



# Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 25 No. 2

Junio de 2022

## LAS ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA EN TAREAS ESCOLARES DE ESTUDIANTES DE UNA SECUNDARIA PÚBLICA DE TABASCO, MÉXICO

Alba Cerino Soberanes<sup>1</sup>, Rosa del Carmen Flores-Macías<sup>2</sup>, Catherine Sylvie Bracqbien Noygues<sup>3</sup>, Renán García Falconi<sup>4</sup> y Elena Paola Hernández Flores<sup>5</sup>  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco  
México

### RESUMEN

Se realizó un estudio transversal en el que se aplicó un instrumento diseñado para determinar las habilidades de autorregulación para la realización de tareas escolares de forma autónoma a estudiantes de una secundaria pública (270 estudiantes, 54.8% femeninos, 45.2% masculinos) de Cárdenas, Tabasco, México. Se identificaron seis factores: regulación externa, actuación estratégica autorregulada, evitación de la actividad, empleo de apuntes para actuación autorregulada, planificación de la tarea, y frustración ante el fracaso. Se compararon los resultados obtenidos en función del sexo y el rendimiento académico de los estudiantes por medio de T de Student y ANOVA de una vía con 95% de confianza ( $p=0.05$ ). En función del rendimiento académico, se identificaron 17 estudiantes de bajo rendimiento (6.3%), 121 de mediano (44.8%) y 132 de alto (48.9%). Se observó mayor frustración ante el fracaso en los hombres ( $p<0.05$ ). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p<0.05$ ) entre los estudiantes de bajo, mediano y alto rendimiento en los factores que integran la autorregulación académica. Se determinó que las habilidades y estrategias de autorregulación influyen sobre el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria.

<sup>1</sup> Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Correo Electrónico: [albacerino@gmail.com](mailto:albacerino@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Nacional Autónoma de México. Correo Electrónico: [rosadelcarmenf@yahoo.com](mailto:rosadelcarmenf@yahoo.com)

<sup>3</sup> Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Correo Electrónico: [catherinebracqbien@hotmail.com](mailto:catherinebracqbien@hotmail.com)

<sup>4</sup> Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Correo Electrónico: [renangarfal@hotmail.com](mailto:renangarfal@hotmail.com)

<sup>5</sup> Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Correo Electrónico: [epaola.hflores@gmail.com](mailto:epaola.hflores@gmail.com)

**Palabras clave:** Estrategias; Autorregulación; Cognición; Rendimiento académico, Estudiantes de secundaria

## ACADEMIC SELF-REGULATION STRATEGIES IN SCHOLAR TASKS IN PUBLIC ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS FROM TABASCO, MEXICO

### ABSTRACT

A cross-sectional study be achieved applying an instrument ex *profeso* designed for self-regulation abilities determination for homework autonomous realization in public elementary school students from Cardenas, Tabasco, Mexico. Six factors were identified: external regulation, self-regulated strategic actuation, activity evasion, notes use for self-regulation actuation, homework planning, and frustration in front of failure. We compared obtained results in function to gender and academic performance of students by mean of T Stundet and one way ANOVA with 95% of confidence ( $p=0.05$ ). 270 students, 54.8% females and 45.2% males. Based on academic performance, 17 students were identified 17 with low performance (6.3%), 121 with medium performance (44.8%) and 132 with high performance. We observed high frustration in task in males ( $p<0.05$ ). We found significant statistically differences ( $p<0.05$ ) in the means of factors that integrate the academic self-regulation between low, medium and high-performance students. We determinate that self-regulation strategies and abilities influence over the elementary school student's academic performance.

**Keywords:** Elementary Students; Autonomy; Self-regulation; Cognition; Academic performance

La autorregulación involucra los procesos cognitivos, sentimientos y actos originados por los estudiantes y que están orientados sistemáticamente a la consecución de sus metas. Implica la práctica de estrategias cognoscitivas, metacognoscitivas y motivacionales (Schunk y Zimmerman, 1994, citado en Schunk 1997).

Con la autorregulación, se adquiere la capacidad de modular el propio aprendizaje. Esto se logra a partir de la identificación de metas personales, la planificación, aplicación y evaluación de estrategias. Así mismo depende de la capacidad para mantenerse motivado reflexionando sobre los beneficios de la actividad de

autorregulación y sosteniendo creencias motivacionales compatibles con el aprendizaje autónomo. (Flores 2008).

Existen diferentes propuestas de intervención para el desarrollo de la autorregulación en diferentes niveles educativos, ejemplos de ellos son: enseñanza por modelamiento cognoscitivo, la instrucción estratégica, la enseñanza recíproca, el andamiaje, el trabajo en grupos colaborativos, la promoción de la autoeficacia basadas en propuestas de investigadores que sentaron las bases para el desarrollo de la autorregulación académica. En nuestro país, se cuenta ya con experiencias valiosas en este campo que nos invitan a proseguir en esta vía como las encontradas en Flores y Macotela, 2006, Flores 2008, Cerino, 2008; Parres y Flores, 2010).

Desde la teoría del Aprendizaje Cognoscitivo Social de Bandura (1986), que sirve como el modelo del Cognoscitivo Social Del Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman y Schunk (1989), denominado CSAA, (por sus siglas en inglés), se ha consolidado la idea de que buena parte del aprendizaje humano se da en el medio social al observar a los otros. Así es como la gente adquiere conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes; también aprende la utilidad y conveniencia de diversos comportamientos fijándose en modelos y en las consecuencias de su proceder y actúa de acuerdo con lo que cree que debe esperar como resultado de sus actos.

Todas estas investigaciones son el fundamento para comprender de qué forma un estudiante llega a responsabilizarse de su aprendizaje. Ser estudiante es prepararse para desarrollar la capacidad de resolver problemas generalmente relacionados con la función laboral, sin embargo, se puede asistir diariamente a una escuela sin que esto lleve a afrontar exitosamente los problemas de la vida. Algunos estudiantes, aunque disponen del tiempo para prepararse, no han desarrollado los recursos necesarios para autorregularse. El aprendizaje depende de variables personales, cognoscitivas y afectivas que se vinculan directamente con la autorregulación (Flores, 2008).

