicaron evidencias de validez adecuada y también en cuanto a su confiabilidad.

Elaborando una búsqueda en las bases de datos de Scientific Electronic Library Online (SciELO), Redalyc y Science Direct, encontramos que los estudios relacionando estas variables en muestra peruana no se han elaborado.

1.1.2. Antecedentes Internacionales

Tejedor (2003), elaboró un modelo explicativo para conocer cuales aportan al rendimiento académico de los estudios universitarios. Uno de los constructos evaluados fue la motivación por la carrera, precedido de las calificaciones y las condiciones de la docencia, y seguido de la dedicación a los estudios, el entorno socio-familiar y el hábitat.

González, Valle, Rodríguez, García, y Mendiri (2007) diseñaron y evaluaron un programa de intervención para mejorar la gestión de recursos motivacionales en estudiantes universitarios. Especialmente se centran en las metas adoptadas por los estudiantes: metas de aprendizaje y metas de rendimiento. De manera general, concluyen que los estudiantes desarrollan metas de aprendizaje para incrementar su capacidad y metas de rendimiento para demostrar su capacidad. Así mismo señalan que los estudiantes toman conciencia de que es posible optar de manera exclusiva por un tipo de metas o, por el contrario, elegir otras opciones más flexibles como la combinación de metas progresivamente ajustables a las exigencias y demandas contextuales.

González (2005) ha estudiado mediante encuesta la variación de la motivación y actitudes del alumnado universitario al inicio y finalización de la carrera. Los motivos principales de elección de la carrera fueron que les gusta (56,3%), por la profesión a desarrollar (17,1%) y por las oportunidades de empleo (9,6%). En cuanto a sus actitudes hacia la universidad, los alumnos de primer curso señalan como principal objetivo de la misma el capacitar a los individuos para desempeñar las funciones que exige la división del trabajo mientras que los de último curso señalan el ampliar y avanzar en el conocimiento a través de la investigación en todas las ramas de la cultura, la ciencia y la técnica.

Mas y Medinas (2007) también analizaron las motivaciones para el estudio en universitarios mediante una escala Likert. Sacarme la carrera, aprobar, aprender sobre el tema, y porque la imparte un buen profesor son los motivos que alcanzaron medias más altas. Comparados los alumnos por

grupos de edad, los resultados evidencian una orientación motivacional claramente intrínseca en el grupo de edad mayor. El papel del profesor y la asistencia a las clases también se evidencian como factores de rendimiento asociados a la motivación intrínseca.

González Alfonso, Álvarez, Cabrera y Bethencourt (2007) estudiaron a 558 alumnos de la Universidad de La Laguna. La causa más importante de abandono que se señala es el bajo interés vocacional seguido de una baja motivación. Por el contrario, se señalan como factores de éxito académico la persistencia para acabar la carrera a pesar de los obstáculos, la motivación hacia la titulación cursada, la capacidad de esfuerzo a favor de logros futuros, el ajuste entre las capacidades del sujeto y las exigencias de la titulación y la satisfacción con la titulación cursada. Concluyen globalmente que las variables del sujeto (motivación intrínseca) influyen más que las variables del contexto (motivación extrínseca) en el abandono de los estudios universitarios.

1.2. Bases Teóricas

1.2.1. Teoría de la Autodeterminación y otras perspectivas sobre la motivación

Teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación, (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci; 2000; Ryan, Kuhl, & Deci, 1997) se centra en exponer el funcionamiento de la motivación en las personas dentro de contextos sociales y en qué medida las personas realizan sus acciones por propia elección, de forma voluntaria. Esta teoría está basada en una metateoría organísmica-dialéctica (Deci & Ryan, 1985) que considera a las personas como organismos activos, con tendencias innatas hacia el crecimiento y desarrollo psicológico, que se

esmeran por superar los desafíos y obtener maestría en ciertas actividades, planteándose retos e integrando experiencias con un sentido de voluntariedad coherente. Esta tendencia natural no opera de forma automática, sino que requiere de ciertos elementos del ambiente social para funcionar de manera eficaz con un compromiso activo que posibilite además un crecimiento psicológico en las personas. De este modo, se establece una dialéctica entre el organismo activo y el contexto social, que conforma el cimiento de la Teoría de la Autodeterminación para predecir el comportamiento, la experiencia y el desarrollo (Montero, 2014).

Según Ryan y Deci (2000), los seres humanos tienen una serie de necesidades psicológicas básicas que son innatas, universales y esenciales para su salud y bienestar, estas necesidades no dependen del sexo, grupo o cultura y su satisfacción dependerá de cómo ellas lo perciban. De este modo, para explicar la motivación de los seres humanos, encontramos a las personas de su entorno, donde la interpretación que hace del modo en que es competente, autónomo y aceptado por los demás influirá en su conducta final. En la propuesta de esta teoría, se desfragmenta en cuatro sub-teorías.

a) *Teoría de las Necesidades Básicas*, describe el comportamiento en función a tres necesidades psicológicas que permitirá en el individuo un desarrollo personal, de bienestar y adaptación social, éstas necesidades son básicas y universales: la autonomía (sentirse facultado de las propias decisiones), competencia (sentirse competente con las propias capacidades al interactuar con el mundo externo) y relación (sentido de pertenencia).

b) *Teoría de la Integración Orgánica*, explica que la autorregulación de la conducta se ve determinado por la motivación extrínseca y los factores

contextuales que la modulan desde un punto de vista multidimensional (Aidan, 2018; Jaakkola, Wang, Yli-Piipari, & Liukkonen, 2015). Existe un continuo donde la motivación pasa por grados desde puntos elevados de su presencia hacia la desmotivación.

c) Teoría de la Evaluación Cognitiva: Consiste en explicar como factores del contexto social influyen en la motivación intrínseca de los sujetos. Debido a ello, la motivación intrínseca aumentará en la medida que la persona sepa que puede desarrollar una tarea, sin embargo, la motivación se reducirá ya que se recibe una recompensa externa por la realización de su acción.

d) Teoría de las orientaciones de causalidad: Explica como las diferencias individuales pueden modularse según los entornos de desarrollo a través de formas de orientación: 1) la autonomía de las acciones, que comprende la regulación de la conducta con las experiencias de la volición, libertad psicológica y reflexión de auto-reconocimiento e implica tres subtipos, la motivación intrínseca, la regulación integrada y la regulación identificada, 2) el control de las recompensas, las gratificaciones y la aprobación, realizando la actividad por coacción y presenta dos subtipos, la regulación introyectada y la regulación externa, y, 3) la orientación impersonal la cual ocurre cuando se carece de intencionalidad o se involucran por razones desconocidas.

