

UNIVERSIDAD PRIVADA SAN JUAN BAUTISTA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO

EN ESTUDIANTES DEL VII CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA

REGULAR EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA, ICA - 2022

TESIS

PRESENTADA POR BACHILLER

GARCIA MARTINEZ FRANK JUNIORS

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

ICA- PERÚ

2023

ASESOR

DR. BARBOZA ZELADA, LUIS ALBERTO

ORCID: 0000-0001-8776-7527

TESISTA

GARCIA MARTINEZ, FRANK JUNIORS

ORCID: 0000-0002-9597-067X

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
PSICOLOGÍA – PSICOLOGÍA EDUCATIVA

AGRADECIMIENTO

A Dios

Por brindarme su protección y fortaleza en cada paso que he dado en el camino de la vida.

A la Universidad Privada San Juan Bautista

Por brindarme la oportunidad de formarme como profesional de psicología.

A los estudiantes del VII ciclo de Educación Básica Regular.

Por su apoyo al aceptar ser parte de la investigación y responder a los instrumentos de registro de información.

A mi asesor

Por sus orientaciones la persona que en base a inteligencia y paciencia supo guiarme en el proceso de investigación, gracias por su don de profesional, pero sobre todo de persona

DEDICATORIA

A Dios porque han estado conmigo en cada paso que doy cuidándome y dándome fortaleza para continuar.

A mis padres: Isabel y Artemio, quienes a lo largo de mi vida han velado por mi bienestar y educación siendo mi apoyo en todo momento. Depositando su entera confianza en cada reto que se me presentaba sin dudar ni un solo momento de mi inteligencia y capacidad. Es gracias a ellos lo que soy ahora.

A mi abuela y sobrino que se constituyen en mis ángeles que desde lo más alto me protegen y guían.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo determinar el nivel de relación entre apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado en estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022. El estudio se desarrolló desde el enfoque cuantitativo considerando una investigación de tipo aplicada, de diseño no experimental, descriptivo correlacional y de corte transversal. Considera 169 estudiantes que conformaron la población y 117 conforman la muestra; utilizó la técnica de la observación y como instrumentos la escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS) y el inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI). Los resultados descriptivos evidencian que el 54% se ubica en un nivel promedio de apoyo social y el 63% presentan un nivel medio de aprendizaje autorregulado. En cuanto al análisis inferencial se obtiene que no existe correlación ($> 0,05$) ($r_s=0,145$) entre las variables apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado. Por lo tanto, se concluye que la presencia del apoyo social percibido no se asocia con el aprendizaje regulado.

Palabras claves: Apoyo social percibido, aprendizaje regulado, apoyo de los padres.

ABSTRACT

The investigation aims to determine the level of relationship between perceived social support and self-regulated learning in students of the VII Cycle of regular basic education of a public institution in Ica, 2022. The study was developed from a quantitative approach considering an applied type investigation, non-experimental design, descriptive correlational and cross-sectional. It considers 169 students who conformed to the population and 117 conformed to the sample; used the observation technique and the Multidimensional Perceived Social Support Scale (MSPSS) and the Self-Regulation Inventory for Learning (SRLI) as instruments. Descriptive results show that 54% are placed at an average level of social support and 63% present an average level of self-regulated learning. When the inferential analysis is obtained, there is no correlation (> 0.05) ($r_s=0.145$) between the variables perceived social support and self-regulated learning. Therefore, it is concluded that the presence of perceived social support is not associated with regulated learning.

Keywords: Perceived social support, regulated learning, support from parents.

ÍNDICE

CARÁTULA	i
ASESOR Y TESISISTA	ii
LINEA DE INVESTIGACIÓN	iii
AGRADECIMIENTO	iv
DEDICATORIA	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
ÍNDICE	viii
INFORME DE ANTI PLAGIO	x
LISTA DE TABLAS	xii
LISTA DE ANEXOS	xv
1 PROBLEMA	16
1.1 Realidad problemática	16
1.2 Formulación del problema	18
1.3 Objetivos	18
1.3.1 Objetivo general	18
1.3.2 Objetivos específicos	18
1.4 Propósito	19
1.5 Línea de investigación	19
1.6 Objetivo de responsabilidad social	20
1.7 Justificación	20
1.8 Delimitación	21
1.9 Limitaciones	21
2 MARCO TEORICO	22

2.1	Antecedentes nacionales e internacionales	22
2.2	Bases teóricas y marco conceptual	26
3	HIPOTESIS y VARIABLES	46
3.1	Hipótesis de investigación	46
	Hipótesis general	46
	Hipótesis específica	46
3.2	Operacionalización de Variables	47
4	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
4.1	Tipo, nivel y diseño de estudio	48
4.2	Población, muestra y muestreo.	49
4.3	Medios de recolección de Información	54
4.4	Procedimiento	57
4.5	Procesamiento de datos	58
4.6	Aspectos éticos	58
5	ANALISIS DE RESULTADOS	60
5.1	Resultados	60
5.2	Discusión	77
6	CONCLUSIONES	83
7	RECOMENDACIONES	85
8	REFERENCIAS	86
	ANEXOS	94

INFORME DE ANTI PLAGIO

TESIS-GARCIA MARTINEZ FRANK JUNIORS

INFORME DE ORIGINALIDAD

18%	15%	6%	5%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repository.unab.edu.co Fuente de Internet	1%
2	www.scielo.org.co Fuente de Internet	1%
3	dspace.unitru.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	fh.mdp.edu.ar Fuente de Internet	<1%
5	www.efdeportes.com Fuente de Internet	<1%
6	zdocs.mx Fuente de Internet	<1%
7	www.ti.autonomadeica.edu.pe Fuente de Internet	<1%
8	Madeleine Palacios-Nunez, Angel Deroncele-Acosta. "Online Collaborative Learning: Analysis of the Current State", 2021 XVI Latin	<1%



UNIVERSIDAD PRIVADA SAN JUAN BAUTISTA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

INFORME DE VERIFICACIÓN DE SOFTWARE ANTIPLAGIO

FECHA: 29 ENERO 2024

NOMBRES DEL AUTOR: GARCIA MARTINEZ, FRANK JUNIORS

TIPO DE PRODUCTO DE INVESTIGACIÓN:

- PROYECTO ()
- TRABAJO DE INVESTIGACIÓN ()
- TESIS (X)
- TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL ()
- ARTICULO ()
- OTROS ()

INFORMO SER PROPIETARIO (A) DE LA INVESTIGACIÓN VERIFICADA POR EL SOFTWARE ANTIPLAGIO TURNITIN, EL MISMO TIENE EL SIGUIENTE TÍTULO: "APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DEL VII CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA, ICA - 2022"

CULMINADA LA VERIFICACIÓN SE OBTUVO EL SIGUIENTE PORCENTAJE: 18 %

Conformidad Investigador:

Conformidad Asesor:

GARCIA MARTINEZ
FRANK JUNIORS

DNI: 72978957

BARBOZA ZELADA
LUIS ALBERTO

DNI: 07068974

ÍNDICE DE TABLA

TABLA 1	Distribución de población de estudio según ciclo de estudio de los estudiantes del vii ciclo, 2022	49
TABLA 2	Distribución de muestra de estudio según ciclo de estudio de los estudiantes del vii ciclo, 2022	52
TABLA 3	Distribución de muestra de estudio según edad de los estudiantes del vii ciclo, 2022	52
TABLA 4	Distribución de muestra de estudio según genero de los estudiantes del vii ciclo, 2022	53
TABLA 5	Distribución de muestra de estudio según año de estudios de los estudiantes del vii ciclo, 2022	53
TABLA 6	Distribución de muestra de estudio según sección de estudio de los estudiantes del vii ciclo, 2022	54
TABLA 7	Distribución de los estudiantes del vii ciclo, según nivel de apoyo social percibido, 2022.	60
TABLA 8	Distribución de los estudiantes del vii ciclo, según nivel de apoyo social percibido en la dimensión familia, 2022.	61
TABLA 9	Distribución de los estudiantes del vii ciclo, según nivel de apoyo social percibido en la dimensión amistad, 2022	62
TABLA 10	Distribución de los estudiantes del vii ciclo, según nivel de apoyo social percibido en la dimensión personas relevantes, 2022	63

TABLA 11	Distribución de los estudiantes del vii ciclo, según nivel de aprendizaje autorregulado, 2022.	64
TABLA 12	Distribución de los estudiantes del vii ciclo, según nivel de aprendizaje autorregulado en la dimensión procesamiento cognitivo, 2022	65
TABLA 13	Distribución de los estudiantes del vii ciclo, según nivel de aprendizaje autorregulado en la dimensión procesamiento ejecutivo, 2022	66
TABLA 14	Distribución de los estudiantes del vii ciclo, según nivel de aprendizaje autorregulado en la dimensión motivación, 2022	67
TABLA 15	Distribución de los estudiantes del vii ciclo, según nivel de aprendizaje autorregulado en la dimensión control de ambiente, 2022	68
TABLA 16	Distribución de los datos de las variables apoyo social y aprendizaje autorregulado, según prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, 2022	69
TABLA 17	Correlación entre apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado en estudiantes, según prueba de correlación de Rho de Spearman, 2022.	71
TABLA 18	Correlación entre apoyo social percibido y dimensiones del aprendizaje autorregulado en estudiantes, según prueba de correlación de Rho de Spearman, 2022	72

TABLA 19	Correlación entre dimensiones del apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado en estudiantes, según prueba de correlación de Rho de Spearman, 2022	73
TABLA 20	Correlación entre apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado de acuerdo al grado de estudio de los estudiantes, según prueba de correlación de Rho de Spearman, 2022.	75
TABLA 21	Correlación entre apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado de acuerdo al sexo de los estudiantes, según prueba de correlación de Rho de Spearman, 2022	76

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1	Matriz de consistencia	95
ANEXO 2	Matriz de operacionalización	97
ANEXO 3	Carta para obtener la muestra	99
ANEXO 4	Instrumento de medición	101
ANEXO 5	Validez y confiabilidad del instrumento de medición	107
ANEXO 6	Consentimiento informado	112
ANEXO 7	Asentimiento informado	115

1. PROBLEMA

1.1 Realidad problemática

El propósito del proceso educativo es mejorar permanentemente el aprovechamiento del estudiante; es así que las corrientes pedagógicas actuales apuntan a cambiar la labor tradicional del docente y sus capacidades didácticas por metodologías centradas en el estudiante, con miras a desarrollar en ellos la capacidad de dirigir su propio trabajo sin necesidad de una supervisión externa constante (Schunk, 2012).

En cuanto al ámbito local se observa que los estudiantes reclaman que sus padres no les brindan el apoyo necesario para cumplir con sus actividades académicas, así como su entorno más cercano no le brindan la oportunidad de apoyo, por otro lado, se puede observar que los estudiantes se descuidan en sus actividades académicas, dan prioridad a otras actividades, de manera similar a cómo funcionan las redes sociales, actividades de carácter social antes que de sus estudios lo cual se ve reflejado en su rendimiento académico.

Muñoz y Lluch (2020) describen la asistencia familiar como fundamental, dado que ésta se relaciona a un rendimiento positivo y ayuda además a la formación del valor de la colaboración, la cual además sirve como estrategia personal, colectiva e institucional. Es en este contexto surge el problema de la desatención educativa a los hijos, pues al tratarse de estudiantes con falta de autonomía y autorregulación del aprendizaje, podríamos anticipar dificultades en la motivación e incapacidad de auto supervisar sus actividades, prediciendo un fracaso en el proceso de enfrentar los retos y experiencias de aprendizajes propuestas por el docente desde los medios virtuales (Zimmerman, 2000).

El apoyo instrumental, como una de tantas formas de apoyo social, implica ofrecer información, consejos, guía y recursos materiales, que ayude directamente a los estudiantes a conseguir sus metas y reducir su incomodidad ante las dificultades presentadas en el proceso de aprendizaje. Además, la disponibilidad de esta ayuda tiene un efecto indirecto que es de modelar el uso de recursos y estrategias para aplicarlos en otras situaciones (Lin & Ensel, 1989). Es así que el aprendizaje de estrategias derivadas del apoyo social se convierte en un factor asociado al aprendizaje autorregulado, que favorece una mayor autonomía del estudiante.

Según el Banco Mundial en el (2020), el cierre de escuelas puede provocar pobreza de aprendizajes para al menos 72 millones de niños en todo el mundo., esta situación hace que se adopten medidas urgentes para brindarles las cláusulas de aprendizaje que necesitan y al mismo tiempo brindarles apoyo eficaz que garantice su persistencia en el desarrollo de su formación.