En México, diversos organismos han detectado que los estudiantes no son exitosos para ser autónomos y desempeñarse eficazmente en la escuela, , señalan que uno

de cada cuatro estudiantes tiene bajo aprovechamiento escolar, en Matemáticas, Español y Física de nivel secundaria, e informando la media nacional de aciertos en el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI I) en 48% (Ponce Grima, 2004). Esta situación ubica a México en el lugar 37 de 40 países y es especialmente acentuada en algunos Estados de la República. En Tabasco, el promedio estatal aciertos en el EXANI I ha sido de 37.2% (SETAB, 2009). Se considera que en este problema pueden influir variables como pocas habilidades académicas de los alumnos, el desempeño de los profesores, la pobreza, el rezago educativo hasta problemas de salud y nutrición de los estudiantes. En el presente trabajo creemos que valdría la pena identificar el papel que juega la autorregulación, considerando que los estudiantes podrían mejorar su rendimiento escolar al desarrollar la autorregulación en sus tareas escolares.

Una de las actividades escolares en las que se puede apreciar la medida en la que los alumnos han desarrollado su autorregulación es la realización de tareas escolares. Estudios que vinculan la autorregulación con la realización de tareas escolares, indican su estrecha relación con la percepción que se tiene del propio proceso y el compromiso asumido en la realización de tareas, así como con el rendimiento escolar (Flores y Gómez, 2010). Igualmente, se han mostrado correlaciones positivas y significativas entre la autorregulación y el aprovechamiento del tiempo dedicado a hacer tareas en casa y asociado al empleo de comportamientos para conseguir buenos resultados (Oyserman, Bybee, Terry, y Hart-Johnson, 2004). Así mismo, se tiene evidencia de que los alumnos que se autorregulan cuando hacen la tarea tienen una percepción positiva de su capacidad (autoeficacia), para establecer metas, planear el uso del tiempo, adecuar el ambiente para evitar distracciones y mantener la atención (Bembenutty, 2011).

Considerando la información anterior una respuesta a la identificación de la problemática de los estudiantes de secundaria de Tabasco, es el reconocimiento de las cualidades de su proceso de autorregulación. Al respecto diversos investigadores han, desarrollando instrumentos con el propósito de evaluar el proceso de autorregulación, considerando aspectos metacognitivos, motivacionales y conductuales, entre ellos, se tienen: el "Inventario: Learning and Study Strategies

Inventory” (LASSY; de Weinstein, Schulte y Palmer publicado en 1987), el “Motivated Strategies for Learning Questionnaire” (MSLQ que se describe en la obra de Pintrich, Smith, García, y McKeachie de 1993), y el “Self-Regulated Learning Interview Scale” (SRLIS; Zimmerman y Martínez-Pons, 1986, 1988); el cuestionario de autorregulación académica (Caso, Vargas, Contreras, Rodríguez y Urias, 2010). No obstante, su importancia, estos instrumentos no son útiles para evaluar el desempeño de los alumnos en tareas escolares, pues de acuerdo con la literatura especializada, la autorregulación es específica a dominio (Zimmerman 2002). Por esta razón en el presente trabajo se propone la aplicación de un instrumento de autorregulación a una muestra de estudiantes de secundaria para identificar este proceso en relación con la realización de tareas en casa y vinculándolo con su rendimiento académico.

## Método

### Escenario

La investigación se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Federal “Ricardo Flores Magón” de Cárdenas, Tabasco, México (Clave 27DES0021J), elegida por conveniencia, atendiendo a los criterios de calidad, organización, programas y disponibilidad de las autoridades.

La población estudiantil que acude a este plantel se distribuye en grupos, con un máximo de 42 estudiantes, repartidos más o menos equitativamente entre los turnos matutino y vespertino.

### Población

Los estudiantes la Escuela Secundaria Federal “Ricardo Flores Magón”,

### Participantes

De un universo 1,480 estudiantes inscritos en el plantel en el año 2005, distribuidos en 756 estudiantes en el turno matutino y 724 en el vespertino, se seleccionó por conveniencia a los estudiantes del turno matutino y se estudió una muestra elegida al azar compuesta por 270 estudiantes (35.71% del total de estudiantes del turno)

con edades de 12 a 16 años, que aceptaron participar en el estudio, distribuidos de la siguiente manera: 111 de primer grado, 90 de segundo grado y 69 de tercer grado.

#### Variables e instrumentos de medición

Se incluyeron las variables sexo, grado, rendimiento y autorregulación académicos. El sexo se determinó de acuerdo con el fenotipo de los participantes, que registraron ellos mismos, al igual que el grado que cursaban en el plantel al momento del estudio, que además fue cotejado con los archivos de control escolar de la institución. El rendimiento académico se definió por medio del promedio general de aprovechamiento, obtenido de los archivos de control escolar de la institución, clasificando a los estudiantes en alumnos de bajo, mediano y alto rendimiento, de acuerdo a los intervalos 5.0-6.9, 7.0-8.5 y 8.6-10.0, respectivamente, habiendo elegido esta clasificación con base en los mecanismos que considera la escuela tradicional en el nivel básico para clasificar el rendimiento académico de los estudiantes en el Sistema Educativo Nacional.

La autorregulación académica, se evaluó utilizando un instrumento de autorreporte denominado Escala de Autopercepción de la Autonomía y Dedicación en tareas escolares (Flores, Cerino, Mecinas y Celis, 2011) diseñado ex profeso por los investigadores (Anexo A), constituido por 54 ítems con respuestas de opción múltiple en Escala tipo Likert ordenadas de izquierda a derecha de forma descendente con valores numéricos asignados que van de 5 a 1 puntos,

El análisis factorial (Normalización Kaiser, con rotación Varimax) para la muestra de estudiantes arrojó una agrupación en los siguientes factores que guardan cierta concordancia con el Modelo CSAA de Zimmerman y Schunk (Zimmerman, 1989, 2008).