Perspectiva conductual

Las recompensas externas y los castigos tanto positivos como negativos delimitan el grado de motivación que pueda presentar la persona para diversas situaciones. Las recompensas son consecuencias positivas o

negativas que pueden motivar el comportamiento. Los que están a favor con el uso de incentivos recalcan que agregan interés y motivación a la conducta, dirigen la atención hacia conductas apropiadas y la distancian de aquellas consideradas inapropiadas. Para efectuar la modificación de conducta se pueden aplicar diferentes métodos, entre estos el reforzamiento, la extinción y el castigo (Woolfolk, 2006).

Perspectiva humanista

La perspectiva humanista resalta la capacidad de la persona para alcanzar su crecimiento, sus características positivas y la libertad para escoger su destino. Esta propuesta la elabora Maslow (2013) explicado a través de la jerarquía de las necesidades, describiendo en ella que las necesidades humanas se forman de manera ordenada cumpliéndose en la medida que sean satisfechas. Una vez logradas estas necesidades, estas dejan de actuar como fuentes de motivación. Para Maslow (2013), estas necesidades comienzan desde las básicas hasta las altas:

- Necesidades fisiológicas: Son las necesidades básicas para el sustento de la vida. Las personas necesitan cumplir de ellos para poder tener un buen funcionamiento vital, se puede mencionar el alimento, abrigo y el descanso.
- Necesidades de seguridad: Guían a la persona a cuidarse su entorno a fin de no perjudicar su bienestar.
- Necesidades de amor y pertenencia (sociales): Implica una búsqueda de relación además principalmente de familiares, amistades o vínculos que asuma como cercanos (e. g., pareja).

- Necesidades de estima: Las personas tratan de sentirse aceptadas por sí mismo y por los demás.
- Necesidades de autorrealización: es llamado también, necesidades de crecimiento. La persona logra autonomía de sus quehaceres y presenta una adecuada autoestima.

Maslow (2013) indica que se podrían integrar dos necesidades más de carácter cognitiva, la primera de ellas es, necesidades de conocer y entender el mundo que rodea a la persona y la naturaleza y, la necesidad de satisfacción estética, que se relaciona con la belleza, la simetría y el arte. Además, añade que una insatisfacción en esta pirámide de jerarquía puede ocasionar un perjuicio emocional en el individuo.

Perspectivas cognitivas

Las teorías cognitivas puntualizan que lo que la persona piensa sobre lo que puede suceder es importante para determinar lo que en efecto sucede (Ajello, 2003, citado por Naranjo, 2009). El sistema cognitivo es el que recibe y envía información a los otros sistemas: afectivo, comportamental y fisiológico, y regula el accionar de estos poniendo en marcha o inhibiendo ciertas respuestas en función del significado que posee la información de que dispone. Así, las ideas, creencias y opiniones que tenga el sujeto sobre sí y sobre sus características determinan el tipo y la duración del acto que realiza y, por tanto, el resultado de sus acciones.

Esas tesis son compartidas por Santrock (2002, citado por Naranjo, 2009), quien señala que, según esta perspectiva, los pensamientos, en el caso concreto de la persona estudiante, guían su motivación. De acuerdo con Pintrich, Schunk, Ertmer y Zimmerman (citados por Naranjo, 2009), el

interés apreciado respecto de la teoría cognitiva se centra en temas tales como la motivación interna de logro de las personas, sus ideaciones acerca del éxito o del fracaso y sus creencias sobre lo que pueden controlar de efectivamente en su ambiente, de igual manera que la importancia del establecimiento, el planeamiento y el monitoreo del progreso hacia una meta.

1.2.2. Aspectos motivacionales relacionados al aprendizaje

Una razón crucial para analizar el tema de la motivación es su incidencia en el aprendizaje. Una de las ideas que mejor plantea la complejidad de los procesos motivacionales académicos, según Cerezo y Casanova (2004, citado por Naranjo, 2009), es la que muestran Pintrich y De Groot, que distinguen tres categorías relevantes para la motivación en ambientes educativos: la primera se relaciona con un componente de expectativas, que incluye las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar una tarea; la segunda se vincula a un componente de valor, relacionado con sus metas y sus percepciones sobre la relevancia e interés de la tarea; y la tercera, a un componente afectivo, que incluye las consecuencias emocionales derivadas de la ejecución de una tarea, así como sus resultados sobre el éxito o fracaso académico. Estos autores agregan que las investigaciones demuestran que la persona se motiva más por el proceso de aprendizaje cuando está confiado de sus capacidades y posee elevadas expectativas de autoeficacia, además de valorar las actividades educativas y responsabilizarse de los objetivos de aprendizaje.

Alonso (1992, citado por Naranjo, 2009) se refiere a dos problemas motivacional-afectivos que enfrentan con frecuencia algunos estudiantes, los cuales pueden atribuirse a condiciones poco favorables en la institución

educativa y al uso incorrecto de la dimensión afectiva por parte del personal docente. Estos problemas motivacional-afectivos se refieren a la denominada indefensión y a la desesperanza aprendida. La indefensión aparece como un patrón de comportamiento entre los once y los doce años. Estudiantes con este comportamiento alegan el éxito académico a causas externas, cambiantes y fuera de su control. Asimismo, señalan autocogniciones negativas y consideran que su inteligencia, memoria o su capacidad para resolver problemas son deficientes. Experimentan aburrimiento o ansiedad frente a las actividades educativas y a medida que aumentan los fracasos, disminuye su participación académica. La desesperanza aprendida puede ser observada en niñas y niños a partir de los ocho o nueve años. No importa si alcanzan logros académicos, piensan y sienten que están destinadas a fracasar. Quienes muestran indefensión y desesperanza aprendida tienden a ver sus propias dificultades como fracasos insuperables, consecuente a sus limitadas habilidades.

1.2.3. Aspectos motivacionales en la educación superior

Sin dudas, la interacción de factores hace que la motivación en contextos académicos resulte una tarea sumamente compleja, ya que cada uno de estos factores cumple una función específica. Según Alonso, (1991, citado por Polanco, 2011) las metas que buscan los alumnos pueden clasificarse, en base de varias categorías que no son totalmente excluyentes:

- Metas relacionadas con la tarea: la motivación por alcanzar una meta hace que la persona sea más persistente, aprenda más eficazmente y tienda a realizar conclusiones antes que otros estudiantes. El logro de esta meta se da cuando el estudiante puede tomar conciencia de que la tarea ha sido

resuelta y que ha logrado una mejora en una de las áreas que le interesa. Así Ausubel (1981, citado por Polanco, 2011) plantea, que el motivo por adquirir un conocimiento en particular es intrínseco a la actividad, consiste simplemente en la necesidad de saber y por tanto el adquirir este conocimiento, afirma completamente la tarea, ya que es capaz de satisfacer el motivo subyacente. De tal modo, al ubicarse en un contexto universitario, la posibilidad de aplicar conocimientos, desarrollar habilidades y elaborar nuevos esquemas de conocimiento, puede causar un incremento en el nivel de motivación.