La reciente y aún vigente pandemia por Covid -19 obligó a los estudiantes del mundo entero a cumplir con un confinamiento en la comunidad educativa, cambiando el desarrollo de clases por sesiones asincrónicas y de retroalimentación a distancia mediante espacios virtuales de aprendizaje. En este proceso se reconocieron algunas limitaciones materiales y tecnológicas, tanto en los alumnos como en docentes, por ejemplo la falta de internet o dispositivos necesarios para que los estudiantes se conecten a sus clases; y por la otra parte la dificultad de los docentes para llegar a sus estudiantes, donde los únicos mediadores del aprendizaje eran los padres de familia, quienes en el contexto de crisis económica priorizan su tiempo en actividades que representen un ingreso,

sumado a su desconocimiento de pedagogía (Vázquez, Bonilla y Acosta, 2020, Villanueva et al, 2021).

1.2 Formulación del problema

De acuerdo con lo señalado, se plantea indagar la correlación entre el apoyo social percibido y el aprendizaje autorregulado con una muestra específica, cuestión que se concretiza en la siguiente pregunta: ¿Cuál es el nivel de correlación entre apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado en estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

El objetivo general del presente estudio: determinar el nivel de relación entre apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado en estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022.

1.3.2 Objetivos específicos

En cuanto a los objetivos específicos, se propone:

- Determinar el nivel de apoyo social percibido en estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022.
- Identificar el nivel de aprendizaje autorregulado en estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022.
- Determinar el nivel de relación entre apoyo social percibido y las dimensiones del Aprendizaje Autorregulado en estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022.

- Determinar el nivel de relación entre las dimensiones de apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado en estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022.
- Determinar el nivel de relación entre el apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado según grado de estudio de los estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022
- Determinar el nivel de relación entre el apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado según sexo de los estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022.

1.4 Propósito

El propósito del estudio se enmarca en la complejidad del desarrollo de aprendizaje, es fundamental tener en cuenta que en la gestión del aprendizaje confluyen diversos factores, como la comunidad, los grupos de amigo, los espacios virtuales así mismo es importante considerar las estrategias que los estudiantes emplean al momento de aprender, por lo tanto, fue pertinente y relevante su realización. Así mismo el impacto del estudio se produjo en los estudiantes de educación secundaria beneficiarios directos, fue lograr identificar los niveles que tenían los estudiantes sobre el apoyo de su entorno y las estrategias que se ligan a estas para hacer frente a los retos del aprendizaje.

1.5 Línea de investigación

Por otro lado, la investigación se trabajó dentro de los parámetros de la línea de psicología educativa, materia que se ocupa del proceso de enseñanza y aprendizaje, intentan difundir herramientas de aprendizaje a los alumnos a través del desarrollo de programas educativos y la formación del profesorado (Hernández-Madrigal, 2009).

1.6 Objetivo de responsabilidad social

Así mismo la investigación debe aportar al bienestar social, por lo que la propuesta se aborda considerando el objetivo educación de calidad, la educación impulsa el progreso socioeconómico y es la clave para escapar de la miseria (Organización de las Naciones Unidas, dic - 2022).

1.7 Justificación

Abordando la justificación del estudio, la autorregulación del aprendizaje involucra procesos necesarios para garantizar una motivación y autosupervisión continua del proceso de aprendizaje, por lo cual se le considera una variable importante para el éxito académico y personal que vale la pena describir en nuestro medio. Asimismo, la presente investigación aporta un nivel teórico con evidencias empíricas a la perspectiva cognoscitiva social que señala la mediación y el apoyo como elementos ligados a la autorregulación del aprendizaje y el éxito escolar.

El estudio también aporta con información diagnóstica de la jerarquía de Apoyo Social percibido por los alumnos del quinto de secundaria en las diferentes fuentes sociales de apoyo, lo cual sirve para identificar las figuras sociales percibidas como presentes, fuentes de apoyo y estima. Con ello, la institución educativa podrá reconocer los factores protectores con los que suelen contar los estudiantes.

De la misma manera, la investigación arribará a un diagnóstico de los niveles de aprendizaje autorregulado, motivación intrínseca y las principales estrategias que emplean los estudiantes. Esto permitirá establecer actividades de modelamiento y reforzamiento de estrategias de aprendizaje para elevar la autonomía del estudiante en el presente año lectivo y demás niveles de estudio.

1.8 Delimitación

La delimitación del área de investigación por el ámbito que se atenderá corresponde al educativo, la presente investigación alcanza a describir las asociaciones entre el apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado en un grupo de alumnos de nivel secundario, se delimita en el espacio geográfico de Ica y temporalmente se ubica en el año 2022.

1.9 Limitaciones

Además, en el desenvolvimiento del presente plan de investigación se presentaron las siguientes limitaciones: Dificultad para encontrar una multiplicidad de instrumentos psicológicos adecuados, adaptados y confiables para la realidad peruana, que además fueron diseñados en contextos de interacción escolar presenciales, por lo que pueden quedar fuera procesos de autorregulación aplicados a contextos virtuales de aprendizaje.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes nacionales e internacionales

Entre los antecedentes nacionales se identifica uno tradicional de describir el aprendizaje autorregulado, y el caso del apoyo social, además de asociarlo con aspectos motivacionales del aprendizaje; por otra parte, se identifica un principal interés por los estudiantes universitarios. A continuación, se muestran los antecedentes nacionales que contribuirán a la discusión de la relación entre las variables de apoyo social percibido y el aprendizaje autorregulado.

Villanueva et al. (2021) en Lima desarrolló un estudio con el fin de identificar las diferencias existentes entre las estrategias de autorregulación del aprendizaje de un grupo de escolares de nivel secundario durante el marco de la pandemia por el COVID-19 en el año 2020. Metodológicamente corresponde a un estudio descriptivo-comparativo, que tuvo una participación de 152 alumnos de 4° y 5° de secundaria evaluados con la Escala de aprendizaje autorregulado en contextos virtuales de Berridi y Martínez; de donde se obtuvo diferencias significativas respecto al grado de instrucción: a mayor grado mayor autorregulación. No se hallaron diferencias significativas por sexo, dentro de las dimensiones las mujeres obtienen una media superior en estrategias de control, trabajo colaborativo y el apoyo del asesor, mientras que los varones obtienen mayores puntajes de atribuciones motivacionales.

Así mismo, Vásquez-Vega (2020) realizó una investigación sobre el apoyo social percibido y la violencia escolar en adolescentes de educación secundaria de tres instituciones de Lima Metropolitana con el propósito de estudiar la relación entre estas variables, por lo que ejecutó estudio descriptivo correlacional, no experimental, con la participación de 919 escolares que evaluó con la Escala

Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS) y la prueba de Violencia escolar; donde se identificó que los estudiantes exhibían un nivel promedio de apoyo social percibido, asimismo un mayor apoyo social percibido esta inversamente relacionado con la conducta violenta. Entre las diferencias de género se identifica que mientras las mujeres perciben apoyo de sus amigos y familia, los varones solo reconocen el apoyo desde su esfera familiar.

Por otro lado, Vélez (2020) en Piura realizó su estudio con miras a desarrollar una propuesta de aprendizaje basada en proyectos para mejorar la capacidad de auto regulación del aprendizaje de los alumnos del nivel secundaria, mediante una metodología descriptivo transversal y de tipo propositiva que contó con la colaboración de 133 alumnos del quinto de secundaria que fueron evaluados con la prueba de Evaluación del Aprendizaje Autorregulado para alumnos del nivel secundaria, del cual se obtuvo un 45.9% de estudiantes con nivel medio y 33.1% con nivel bajo en la variable de interés, a partir de estos resultados se diseñó el programa “ABPr”.

También tenemos a Castro y Silva (2019) desarrollaron su estudio en Lima teniendo como propósito identificar los niveles de aprendizaje autorregulado en alumnos del quinto grado de secundaria y determinar las diferencias según sexo. Para ello se utilizó un método descriptivo y comparativo de diseño no experimental y que contó con la colaboración de 160 estudiantes de quinto de secundaria, 76 varones y 84 mujeres, a quienes se le aplicó el Inventario de aprendizaje autorregulado, donde no se hallaron diferencias significativas por sexo en las áreas del aprendizaje autorregulado; asimismo, un 35.6% de la muestra alcanzó un nivel alto de aprendizaje autorregulado, 33.8% un nivel medio, un 11.3% un nivel bajo y 19.4% un nivel deficiente.

Con respecto al apoyo social, Canazas y Díaz (2020) en Puno, distrito de Ayaviri, se propuso relacionar el apoyo social percibido y la resiliencia en un grupo de escolares. Para ello utilizó una metodología no experimental, correlacional y transversal donde participaron 282 escolares del cuarto y quinto del grado de secundaria, además hizo uso de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido y de Resiliencia de Wagnild y Young para su evaluación; donde se identificó una relación significativa y positiva entre las variables, además se describió al apoyo de otras personas significativas como la dimensión con correlación más fuerte.

A continuación, se presentan las investigaciones internacionales sobre la relación del Aprendizaje Autorregulado y el Apoyo Social percibido, o al menos una de las variables de interés.

Medina (2020) en Argentina, se propuso relacionar la inteligencia emocional, el apoyo social y autoconcepto en alumnos de los niveles de primaria, secundaria y superior. Se guió bajo una metodología de revisión bibliográfica de revistas académicas de las principales bases de datos. Luego de la revisión, se obtuvo como conclusión principal que existe relación significativa entre la inteligencia emocional, el apoyo social y el autoconcepto en el adecuado desempeño educativo de los alumnos.

Gaxiola-Romero et al. (2020) analizaron la relación entre un ambiente de aprendizaje positivo, el compromiso académico y el aprendizaje autorregulado en un grupo de 166 bachilleres mexicanos, 54.2% mujeres y 45.8% hombres, con una media de 15.2 años, que fueron evaluados mediante cuestionarios sobre apoyo académico, amigos pro-académicos, ambiente familiar positivo, compromiso académico y aprendizaje autorregulado. Entre los hallazgos claves,

existe una relación positiva y significativa entre el compromiso académico y el aprendizaje autorregulado.

Así mismo, Gaxiola y González (2020) en México realizaron un estudio sobre el apoyo percibido, resiliencia, metas y aprendizaje autorregulado en estudiantes. Utilizaron una metodología de enfoque cuantitativo de tipo correlacional y transversal, con la colaboración de 272 adolescentes estudiantes de escuela pública, con media de edad igual a 16.5 años, a quienes se aplicaron siete escalas, obteniendo que se hizo necesario un modelo educacional de las variables, explico significativamente los factores de resiliencia, metas y objetivos de aprendizaje con índice de bondad de ajuste superiores a 0.90, lo que comprueba la pertinencia del modelo -que explico el 33% de la varianza del aprendizaje autorregulado de los participantes. Por otro lado, la tendencia de desempeño y la resiliencia influyen en los objetivos de aprendizaje, y finalmente, las metas académicas influyen en el aprendizaje autorregulado.

Por otra parte, en España, Rodríguez-Fernández et al. (2018) realizaron un estudio para analizar la relación entre la implicación escolar y la resiliencia, el autoconcepto y apoyo social percibida en estudiantes, para lo cual contó con una participación de manera aleatoria de estudiantes, a quienes se administró el Cuestionario de Implicación Escolar (SEM) y la prueba de Resiliencia de Connor y Davidson. De donde se obtuvo que la calidad de las relaciones familiares expresadas en el apoyo familiar percibido se asocia a una mejor implicación educativa en las dimensiones conductual, emocional y cognitiva, y en el caso del apoyo entre iguales o amigos se asocian a una implicación escolar de carácter emocional. apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado en estudiantes

2.2 Bases teóricas y marco conceptual

A partir de este punto se describirán las bases teóricas y marco conceptual de las variables a investigar comenzando por el Apoyo Social Percibido.

Una primera definición es la otorgada por Méndez y Barra (2008, como se citó en García, 2021), quienes señalaron que el apoyo social percibido es la evaluación que se realiza un individuo sobre su cadena social y todos aquellos recursos que nacen, a la misma vez destaca el nivel de satisfacción obtenido de dicho apoyo. Asimismo, se destaca el aporte de Gracia (1997), quien definió el apoyo social como la evaluación que se realiza una persona de red social, teniendo en cuenta el grado de satisfacción que consigue de los individuos de su entorno, las mismas que le brindan su apoyo, ternura y la información destacando entre ellos a la familia. En ese sentido, es importante resaltar que las redes sociales van a ser definidas como una estructura conformada de individuos de forma interpersonal,

Por otro lado, Sánchez (1998) el apoyo social se define como el tipo y cantidad de relaciones que uno tiene con los demás, así como los recursos que recibe de ellos para afrontar circunstancias desafiantes. Tal como lo indicaron Llanos y Garrido (2016), refiriéndose que el apoyo social percibido por una persona está vinculado con una serie de recursos que se reciben del ambiente, de la familia o de un individuo, este apoyo puede ser de tipo material y/o humano, que benefician sus interacciones sociales (materiales, emocionales o informativas) en su bienestar y adaptación dentro de su grupo social.