Como se puede notar, el grupo de investigadores definió cada uno de los factores de acuerdo con los rasgos que comparten entre sí los ítems que los componen. A continuación, se presenta la descripción de los factores, con los ítems que lo integran y el coeficiente alfa de cronbach correspondiente para cada uno de ellos.

FACTOR 1: Regulación externa ( $\alpha=0.76$ ): ítems 1, 20, 21, 24, 28, y 43.

FACTOR 2: Actuación estratégica autorregulada ( $\alpha=0.71$ ): ítems 9, 10, 12, 16, 17, y 23.

FACTOR 3: Evitación de la actividad ( $\alpha=0.70$ ): ítems 31, 44, 46, 48, y 52.

FACTOR 4: Empleo de los apuntes para una actuación autorregulada ( $\alpha=0.67$ ): ítems 33, 35, y 47.

FACTOR 5: Planificación de la tarea ( $\alpha=0.53$ ): ítems 27, 42, y 49.

FACTOR 6: Autorregulación y Frustración ante el fracaso ( $\alpha=0.54$ ): ítems 8, 30, 45, y 50.

Este instrumento, tanto en su forma global como en las subescalas que lo componen, se evalúa mediante una escala continua sin puntos de corte, de modo que los parámetros de medición y evaluación de la autorregulación académica de los estudiantes y los factores que la componen son las medias aritméticas o la distribución percentilar de los valores obtenidos en la población de estudio, según se requiera, empleándose en este caso, las medias aritméticas. El coeficiente de fiabilidad de este instrumento en su forma global es de 72% ( $\alpha=0.72$ ). Determinados mediante el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach (Cerino, 2009).

#### Procedimientos y análisis

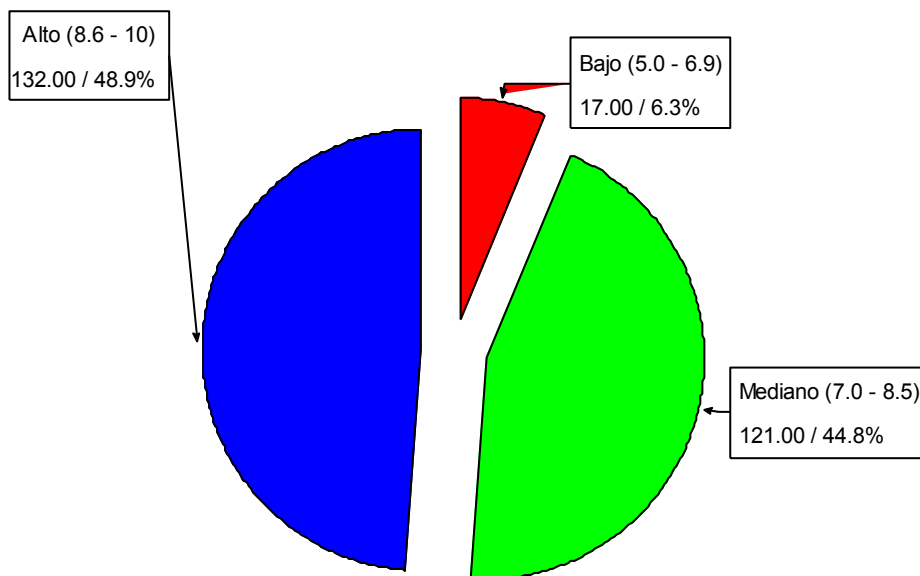
Previa aprobación del estudio por las autoridades escolares y los padres/tutores de los estudiantes, se solicitó la participación de los estudiantes, y se les aplicó el instrumento a quienes aceptaron participar, recopilando además la información de su promedio general de aprovechamiento. La información así recopilada, fue sistematizada en una base de datos utilizando el software SPSSSTM versión 15.0 para entorno WindowsTM (bajo licencia de uso particular), y analizada mediante estadística descriptiva, comparando los resultados obtenidos en función del sexo y rendimiento académico de los estudiantes por medio de los estadísticos T de Student y ANOVA de una vía con 95% de confianza ( $p\leq 0.05$ ), para comparar medias de dos o más grupos independientes, respectivamente, obtenidos empleando este mismo software.

### Consideraciones éticas

El presente trabajo de investigación se realizó con aprobación de las autoridades institucionales correspondientes y de los padres/tutores de los estudiantes. Dado que no se atentó con la integridad psicológica y/o social de los estudiantes, no se requirió de la firma de consentimiento informado de parte de los padres/tutores de los estudiantes. La realización de estudio estuvo sujeta a la aprobación de un Comité Local de Investigación.

### Resultados

La muestra de 270 estudiantes estuvo compuesta por 148 femeninos (54.8%) y 122 masculinos (45.2%), distribuidos entre los grados de educación secundaria de la siguiente manera: 111 en 1º (41.1%), 90 en 2º (33.3%) y 69 en 3º (25.6%). En cuanto al rendimiento académico, los estudiantes estuvieron distribuidos como se muestra en la Gráfica 1, observándose predominio de los considerados de alto rendimiento.



Gráfica 1. Distribución de los estudiantes según rendimiento académico.

FUENTE: Archivos de control escolar. Escuela Secundaria Federal "Ricardo Flores Magón". Cárdenas, Tabasco, México. Junio, 2005.