- Metas relacionadas con el "ego": Al relacionarse el estudiante con otros, se tiene percepciones del mundo que se forman, desde la historia personal de cada uno de los estudiantes, el sentirse superior al otro o, bien, demostrar sus capacidades y destrezas propias, permite lograr una reconciliación con el "ego" y la satisfacción personal de éxito. Ausubel (1981, citado por Polanco, 2011) le llama a esta meta "mejoramiento del yo" porque se expone al aprovechamiento, como fuente de estatus ganado, a saber, el lugar que gana en proporción con su nivel de aprovechamiento o de competencia. Esta meta es la que se percibe, con más fuerza, en la mayoría de las culturas, sobre todo, en la occidental. Esta motivación genera mayor persistencia, más éxito en la solución de problemas y mayor aprovechamiento académico a corto y largo plazo.
- Metas relacionadas con la valoración social: cuando el sujeto se enfrenta a una sociedad, se desarrolla la necesidad de aceptación y reconocimiento de las virtudes y aprobación, tanto de los padres como de maestros y compañeros. La práctica de evitar el rechazo es un elemento de

motivación a nivel de grupo. Ausubel (1981, citado por Polanco, 2011) sugiere al respecto, que ésta no se refiere al aprovechamiento académico, como fuente de estatus primario, si no que se orienta hacia el aprovechamiento que le asegure la aprobación de una persona o grupo. Ciertamente, en la sociedad estudiantil, se destacan características particulares que el estudiante se esfuerza por mostrar ante los demás y, así, obtener una recompensa.

- Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas: está relacionado con el acceso a una posición social, un estatus económico, u otras posibilidades de recompensas externas, como becas, premios, certificados, entre otros (Polanco, 2011).

1.3. Planteamiento del Problema

1.3.1. Descripción de la realidad problemática

Uno de los aspectos importantes del sistema educativo universitario es la identificación de los procesos que intervienen en el aprendizaje del estudiante pues su conocimiento delimita de forma explicativa los constructos que aportan al logro académico (Rosario, Trigo, Nuñez, & González-Pianda, 2005). Durante el primer ciclo de enseñanza, uno de los problemas más frecuentes es la deserción universitaria, encontrando particularmente que es la motivación uno de los aspectos relevantes para que los estudiantes decidan retirarse de la carrera que cursan (Merlino, Ayllón, & Escanés, 2011) por lo que la posibilidad de conocer aquello que aporta a la explicación a la motivación y sus procesos que intervienen durante el proceso de aprendizaje del estudiante es relevante.

La motivación cumple una función importante pues moviliza las acciones del estudiante para la consecución del logro académico particularmente durante el primer año universitario dado que este periodo es crítico pues la mayoría de los estudiantes tiende a desertar (Petty, 2014). Desde la teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000), el aprendizaje, crecimiento personal y la necesidad de interrelación es modulada por la motivación intrínseca, dado que moviliza la acción de la persona sin que existan elementos del ambiente que impulsen su consecución. En el caso del estudiante universitario, un grado elevado de motivación intrínseca aporta al incremento del esfuerzo cognitivo para la realización de sus actividades académicas además del empleo de estrategias de aprendizaje más complejas y efectivas (Rinaudo, Chiecher, & Donolo, 2003).

La autorregulación es un constructo relacionado con la iniciativa y la persistencia de actividades y está directamente vinculada con la motivación intrínseca (Kaplan, 2008; Valle et al., 2010) y su estudio toma una especial atención pues está demostrado que logra autogenerar en las personas el logro de diversos aprendizajes durante el transcurso de la vida (Dresel et al., 2015; Schunk, 1994). La autorregulación se define como un *“proceso formado de pensamientos auto-generados, emociones y acciones que están planificados y adaptados cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales”* (Zimmerman, 2000, p. 14). Dado el proceso de la autorregulación, su comprensión es entendida desde una perspectiva general y específica, la autorregulación en el ámbito universitario se ha tratado por su especificidad siendo denominada

autorregulación del aprendizaje (Fuente & Justicia, 2003; Nuñez, Amieiro, Álvarez, García & Dobarro, 2015), la cual se define como “*el grado en el cual los estudiantes son participantes activos metacognitiva, motivacional y conductualmente en su propio proceso de aprendizaje*” (Zimmerman, 1983, p. 329).

Estudiantes con elevada autorregulación de aprendizaje son quienes logran aprender mejor (Zimmerman, 1998) y logran los objetivos académicos (Hoyle, 2013; Vohs & Baumeister, 2011) en contraste con aquellos que poseen una escasa capacidad de autorregulación de aprendizaje pues son identificados como aquellos que les cuesta aprender y poseen un bajo rendimiento en la universidad.

Torrano & Gonzáles (2004) recopilan una serie de características que permite distinguir a un estudiante con autorregulación en el aprendizaje: a) conocen y aplican estrategias cognitivas para el manejo de la información, b) planifican y dirigen los procesos cognitivos hacia objetivos específicos, c) poseen creencias motivacionales y estados anímicos regulados, d) crean ambientes favorables de aprendizaje, e) son persistentes en respuesta al logro de las actividades académicas, f) evitan la distracción externa e interna y aumentan su motivación y esfuerzo.

Respecto a su propuesta explicativa, los modelos teóricos sobre la autorregulación del aprendizaje han incrementado en los últimos años (revisar Panadero, 2017) siendo inherente en cada uno de ellos la implicancia del contexto de desarrollo del sujeto. Panadero & Alonso-Tapia (2013) indican dos contextos que vulneran la autorregulación, a) el ambiente donde el estudiante debe actuar en consonancia de lo que ocurre

en su entorno (e. g., hogar) y, b) los contextos de enseñanza, donde el aprendizaje por modelado y aprendizaje vicario es vertido por los profesores, padres y compañeros.

Una forma de evaluar el contexto universitario y su vinculación con el aprendizaje es justamente conociéndolo a través del clima del aprendizaje. Un adecuado clima de aprendizaje fomenta la autonomía, las relaciones interpersonales y la competencia entre los estudiantes, cuando ello ocurre los maestros perciben que el clima del aprendizaje es efectivo e incentiva a los estudiantes en construir mayores relaciones significativas entre ellos (Shoshani & Eldor, 2016), esto es diferente cuando los estudiantes perciben un clima controlado, presentando una menor motivación y perciben ser menos competentes en sus actividades obteniendo bajos calificaciones (Kage, 1991).

En el Perú, los estudios que han evaluado el aprendizaje autorregulado y el clima de aprendizaje se han desarrollado principalmente para explorar sus propiedades psicométricas examinando la evidencia de validez de contenido, de su estructura interna a través del análisis factorial confirmatorio y exploratorio, la validez convergente y el criterio predictivo sobre el rendimiento académico. En cuanto a la confiabilidad, se realizó mediante la consistencia interna con el coeficiente alfa de cronbach obteniendo valores adecuados (Matos, 2009).