Una definición más completa ofrece Lin et al. (1986) manifestando que el apoyo social es un conjunto de servicios expresivos o instrumentales proporcionados por las comunidades, las redes sociales y personas de fiar. Estos

servicios pueden producirse tanto en situaciones cotidianas como de crisis y pueden corresponder a la dimensión objetiva cuando se trata de *apoyo proporcionado o recibido*, es decir, transacciones reales que suponen ayuda a un individuo; o a una dimensión subjetiva cuando se trata de *apoyo percibido*. En ambos casos, sean procesos sociales objetivos o percibidos, influirán en el bienestar del individuo.

Además, Lin et al. (1986) en su definición de apoyo social, identifica los siguientes tipos de ayuda:

- Ayuda instrumental, alude al uso del vínculo o relación para conseguir una meta. Incorpora la dimensión instrumental e informativa.
- Ayuda expresiva, se refiere al hecho de compartir los sentimientos, lograr entender las dificultades y afirmar el valor de uno mismo y de los demás. Incorpora la dimensión emocional y valorativa.

Situando los principales hechos históricos de la variable en un friso cronológico, se puede señalar que el apoyo social tiene su primera aparición en 1969 en la teoría del apego de John Bowlby, en el marco de la explicación del efecto protector del cariño materno hacia los hijos desde su infancia y durante el resto de la vida; en adelante, se han desplegado numerosos conceptos y propuestas teóricas para el estudio del apoyo social (Aranda y Pando, 2013).

Durante los años setenta se iniciaron los primeros estudios sobre el apoyo social en relación con el estrés y procesos psicosociales, así se tiene a Cobb (1976) que definió el apoyo social como la referencia que nos lleva a creer que uno es cuidado, estimado, amado y miembro de una red de obligaciones mutuas, donde los individuos evidencian interacciones de apoyo. Primero Cobb (1976)

reconoció que las interacciones de apoyo protegen al individuo contra los efectos perjudiciales del estrés y el riesgo de diversos estados patológicos como el bajo peso al nacer y enfermedades físicas y mentales; además identificó la capacidad del apoyo social para acelerar la recuperación y garantizar la adhesión a regímenes médicos prescritos.

Cobb (1976) concluyó que el apoyo social beneficia a los individuos ya que les ofrece información de que son estimados, apreciados y amados como miembros de un grupo social. Este apoyo se forma desde el útero y se desarrolla mediante las relaciones familiares, con amigos, vecinos, colegas y profesionales de apoyo que constituyen el grupo social y que cuentan con la capacidad de reforzar el sentido de valía y aceptación del individuo.

Después, en la década de 1980, se amplió la cantidad de estudios sobre el apoyo y las redes sociales, donde se identifica un interés particular por el carácter instrumental y la funcionalidad del apoyo social (Aranda y Pando, 2013). En esta línea la definición conductual de House (1981) manifiesta que el apoyo social es una acción entre dos o más individuos, específicamente una transacción real, en la que se transfiere una inversión emocional, asistencia instrumental, información o aprecio.

Con respecto a las dimensiones del apoyo social se tomará en cuenta a Zimet et al. (1998, como se citó en Osorio, 2018), donde señalaron que éstas tienen que estar en ejercicio a la percepción del cimiento de quien lo aporta, de manera que se plantearon tres dimensiones:

- Familia: Se refiere al apoyo percibido por uno de los integrantes de la familia, pudiendo ser los hermanos, padres, hijos, etc.

- Amigos: Se relaciona a la asistencia social que perciben los miembros de su sistema de pares con quienes está conectado por lazos de amistad.
- Otros especiales: Hace referencia al apoyo percibido y recibido de otras personas: profesores, parejas, jefes, etc. A pesar de que no son parte de la familia ni de los amigos, comparten lazos afectivos.

Con estas especificaciones se destaca la perspectiva funcional del apoyo social, caracterizada por su utilidad práctica con efecto directo, reduciendo el malestar psicológico, También nos permite analizar estos efectos a la luz de nuevos factores estresantes de otros dominios. Esto permite el estudio de las consecuencias amortiguadoras del apoyo social en condiciones de alto estrés. De esta manera, los efectos directos permiten abordar la influencia del apoyo social que interactúa con otros elementos relevantes para explicar el bienestar individual, y por ello se conoce como **teoría de los efectos** amortiguadores (Lin y Ensel, 1989). Por lo tanto, esta teoría, también conocida como efecto amortiguador, sugiere que el apoyo social puede moderar los efectos adversos sobre el bienestar general. Por tanto, es posible que el apoyo social desempeñe un rol en situaciones de alto estrés e intente proteger a las personas de los efectos del estrés y de esa forma facilitar la adaptación.

En síntesis, esta teoría apoya a redefinir el daño causado por la tensión, así como también apoya en la percepción de las capacidades del individuo para hacerle frente, logrando que el individuo evalúe el contexto, percibiéndola como algo menos peligrosa; finalmente la teoría nos permite reducir y/o eliminar el estrés para prevenir su crecimiento o patología (Rodríguez, 2019).

Por otro lado, la “**Teoría de Redes sociales**”, por su parte, incluye los aportes teóricos de Gestalt, la sociometría de Jacob Moreno, la teoría estructural

de Radcliffe-Brown y los aportes de los sociólogos. Aprender la estructura clásica de Durkheim, Marx y Simmel, nos permite disponer del método necesario para explicar las relaciones existentes en las relaciones sociales. Esta teoría plantea que las conexiones con los demás influyen directamente en el comportamiento individual porque las características de estas conexiones influyen en la interpretación del comportamiento social de los individuos involucrados (Mitchell, citado por Lozares-Colina, 1996). En otras palabras, el análisis de redes evalúa la situación evaluando el nivel de apoyo disponible y la calidad de vida percibida.

Por otro lado, se debe tener en cuenta el **modelo teórico de apoyo social** propuesto por Tardy (1985) en la que se define el apoyo social en función de cinco dimensiones: dirección, disposición, descripción-evaluación, contenido y red.

La dirección, se refiere al sentido entre el agente y el receptor del apoyo, dado que se puede otorgar apoyo como recibirlo.

La disposición, se refiere al calibre del apoyo ofrecido.

Descripción-evaluación alude a herramientas como sistemas de apoyo social y evaluaciones de cuán satisfechas están las personas con ellos.

El contenido describe si la asistencia es emocional, informativa, práctica o incluso evaluativa. Es emocional porque se caracteriza por el ofrecimiento de confianza, amor, empatía, etc; es informativo si se refiere al asesoramiento que se puede brindar; es instrumental si involucra acciones y finalmente es de evaluación se refiere a la retroalimentación.

Por último, **la red**, se refiere a las organizaciones sociales que dan el apoyo; como son los amigos, la familia, los vecinos, la comunidad, los profesionales, compañeros de trabajo y demás miembros.

Las dimensiones descritas se utilizaron para desarrollar la Escala de Apoyo Social de Familiares y Amigos porque Tardy las consideró importantes porque enfatizan la imagen de que el apoyo social potencia la fortaleza asociada a la fuente de apoyo. Apoyo familiar y social, porque es donde los individuos analizan el significado de apoyo. Por tanto, este modelo teórico se basa en aspectos estructurales y funcionales del aprendizaje humano.

Se considera también la **Teoría Ecológica**, descrita en Gonzáles (2020). También conocido como “Sistema Bronfenbrenner” (1992), implica la sistematización del desarrollo humano basado en un enfoque ecológico del desarrollo del individuo a través de los diversos ambientes en los que se desenvuelve, ya sea en el desarrollo cognitivo, moral y relacional, junto con el uso de la genética. a tu cuenta.

Esta teoría ecológica consta de varias estructuras, una dentro de otra, que el autor denomina microsistemas, mesosistemas, exosistemas y macrosistemas; Hay varias conexiones entre ellos que son importantes para el progreso humano. Entonces tenemos:

- **Microsistema:** es un conjunto de tipos de acción, roles y relaciones entre individuos que una persona experimenta en un contexto determinado, con determinadas características.
- **Mesosistema:** Implica las interacciones entre dos o más entornos en los que una persona en desarrollo participa activamente y cambia como resultado de entrar en un entorno diferente.
- **Exosistema:** Describe uno o más entornos en los que una persona aún se está desarrollando, pero en los que tienen lugar acontecimientos que la afectan o están influenciados por lo que sucede a su alrededor.

- **Macrosistema:** Los sistemas de orden inferior (micro, meso y sexo) están relacionados con cualquier ideología o sistema de creencias que respalde estas relaciones.

Teoría de los efectos protectores: el apoyo social percibido opera en situaciones de alto estrés para proteger a las personas de consecuencias negativas. Este patrón cumple dos funciones: ayudar a la persona a percibir una situación como menos peligrosa y oponerse a ella, y eliminar situaciones negativas para evitar patologías futuras. Según House (1981), el apoyo social percibido reduce la percepción negativa de una situación amenazante, amortigua las reacciones hormonales y promueve el desarrollo de conductas adaptativas como medio para mitigar los efectos del estrés.

También destaca la **Teoría de la Inteligencia Social** de Daniel Goleman, descrita en Gómez y Chero (2023). Este autor basa su teoría en la inteligencia emocional, explicando que nuestro conocimiento de las normas y reglas sociales implícitas que rigen las interacciones interpersonales depende de nuestros pensamientos, creencias y conocimiento de estos conceptos. Establecer relaciones positivas con personas de otras culturas, cuyos estándares pueden ser muy diferentes de los que hemos adquirido en nuestro entorno, requiere este conocimiento. Según Goleman, nuestra inteligencia emocional es la clave del éxito personal porque las líneas entre la vida social y emocional aún se están estableciendo. Para Goleman, Se utilizan cinco elementos o principios para describir la inteligencia emocional, que es una forma de comprender los procesos cognitivos más allá del pensamiento racional.

- **Autoconciencia Emocional:** Esto se refiere a nuestra capacidad para comprender nuestras emociones.

- Autorregulación Emocional: la capacidad de una persona para frenar comportamientos impulsados por impulsos emocionales, lo que le ayudará a afrontar mejor las situaciones sociales.
- Motivación: la capacidad de centrar el esfuerzo en un objetivo particular. Las personas que trabajan para lograr una meta por la satisfacción de lograrla y no por la recompensa siempre lo encuentran placentero.
- Empatía: Esto significa tener en cuenta los sentimientos de otras personas, su capacidad para hablar, su capacidad para actuar y comprender la perspectiva de cada participante.
- Habilidades Sociales: Habla de la capacidad de una persona para dirigir las relaciones de los demás e influir en ellos de una manera particular. Junto con la empatía, también se mejoran las habilidades sociales.

Por otra parte, Lin et al. (1986) distingue 3 ámbitos del apoyo o niveles de referencia para analizar el apoyo social, cada uno correspondiente a un tipo o sentimiento de ayuda:

- a) Nivel comunitario o macro, toda la comunidad funciona como una organización gracias a este sentido de inclusión e integración social.
- b) Nivel medio, incluye el apoyo recibido como resultado de relaciones sociales que surgen en el entorno social más cercano al individuo. Este nivel está relacionado con el apoyo que brinda la red social a la que pertenece el individuo (trabajo, vecinos, etc.), lo que le da sentido de pertenencia.
- c) Nivel micro o de relaciones íntimas, con aquellos con quienes la persona mantiene un vínculo más fuerte de forma natural (familia, amigos, etc.),

fomentando un sentido de confianza, dedicación y responsabilidad por su bienestar.

De esa manera, Lin y Ensel (1989) propusieron un modelo integrado en el que tenían en cuenta tanto el entorno social como el entorno puramente fisiológico, así como también el entorno psicológico.

Los autores sostienen que cada uno de estos dominios se define por la presencia de factores estresantes y recursos que facilitan su afrontamiento. El apoyo social es el recurso más importante para afrontar los desafíos de los acontecimientos estresantes de la vida. Todos estos factores en conjunto afectan el bienestar de los sujetos, y en este sentido la importancia del apoyo social se basa en la prevención de trastornos físicos y psicológicos a largo plazo.