	PROMEDIO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FACTOR1	5-6.9	17	16.1176	4.9860	1.2093
	7-8.5	121	15.2975	5.2752	.4796
FACTOR2	5-6.9	17	21.0588	5.6066	1.3598
	7-8.5	121	22.1322	4.7257	.4296
FACTOR3	5-6.9	17	12.7059	3.9963	.9693
	7-8.5	121	13.7025	4.3944	.3995
FACTOR4	5-6.9	17	11.4118	2.1523	.5220
	7-8.5	121	10.7934	3.1673	.2879
FACTOR5	5-6.9	17	8.8824	2.1179	.5137
	7-8.5	121	9.1818	2.9861	.2715
FACTOR6	5-6.9	17	13.8824	4.4142	1.0706
	7-8.5	121	13.9008	3.5176	.3198

Tabla 1. Media y desviación estándar obtenidas en alumnos de bajo y mediano rendimiento, estratificadas según el factor de estudio.

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
FACTOR1	Equal variances assumed	.312	.577	.604	136	.547	.8201	1.3577	-1.8649	3.5051
	Equal variances not assumed			.630	21.358	.535	.8201	1.3009	-1.8825	3.5227
FACTOR2	Equal variances assumed	1.763	.187	-.857	136	.393	-1.0734	1.2530	-3.5513	1.4045
	Equal variances not assumed			-.753	19.328	.461	-1.0734	1.4260	-4.0547	1.9079
FACTOR3	Equal variances assumed	.083	.773	-.885	136	.378	-.9966	1.1266	-3.2245	1.2313
	Equal variances not assumed			-.951	21.814	.352	-.9966	1.0484	-3.1718	1.1786
FACTOR4	Equal variances assumed	2.139	.146	.779	136	.437	.6184	.7940	-.9518	2.1885
	Equal variances not assumed			1.037	26.886	.309	.6184	.5962	-.6051	1.8418
FACTOR5	Equal variances assumed	2.208	.140	-.399	136	.690	-.2995	.7505	-1.7836	1.1847
	Equal variances not assumed			-.515	25.916	.611	-.2995	.5810	-1.4939	.8949
FACTOR6	Equal variances assumed	2.141	.146	-.020	136	.984	-1.847E-02	.9414	-1.8802	1.8432
	Equal variances not assumed			-.017	18.962	.987	-1.847E-02	1.1173	-2.3574	2.3205

Tabla 2. Comparación de medias obtenidas entre alumnos de bajo y mediano rendimiento.

Los resultados expresados en las tablas 1 y 2, muestran los resultados de la comparación de las medias obtenidas en el instrumento aplicado en sus distintas esferas evaluadas. Entre los alumnos de bajo rendimiento (promedio de 5 a 6.9) y los de mediano rendimiento (promedio de 7 a 8.5), no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ , en ninguno de los factores evaluados).

	FROMMEDIO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FACTOR1	5-6.9	17	16.1176	4.9860	1.2093
	8.6-10	132	11.7955	4.5696	.3977
FACTOR2	5-6.9	17	21.0588	5.6066	1.3598
	8.6-10	132	23.9773	3.8985	.3393
FACTOR3	5-6.9	17	12.7059	3.9963	.9693
	8.6-10	132	11.7652	4.8155	.4191
FACTOR4	5-6.9	17	11.4118	2.1523	.5220
	8.6-10	132	12.4470	2.3454	.2041
FACTOR5	5-6.9	17	8.8824	2.1179	.5137
	8.6-10	132	9.0606	3.1881	.2775
FACTOR6	5-6.9	17	13.8824	4.4142	1.0706
	8.6-10	132	12.8106	3.2624	.2840

Tabla 3. Media y desviación estándar obtenidas en alumnos de bajo y alto rendimiento, estratificadas según el factor de estudio.

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
FACTOR1	Equal variances assumed	.220	.640	3.633	147	.000	4.3222	1.1897	1.9712	6.6732
	Equal variances not assumed			3.395	19.621	.003	4.3222	1.2730	1.6634	6.9809
FACTOR2	Equal variances assumed	7.448	.007	-2.750	147	.007	-2.9184	1.0614	-5.0159	-.8210
	Equal variances not assumed			-2.082	18.046	.052	-2.9184	1.4015	-5.8623	2.544E-02
FACTOR3	Equal variances assumed	.611	.436	.771	147	.442	.9407	1.2197	-1.4696	3.3510
	Equal variances not assumed			.891	22.447	.382	.9407	1.0560	-1.2467	3.1282
FACTOR4	Equal variances assumed	.045	.832	-1.728	147	.086	-1.0352	.5992	-2.2193	.1489
	Equal variances not assumed			-1.847	21.208	.079	-1.0352	.5605	-2.2001	.1297
FACTOR5	Equal variances assumed	3.041	.083	-.224	147	.823	-.1783	.7962	-1.7516	1.3951
	Equal variances not assumed			-.305	26.427	.763	-.1783	.5838	-1.3774	1.0209
FACTOR6	Equal variances assumed	4.071	.045	1.221	147	.224	1.0717	.8778	-.6631	2.8066
	Equal variances not assumed			.968	18.319	.346	1.0717	1.1076	-1.2524	3.3959

Tabla 4. Comparación de medias obtenidas entre alumnos de bajo y alto rendimiento.

Los resultados mostrados en las tablas 3 y 4 presentan la comparación de las medias obtenidas en nuestro instrumento entre los alumnos de bajo rendimiento y los de alto rendimiento (promedio 8.6 a 10). En este caso, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) entre las medias de los alumnos

de bajo y alto rendimiento, en los factores 1 (regulación externa) y 2 (actuación autorregulada), siendo significativamente mayor la media del factor 1 en los alumnos de bajo rendimiento, mientras que en el factor 2 lo fue en los de alto rendimiento. Estos resultados demuestran que los alumnos de bajo rendimiento requieren de mayor regulación externa que los de alto rendimiento, al tiempo que los de alto rendimiento presentan una mayor actuación autorregulada. No se encontraron diferencias significativas en las medias de los factores 3 (evitación de la actividad), 4 (empleo de apuntes para una actuación autorregulada), 5 (planificación) y 6 (frustración ante el fracaso).