1.3.2. Formulación del problema

- ¿Qué relación existe entre el clima de aprendizaje y la autorregulación de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo provenientes de una universidad particular de Lima Metropolitana?
- ¿Existen diferencias según sexo entre el clima de aprendizaje y la autorregulación de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo provenientes de una universidad particular de Lima Metropolitana?

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivos Generales

- Determinar la relación entre el clima de aprendizaje y la autorregulación de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo provenientes de una universidad particular de Lima Metropolitana.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Establecer la asociación entre el clima de aprendizaje y la autonomía del aprendizaje en estudiantes del primer ciclo provenientes de una universidad particular de Lima Metropolitana.
- Analizar la relación entre el clima de aprendizaje y el control del aprendizaje en estudiantes del primer ciclo provenientes de una universidad particular de Lima Metropolitana.
- Establecer las diferencias entre varones y mujeres en el clima de aprendizaje y la autorregulación de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo provenientes de una universidad particular de Lima Metropolitana.

1.5. Justificación de la investigación

1.5.1. Importancia de la investigación

En el ámbito universitario la intención de incentivar lineamientos que estén centrados en el desarrollo de competencias vinculadas a la independencia del aprendizaje y a la perdurabilidad del mismo en el transcurso de la vida es cada vez más continuo (Fernández et al., 2010) realizando sugerencias de incluir el aprendizaje autorregulado como competencia dentro de las currículas universitarias pues está demostrada su fuerte predicción con el logro académico (Dresel et al., 2015). Durante el primer ciclo universitario, la autorregulación del aprendizaje es relevante pues aporta al proceso motivacional del aprendizaje el cual es identificado como uno de los componentes relevantes que intervienen en la deserción universitaria (Garzón & Gil, 2017; Matheu, Ruff, Ruiz, Benites, & Morong, 2018).

Desde esta perspectiva la autorregulación en el estudiante es un recurso a incentivar durante el primer periodo de la universidad. Un estudiante autorregulado sabrá aplicar estrategias de aprendizaje demostrando un grado de autonomía y motivación para la consecución de los objetivos académicos (Panadero & Alonso-Tapia; 2014). Las recomendaciones sobre la inclusión de la autorregulación de aprendizaje dentro de la inclusión de las currículas universitarias como competencia (Dresel et al., 2015) requiere dar evidencia sobre el comportamiento del constructo en contextos donde su estudio es poco evaluado como en el caso del contexto peruano (Barrios & Camargo, 2017).

En este eje también es necesario el conocimiento sobre aquellos que impulsa el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje como es el caso de la participación del docente. El desarrollo de la autonomía por parte de los docentes en el estudiante ha sido demostrado en investigaciones (Serrano 2008; Silva, 2008) por lo que el docente no sólo cumple como un facilitador de la enseñanza de las asignaturas pues su influencia hacia los estudiantes también a desarrollar competencias que les puede servir para la vida siendo eficaces para la sociedad (Benson, 2011; Tirado, 2009).

Cuando los docentes desarrollan la autonomía en los estudiantes, son ellos quienes se tornan más reflexivos y desarrollan un mejor juicio crítico en relación a los aspectos de su profesión (Manzano, 2017), la obtención de esta competencia durante el primer ciclo de la carrera posibilitaría que los estudiantes sean más conscientes de su desarrollo profesional y por lo tanto busquen mejores resultados respecto a su rendimiento académico.

El clima de aprendizaje es el constructo que explica en qué medida el alumno percibe que el docente aporta en el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje (Mattos, 2009). La autonomía del aprendizaje es un constructo que aporta a la explicación de la autorregulación del aprendizaje (Ryan & Deci, 1996) entonces, mientras el docente busque ejercer la autonomía en sus estudiantes serán ellos quienes mejoren en su autorregulación del aprendizaje y la posibilidad de mejorar su rendimiento podría elevarse.

En el Perú los estudios sobre las relaciones entre la autorregulación de aprendizaje y el clima de aprendizaje es poco explorado, evidenciando únicamente el estudio de validación de los dos constructos elaborados por Mattos (2009) en una muestra general de estudiantes universitarios y no enfocados en una específica como puede ser el primer ciclo de la carrera.

1.6. Hipótesis y variables de la investigación

1.6.1. Formulación de las hipótesis

Hipótesis General:

- Existe relación entre el clima de aprendizaje y la autorregulación de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo provenientes de una universidad particular de Lima Metropolitana.

Hipótesis Específicas

- Existe relación entre el clima de aprendizaje y la autonomía de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo provenientes de una universidad particular de Lima Metropolitana.
- Existe relación entre el clima de aprendizaje y el control de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo provenientes de una universidad particular de Lima Metropolitana.
- Existen diferencias en varones y mujeres en el clima de aprendizaje y la autorregulación de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo provenientes de una universidad particular de Lima Metropolitana.

1.6.2. Variables de la investigación:

Autorregulación del Aprendizaje: Examinado con un total de 14 ítems que se integran en las dimensiones de autonomía (6 ítems) y control (8 ítems) y los cuales son puntuados dentro de un rango de respuestas Likert de 7 puntos los cuales son categorizados entre: nada verdadero para mí (puntaje de 1), de alguna manera verdadero (puntaje de 4) y totalmente verdadero para mí (puntaje de 7).

Clima del Aprendizaje: Medido como una variable unidimensional que consta de 15 ítems los cuales son respondidos dentro una escala Likert de 7 puntos donde las opciones de respuesta presentan categorías que varían de Totalmente en desacuerdo (opción de respuesta 1), neutral (opción de respuesta 4) y Totalmente de acuerdo (opción de respuesta 7).

Variables Sociodemográficas:

Sexo: Varones y mujeres.

Edad: Entre los 15 y 45 años de edad.

Lugar de nacimiento: Lima y provincias.

Tipo de Universidad: Privada.

Carrera universitaria: Administración y negocios internacionales, Ingeniería industrial, Ingeniería ambiental, Administración y servicios turísticos, Economía y negocios internacionales y Psicología.

Ciclo: Primer ciclo.

1.6.3. Definición operacional de las variables de investigación:

Autorregulación del Aprendizaje: *“el grado en el cual los estudiantes son participantes activos metacognitiva, motivacional y conductualmente en su propio proceso de aprendizaje”* (Zimmerman, 1983, p. 329).

Clima del Aprendizaje: Entendido como el espacio que propicia la autonomía y la autorregulación del aprendizaje de las personas (Williams & Deci, 1996).

CAPÍTULO II

MÉTODO

2.1. Tipo y diseño de la investigación

El estudio responde a un enfoque cuantitativo de tipo transversal, presentando un diseño de investigación asociativo correlacional simple (Ato, López, & Benavente, 2013).