En el ámbito de la educación podríamos suponer que el apoyo social proporciona al estudiante estrategias, motivación y seguridad a partir del apoyo instrumental de carácter informacional, en otras palabras, que el estudiante reciba información, consejo o guía para lograr sus metas; así como del apoyo expresivo, es decir el sentirse estimado y aprobado por los demás. La evidencia de esta investigación sugiere que el apoyo familiar y de pares media el compromiso escolar con el autoconcepto como mediador, mientras que el apoyo de los docentes y la familia influye en el compromiso escolar (Ramos et al., 2016).

Ahora bien, con respecto a las bases teóricas de la segunda variable, se inicia con la definición otorgada por Ingunza (2019), quien afirmó que los estudiantes proponen sus propios objetivos de aprendizaje como parte de un proceso activo, ajustan y controlan su nivel de aprendizaje, ajustan su motivación y comportamiento en función de lo que quieren estudiar. En el mismo sentido, Pintrich (2000) y Zimmerman (2001) coincidieron definiéndolo como aquel proceso

activo y constructivo en el cual los alumnos establecen sus propios objetivos de aprendizaje, para luego intentar monitorearlo, regularlo y controlar su conocimiento, motivación y comportamiento, el mismo que está guiado y limitado por sus características contextuales de su entorno.

Norabuena (2011) indicó que el aprendizaje autorregulado involucra una forma de aprender autónoma y dinámica, impulsado por metas y objetivos propios, poniendo énfasis a planificación metacognitivas y procesos de dirección y control del esfuerzo y elementos que motiven al estudiante. También se cita a Lamas (2008) quien manifestó que es cuando un estudiante posee estrategias para aprender, dirige su motivación hacia su aprendizaje y pone empeño por lograr sus objetivos y mejorar su rendimiento.

Por otro lado, Sharma (2013) manifestó que el aprendizaje autorregulado incluye las siguientes estrategias de aprendizaje:

Habilidades de organización, que permiten seleccionar ideas principales y discriminar información relevante; el pensamiento crítico, que le permitirán pensar lógicamente en situaciones inesperadas; estrategias de elaboración, lo cual permitirá el parafraseo, resumen para lograr la comprensión de información; autorregulación cognitiva, que incluye el planeamiento de metas y/o actividades y regulación de estrategias cognitivas.

El friso cronológico del aprendizaje autorregulado, de acuerdo con Albert (2017), nace al iniciar los años 1980 y 1990, sustentándose en la idea de que los alumnos son agentes activos, y no simples receptores de información, los mismos que a través de la autogestión de un conjunto de habilidades logran sus objetivos de aprendizaje.

Así, el concepto de aprendizaje autorregulado ha evolucionado durante las últimas tres décadas, desde una perspectiva instrumental temprana a un concepto dinámico moderno que lo ve como un fenómeno complejo e integrado que consta de muchos elementos e interacciones diferentes. Por ello, se han identificado cuatro puntos o etapas en el desarrollo del concepto de aprendizaje autorregulado:

- Un primer estadio donde la conceptualización se centra en las dimensiones cognitiva y metacognitiva.
- Un segundo estadio se basa en aspectos sociales y motivacionales que incluyen el aprendizaje autorregulado, inspirado en el modelo cognitivo social de Bandura.
- Una tercera fase, caracterizada por una visión postulada del comportamiento cognitivo, donde la autorregulación se define como un conjunto de respuestas que se revelan y afectan el aprendizaje del estudiante.
- Un último momento histórico se basa se basa en el análisis del desarrollo del aprendizaje autorregulado, y en particular en lo que respecta a las estrategias de autorregulación asociadas al mismo.

Finalmente, los estudios sobre el aprendizaje autorregulado han crecido significativamente con el nacimiento de algunos modelos teóricos; sin embargo, los últimos reportes han sido influenciados por los planeamientos previos, que les han proporcionado las bases metodológicas que los desarrollaron y definieron.

Por otro lado, la primera versión del Inventario de Autorregulación del Aprendizaje (SRLI) desarrollado por Linder y Harris (1992) se fundamentó en el modelo de Zimmerman (SESRL), y la última versión está configurada según las siguientes escalas o dimensiones:

- Ejecutiva: Se refiere a un proceso metacognitivo, consciente o consciente; Combina análisis de tareas, estrategias de encuadre y estrategias de evaluación y seguimiento cognitivo.
- Cognitiva: Se refiere a procesos cognitivos; es decir, procesos automáticos que involucran atención, almacenamiento y recuperación de información y desempeño de tareas.
- Motivación: relacionado con creencias personales y cuestiones motivacionales; es decir, atribución y orientación a objetivos.
- Control del ambiente: Se trata de aspectos de control y uso ambiental; es decir, buscar ayuda, gestionar el tiempo, gestionar el trabajo y gestionar los recursos ambientales.

En cuanto al sustento teórico de la variable existen tantos modelos del aprendizaje autorregulado como teorías de la motivación y el aprendizaje, desde las bases teóricas más clásicas y consolidadas se han dado en base a los procesos.

La perspectiva de la **Teoría del Comportamiento** sobre la autorregulación se enmarca en la teoría del condicionamiento operante de Skinner, y sus investigaciones tienen como objetivo disminuir las conductas disfuncionales y sustituirlas por otras más adaptadas, así como reducir la frecuencia y duración de las conductas y conductas disfuncionales. que deseas condicionar. (2012) Schunk. Este punto de vista sugiere que la autorregulación implica seleccionar entre varias conductas y retrasar el refuerzo inmediato en favor del refuerzo retrasado, que suele ser mayor. Las personas eligen qué conductas autorregular tomando esa decisión primero. Después de eso, crean estímulos discriminativos

que se les presentan, se educan como mejor les parece y observan su desempeño para ver si se está produciendo el comportamiento deseado.

La persona frecuentemente registrará la frecuencia o duración del comportamiento durante esta fase. Cuando se muestra el comportamiento deseado, el individuo se recompensa a sí mismo. A continuación, se analizan los tres subprocesos esenciales de autocontrol, autoeducación y auto refuerzo.

La **Teoría del Procesamiento de la información** por su parte, ha evolucionado integrando a su modelo original procesos cognoscitivos y motivacionales de la autorregulación. Según este modelo, la codificación en la memoria a largo plazo y su activación junto a la memoria de trabajo construyen puentes entre el nuevo conocimiento con la información existente. Según Schunk (2012) la autorregulación equivale a la conciencia metacognitiva, que implica que el estudiante supervise, dirige y regule las acciones que los dirigen a sus metas.

La conciencia meta cognoscitiva o metacognición contiene elementos como el auto conocimiento de las capacidades, interés y actitudes personales, así como el conocimiento de lo que incluye la demanda de la labor, conocimientos procedimentales, planificación para realizarla y virtudes personales.

La perspectiva de la **Teoría Constructivista** tiene como suposición central la construcción del conocimiento, las formas de adquirirlo y ponerlo en práctica desde el aprendiz. Desde la teoría sociocultural de Vygotsky se reconoce en el niño su deseo por autocontrolarse, es decir reconoce una motivación intrínseca en el aprendiz por buscar información, aprender a relacionarse y establecer comprobación sobre los elementos de su entorno. En esos procesos los estudiantes o aprendices toman elementos e influencias socioculturales para formarse teorías acerca de sí mismos, de los otros y de cómo manejar las

demandas, y estas relaciones cambian con el desarrollo y a la vez los niveles de desarrollo ponen restricciones en el aprendizaje (Schunk, 2012).

De esa manera, para Vygotsky no son suficientes las cualidades y capacidades que el individuo posea para aprender, sino que también es importante que exista la presencia de otro que lo guíe y le ofrezca herramientas necesarias para mejorar su desarrollo mental; así, al plantear esta teoría en el aula, resulta ser una gran ventaja a la hora de enseñar, pues si el docente sigue sus metodologías conseguirá un aprendizaje significativo en sus alumnos; ya que él se transforma en el guía del desarrollo del aprendizaje y debe tener en consideración los factores cognitivos, valóricos y sociales del alumno (Manríquez y Belén, 2021).

En el caso de la **Teoría Cognoscitiva Social**, la autorregulación depende de la decisión del aprendiz, pues cuando el aprendiz elige una opción establecerá procesos autorregulatorios para controlar externamente que se cumpla. Una opción sería elegir participar en la tarea, pero también un estudiante puede elegir los métodos que utilizara durante la ejecución de la tarea, a la vez que supervisa el desempeño y juzgan qué tanto se están acercando al resultado esperado.

Esta teoría enfatiza las opciones y la flexibilidad que ofrecen las escuelas y espacios educativos, considerando que un trabajo con muchas especificaciones como hacer una reseña de un solo tema, con un único formato de trabajo, delimitando que es solo individual, con una cantidad específica de líneas permitidas, el tipo de letra a utilizar, entre otros detalles, significará un mayor control del docente sobre la actividad y por tanto el aprendiz interviene en menor grado en la autorregulación.

Esta perspectiva mantiene la idea de reciprocidad triádica de Bandura (1986, citado en Schunk, 2012) y se distingue de otras perspectivas porque no incluye estrategias de aprendizaje cognoscitivo, y alejarse de los circuitos de retroalimentación negativa.

Por otro lado; para Calderón (2019) fue importante resaltar el trabajo de Flavell, quien en 1976 propuso su **Modelo metacognitivo**, y en el cual se afirmó que la verificación de una persona ejerce sobre su actividad cognitiva depende de la interacción de los siguientes componentes:

- Conocimientos metacognitivos; que tiene en cuenta a la persona, la tarea y la estrategia, tres elementos de la actividad cognitiva.
- Experiencias metacognitivas; que incluye las reacciones internas subjetivas de una persona a su conocimiento metacognitivo, sus objetivos y sus tácticas.
- Metas cognitivas; que forman parte de las experiencias metacognitivas, el estudiante estará en mejores condiciones de establecer la adquisición de conocimientos en términos de cantidad y calidad con mayor precisión y objetividad.
- Estrategias metacognitivas; son las habilidades necesarias para ejecutar una labor de forma efectiva.

En esta propuesta se considera el **modelo del aprendizaje autorregulado** de Zimmerman (1990), según el cual las teorías del aprendizaje autorregulado del logro académico se distinguen de otras explicaciones del aprendizaje y la instrucción por su énfasis en (a) cómo los estudiantes eligen, organizan o diseñan entornos de aprendizaje favorables para ellos mismos y (b) cómo planifican y gestionan el tipo y la cantidad de aprendizaje en su propia instrucción.

El Modelo por Zimmerman (2001) se funda sobre las bases de la teoría sociocognitiva de Bandura (1986) que enfatiza el aprendizaje observacional y el peso de los factores personales, sociales y ambientales. En esta línea Zimmerman (2001) describe al aprendizaje autorregulado como una interacción trídica entre procesos personales, ambientales y conductuales que se estructuran de manera interrelacionada y que requieren de una actividad cíclica para ser sostenida: planificar, ejecutar y evaluar.

En el estudio de las características distintivas que hacen que un estudiante autorregule su aprendizaje, Zimmerman (1990) distingue a los estudiantes autorregulados por su competencia de respuesta a la retroalimentación sobre la preparación conductual; por su capacidad para responder a las críticas sobre el éxito de su aprendizaje; y por sus propias evaluaciones de su éxito académico.

Si bien todos los alumnos responden en algún grado durante la enseñanza, los estudiantes que muestran iniciativa, motivación intrínseca y responsabilidad personal logran un éxito académico particular, buscan activamente conocimiento y son conscientes de sus debilidades y potencial de aprendizaje (Zimmerman, 2000).

Zimmerman (2000) enfatiza que el Modelo Cíclico de Autorregulación del Aprendizaje supone que el estudiante pasa por tres fases o procesos: planificación, ejecución o control del desempeño, y autorreflexión y autoevaluación. Esto implica que la autorregulación del aprendizaje es un proceso abierto. Estos procesos se estructuran interrelacionada mente y se retroalimentan me manera cíclica.

Figura 1.

Modelo cíclico de autorregulación del aprendizaje.



En la Figura se muestra el sistema de etapas o procesos y subprocesos que constituyen este modelo y que describen a continuación:

Planificación. Es la primera fase donde se analiza las características de la actividad generando una primera estrategia para realizarla, se distinguen como subprocesos la definición de metas y la planificación estratégica (Zimmerman, 2000).

Por otra parte, el componente motivacional está constituido por las creencias, las mismas que determinarán el esfuerzo, perseverancia y concentración en el proceso del trabajo, aquí se encuentra la valoración que tiene la tarea para sí misma.