	PROMEDIO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FACTOR1	7-8.5	121	15.2975	5.2752	.4796
	8.6-10	132	11.7955	4.5696	.3977
FACTOR2	7-8.5	121	22.1322	4.7257	.4296
	8.6-10	132	23.9773	3.8985	.3393
FACTOR3	7-8.5	121	13.7025	4.3944	.3995
	8.6-10	132	11.7652	4.8155	.4191
FACTOR4	7-8.5	121	10.7934	3.1673	.2879
	8.6-10	132	12.4470	2.3454	.2041
FACTOR5	7-8.5	121	9.1818	2.9861	.2715
	8.6-10	132	9.0606	3.1881	.2775
FACTOR6	7-8.5	121	13.9008	3.5176	.3198
	8.6-10	132	12.8106	3.2624	.2840

Tabla 5. Media y desviación estándar obtenidas en alumnos de mediano y alto rendimiento, estratificadas según el factor de estudio.

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
FACTOR1	Equal variances assumed	4.480	.035	5.656	251	.000	3.5021	.6192	2.2826	4.7215
	Equal variances not assumed			5.621	238.496	.000	3.5021	.6230	2.2747	4.7294
FACTOR2	Equal variances assumed	5.753	.017	-3.398	251	.001	-1.8450	.5429	-2.9143	-.7758
	Equal variances not assumed			-3.370	233.263	.001	-1.8450	.5474	-2.9236	-.7665
FACTOR3	Equal variances assumed	1.115	.292	3.333	251	.001	1.9373	.5813	.7924	3.0822
	Equal variances not assumed			3.346	250.996	.001	1.9373	.5790	.7970	3.0777
FACTOR4	Equal variances assumed	8.826	.003	-4.745	251	.000	-1.6536	.3485	-2.3399	-.9672
	Equal variances not assumed			-4.685	220.031	.000	-1.6536	.3530	-2.3492	-.9580
FACTOR5	Equal variances assumed	.506	.477	.311	251	.756	.1212	.3893	-.6455	.8879
	Equal variances not assumed			.312	250.880	.755	.1212	.3882	-.6433	.8857
FACTOR6	Equal variances assumed	.968	.326	2.558	251	.011	1.0902	.4263	.2507	1.9297
	Equal variances not assumed			2.549	244.562	.011	1.0902	.4277	.2479	1.9326

Tabla 6. Comparación de medias entre alumnos de mediano y alto rendimiento.

En las tablas 5 y 6, se señalan los resultados concernientes a la comparación de las medias del instrumento, entre los alumnos de mediano y alto rendimiento. En este caso, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) en cinco de los factores: factor 1 (regulación externa), 2 (actuación autorregulada), 3 (evitación de la actividad), factor 4 (empleo de los apuntes para una actuación autorregulada) y 6 (frustración ante el fracaso), excepto en el factor 5 (planificación) en donde no se presentó tal diferencia.

Las medias fueron significativamente más altas para los alumnos de mediano rendimiento en los factores 1 (regulación externa), 3 (evitación de la actividad) y 6 (frustración ante el fracaso), mientras que para los alumnos de alto rendimiento lo fueron en los factores 2 (actuación autorregulada) y 4 (empleo de los apuntes para una actuación autorregulada). Estos resultados demuestran que los alumnos que tienen mejores estrategias para la autorregulación, obtienen mejores calificaciones mientras que los alumnos de mediano rendimiento presentan estrategias deficientes en la autorregulación. Así también se encontró que los alumnos de mediano y alto rendimiento presentan el mismo nivel de planificación.

Dependent Variable	(I) PROMEDIO	(J) PROMEDIO	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
FACTOR1	5-6.9	7-8.5	.8201	1.275	.796
		8.6-10	4.3222*	1.269	.002
	7-8.5	5-6.9	-.8201	1.275	.796
		8.6-10	3.5021*	.620	.000
FACTOR2	5-6.9	7-8.5	-1.0734	1.140	.614
		8.6-10	-2.9184*	1.134	.027
	7-8.5	5-6.9	1.0734	1.140	.614
		8.6-10	-1.8450*	.554	.002
FACTOR3	5-6.9	7-8.5	-.9966	1.187	.679
		8.6-10	.9407	1.181	.705
	7-8.5	5-6.9	.9966	1.187	.679
		8.6-10	1.9373*	.577	.002
FACTOR4	5-6.9	7-8.5	.6184	.709	.658
		8.6-10	-1.0352	.705	.306
	7-8.5	5-6.9	-.6184	.709	.658
		8.6-10	-1.6536*	.344	.000
FACTOR5	5-6.9	7-8.5	-.2995	.788	.924
		8.6-10	-.1783	.784	.972
	7-8.5	5-6.9	.2995	.788	.924
		8.6-10	.1212	.383	.946
FACTOR6	5-6.9	7-8.5	-1.847E-02	.895	1.000
		8.6-10	1.0717	.891	.451
	7-8.5	5-6.9	1.847E-02	.895	1.000
		8.6-10	1.0902*	.435	.033
8.6-10	5-6.9	-1.0717	.891	.451	
	7-8.5	-1.0902*	.435	.033	

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

Tabla 7. Comparación múltiple, ANOVA de una vía.

Al realizar el análisis de comparación múltiple, presentado en la tabla 7, se encontró que al comparar la media de los distintos factores de autorregulación medidos entre los alumnos de alto rendimiento, a quien denominaremos grupo 1, y los alumnos de mediano y bajo rendimiento, a quienes señalaremos como grupo 2, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) entre las medias de los factores 1 (regulación externa), 2 (actuación autorregulada), 3 (evitación de la actividad), factor 4 (empleo de los apuntes para una actuación autorregulada) y 6 (frustración ante el fracaso), excepto en el factor 5 (planificación) en donde no se presentó tal diferencia.