2.2. Participantes

La muestra fue recolectada en una universidad particular de Lima Metropolitana a través de un muestreo de tipo intencional.

Participaron 315 estudiantes, el sexo femenino tuvo un porcentaje levemente mayor (59.4%) a diferencia de los varones, la edad de los estudiantes fue entre los 15 y 45 años de edad ($M = 18.07$; $De = 2.50$), la carrera universitaria de los estudiantes se diferenció en Administración y negocios internacionales (32.7%), Ingeniería industrial (21.6%), Ingeniería ambiental (21.3%), Administración y servicios turísticos (10.2%), Economía y negocios internacionales (3.8%) y Psicología (2.9%). La mayoría de los estudiantes son procedentes de Lima (82.5%) y en menor medida de provincia (17.5%).

Los criterios de inclusión fueron que los estudiantes fueran estudiantes de una institución universitaria de tipo particular y que se encontraran en el primer ciclo.

Los criterios de exclusión fueron que no presentaran alternaciones cognitivas o emocionales, problemas motores que impidieran la elaboración del llenado de las pruebas y que no sean alumnos repitentes.

2.3. Medición

Cuestionario de Clima de Aprendizaje (CCA; Williams & Deci, 1996).

El CCA consta de 15 ítems, los cuales deben ser respondidos en una escala Likert que va del 1 (Totalmente en desacuerdo) a 7 (Totalmente de acuerdo). Este cuestionario evalúa la percepción de los participantes acerca del grado en que el líder (por ejemplo, el profesor, el entrenador, etcétera) promueve la autonomía de sus alumnos. Así, los puntajes más altos en esta escala indican un mayor apoyo a la autonomía de los alumnos por parte del profesor.

El Cuestionario de Clima de Aprendizaje ha obtenido buenas propiedades psicométricas en estudiantes universitarios de una universidad privada de la ciudad de Lima Metropolitana. Para el proceso de validación, Matos (2009) elaboró varios procedimientos que implicaban primero la traducción del instrumento, para luego presentar la evidencia de validez basada en el contenido, el cual fue examinado a través de la relevancia de los ítems. Para el análisis de la estructura interna, se demostró que un solo factor explicaba el constructo con $SB-\chi^2/gl = 2.17$ $SB-\chi^2 = 195.49$, $gl = 90$), $RMSEA = .058$, $CFI = .99$. En cuanto a las cargas factoriales cursaban entre .31 a .81. En relación a la evidencia de validez en su relación con otros constructos se encontró que el clima de aprendizaje presentaba relación convergente con la dimensión de Autonomía de la variable de Autorregulación de Aprendizaje y además presentó una relación divergente (opuesta) con la dimensión de Control.

Por último, se evaluó su grado de predicción, demostrando su aplicación sobre el rendimiento académico.

La confiabilidad según la consistencia interna fue adecuada siendo mayor a .70.

Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje (CAA; Williams & Deci, 1996).

CAA consta de 14 ítems, en los cuales los participantes deben responder que tan verdadero o falso es cada una de las frases, de acuerdo con una escala Likert que va del 1 (Para nada verdadero) al 7 (Totalmente verdadero).

El referido cuestionario somete a evaluación el grado de autorregulación del aprendizaje en dos escalas: Autonomía y Control. Ambas evalúan dos formas diferentes de autorregulación: por un lado, la autonomía en el aprendizaje, que se define como el grado en que la actividad de aprender es realmente importante para la persona (regulación interna). Por otro lado, se evalúa el control, el cual es conceptualizado como el grado en que la persona regula la conducta a partir de elementos que no son propios (ejemplo: hacer lo que dice el profesor, por temor a la represalia o al castigo, etcétera).

El CAA ha obtenido buenas propiedades psicométricas en estudiantes universitarios provenientes de una universidad particular de Lima Metropolitana. Matos (2009) elaboró el proceso de traducción del instrumento y luego se verificó la evidencia de validez basada en el contenido a través de la relevancia de los ítems. En cuanto al análisis de la estructura interna, se reportó la presencia de dos dimensiones (Autonomía y Control) que explicaban la autorregulación del aprendizaje en el análisis factorial confirmatorio el índice de ajuste fue: $SB-\chi^2/gl = 2.25$ $SB-\chi^2 = 157.22$, $gl = 70$), $RMSEA = .077$, $CFI = .90$. Las cargas factoriales en la dimensión de

autonomía estuvieron entre .33 y .86 y, en el caso de la dimensión de control, las cargas estuvieron entre .27 y .80. Sobre la evidencia de validez en su relación con otros constructos se examinó su convergencia encontrando relación positiva entre la dimensión de Autonomía con la variable de Clima de Aprendizaje y su divergencia encontrando relaciones negativas entre la dimensión de Control con la variable Clima de Aprendizaje.

En cuanto a su predicción, se demostró que la autonomía aporta a la explicación del rendimiento académico.

La confiabilidad según la consistencia interna fue adecuada en las dos dimensiones siendo mayor a .70.

2.4. Procedimiento

Se estableció un acuerdo con las autoridades de la universidad para la obtención de permisos en la aplicación del estudio. Durante el proceso de la evaluación, se les entregó a los participantes el consentimiento informado, con la finalidad de brindarles información acerca de la investigación, la participación voluntaria y anónima, el tiempo promedio de la aplicación, la confidencialidad de los datos y la exclusividad de su uso en la investigación.

2.5. Análisis de datos

Análisis descriptivo

Para el análisis de los datos se utilizó el Software Estadístico Statistical Pack for the Social Science (SPSS) en su versión 22.0. Se examinaron los estadísticos descriptivos evaluando la centralidad de los datos a través de la media, la dispersión a través de la desviación estándar y la evaluación de la forma de los datos, mediante la asimetría y curtosis.

Seguidamente para evaluar la normalidad de los datos, se consideró la prueba de normalidad a través de la cantidad de participantes (> 50) y la prueba de Kolmogorov Smirnof ($p < .05$).

Análisis de Correlación

Para el análisis principal, se examinó a través de las correlaciones Pearson, examinando su magnitud y su dirección ($>.20$) (Hernández, Hernández & Baptista, 2014).

Análisis de Comparación

Se procedió a evaluar las diferencias según la *t de Student (t)* para muestras independientes, a fin de obtener los resultados sobre las diferencias de las variables de clima de aprendizaje y autorregulación de aprendizaje. Para conocer las diferencias en un marco de inferencia poblaciones se examinó la *d* de Cohen contemplando las categorías descritas por Cohen (1988): .1 (magnitud pequeña), .3 (magnitud moderada) y .5 magnitud grande.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

3.1. Estadísticos Descriptivos

De forma general, fue mayor la dispersión en la dimensión de control. El clima de aprendizaje fue más simétrico y la curtosis platicurtica en las dimensiones de autorregulación de aprendizaje (Tabla 1).