Ejecución: Corresponde a la ejecución de las estrategias planificadas, donde es importante la concentración sostenida y las estrategias de aprendizaje para impedir que la motivación decaiga y pueda lograrse los objetivos. En esta fase los estudiantes distinguen algunas dificultades como la falta de materiales (Trías, 2018). Los subprocesos involucrados son la auto observación y el

autocontrol que hace referencia a la concentración y control de la acción (Trías, 2018; Zimmerman, 2000).

De manera paralela al autocontrol, la autoobservación se refiere al automonitoreo y auto registro de los resultados parciales que se van logrando frente a las expectativas de resultado o al desempeño de los demás (Zimmerman, 2000). Estos procesos suponen un conocimiento previo sobre la tarea, pues no tener un referente dificultaría tanto el monitoreo como el control (Trías, 2018).

Autorreflexión. Esta fase cierra el esquema y está relacionada con el inicio de un nuevo ciclo. Está conformada por subprocesos de auto reacción y auto juicio. Al culminar la tarea surgen respuestas emocionales de autosatisfacción, desagrado o rechazo que componen la auto reacción, por otra parte, el juicio sobre el proceso y/o producto corresponden al auto juicio, en este momento el estudiante dará la explicación de las causas de sus fracasos u éxitos y con ello determinará las posibilidades futuras de autorregulación.

Para Trías (2018) existen pruebas sobre el mejoramiento del desempeño cuando se dominan las fases, sin embargo, es importante recalcar que no siempre el estudiante activará todos los subprocesos en sus tareas o situaciones, sino que estas estarán al servicio del estudiante para su aplicación flexible en función a las exigencias de su entorno para lograr los objetivos del aprendizaje.

Según Zimmerman (2000), estos procesos necesitan ser monitoreados porque pueden cambiar dependiendo del actor personal, conductual y ambiental. Dado que la adquisición del aprendizaje autorregulado responde al aumento de la capacidad cognitiva en el contexto de automatización de procesos, para iniciar con este proceso hay que considerar la influencia de los efectos ambientales y el

entorno social. En ese sentido, la autorregulación se especifica en la naturaleza de la tarea, el modelado y el aprendizaje vicario respectivamente.

Sobre la base de estos supuestos se generó el programa de entrevistas Self-Regulated Learning Interview Schedule (SRLIS), donde Zimmerman y sus colaboradores, identificaron catorce tipos de estrategias que los alumnos de secundaria utilizan para autorregular su aprendizaje: la estructuración del entorno, la organización y transformación de la información, el establecimiento y planificación de objetivos, la búsqueda, documentación y control de la información, la autoasignación de sanciones positivas y negativas (auto consecuencias), la repetición y la memorización y revisar o revisar exámenes, apuntes y libros de texto son ejemplos de organización y transformación de la información.

La validez de este método para evaluar la aplicación de técnicas de autorregulación y distinguir entre estudiantes de alto y bajo rendimiento ha sido respaldada por estudios posteriores.

Detallando el marco conceptual de las variables de estudio, el Aprendizaje autorregulado se define conceptualmente como una habilidad que permite a los estudiantes activar las planificaciones de aprendizaje adecuadas para alcanzar objetivos predeterminados, según Zimmerman (Zimmerman, 2001).

Según Lin y Ensel (1986), la comunidad, las redes sociales y los amigos cercanos proporcionan un conjunto de percepciones subjetivas del apoyo social percibido.

Asimismo, es importante señalar la Autoeficacia, que según Bandura queda definida como la interpretación que hace la persona sobre la suficiencia respecto a su capacidad para afrontar eventos futuros (Díaz, 2019).

La motivación: Para Díaz (2019) es el eje principal del aprendizaje, aquí se incluyen creencias que ayudan en el desarrollo de aprendizaje para que así el estudiante logre regular y manejar sus emociones.

Al mismo tiempo, Díaz (2019) citando a Schunk (2005) denomina al aprendizaje autorregulado como aquel que permite que los alumnos generen por sí mismos sus propias conductas estructuradas y instruir hacia la obtención de los objetivos ya establecidas.

3. HIPOTESIS Y VARIABLES

3.1 Hipótesis de Investigación

Hipótesis general

El nivel de relación es directa y significativa entre apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado en estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022.

Hipótesis específicas

- El nivel de relación es directa y significativa entre apoyo social percibido y las dimensiones del Aprendizaje Autorregulado en estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022.
- El nivel de relación es directa y significativa entre las dimensiones de apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado en estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022.
- El nivel de relación es directa y significativa entre el apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado según grado de estudio de los estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022
- El nivel de relación es directa y significativa entre el apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado según sexo de los estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022.

3.2 Operacionalización Variables

Dado el diseño metodológico, se pretende investigar dos variables sin establecer una relación causal o de dependencia entre estas. Las variables a estudiar son las siguientes:

- Variable 1: Apoyo Social Percibido
- Variable 2: Aprendizaje Autorregulado

Según Lin y Ensel (1986), el apoyo social percibido se define conceptualmente como un conjunto de evaluaciones subjetivas ofrecidas por el vecindario, las redes sociales y los amigos cercanos.

Operacionalmente, La variable se midió a través de la Escala Multidimensional de Apoyo Social percibido (MPSS) de Zimet et al (1988), que suma las tres dimensiones de familia, amigos y personas relevantes. Considera para su valoración una escala Likert que va desde 1 a 7 puntos. En cuanto al número de ítems está integrado por 12 ítems que mide la variable de forma global y por dimensiones. Los rasgos que se consideran es apoyo social bajo, medio y alto.

Por otro lado, el Aprendizaje Autorregulado conceptualmente se define la capacidad de activar las estrategias de aprendizaje apropiadas para lograr objetivos predeterminado (Zimmerman, 2001).

Operacionalmente, la variable se midió mediante la aplicación del inventario del aprendizaje autorregulado. Mide la variable de forma global y por dimensiones: procesamiento cognitivo, ejecutivo, motivación y control del ambiente, con 80 ítems evaluados en escala tipo Likert. Asimismo, considera como niveles: Deficiente: 80 – 159; bajo: 160 – 239; Medio: 240 – 319; y Alto: 320 -400

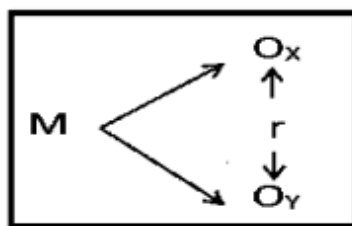
4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Tipo, Nivel y Diseño Metodológico

La investigación se desarrolló desde el enfoque cuantitativo, se hace uso del procesamiento estadístico con la finalidad de comprobar una hipótesis, por otro lado, Poma (citando a Maleta 2009) señala que la investigación aplicada, donde el componente descriptivo es dominante y no cuestiona los conocimientos básicos, sino que los aplica a escenarios específicos.

Nivel de Investigación: Según Sánchez y Reyes (2018) la investigación alcanza un nivel correlacional porque se analiza la correlación de los datos recolectados de cada variable en un grupo de personas.

El estudio se adhiere a un diseño transversal no experimental, que se limita a la observación de los fenómenos tal como ocurren en su contexto natural sin manipular las variables independientes para determinar su impacto sobre los demás. (Hernández y Mendoza, 2018). La formalización del diseño es la siguiente:



Donde:

M= Participantes

Ox= Apoyo Social Percibido

Oy= Aprendizaje Autorregulado

r= Relación entre variable

4.2 Población, Muestra y Muestreo

Población

De acuerdo con Arias (2006); el grupo finito o infinito de sujetos con rasgos comparables en un espacio y tiempo particular constreñidos por el problema de investigación y los objetivos de la investigación. En la investigación se considera como población a los estudiantes del VII ciclo de educación básica regular.

Tabla 1

DISTRIBUCIÓN DE POBLACIÓN DE ESTUDIO SEGÚN CICLO DE ESTUDIO DE LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO, 2022

Ciclo de educación básica regular EBR	Grado de estudio	Número de estudiantes
VII Ciclo	3ero "A"	28
	3ero "B"	29
	4to "A"	28
	4to" B"	28
	5to "A"	29
	5to "B"	27
TOTAL		169

La muestra. De acuerdo con Salas (2020), citado en Contreras la muestra está formada por un subgrupo extraído de la población. En este caso se tuvo en cuenta la fórmula de población finita para calcular el número de miembros de la muestra que se extrajeron de la población.

n= Tamaño de la muestra	n=	?
S = Sigma = Nivel de Confianza (1-5)	S=	1.962
N = Universo	N=	169
P = Posibilidad de éxito = 50%	P=	60
Q = Posibilidad de error = 50%	Q=	40
E = Error muestral (1-10)	E=	5

FORMULA PARA POBLACIONES FINITAS:

$$n = \frac{Z^2 \cdot N \cdot P \cdot Q}{E^2 (N-1) + S^2 P \cdot Q}$$

$$n = \frac{4 \quad 169 \quad 60 \quad 40}{25 \quad 168 \quad + \quad 4 \quad 60 \quad 40}$$

$$n = \frac{651 \quad x \quad 2400}{4200 \quad + \quad 4 \quad 2400}$$

$$n = \frac{1561334}{4200 \quad + \quad 9239}$$

$$n = \frac{1561334}{13439}$$

$$n = 117$$

Fracción Muestral

$$F_p = \frac{n \times 100}{N}$$

$$F_p = \frac{117 \times 100}{169}$$

$$F_p = \frac{11618}{169}$$

Por lo tanto, 117 estudiantes del VII ciclo de la EBR conforman la muestra.

Al seleccionar las unidades que componen la muestra se tuvo en cuenta el muestreo probabilístico estratificado. Hernández y Carpio (2019) afirman que en este método se divide a la población en estratos o subgrupos más pequeños, que son internamente similares respecto de un rasgo que los distingue unos de otros pero que es heterogéneo entre ellos; por ejemplo, según profesión, municipio, estado civil o sexo. La propuesta tuvo en cuenta el nivel de estudio a la hora de separar los subgrupos.

Tabla 2

**DISTRIBUCIÓN DE MUESTRA DE ESTUDIO SEGÚN CICLO DE ESTUDIO DE
LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO, 2022**

Ciclo de educación básica regular EBR	Grado de estudio	Número de estudiantes	Fracción porcentual 69%
VII Ciclo	3ero "A"	28	19
	3ero "B"	29	20
	4to "A"	28	19
	4to "B"	28	19
	5to "A"	29	20
	5to "B"	27	19
TOTAL		N=169	n=117

Tabla 3

**DISTRIBUCIÓN DE MUESTRA DE ESTUDIO SEGÚN EDAD DE LOS
ESTUDIANTES DEL VII CICLO, 2022**

Edad	Frecuencia	Porcentaje
14 años	18	15%
15 años	41	35%
16 años	30	26%
17 años	25	21%
18 años	1	1%
19 años	2	2%
TOTAL	117	100%

INTERPRETACIÓN:

En la tabla se muestra los resultados de la estadística descriptiva de la variable edad. Donde, el 15% poseen 14 años; el 35% manifiestan tener 15 años; el 26% indican que su edad es 16 años; el 21% señalan que ostentan 17 años; el 1% declaran que poseen 18 años y el 2% manifiestan que poseen 19 años.

Tabla 4

DISTRIBUCIÓN DE MUESTRA DE ESTUDIO SEGÚN GENERO DE LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO, 2022

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	54	46%
Masculino	63	54%
TOTAL	117	100%

En la tabla se muestran los resultados de la estadística descriptiva de la variable género. Donde, el 46% son femeninas y el 54% señalan ser del género masculino.

Tabla 5

DISTRIBUCIÓN DE MUESTRA DE ESTUDIO SEGÚN AÑO DE ESTUDIOS DE LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO, 2022

Año de estudios	Frecuencia	Porcentaje
Tercero	38	32%
Cuarto	42	36%
Quinto	37	32%
TOTAL	117	100%

En la tabla se muestran los resultados de la estadística descriptiva de la variable año de estudios. Donde, el 46% indican estar cursando su tercer año de educación secundaria, el 36% indican estar en el cuarto año y el 32% declaran que cursan el quinto año.

Tabla 6

**DISTRIBUCIÓN DE MUESTRA DE ESTUDIO SEGÚN SECCIÓN DE ESTUDIO
DE LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO, 2022**

Secciones	Frecuencia	Porcentaje
Sección "A"	64	55%
Sección "B"	53	45%
TOTAL	117	100%

En la tabla se muestran los resultados de la estadística descriptiva de la variable sección de estudios. Donde, el 55% pertenecen a la sección A y el 45% están en la sección B.