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Factor 1	Femenino	148	13.57	6.70	.55
	Masculino	122	14.05	5.14	.46
Factor 2	Femenino	148	23.26	4.58	.38
	Masculino	122	23.02	6.20	.56
Factor 3	Femenino	148	12.30	4.90	.40
	Masculino	122	13.17	4.33	.39
Factor 4	Femenino	148	12.06	4.17	.34
	Masculino	122	11.50	2.77	.25
Factor 5	Femenino	148	8.81	3.10	.25
	Masculino	122	9.46	2.93	.27
Factor 6	Femenino	148	12.97	3.46	.28
	Masculino	122	13.85	3.47	.31
Autorregulacion	Femenino	148	82.97	13.92	1.14
	Masculino	122	85.06	13.09	1.19

Tabla 8 Media y desviación estándar obtenidas en alumnos de mediano y alto rendimiento, estratificadas según el factor de estudio.

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Factor 1	Equal variances assumed	.371	.543	-.643	268	.521	-.47	.74	-1.93	.98
	Equal variances not assumed			-.659	266.670	.510	-.47	.72	-1.89	.94
Factor 2	Equal variances assumed	.506	.477	.364	268	.716	.24	.66	-1.05	1.53
	Equal variances not assumed			.353	217.920	.724	.24	.68	-1.09	1.57
Factor 3	Equal variances assumed	.916	.339	-1.538	268	.125	-.87	.57	-1.99	.24
	Equal variances not assumed			-1.557	266.635	.121	-.87	.56	-1.98	.23
Factor 4	Equal variances assumed	.007	.931	1.273	268	.204	.56	.44	-.31	1.43
	Equal variances not assumed			1.321	257.096	.188	.56	.42	-.28	1.40
Factor 5	Equal variances assumed	.891	.346	-1.754	268	.081	-.65	.37	-1.38	7.93E-02
	Equal variances not assumed			-1.764	262.919	.079	-.65	.37	-1.37	7.55E-02
Factor 6	Equal variances assumed	.011	.915	-2.091	268	.037	-.89	.42	-1.72	-5.19E-02
	Equal variances not assumed			-2.091	258.114	.037	-.89	.42	-1.72	-5.17E-02
Autorregulacion	Equal variances assumed	.035	.852	-1.258	268	.210	-2.08	1.66	-5.35	1.18
	Equal variances not assumed			-1.265	263.341	.207	-2.08	1.65	-5.33	1.16

Tabla 9. Comparación de medias obtenidas entre alumnos femeninos y masculinos.

En las tablas 8 y 9, se presentan las medias obtenidas en los distintos factores que intervienen en la autorregulación comparadas entre los sexos. Se observa que el factor 6 (frustración ante el fracaso) es significativamente mayor en el grupo de sujetos masculinos, sin presentar diferencias significativas en el resto de los factores. Esta diferencia hallada entre los sexos, puede tener su explicación en las diferencias existentes en el tiempo de maduración de los sexos, en función del desarrollo hormonal, puesto que la pubertad y adolescencia se presentan a menor edad en el sexo femenino, lo que a su vez condiciona, que los sujetos masculinos se comporten de forma inmadura teniendo la misma edad que las mujeres; basándonos en que la autorregulación es un signo de madurez, ésta puede ser una explicación.

Conclusiones

El presente trabajo permite reflexionar sobre la importancia de las habilidades y estrategias de autorregulación en los alumnos de escuelas de educación secundaria. Dichas habilidades y estrategias favorecen que el estudiante obtenga

un rendimiento óptimo, asegure el aprendizaje y se desempeñe mejor como estudiante. Los resultados de la investigación en una muestra de alumnos de primero, segundo y tercer grado de una secundaria pública de Cárdenas, Tabasco, México, permitieron reconocer que los estudiantes con estrategias de autorregulación en tareas escolares tienen un buen rendimiento escolar.

Existen diferencias significativas entre los distintos factores siendo significativamente mayores los atributos “positivos” en los estudiantes de alto rendimiento, los “negativos” en los de mediano y bajo rendimiento. Esto demuestra que estos últimos requieren de un apoyo externo para aprender a autorregularse y aprender a manejar su frustración frente al fracaso, y que los estudiantes de alto rendimiento han desarrollado habilidades eficientes, son autónomos, desarrollan una actuación estratégica autorregulada y emplean sus apuntes como estrategia para aprender.

Esto lleva a pensar en la necesidad de implementar estrategias o programas de apoyo que favorezcan la autorregulación en la escuela. Dichas estrategias pueden ser promovidas desde los profesores de las aulas interesados en el mejoramiento del rendimiento de sus alumnos, como de los padres y maestros de educación especial.

Algunos programas que pueden beneficiar son los propuestos anteriormente, Pallincsar y Brown han descrito como la enseñanza recíproca, es decir el compartir a través de preguntas, respuestas y participaciones en un ambiente de profesor alumno, o alumnos entre sí, promueven habilidades de autorregulación.

Se requieren estudios más amplios con inclusión de otras variables para obtener mejores conclusiones. Se recomienda evaluar el rendimiento académico a través de indicadores distintos al promedio general de aprovechamiento como indicador absoluto, ya que éste presenta limitaciones como cifra representativa del aprovechamiento que los estudiantes obtienen de sus estudios, por lo que se sugiere evaluar esta variable empleando otros indicadores.

Finalmente, dados los resultados obtenidos en este estudio, es conveniente que una evaluación de la autorregulación académica de los estudiantes, como la que se ha propuesto se lleve a cabo en las escuelas secundarias de Tabasco, con énfasis



en alumnos de bajo rendimiento académico, como prueba de detección para identificar a aquellos con baja autorregulación, de modo que se pueda intervenir en ellos adecuada y oportunamente para que mejoren sus estrategias de autorregulación, repercutiendo en la mejora de su rendimiento académico. En aras de lograr la mejora continua de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, para beneficio particular de los educandos y la institución, lo que constituiría una posibilidad de mejorar la posición de Tabasco en las evaluaciones nacionales de los estudiantes de secundaria.