Tabla 1

Estadísticos Descriptivos de la Autorregulación y el Clima de Aprendizaje

	M	De	As	Cu
Autorregulación de Aprendizaje				
Autonomía	23.771	3.388	-.162	-.508
Control	22.688	5.139	.149	-.238
Clima de Aprendizaje	54.615	6.911	.079	.550

Nota: M= Media; De = Desviación Estándar; As. = Asimetría; Cu. = Curtosis

Sobre el sexo (Tabla 2), el promedio de los puntajes sobre la autorregulación del aprendizaje, puede decirse que fue levemente mayor en los varones respecto a la dimensión de control. Sobre la dispersión fue un poco mayor en las mujeres; hubo mayor simetría en el caso de los varones en cuanto a las dimensiones de autorregulación de aprendizaje, pero fue de asimetría negativa en cuanto al clima de aprendizaje; en las mujeres, la curtosis fue mesocurtica en la dimensión de control y el clima de aprendizaje, pero platicurtica en autonomía.

Tabla 2

Estadísticos Descriptivos de la Autorregulación y el Clima de Aprendizaje según el sexo

	M		De		As.		Cu.	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Autorregulación de Aprendizaje								
Autonomía	23.789	23.759	3.215	3.510	-.050	-.219	-.492	-.530
Control	23.460	22.160	4.926	5.228	-.093	.326	-.384	.006
Clima de Aprendizaje	54.671	54.577	6.807	6.999	-.645	.533	1.516	.034

Nota: M= Media; De = Desviación Estándar; As. = Asimetría; Cu. = Curtosis

Prueba de Normalidad

Se evaluó la prueba de bondad de ajuste, para la Autorregulación de Aprendizaje, las dimensiones de autonomía (.000), control (.020) el nivel de significancia fue menor al .05, esto fue similar con el Clima de Aprendizaje (.004) por lo que se rechazó la normalidad de los datos (Tabla 3). Sin embargo, considerando la evaluación de la curtosis en cada una de las variables siendo en cada caso menor a 10, se procedió a elegir el coeficiente de correlación Pearson (de Winter, Gosling & Potter, 2016).

Tabla 3

Evaluación de la normalidad para las dimensiones de Autonomía y Control, y para el Clima de Aprendizaje

	Kolmogorov-Smirnov	
	Estadístico	Sig.
Autorregulación de Aprendizaje		
Autonomía	.073	.000
Control	.056	.020
Clima de Aprendizaje	.063	.004

Nota: $p > .05$

3.2. Análisis de correlación

Las correlaciones entre las dimensiones de autonomía y control con el clima de aprendizaje fueron positivas, aunque las magnitudes en cada caso variaron, presentando una correlación moderada la autonomía con clima de aprendizaje (.436**) y una correlación casi nula entre control y clima de aprendizaje (.079**) (Tabla 4).

Tabla 4

Relación entre las dimensiones de Autorregulación (Autonomía y Control) con el Clima de Aprendizaje en universitarios

	Clima de Aprendizaje
Autorregulación de Aprendizaje	
Autonomía	.436**
Control	.079**

Nota: Correlación significativa ($p > .01$)

3.3. Análisis de comparación

Referente al análisis de comparación (Tabla 5), tanto el clima de aprendizaje y la dimensión de autonomía de la autorregulación de aprendizaje no evidenciaron diferencias en sus resultados respecto al sexo, sus magnitudes en ambos casos fueron pequeñas. Referente a la dimensión de control de la autorregulación de aprendizaje, se encontraron diferencias en cuanto al sexo, pero de pequeña magnitud ($d = .088$).

Tabla 5

Diferencias según el sexo entre las dimensiones de la Autorregulación de Aprendizaje (Autonomía y Control) y el Clima de Aprendizaje

	Sexo		
	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>D</i>
Clima de Aprendizaje	$t_{[277.932]} = 119.$.906	.008
Autorregulación de Aprendizaje			
Autonomía	$t_{[287.898]} = .076$.939	0.00
Control	$t_{[283.350]} = . 2.219$.027	.088

Notas: *t* = T de Student; *p* < .05; *d* = d de cohen.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo por finalidad, explorar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el clima de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de la ciudad de Lima Metropolitana. Los resultados reportados aceptan la hipótesis de investigación encontrando que únicamente la dimensión de autonomía de la autorregulación de aprendizaje es la única variable que se relaciona con el clima de aprendizaje.

La necesidad de plantear estudios en el contexto universitario que vinculen el aprendizaje es indispensable principalmente durante los primeros años por ser una etapa crítica para los estudiantes quienes enfrentan un periodo de incertidumbre (Petty, 2014) siendo una de las principales fuentes de dificultad, la transición de la etapa escolar a la universitaria (Chávez, & Merino, 2015) dado que los temas de aprendizaje se tornan más complejos por lo que se necesita de la examinación de constructos que posibiliten en el estudiante incrementar su motivación y mejoren su desempeño en el logro académico.

De esta manera, la participación del docente universitario es relevante en la consecución de logros académicos de los estudiantes, pero se requiere mayores estudios en diversos contextos para conocer las formas en que el docente desarrolla el clima de aprendizaje para sus estudiantes (Wermke & Salokangas, 2015). El docente universitario debe considerar relevante la búsqueda de autonomía en los estudiantes, esto implica la libertad académica, aceptar el pensamiento de los estudiantes y encontrar con ellos la búsqueda de la verdad (Navarro, 2014).

La búsqueda de autonomía por parte del docente es un punto tangencial de los profesores pues esto amerita que el docente plantee estrategias que permitan desarrollar en el estudiante, la toma de decisiones de planificar y autoevaluar su comportamiento universitario (Gargallo, Suárez-Rodríguez, & Pérez-Pérez, 2009), se entiende entonces que cuanto un estudiante es capaz de demostrar autonomía en sus quehaceres académicos, esta situación aportará a su autorregulación. Por lo tanto, la autonomía del estudiante no depende esencialmente de sus propios recursos personales y actitudinales, también requiere de ser orientado por parte del docente para lograrlo.

El conocimiento de las competencias es necesario para el docente a fin de establecer coherentemente medidas que posibiliten dar respuesta a las características de los alumnos y con ello la búsqueda de autonomía. Mas (2012), indica la existencia de siete competencias del docente: 1) el diseño de la guía docente que brinde información de las necesidades y el perfil profesional según su contexto, 2) Oportunidades de aprendizaje grupal e individual, 3) tutorías para el desarrollo de la autonomía del estudiante, 4) evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, 5) Autodesarrollo docente y, 6) Participación activa en la dinámica académico-organizativa. Un breve análisis de cada una de estas competencias del docente permite reconocer que la búsqueda de autonomía del estudiante es inherente en la labor docente.