4.3 Medios de Recolección de Información

A partir de datos recopilados y analizados de una muestra representativa de esa población, la encuesta tiene como objetivo describir o explicar una serie de características de esa población. (García-Ferrando, 1993; p.123).

Dado el contexto del retorno a clases presenciales se evaluó la posibilidad de una aplicación física de los instrumentos; sin embargo, como contingencia se considera la herramienta *Google Forms* para la aplicación de encuestas online, que permiten recopilar enormes cantidades de datos a bajo costo y ahorrar tiempo

porque los datos que producen se pueden importar fácilmente a programas de análisis de datos como Excel o SPSS. (Leonardo, 2007).

A continuación, se describen los instrumentos que se pretenden aplicar para los fines de la investigación:

Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS)

Ficha técnica

- Nombre original: Multidimensional Scale Percived Support Social (MSPSS)
- Nombre en español: Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMAS)
- Autores : Zimet, Dahlem, Zimet y Farley
- Año : 1988
- Adaptación al español: Landeta y Calvete (2002)
- Adaptación peruana: Ortiz (2020)
- Administración : Individual (Auto-reporte)
- Ámbito de aplicación: Adolescentes, adultos, pacientes, etc.
- Finalidad : Evaluar el apoyo social percibido emocional en personas.
- Dimensiones : Las versiones originales de los ítems se desarrollaron con base en los criterios propuestos y la teoría del apoyo social, así como el componente emocional subjetivo. por Tardy (1985). Los factores o dimensiones que lo constituyen son Amistad, Familia y Personas relevantes.
- Normas de calificación: El apoyo social percibido bajo, el apoyo social percibido promedio y el apoyo social percibido alto son los posibles resultados del formato de respuesta, que se compone de puntuaciones que van del 1 al 7.
- Características psicométricas de la adaptación peruana:

Confiabilidad: Se obtuvieron valores adecuados de confiabilidad (Ortiz, 2020): consistencia interna de alfa ordinal de 0.869 para la prueba global, 0.908 para la dimensión amigos, 0.892 para la dimensión persona significativa y 0.892 para la dimensión familia. Se determinó estabilidad temporal mediante el método test retest, donde se obtuvo un coeficiente de correlación intraclase de 0.63.

Validez: Se determinó que el instrumento mide el contenido específico mediante juicio de expertos obteniendo una V de Aiken de 1. (Ortiz, 2020)

Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI)

Ficha técnica

- Nombre original: Self-Regulated Learning Inventory (SRLI)
- Nombre en español: Inventario de Autorregulación para el aprendizaje
- Autores : Lindner, Harris y Gordon
- Año : 1992
- Adaptación al español: Reinhard y Bruce (1998)
- Adaptación peruana: Valqui (2008)
- Administración : Individual y por grupos
- Ámbito de aplicación: Adolescentes, jóvenes y adultos.
- Finalidad : Evaluar el aprendizaje autorregulado.
- Dimensiones : Procesamiento cognitivo, ejecutivo, motivación y control del ambiente.
- Número de ítems: 80 ítems, evaluados en escala tipo Likert
- Características psicométricas de la adaptación peruana:

Confiabilidad: Valqui (2008) identificó dificultad de la interpretación en algunos reactivos que resultaron en la adaptación lingüística del instrumento. Posteriormente se calculó la consistencia global obteniendo un Alfa de Cronbach de 0.935, además se hallaron niveles altos y moderados aceptables para las dimensiones Ejecución ($\alpha = 0,853$) Cognitivo ($\alpha = 0,797$), Motivación ($\alpha = 0,709$) y Control del Ambiente ($\alpha = 0,788$).

Validez: Se determinó que el instrumento mide el contenido específico mediante juicio de expertos obteniendo una V de Aiken de 1.

4.4 Procedimiento

Se contactó a los directivos de la institución educativa estatal del Distrito Cercado de Ica para presentar el presente proyecto de investigación en busca de la aprobación de la colaboración de sus alumnos en el estudio. Posterior a la depuración de los sujetos según los criterios de inclusión y exclusión se estableció el contacto telefónico o virtual con los estudiantes para su consentimiento, para luego determinar el número participantes en la investigación.

Los instrumentos se aplicaron de manera presencial, luego de la aplicación de los instrumentos referidos a las variables de estudio, se elaboró una matriz de datos a partir de las puntuaciones obtenidas, en el programa Excel 2016. Seguidamente se exportó esta matriz al programa estadístico SPSS, versión 26, se realizó el análisis de datos necesarios.

4.5 Procesamiento de Datos

Previamente se utilizó la fórmula de poblaciones finitas para calcular el tamaño muestral. Posteriormente se generó un registro Excel con los datos de los participantes, las puntuaciones Apoyo Social Percibido y Aprendizaje Autorregulado hasta el semestre alcanzado, comenzamos a construir nuestra base de datos.

En primer lugar, se describieron primero mediante tablas de frecuencia y porcentaje, así como medidas de tendencia central como media y desviación estándar. Toda esta información se presentó a través de tablas y gráficos para la discusión de los resultados.

Para evaluar la normalidad de la distribución de las puntuaciones de las distintas dimensiones se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, que permite una aproximación exacta. (Romero-Saldaña, 2016, p.43) y es considerada precisa y con mayor confiabilidad mediante el programa estadístico SPSS versión 26.

De acuerdo a la mayor o menor aproximación de los datos, se optó por una estrategia de análisis paramétrica o no paramétrica (Hernandez-Lalinde, 2018). Estos hallazgos definieron el estadístico de prueba para la correlación, r de rho de Spearman, (Rivas-Ruiz et al. 2013, p. 202).

4.6 Aspectos Éticos

Los principios bioéticos, cuyo objetivo era proteger la integridad de los sujetos de investigación, sirvieron de base para este estudio. (Beauchamp y Childress, 2001).

Siguiendo el principio de autonomía, se garantizó que toda persona es plenamente autónoma si está libre de control externo, y goza de intencionalidad y

conocimiento. Para implementar este principio se utiliza el consentimiento informado, que media entre los intereses de los participantes del estudio y los investigadores (Cañete, Guilhem y Brito, 2012), es por eso que antes de recabar la información, se solicitó a los estudiantes su asentimiento para participar libremente del estudio, donde se le informó de las condiciones en las que se da su participación.

En consecuencia, el principio de beneficencia que guiaba la investigación buscaba constantemente maximizar los beneficios y minimizar los daños (Beauchamp y Childress, 2001). Por ello se informó a los participantes sobre el anonimato y confidencialidad de sus respuestas, garantizando resguardar la privacidad de sus respuestas ante un uso ajeno a los fines de este estudio. La privacidad se garantizó no solicitando los nombres en las encuestas y con la eliminación de los protocolos de evaluación una vez obtenida la data para los fines de investigación.

Por último, pero no menos importante, los procedimientos se ajustaron a una metodología estándar por respeto al principio de justicia. Esta metodología iguala las condiciones en las que se realiza el estudio para todos los participantes y mantiene el rigor científico, permitiendo recopilar información acorde con la realidad de las personas. (Beauchamp y Childress, 2001).

El Comité de Ética de la UPSJB dio su bendición a este proyecto garantizando el cumplimiento de estos valores.

5. ANALISIS DE RESULTADOS

5.1. Resultados

Tabla 7

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO, SEGÚN NIVEL DE APOYO SOCIAL PERCIBIDO, 2022.

Apoyo social percibido	Frecuencia	Porcentaje
Bajo apoyo social	6	5%
Promedio apoyo social	63	54%
Alto apoyo social	48	41%
TOTAL	117	100%

En la tabla se evidencian los resultados de la variable apoyo social percibido: donde, el 5% de los estudiantes perciben un bajo nivel, el 54% un nivel promedio y el 41% declaran que tienen un alto nivel de apoyo social. Por lo tanto, se puede sostener que la mayoría de los estudiantes se ubican en el nivel promedio y alto de apoyo social percibido, percibiendo que el efecto protector de sus familias y amistades es la adecuada, lo cual genera en ellos un estado de tranquilidad emocional. Además, sus relaciones interpersonales con la familia y amigos han sentado las bases para ser valorados, estimados y amados.

Tabla 8

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO, SEGÚN NIVEL DE APOYO SOCIAL PERCIBIDO EN LA DIMENSIÓN FAMILIA, 2022

ASP - Familia	Frecuencia	Porcentaje
Bajo apoyo social	11	9%
Promedio apoyo social	52	45%
Alto apoyo social	54	46%
TOTAL	117	100%

En la tabla se observan los resultados de la variable apoyo social percibido según la dimensión familia. Donde, el 9% de los estudiantes perciben un bajo nivel, el 45% un nivel promedio y el 46% declaran que tienen un alto nivel de apoyo social según la dimensión familia. Los datos obtenidos permiten sostener que los estudiantes se ubican en el nivel promedio de apoyo social debido a que consideran que es necesario desarrollar una mejor relación con la familia para sentir su apoyo, porque aún existen problemas de comunicación y no evidencian el apoyo y estima de su familia en los momentos difíciles que viven y en las decisiones que asumen.

Tabla 9

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO, SEGÚN NIVEL DE APOYO SOCIAL PERCIBIDO EN LA DIMENSIÓN AMISTAD, 2022

ASP - Amistad	Frecuencia	Porcentaje
Bajo apoyo social	6	5%
Promedio apoyo social	52	45%
Alto apoyo social	59	50%
TOTAL	117	100%

En la tabla se observan los resultados de la variable apoyo social percibido según la dimensión amistad. Donde, el 5% de los estudiantes perciben un bajo nivel, el 45% un nivel promedio y el 50% declaran que tienen un alto nivel de apoyo social según la dimensión amistad. Los datos obtenidos permiten sostener que los estudiantes se ubican en el nivel alto de apoyo social debido a que consideran que sus amistades los ayudan en los momentos difíciles brindándoles su apoyo emocional, se comunican bien y evidencias una predisposición para cualquier situación.

Tabla 10

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO, SEGÚN NIVEL DE APOYO SOCIAL PERCIBIDO EN LA DIMENSIÓN PERSONAS RELEVANTES, 2022

ASP – Personas relevantes	Frecuencia	Porcentaje
Bajo apoyo social	8	7%
Promedio apoyo social	44	38%
Alto apoyo social	65	55%
TOTAL	117	100%

En la tabla se observan los resultados de la variable apoyo social percibido según la dimensión personas relevantes. Donde, el 7% de los estudiantes perciben un bajo nivel, el 38% un nivel promedio y el 55% declaran que tienen un alto nivel de apoyo social según la dimensión personas relevantes. Los datos obtenidos permiten sostener de manera general que los estudiantes se ubican en el nivel alto apoyo social debido a que consideran que las personas que son importantes en su vida los apoyan y se encuentran cerca de ellos cuando tienen algún malestar o dificultades.

Tabla 11

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO, SEGÚN NIVEL DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO, 2022.

Aprendizaje Autorregulado	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	0	0%
Bajo	43	37%
Medio	74	63%
Alto	0	0%
TOTAL	117	100%

En la tabla se observan los resultados de la variable aprendizaje autorregulado. Donde, el 37% de los estudiantes se ubican en el nivel bajo y el 63% presentan un nivel medio de aprendizaje autorregulado. Los datos obtenidos permiten sostener de manera general que los estudiantes se ubican en el nivel medio debido a que muestran algunas dificultades en el procesamiento cognitivo, ejecutivo, aún deben reforzar la autoestima y tener un adecuado control del ambiente donde se desenvuelven.

Tabla 12

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO, SEGÚN NIVEL DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LA DIMENSIÓN PROCESAMIENTO COGNITIVO, 2022

AA – Procesamiento cognitivo	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	0	0%
Bajo	41	35%
Medio	73	62%
Alto	3	3%
TOTAL	117	100%

En la tabla se observan los resultados de la variable aprendizaje autorregulado según la dimensión procesamiento cognitivo. Donde, el 35% de los estudiantes se ubican en el nivel bajo; el 62% presentan un nivel medio y el 3% evidencian un alto nivel de procesamiento cognitivo. Los datos obtenidos permiten sostener que los estudiantes se ubican en el nivel medio debido a que tienen algunas dificultades para fijarse metas, traer sus saberes previos para construir los nuevos, seleccionar estrategias que le permitan aprender mejor, así como llegar al desarrollo de capacidades complejas como la elaboración de juicios cognitivos.