#### Referencias Bibliográficas

- Bandura, A. (1986). ***Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory***. Englewood Cliffs N. J: Prentice Hall.
- Bandura, A., Cervone, D. (1983). Self evaluative and self efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. ***Journal of Personality and Social Psychology***, 45, 1017-1028. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.5.1017>
- Bembenutty, H. (2010). Meaningful and Maladaptive Homework Practices: The Role of Self-Efficacy and Self-Regulation. ***Journal of Advanced Academics***, 22 (3), 448 – 473. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200304>
- Caso, J., Vargas, L. P., Contreras, L. A., Rodríguez, J. C. y Urias, E. (2010). ***Propiedades psicométricas del Cuestionario de Autorregulación Académica***. Ensenada, México. Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de: <https://docplayer.es/94522797-Propiedades-psicometricas-del-cuestionario-de-autorregulacion-academica.html>
- Cerino S. A. (2009). ***Las estrategias de autorregulación académica en tareas escolares de estudiantes de secundaria de una escuela pública de Tabasco*** [Tesis]. México D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ellis, E.S. (1991). Integrative Strategy Instruction: A potential model for teaching content area subjects to adolescents with learning disabilities. ***Journal of Learning Disabilities***, 26 (7), 360-375. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002221949302600602>

- Flores, M. R. C.; Cerino, S. A.; Mesinas, P. y Celis, Z. J. (2011). Autopercepción de la disposición para hacer la tarea en estudiantes de secundaria mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología Escolar*, 2 (1), 63-74. Recuperado de: <https://www.tutoriaaprendizajeadolescentes.org/autoregulacion/autotarea.pdf>
- Flores M R. C., García B. (1999). *Un modelo cognoscitivo social de Aprendizaje académico autorregulado*. Artículo tomado de: ***El Desarrollo de la Autorregulación Académica. Antología para coordinadores de círculos de estudio***. México: Facultad de Psicología, UNAM, pág. 11-25
- Flores M R. y Gómez B. (2009). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa volumen*, 12 (1), 1-18. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412010000100005&lng=es&tying=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000100005&lng=es&tying=es).
- Flores M, R.C . (2008). ***La Promoción de la Autorregulación Académica en el aula: Manual para Docentes***. México Universidad Nacional Autónoma de México. Pág. 10
- Flores M., R. C.; Macotela F, S. (2006). ***Problemas de aprendizaje en la adolescencia. Experiencias en el programa Alcanzando el Éxito en Secundaria***. Facultad de Psicología, UNAM.
- Flores, R. M. C. . (2001). Instrucción estratégica en alumnos con problemas de aprendizaje. *Revista Mexicana de Psicología*, 18 (2), 247 – 256. Recuperado de: <https://www.tutoriaaprendizajeadolescentes.org/autoregulacion/estrategica.pdf>
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., Hart-Johnson T. (2004) Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38 (2), 130–149. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00057-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00057-6)
- Palincsar, A., Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring Activities. *Cognition and Instruction*. 1 (2) 117-175. Recuperado de: [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1)
- Parres, R. y Flores, M. R. C. (2010). Experiencia educativa en arte visual diseñada bajo un modelo de autorregulación del Aprendizaje con estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), 597 -624. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662011000200012&lng=es&tying=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000200012&lng=es&tying=es).

- Pintrich P. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated learning Components of classroom Academic Performance. *Journal of educational Psychology*, 82 (1), 33-40. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds) *Handbook of self-regulation*. (pp. 451-502). Academic Press. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Ponce Grima, Victor M. (2004). Reprobación y fracaso en secundaria: Hacia una reforma integral. *Revista de Educación y Desarrollo*, 2, 59-70. Recuperado de: [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/2/002\\_Ponce.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/2/002_Ponce.pdf)
- Schunk, D.H., Zimmerman B.J. (1998). *Self-regulated learning from teaching to self-reflective practice*. The Guilford Press.
- Schunk, D.H. (2001). Social cognitive theory and self regulated learning. En B. Zimmerman, D. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and academic achievement: Theory, research and practice*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schunk, D.H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25 (1), 71-86. Recuperado de: [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501\\_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_6)
- Schunk, D.H. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. (2da edición). Prentice Hall.
- Secretaria de Educación Tabasco (2009). **Resultados históricos del examen nacional de ingreso a la educación media superior (EXANI I)** [monografía en internet]. México: SETAB. Recuperado de: [http://www.setab.gob.mx/serv\\_edu/eval/pdf/Resultados%20EXANI-I.pdf](http://www.setab.gob.mx/serv_edu/eval/pdf/Resultados%20EXANI-I.pdf)
- Zimmerman y Schunk (1989). *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, Research and practice*. New York: Springer-Verlag. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4>
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning and academic learning. *Journal of educational psychology*, 81 (3), 329-339. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/537/477>

Zimmerman, B.J. (2008). Investigating self regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. ***American Educational Research Journal***, 45(1), 166–183. Recuperado de: <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

ANEXOS

**Anexo A. Instrumento para la evaluación de la autorregulación académica de los estudiantes de secundaria.**

Nombre: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Aquí te presentamos una serie de oraciones que dicen lo que los alumnos piensan o dicen de las tareas que dejan en la escuela. Lee con mucha atención cada una de las oraciones y traza una (X) en el cuadro que más se acerca a tu forma de ser. Para practicar, lee los siguientes ejemplos y analiza que significa la (X). Si tienes alguna duda, pregunta al instructor.