En las universidades peruanas, la curricula por competencias es cada vez es más aplicada, sin embargo, poco se conocer sobre su efectividad dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. En este punto, los resultados obtenidos de los efectos derivados de la curricula por competencias permitirá establecer su ajuste propiciando la mejora en cuanto a la formación y el desarrollo profesional de

estudiante, pero contribuyendo además en una mejora referente a los docentes (Sureda-Demeulemeesterab; Ramis-Palmer; Sesé-Abad, 2017), asimismo se señala que los cambios en las curriculas para que sean más efectivas deben modularse según las carreras (Ruiz, Gonzáles, & Morán-Barrios, 2015).

En relación con el análisis principal de estudio, se demostró que el clima de aprendizaje aporta al grado de autonomía. Para la teoría de la autodeterminación, una de las necesidades universales de los seres humanos es búsqueda de autonomía (Deci & Ryan, 2002). Los estudios derivados de este modelo teórico han sido tópicos de investigación en el ámbito universitario examinando el aporte que brinda el aprendizaje instruccional de los docentes hacia la búsqueda de autonomía y consecución de logros académicos de los estudiantes (Dincer, Yesilyurt, & Takkac, 2002). Los estudiantes que perciben el desarrollo de la autonomía por parte de los profesores asimilan adecuadamente la formación universitaria y son capaces de gestionar coherentemente los problemas relacionados a su profesión (Zabalza, 2004). Para Reeve (2009) indica que existen tres aspectos que el docente debe considerar para asegurar el desarrollo de la autonomía del estudiante: a) adoptar la perspectiva de sus estudiantes, b) aceptar los pensamientos, sentimientos y comportamientos de los estudiantes y, c) apoyarlos en su desarrollo motivacional.

Considerando la muestra de estudiantes de los primeros ciclos, el profesor requiere ser un gestor del conocimiento que pueda encaminar al estudiante al desarrollo de su autonomía a fin de que consiga tener valía y desarrolle estrategias que posibiliten encaminarse durante los años posteriores a su ingreso universitario. Para Bui (2002), el fortalecimiento de la autonomía de los estudiantes ingresantes ha demostrado no únicamente una mayor motivación para la consecución del logro de

aprendizaje, también aporta en el sentido de responsabilidad en otras esferas de su vida, por ejemplo, en la familiar apoyando financieramente los gastos del hogar.

Referente a la no asociación entre la dimensión de control y el clima de aprendizaje, el resultado es esperable y es consistente con lo reportado por Matos (2009) quien indicó que la relación entre estos constructos no era significativa ($r = .12$ $p > .05$) y este resultado es esperable pues la dimensión de control está relacionada con la motivación extrínseca dado que modula su aprendizaje en base a elementos externos que intervienen en el aula de clase (William & Deci, 1996) por lo que no estará asociado con la búsqueda de autonomía que busca impartir el docente.

En cuanto al análisis de comparación, se rechazó la hipótesis de diferencias según el sexo en cuanto a las variables de clima de aprendizaje y la dimensión de autonomía de la autorregulación de aprendizaje. En ese sentido, puede argumentarse que tanto los estudiantes varones y mujeres no perciben diferencias en cuanto a las estrategias de autonomía que desarrolla el docente para con ellos, se ha considerado que los docentes probablemente en base a su cultura y sociedad y experiencias particulares, puedan verse involucrados en evaluar el sentido de aprendizaje de forma diferenciada.

Fue diferente la percepción de la dimensión de control en varones y mujeres, aunque con una magnitud pequeña.

Según las limitaciones del estudio, puede mencionarse que la elección del muestreo de tipo no probabilístico posibilita que los resultados no puedan ser generalizados, asimismo se espera que la cantidad muestral obtenida se incremente. Asimismo, la propuesta de un diseño de tipo correlacional reduce la interpretación de los análisis al conocimiento de sus posibles relaciones sin conocimiento de

causalidad. Por último, el estudio estableció las diferencias según el sexo omitiendo otras variables sociodemográficas.

CONCLUSIONES

1. Se acepta la hipótesis de investigación sobre la relación entre la Autorregulación del Aprendizaje y el Clima de Aprendizaje, debido a la importancia de lo que el docente genera en los estudiantes y de cómo éstos lo perciban teniendo en cuenta lo que se plantea en la teoría de la autodeterminación.
2. Se encontró relación entre el Clima de aprendizaje y la dimensión de autonomía de la Autorregulación de Aprendizaje, siendo importante como el docente aporta en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes para su aprendizaje.
3. No se encontró una relación entre el Clima de aprendizaje y la dimensión de control de la Autorregulación de Aprendizaje, esto se entiende ya que la dimensión de control está sujeta a que el estudiante se motiva y aprende por elementos externos a él, y no en lo que pueda percibir por parte del docente o por propia iniciativa.
4. No se encontró diferencias según el sexo en el clima de aprendizaje y en la dimensión de autonomía de la Autorregulación del Aprendizaje. Tanto en varones como mujeres puede deberse a que perciben por igual las estrategias utilizadas por el docente para el desarrollo de su autonomía, así como la forma cómo influye su propia motivación durante su proceso de aprendizaje.
5. Se encontró diferencias según el sexo en la dimensión de control de la Autorregulación del Aprendizaje, aunque las diferencias fueron mínimas esto se debería en cómo influye el uso de reforzadores y

castigos y otros elementos externos en el desarrollo de la regulación de su aprendizaje.

RECOMENDACIONES

1. Implementar en las actividades del docente universitario, estrategias para mejorar la autonomía de los estudiantes durante los primeros ciclos de la universidad de esta forma, se logrará mejorar su autorregulación de aprendizaje y su capacidad de motivación.
2. Elaborar un estudio de carácter explicativo aunando otras variables que relacionen la motivación y el logro académico, como la procrastinación, estrategias de aprendizaje o notas académicas.
3. Incluir mayores variables sociodemográficas (ciclo académico, escuelas académicas, asignaturas, etc.) para establecer posibles diferencias referente a la autorregulación de aprendizaje y clima de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Aidan, J. T. (2018). *Psicología del Deporte*. México: Manual Moderno.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*, 397–413.
- Barrios, A. H., & Camargo, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología, 49*(2), 146-160. doi: 10.1016/j.rlp.2017.01.001.
- Barron Tirado, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos 31*(125); 76-87.
- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. 2nd ed.* London: Longman.
- Chávez, G., & Merino, C. (2015). Validez estructural de la escala de autorregulación del aprendizaje para estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 9* (2), 65 – 76. doi: 10.19083/ridu.9.453.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cuesta, J. (2016). *Efecto de la Teoría de la Autodeterminación sobre los estudiantes de Educación Física (Tesis de grado)*. Universidad Miguel Hernández, Alicante, España.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- De la Fuente, J., & Justicia, F. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Aula Abierta*, 82, 161-171.
- Dincer, A., Yesilyurt, S., & Takkac, M. (2012). The effects of autonomy-supportive climates of EFL learners' engagement, achievement and competence in english speaking classrooms. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46; 3890-3894. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.167.
- Dresel, M., Schmitz, B., Schober, B., ... & Steuer, G. (2015). Competencies for successful self-regulated learning in higher education: structural model and indications drawn from expert interviews. *Studies in Higher Education*, 40(3), 454-470. doi: 10.1080/03075079.2015.1004236.
- Fernández de Morgado N. (2009). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una revisión de la literatura. *Paradigma*, 30; 39-62.
- Fernández, E., Cerezo, R., Núñez, J. C., Bernardo, A. B., Rodríguez, C., González-Castro, P., González, A., & Bernardo, I. (2010). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 219-225.
- Garzón, A & Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28, 307-324. doi: 10.5209/rev RCED.2017.v28.n1.49682.
- González, I. (2005). Motivación y actitudes del alumnado universitario al inicio de la carrera. ¿Varían al egresar? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(5), pp.35-56.