Tabla 13

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO, SEGÚN NIVEL DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LA DIMENSIÓN PROCESAMIENTO EJECUTIVO, 2022

AA – Procesamiento ejecutivo	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	1	1%
Bajo	40	34%
Medio	68	58%
Alto	8	7%
TOTAL	117	100%

En la tabla se observan los resultados de la variable aprendizaje autorregulado según la dimensión procesamiento ejecutivo. el 1% realizan de manera deficiente el procesamiento ejecutivo; 34% presentan un nivel bajo; el 58% se ubican en el nivel medio y el 7% evidencian un alto nivel de procesamiento ejecutivo. Los datos obtenidos permiten sostener que los estudiantes se ubican en el nivel medio debido a que muestran algunas dificultades para planificar su tiempo y no procrastinar, reconocer cuando no tiene el control de todo lo que realiza y por lo tanto necesitan ayuda, aun abandonan las estrategias elegidas y suelen cambiar sus conductas.

Tabla 14

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO, SEGÚN NIVEL DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LA DIMENSIÓN MOTIVACIÓN, 2022

AA – Motivación	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	0	0%
Bajo	36	31%
Medio	80	68%
Alto	1	1%
TOTAL	117	100%

En la tabla se observan los resultados de la variable aprendizaje autorregulado según la dimensión motivación. Donde, el 31% de los estudiantes se ubican en el nivel bajo; el 68% presentan un nivel medio y el 1% evidencian un alto nivel de motivación. Los datos obtenidos permiten sostener que los estudiantes se ubican en el nivel medio debido a que muestran algunas dificultades para orientar sus acciones hacia las metas planteadas, realizar juicios adecuados, valorar correctamente sus tareas y tomar consciencias de sus acciones.

Tabla 15

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO, SEGÚN NIVEL DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LA DIMENSIÓN CONTROL DE AMBIENTE, 2022

AA – Control de ambiente	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	0	0%
Bajo	45	38%
Medio	72	62%
Alto	0	0%
TOTAL	117	100%

En la tabla se observan los resultados de la variable aprendizaje autorregulado según la dimensión control de ambiente. Donde, el 38% de los estudiantes se ubican en el nivel bajo y el 62% presentan un nivel medio de control de ambiente. Los datos obtenidos permiten sostener que los estudiantes se ubican en el nivel medio debido a que muestran algunas dificultades para realizar sus actividades, evaluarlas y realizar los cambios correspondientes. Además, seleccionar estrategias, reaccionar efectivamente y percibir el ambiente donde se desenvuelven.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO INFERENCIAL

Tabla 16

DISTRIBUCIÓN DE LOS DATOS DE LAS VARIABLES APOYO SOCIAL Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO, SEGÚN PRUEBA DE NORMALIDAD DE KOLMOGOROV-SMIRNOV, 2022

		D1. Familia	D2. Amistad	D3. Personas Relevantes	Variable 1. Apoyo Social Percibido	D1. Procesamiento cognitivo	D2. Procesamiento ejecutivo	D3. Motivación	D4. Control del ambiente	Variable 2. Aprendizaje autorregulado
N		117	117	117	117	117	117	117	117	117
Parámetros	Media	18,5385	18,8803	19,5812	57,0000	62,9231	62,6752	62,4274	61,3077	249,3333
normales ^{a,b}	Desv.	4,94023	4,80690	5,30328	12,16269	7,61708	9,91240	7,10793	6,38352	24,93474
	Desviación									
Máximas	Absoluto	,081	,096	,087	,098	,081	,065	,096	,074	,063
diferencias	Positivo	,059	,057	,056	,036	,081	,065	,051	,037	,063
extremas	Negativo	-,081	-,096	-,087	-,098	-,061	-,048	-,096	-,074	-,044
Estadístico de prueba		,081	,096	,087	,098	,081	,065	,096	,074	,063
Sig. asintótica(bilateral)		,054 ^c	,010 ^c	,030 ^c	,007 ^c	,058 ^c	,200 ^{c,d}	,010 ^c	,170 ^c	,200 ^{c,d}

Como había más de 50 participantes en la muestra, se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para determinar si los datos eran normales. Sin embargo, algunos de los valores obtenidos indicaron que algunos de los datos eran inferiores a 0,05, lo que indica que los datos no eran normales y que en su lugar se debería utilizar la prueba de correlación de Rho Spearman.

PRUEBA DE HIPÓTESIS

Hipótesis general

Hi: Existe relación directa y significativa entre apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado en estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022.

Ho: No existe relación directa y significativa entre apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado en estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022.

Tabla 17

**CORRELACIÓN ENTRE APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y APRENDIZAJE
AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES, SEGÚN PRUEBA DE
CORRELACIÓN DE RHO DE SPEARMAN, 2022**

	Aprendizaje autorregulado	
Apoyo Social Percibido	Coefficiente de correlación	,145
	Sig. (bilateral)	,120
	N	117

Utilizando la prueba de correlación de Rho de Spearman se descubre que no existe una relación significativa ($> 0,05$) con una correlación directa baja ($r_s=0,145$) entre las variables apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado; Desde un sustento psicológico, en cuanto a la variable apoyo social percibido en la muestra de estudio se observa que, no existe un apoyo por parte de la familia, los estudiantes no hablan de sus problemas con sus familiares directos y no tienen personas especiales que puedan aportar en su desarrollo estudiantil, pero a pesar de aquello, no guardan relación con la variable aprendizaje autorregulado porque los estudiantes en su mayoría son preocupados por sus estudios, se esfuerzan, les gusta lo que hacen y tienen metas educativas.

Tabla 18**CORRELACIÓN ENTRE APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES, SEGÚN PRUEBA DE CORRELACIÓN DE RHO DE SPEARMAN, 2022**

		Procesamiento cognitivo	Procesamiento ejecutivo	Motivación	Control de ambiente
Apoyo Social Percibido	Coefficiente de correlación	,054	,070	,197	,143
	Sig. (bilateral)	,559	,455	,033	,125
	N	117	117	117	117

Utilizando la prueba de correlación de Rho de Spearman se descubre que no existe una relación significativa ($> 0,05$) con una correlación directa baja ($r_s=0,054$) entre apoyo social percibido y procesamiento cognitivo, por otra parte, se evidencia que no existe una relación significativa ($> 0,05$) con una correlación directa baja ($r_s=0,070$) entre apoyo social percibido y procesamiento ejecutivo; asimismo, existe relación ($< 0,05$) con una correlación directa baja ($r_s=0,197$) entre apoyo social percibido y motivación y por último, no existe relación significativa ($> 0,05$) con una correlación directa baja ($r_s=0,143$) entre apoyo social percibido y control de ambiente. Desde un sustento psicológico, en cuanto a la variable apoyo social percibido en la muestra de estudio se observa que, no guarda relación con las dimensiones de la variable aprendizaje autorregulado porque, el apoyo que puede presentar o no de parte familia y amigos no es relevante en los estudiantes para realizar el procesamiento cognitivo y ejecutivo, tener una adecuada motivación y control del ambiente.

Tabla 19**CORRELACIÓN ENTRE DIMENSIONES DEL APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES, SEGÚN PRUEBA DE CORRELACIÓN DE RHO DE SPEARMAN, 2022**

Aprendizaje autorregulado		
Familia	Coeficiente de correlación	,027
	Sig. (bilateral)	,770
	N	117
Amistad	Coeficiente de correlación	,107
	Sig. (bilateral)	,251
	N	117
Personas relevantes	Coeficiente de correlación	,172
	Sig. (bilateral)	,063
	N	117

Utilizando la prueba de correlación de Rho de Spearman se descubre que no existe relación significativa ($> 0,05$) con una correlación directa baja ($r_s=0,027$) entre la dimensión familia y la variable aprendizaje autorregulado, por otra parte, se evidencia que no existe relación significativa ($> 0,05$) con una correlación directa baja ($r_s=0,107$) entre la dimensión amistad y la variable aprendizaje autorregulado; asimismo, no existe relación significativa ($> 0,05$) con una correlación directa baja ($r_s=0,172$) entre la dimensión personas relevantes y la variable aprendizaje autorregulado. Desde un sustento psicológico se puede sostener que las dimensiones de apoyo social percibido como familia, amistad y personas relevantes no se relacionan con la variable aprendizaje autorregulado

de los estudiantes que representan la muestra de estudio porque el apoyo emocional, la comunicación y disposición de la familia y amistades no es relevante en el proceso de aprendizaje en donde los estudiantes aplican estrategias para la obtención de sus metas educativas.

Tabla 20

**CORRELACIÓN ENTRE APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y APRENDIZAJE
AUTORREGULADO DE ACUERDO AL GRADO DE ESTUDIO DE LOS
ESTUDIANTES, SEGÚN PRUEBA DE CORRELACIÓN DE RHO DE
SPEARMAN, 2022**

Grado de estudios		
Apoyo social	Coeficiente de correlación	,043
percibido	Sig. (bilateral)	,649
	N	117
Aprendizaje	Coeficiente de correlación	,032
autorregulado	Sig. (bilateral)	,730
	N	117

Utilizando la prueba de correlación de Rho de Spearman se descubre e que no existe relación significativa ($> 0,05$) con una correlación directa baja ($r_s=0,043$) entre la variable apoyo social percibido y grado de estudios, por otra parte, se evidencia que no existe relación significativa ($> 0,05$) con una correlación directa baja ($r_s=0,032$) entre la variable autorregulado y grados de estudios. Desde un sustento psicológico se puede sostener que el grado de estudios que cursan los estudiantes no determina el apoyo social y aprendizaje autorregulado que presentan porque encontrarse en tercer, cuarto o quinto año de educación secundaria no se relaciona con el bienestar que brinda la estabilidad emocional y la protección de otros junto con el proceso mediante el cual los estudiantes controlan sus pensamientos, emociones y acciones dentro del aprendizaje.

Tabla 21**CORRELACIÓN ENTRE APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y APRENDIZAJE
AUTORREGULADO DE ACUERDO AL SEXO DE LOS ESTUDIANTES,
SEGÚN PRUEBA DE CORRELACIÓN DE RHO DE SPEARMAN, 2022**

		Sexo
Apoyo social percibido	Coeficiente de correlación	,008
	Sig. (bilateral)	,931
	N	117
Aprendizaje autorregulado	Coeficiente de correlación	-,010
	Sig. (bilateral)	,913
	N	117

Utilizando la prueba de correlación de Rho de Spearman se descubre que no existe relación significativa ($> 0,05$) con una correlación directa baja ($r_s=0,008$) entre la variable apoyo social percibido y sexo, por otra parte, se evidencia que no existe relación significativa ($> 0,05$) con una correlación inversa baja ($r_s=-0,010$) entre la variable autorregulado y sexo. Desde un sustento psicológico se puede sostener que, el ser mujer o varón no se asocia con el apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado porque son aspectos que se pueden desarrollar indistintamente del sexo que se tiene. Es decir, el apoyo de familiares y amigo, así como el proceso de aprendizaje que tienen cada estudiante que fue parte de la muestra de estudio no determina el comportamiento de las mujeres o varones de la muestra de estudio.

5.2. Discusión

En la presente investigación se determinó la relación entre apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado en estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022. Respecto al objetivo específico de determinar el nivel de apoyo social percibido por los estudiantes matriculados en el VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública en Ica, 2022, el 5% de los estudiantes reporta experimentar un nivel bajo, el 54% un nivel medio y el 41% dicen experimentar un nivel alto (tabla 5). Los datos obtenidos permiten sostener de manera general que los estudiantes se ubican en el nivel promedio de apoyo social debido a que aún perciben que el efecto protector de sus familias y amistades no es la adecuada, lo cual puede provocarles preocupaciones o estrés. Además, aun sus relaciones interpersonales con la familia y amigos no han sentado las bases para sentirse valorados, estimados y amados. Adicionalmente, cuando se trata del objetivo específico de determinar el grado de apoyo social que experimentan los estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública en Ica, 2022, el 35% de los estudiantes exhiben altos niveles de procesamiento cognitivo, mientras que el 62% de Los estudiantes están en niveles bajos. La información obtenida permite sostener que los estudiantes aún tienen dificultades en el procesamiento cognitivo y ejecutivo porque aún deben reforzar la autoestima para tener un adecuado control del ambiente donde se desenvuelven. Por otra parte, el apoyo social percibido es un aspecto trascendental dentro de la vida de las personas siendo la familia y los amigos una fuente importante de apoyo social, observando diversos niveles de apego entre los individuos lo cual permite un adecuado o inadecuado desarrollo del aspecto emocional. Además, se evidencia que existen un grpo de teorías que

admiten determinar que en el desarrollo de la persona influye el afecto curativo del apoyo, la naturaleza de este y el efecto directo. En la muestra de estudio se evidencia un nivel promedio de apoyo social lo cual permite sostener que es importante que este vínculo entre la familia y amistades sea saludable para obtener un desarrollo integral. Además, el Aprendizaje Autorregulado es un proceso donde el individuo se relaciona mucho con la forma como las personas regulan sus propias emociones, cogniciones y comportamiento en el ámbito educativo debido a que aprender no se puede desligar del estado emocional y la motivación. Es por ello, que hablar de aprendizaje autorregulado es sinónimo de gestionar de manera deliberada los procesos cognitivos y las emociones que se ven involucrados dentro del desarrollo del aprendizaje de la persona. En la muestra de estudio se observa un nivel medio de desarrollo del aprendizaje autorregulado, lo cual permite sostener que es importante que se puedan emplear estrategias que le permitan a los estudiantes el adecuado desarrollo de esta variable.