1. FÍJATE AQUÍ, LA (X) INDICA QUE ES MUY PARECIDO A TI, PORQUE SIEMPRE ERES ASÍ.

Hago la tarea porque me interesa saber si aprendí lo visto en clase.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
--	-------------------	---------------	-----------------	--------------------	--------------------

2. FÍJATE AQUÍ, LA (X) INDICA QUE ES PARECIDO A TI, PORQUE LA MAYORÍA DE LAS VECES ERES ASÍ.

Me gusta hacer mi tarea.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
--------------------------	-------------------	---------------	-----------------	--------------------	--------------------

3. FÍJATE AQUÍ, LA (X) INDICA QUE NO ESTÁS SEGURO SI TÚ ERES ASÍ.

Cuando tengo mucha tarea no consigo organizarme	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
---	-------------------	---------------	-----------------	--------------------	--------------------

4. FÍJATE AQUÍ, LA (X) INDICA QUE ES POCO PARECIDO A TI, PORQUE POCAS VECES ERES ASÍ.

Al hacer la tarea, me quedan dudas de lo que los maestros explicaron en clase	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
---	-------------------	---------------	-----------------	--------------------	--------------------

5. FÍJATE AQUÍ, LA (X) INDICA QUE NO SE PARECE NADA A TI, PORQUE NUNCA ERES ASÍ.

Cumplo con las tareas para que los demás piensen bien de mí.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
--	-------------------	---------------	-----------------	--------------------	--------------------

RECUERDA QUE TUS RESPUESTAS SON ANÓNIMAS Y NO CUENTAN EN TUS CALIFICACIONES.

1. Creo que es mejor copiarle las tareas a mis compañeros, que hacerlas yo mismo	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
2. Me fijo en los ejercicios que ya hice para ayudarme a hacer la tarea	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
3. Preparo las cosas que voy a utilizar para hacer mis tareas en casa.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
4. Solo hago las tareas fáciles porque sé que me van a salir bien	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
5. Apunto mis tareas para no olvidar que las tengo que hacer.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
6. Para planificar mi tarea me acuerdo de mi horario o lo reviso	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
7. Soy capaz de hacer bien la mayoría de mis tareas	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
8. Cuando la tarea es difícil, pregunto a mis compañeros.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
9. Cuando una tarea me sale bien creo que se debe a mi esfuerzo	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
10. Cuando hago mis tareas recuerdo lo que explicó el maestro	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
11. Cumpro con las tareas sólo por la calificación	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
12. Al terminar de hacer una tarea, la reviso.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
13. Me gusta hacer todas mis tareas	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi

14. Creo que los maestros casi nunca se fijan en que la tarea esté bien hecha	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
15. Pido a alguien mas que revise mis tareas para ver si están bien.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
16. Lo que más me gusta al hacer la tarea, es poder entender el tema.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
17. Para ayudarme con una tarea nueva, pienso en lo que ya aprendí sobre ese tema	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
18. No reviso mis tareas antes de entregarlas al profesor.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
19. Me siento capaz de seguir haciendo una tarea que me cuesta trabajo.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
20. A la hora de hacer la tarea, es difícil aprender	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
21. Sólo si alguien me ayuda, hago la tarea	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
22. Utilizo lo que aprendí de otras tareas para hacer nuevas tareas.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
23. Al hacer la tarea me doy cuenta de lo que sí entendí y de lo que no entendí en clase.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
24. Creo que si la tarea no contara para la calificación yo la dejaría sin hacer.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
25. Si la tarea está bien hecha se debe a que alguien me ayudó	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
26. Elegí un lugar especial en mi casa para hacer la tarea.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
27. Para ayudarme a hacer la tarea, elaboro dibujos, esquemas o cuadros.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi

<b>28.</b> Para impedir que me regañen, cuando me preguntan de mis tareas digo mentiras o invento excusas.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
<b>29.</b> Mientras hago mi tarea me fijo si me está quedando bien.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
<b>30.</b> Si una tarea se me dificulta me siento incapaz de continuarla.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
<b>31.</b> Aunque esté mal hecha entrego la tarea para que me califiquen que si la hice	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
<b>32.</b> Pido la tarea cuando no la apunté.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
<b>33.</b> Reviso mis apuntes de clase o el libro si tengo dudas de cómo hacer una tarea.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
<b>34.</b> Los maestros que dejan bastante tarea son buenos maestros.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
<b>35.</b> Me interesa aprender de las tareas	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
<b>36.</b> Me doy cuenta cuando me confundo en una tarea y trato de aclararlo.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
<b>37.</b> Una vez que inicio una tarea me siento capaz de acabarla.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
<b>38.</b> Me disgusta dedicar tanto tiempo a hacer la tarea.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
<b>39.</b> Prefiero hacer las tareas con compañeros de clase..	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
<b>40.</b> Trato de aprender de la tarea.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
<b>41.</b> Creo que los maestros deberían leer con cuidado las tareas	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi



<b>42.</b> Hago un plan para hacer mis tareas.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
<b>43.</b> Hago solamente las tareas de las materias que me gustan.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
<b>44.</b> Dejo la tarea incompleta porque los maestros encargan mucha tarea	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
<b>45.</b> Les pido a mis compañeros que saben, que me expliquen.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
<b>46.</b> Me disgusta que alguien en casa me revise la tarea.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
<b>47.</b> Utilizo mis apuntes para ayudarme en las tareas.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
<b>48.</b> Los maestros que dejan poca tarea son buenos maestros.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
<b>49.</b> Tengo una estrategia para recordar llevar a la escuela las tareas que hice.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
<b>50.</b> Me enoja la tarea cuando no me sale.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
<b>51.</b> Aunque tenga mucha tarea me organizo.	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
<b>52.</b> Me aburre hacer tareas y las dejo sin terminar	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
<b>53.</b> Cuando una tarea me sale bien se debe a la suerte	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi
<b>54.</b> Cuando una tarea no me sale le pido ayuda al maestro	Muy parecido a mi	Parecido a mi	No estoy seguro	Poco parecido a mi	Nada parecido a mi