- González, M., Álvarez, P., Cabrera, L. y Bethencourt, J. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista española de pedagogía*, 65(236), 71-85.
- González, R., Valle, A., Rodríguez, S., García, M. y Mendiri, P. (2007). Programa de intervención para mejorar la gestión de recursos motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 237, 237-256.
- Hoyle, R. H. (2013). *Handbook of Personality and Self-Regulation*. Cambridge, UK: John Wiley & Sons.
- Kaplan, A. (2008). Clarifying Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: What's the purpose? *Educational Psychology Review*, 20(4), 477-484.
- Kage, M. (1991, September). The effects of evaluation on intrinsic motivation. *Paper presented at the meetings of the Japan Association of Educational Psychology*, Joetsu, Japan.
- Jaakola, T., Wang, J. C., Soini, M., & Liukkonen, J. (2015). Student's perceptions of motivational climate and enjoyment in Finnish physical education: a latent profile analysis. *Journal of Sports Science & Medicine*, 14(3), 477-483.
- López-Francés, I., Viana-Orta, M.I. & Sánchez-Sánchez, B. (2016). La equidad de género en el ámbito universitario: ¿un reto resuelto? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 349-361. doi: 10.6018/reifop.19.2.211531.
- Mas, C. y Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de psicología*, 23(1), 17-24.
- Mateo, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, 9, 163-184.

- Matos-Fernández, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona, 12*, 167-185.
- Maslow, A. (2013). *Toward a Psychology of Being. A Psychology Classic*. Start Publishing: United State of America.
- Merlino, A., Ayllón, S., & Escanés, G. (2011). Variables que influyen en la deserción de estudiantes universitarios de primer año. Construcción de índices de riesgo de abandono. *Actualidades Investigativas en Educación, 11*, 1-30.
- Montero, C. (2014). *Un análisis de la motivación en judo desde la Teoría de la Autodeterminación (Tesis doctoral)*. Universidad Miguel Hernández, Alicante, España.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación, 33*(2), 153-170.
- Núñez, J. C., Amieiro, N., Álvarez, D., García, T., & Dobarro, A. (2015). Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEXR). *European Journal of Education and Psychology, 8*(1), 9-22.
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology, 8*, 422. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de la autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa, 20*(1), 11-22. doi: 10.1016/j.pse.2014.05.002.
- Petty, T. (2014). Motivating first-generation students to academic success and college completion. *College Student Journal, 48*(2), 257-264.

- Polanco, A. (2011). La motivación en los estudiantes universitarios. *Actualidades investigativas en educación*, 5(2).
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. doi: 10.1080/00461520903028990.
- Rodríguez, J. S., & Montoro, L. (2013). La Educación Superior en el Perú: situación actual [Documento de Trabajo 3709]. Perú: Departamento de Economía- Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rosário, P., Trigo, J., Nuñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2005). SRL Enhancing Narratives: Testas' (Mis)adventures. *Academic Exchange Quarterly, Winter*, 9(4), 73-77.
- Ruinaudo, M., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19(1), 107-119.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychology*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of selfregulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.
- Santelices, L., William, C., Soto, M., Dougnac, A. (2014). Efecto del enfoque de autorregulación del aprendizaje en la enseñanza de conceptos científicos en estudiantes universitarios en ciencias de la salud. *Revista Médica de Chile*, 142, (3), 375-381. doi: 10.4067/S0034-98872014000300013.

- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Serrano, I. (2008). Fostering Learner Autonomy in a Secondary School Context. In *Pedagogy for Autonomy in Language Education: Theory, Practice and Teacher Education*, edited by M. Jiménez Raya and T. Lamb, 126–142. Dublin: Authentik.
- Shoshani, A., & Eldor, L. (2016). The informal learning of teachers: learning climate, job satisfaction and teachers' and students' motivation and well-being. *International Journal of Educational Research*, 79, 52-63. doi: 10.1016/j.ijer.2016.06.007.
- Tejedor, F. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista española de pedagogía*, 61(224), pp. 5-32.
- Torrano, F., & González M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34.
- Valle, A., Núñez, J.C., Rodríguez, S., Cabanach, R.G., González-Pienda, J. A., & Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9, 109-121.
- Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (2011). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications (2nd edition)*. New York, NY: The Guilford Press.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa, novena edición*. México: Pearson Educación.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). San Diego, CA, US: Academic Press. doi: 10.1016/B978-012109890-2/50031-7.

ANEXOS

Anexo A

FICHA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Sexo:

- Hombre
 Mujer

Edad: _____ años

Lugar de Nacimiento:

- Lima
 Provincia: _____

Universidad: _____

Tipo de universidad

- Pública
 Privada

Carrera: _____

Ciclo: _____

Tu último promedio ponderado fue: _____

¿Has jalado cursos alguna vez en la universidad?

- Sí
 No

Si tu respuesta a la pregunta anterior fue Sí, ¿cuántos cursos has jalado hasta ahora? _____

¿A qué te dedicas actualmente?

- Solo estudio
 Estudio y trabajo

Tengo una alta autoestima

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Entre uno y otro
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

Pienso que tengo buenas cualidades

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Entre uno y otro
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

Yo estudio para mis exámenes día a día.

- Nunca
 Casi nunca
 A veces
 Casi siempre
 Siempre

Comienzo a estudiar para mis exámenes con una semana de anticipación.

- Nunca
 Casi nunca
 A veces
 Casi siempre
 Siempre

Comienzo a estudiar para mis exámenes la noche anterior.

- Nunca
 Casi nunca
 A veces
 Casi siempre
 Siempre

Actualmente estoy satisfecho con mi rendimiento.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Entre uno y otro
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

Actualmente estoy satisfecho con mi manera de estudiar.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Entre uno y otro
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

En general, actualmente estoy satisfecho con mis estudios.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Entre uno y otro
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