Con respecto al proceso de triangulación se tiene como hipótesis general, existe relación directa y significativa entre apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado en estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022; se encontró que la relación ($r_s=0,145$) entre las variables es no significativa ($0,120$); lo cual permite entender que deben existir otros aspectos que influyen en la relación de las variables. Debido a que, el apoyo social percibido por los estudiantes por parte de sus familias y amistades en los momentos difíciles u otras situaciones no guarda relación con el desarrollo de un aprendizaje autorregulado porque se afianza en el encausamiento cognitivo, ejecutivo, la motivación y vigilancia del ambiente que tiene el estudiante. Los

resultados obtenidos en la investigación difieren de lo logrado por Vásquez-Vega (2020) quien concluyó que, se hallaron diferencias significativas por sexo en las áreas del aprendizaje autorregulado; asimismo, un 35.6% de la muestra alcanzó un nivel alto de aprendizaje autorregulado, 33.8% un nivel medio, un 11.3% un nivel bajo y 19.4% un nivel deficiente. Además, se sustenta sobre lo planteado por Lin y Ensel (1986) quienes afirman que la percepción que una persona tiene sobre su apoyo social proviene de su comunidad, redes sociales y amigos cercanos; y Zimmerman (2001) indica que el aprendizaje autorregulado es una habilidad que permite a los estudiantes activar la planificación de aprendizaje apropiadas para lograr metas predeterminadas.

Encontrar la relación, con respecto al objetivo específico, entre las percepciones de apoyo social de los estudiantes y las dimensiones del Aprendizaje Autorregulado en una institución pública del VII Ciclo de educación básica regular de Ica, 2022; se muestra que no existe una relación significativa ($> 0,05$) con una correlación directa baja ($rs=0,054$) entre apoyo social percibido y procesamiento cognitivo, por otra parte, se muestra que no existe una relación significativa ($> 0,05$) con una correlación directa baja ($rs=0,070$) entre apoyo social percibido y procesamiento ejecutivo; asimismo, existe relación ($< 0,05$) con una correlación directa baja ($rs=0,197$) entre apoyo social percibido y motivación y por último, no existe relación significativa ($> 0,05$) con una correlación directa baja ($rs=0,143$) entre apoyo social percibido y control de ambiente. Los resultados obtenidos en la investigación son parecidos a los de Vélez (2020) quien obtuvo que, un 45.9% de estudiantes con nivel medio y 33.1% con nivel bajo en la variable aprendizaje autorregulado, por lo cual propusieron diseñar el programa "ABPr". Asimismo, se sustenta en lo señalado por Díaz (2019) citando a Schunk (2005)

denomina al aprendizaje autorregulado como aquel que permite que los alumnos generen por sí mismos sus propias conductas estructuradas e instruidas hacia la obtención de metas ya establecidas.

Por otra parte, se evidencia con respecto al objetivo específico determinar la relación entre las dimensiones de apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado en estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022 se observa que no existe relación significativa ($> 0,05$) con una correlación directa baja ($r_s=0,027$) entre la dimensión familia y la variable aprendizaje autorregulado, por otra parte, se evidencia que no existe relación significativa ($> 0,05$) con una correlación directa baja ($r_s=0,107$) entre la dimensión amistad y la variable aprendizaje autorregulado; asimismo, no existe relación significativa ($> 0,05$) con una correlación directa baja ($r_s=0,172$) entre la dimensión personas relevantes y la variable aprendizaje autorregulado. Los resultados alcanzados en este estudio son diferentes a los de Canazas y Diaz (2020) quien identificó una relación significativa y positiva entre las variables, además se describió al apoyo de otras personas significativas como la dimensión con correlación más fuerte y se sustentó en lo planteado por Schunk (2012) quien sostiene que la autorregulación equivale a la conciencia meta cognitiva, que implica que el estudiante supervise, dirige y regule las acciones que los dirigen a sus metas.

Asimismo, en relación al objetivo específico determinar la relación entre el apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado según grado de estudio de los estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022 se evidencia que, no existe relación significativa ($> 0,05$) con una correlación directa baja ($r_s=0,043$) entre la variable apoyo social percibido y grado

de estudios, por otra parte, se evidencia que no existe relación significativa ($> 0,05$) con una correlación directa baja ($r_s=0,032$) entre la variable autorregulado y grados de estudios. Dichos resultados obtenidos son diferentes a los de Villanueva et al. (2021) quien obtuvo diferencias significativas respecto al grado de instrucción: a mayor grado mayor autorregulación. No se hallaron diferencias significativas por sexo, dentro de las dimensiones las mujeres obtienen una media superior en estrategias de control, trabajo colaborativo y el apoyo del asesor, mientras que los varones obtienen mayores puntajes de atribuciones motivacionales. Además, se sustenta en lo planteado por Cobb (1976) reconoció que las interacciones de apoyo protegen al individuo contra los efectos perjudiciales del estrés y en el cambio de una variedad de estados patológicos, como el bajo peso al nacer y las enfermedades físicas y mentales.

Por último, cuando se trata del objetivo específico de descubrir cómo se relacionan el apoyo social percibido y el aprendizaje autorregulado según sexo de los estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022 se observa que no existe relación significativa ($> 0,05$) con una correlación directa baja ($r_s=0,008$) entre la variable apoyo social percibido y sexo, por otra parte, se evidencia que no existe relación significativa ($> 0,05$) con una correlación inversa baja ($r_s=-0,010$) entre la variable aprendizaje autorregulado y sexo. Los resultados alcanzados en la investigación se asemejan a lo obtenido por Castro y Silva (2019) quienes concluyeron que no se hallaron diferencias significativas por sexo en las áreas del aprendizaje autorregulado; asimismo, un 35.6% de la muestra alcanzó un nivel alto de aprendizaje autorregulado, 33.8% un nivel medio, un 11.3% un nivel bajo y 19.4% un nivel deficiente. Además, se sostiene en lo planteado por Tardy (1985) en la que se define al apoyo social en

función de cinco dimensiones que son dirección, disposición, descripción-evaluación, contenido y red y según Schunk (2012) la autorregulación equivale a la conciencia metacognitiva, que implica que el estudiante supervise, dirige y regule las acciones que los dirigen a sus metas.

6. CONCLUSIONES

PRIMERA: Los estudiantes del VII ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica muestran que la disminución o aumento del apoyo social percibido no influye sobre el comportamiento del aprendizaje autorregulado o viceversa, por lo tanto, indicar que ante la presencia del apoyo social percibido no necesariamente se observa el aprendizaje autorregulado.

En cuanto

SEGUNDA: Los estudiantes del VII ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica se evidencia que la disminución o aumento del apoyo social percibido no influye sobre el comportamiento de las dimensiones del Aprendizaje Autorregulado procesamiento cognitivo, procesamiento ejecutivo y control de ambiente. Sin embargo, si se observa correlación entre apoyo social percibido y motivación.

TERCERA: Los estudiantes del VII ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, los resultados evidencian que la disminución o aumento de las dimensiones del apoyo social percibido: familia, amistad y personas relevantes no influye sobre el comportamiento de la variable aprendizaje autorregulado, por lo tanto, la presencia o usencia de estas dimensiones no se asocian con la variable aprendizaje regulado y viceversa.

CUARTA: Según grado de estudio de los estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, los resultados alcanzados evidencian que la disminución o aumento de la variable apoyo social percibido no influye sobre el comportamiento del grado de estudios, por otra parte, se evidencia que la disminución o aumento la variable aprendizaje autorregulado

no indica nada sobre el comportamiento referido al grado de estudio que cursan los estudiantes.

QUINTA: Según sexo de los estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, los resultados alcanzados evidencian que la disminución o aumento de la variable apoyo social percibido no dice nada sobre el comportamiento con relación al sexo, por otra parte, se evidencia que la disminución o aumento de la variable aprendizaje autorregulado no influye sobre el comportamiento con relación al sexo. En consecuencia, se puede señalar que el apoyo social como es percibido y el aprendizaje autorregulado no son determinantes en el comportamiento según el sexo del estudiante.

7. RECOMENDACIONES

PRIMERA: A las autoridades de la institución educativa desarrollar talleres dirigido a los integrantes de la comunidad educativa con la finalidad de incorporar estrategias que fortalezcan el apoyo social y el aprendizaje regulado.

SEGUNDA: A las autoridades de la institución educativa planificar programas dirigidos a los padres de familia con el propósito de transferir estrategias sobre el apoyo social con la finalidad de incrementar las dimensiones del aprendizaje regulado en los estudiantes.

TERCERA: A los docentes de la institución educativa generar actividades que involucre estrategias de aprendizaje autorregulado con la finalidad de que los estudiantes logren mejores niveles de logro.

CUARTA: A los docentes de la institución educativa, desarrollar actividades dirigidas a los padres de familia con la finalidad de lograr fortalecer el aprendizaje regulado y las dimensiones del apoyo social: procesamiento cognitivo, ejecutivo y control de ambiente con la finalidad de alcanzar aprendizajes significativos.

QUINTA: A las autoridades y docentes de la institución educativa fortalecer la relación escuela – familia con la finalidad de que los estudiantes cultiven relaciones de amistad duraderas y positivas.

SEXTA: A los educadores implementar estrategias que promuevan el apoyo social y el aprendizaje autorregulado con la finalidad de alcanzar los logros planificados por grados de estudio.

SEPTIMA: A los padres de familia a poyar a los estudiantes/hijos, sin distinción de sexo, con la finalidad de seguir fortaleciendo el apoyo social y el aprendizaje regulado.

8. REFERENCIAS

- Albert, A. (2017). Evaluación del aprendizaje autorregulado: validación española del motivated strategies learning questionnaire en educación secundaria (Doctoral dissertation, Universitat de València). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=137912>
- Aranda, C. y Pando, M. (2013) Conceptualización del apoyo social y las redes de apoyo social. *Revista IIPSI*, 16 (01), 233 – 245.
- Ardiles, J. (2018). *Adaptación de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido en universitarios de San Juan de Lurigancho, 2018*. [Tesis de grado, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/30398>
- Ato, M., López, J.J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29 (3), 1038-1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Banco Mundial. (02 de diciembre de 2020). *Pandemic Threatens to Push 72 Million More Children into Learning Poverty—World Bank outlines a New Vision to ensure that every child learns, everywhere* [Nota de prensa]. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2020/12/02/pandemic-threatens-to-push-72-million-more-children-into-learning-poverty-world-bank-outlines-new-vision-to-ensure-that-every-child-learns-everywhere#>
- Beauchamp, T.L., & Childress, J.F. (2001). Principles of biomedical ethics. Oxford University Press.

- Berridi, R. y Martínez, J. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 39(156), 89-102.
- Calderón Lazo, N. (2019). Aplicación de un programa de desarrollo del pensamiento crítico y su influencia en el aprendizaje autorregulado en los estudiantes del quinto grado de secundaria en la Institución Educativa Politécnico Perú-Birf "Santo Domingo de Guzmán"–Sicaya-Huancayo. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/4140>
- Canazas, M. y Cáceres, G. (2020) Resiliencia y apoyo social percibido en estudiantes de 4to y 5to de secundaria del distrito de Ayaviri. *Revista de Psicología de la Universidad Católica de San Pablo*, 10 (1), 23-37. <https://doi.org/10.36901/psicologia.v10i1.748>
- Cañete, R., Guilhem, D. y Brito, K. (2012) Consentimiento informado: algunas consideraciones actuales. *Acta Bioethica*, 18 (1), 121-127
- Castro, E. y Silva, R. (2019). *Aprendizaje autorregulado en estudiantes de quinto de secundaria en una institución educativa de Lima Metropolitana*. [Tesis de grado, Universidad Ricardo Palma]. <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1943>
- Cobb, S. (1976). El apoyo social como moderador del estrés de la vida. *Medicina Psicosomática*, 38 (5), 300 – 314. <https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>
- Díaz Montes, E. E. (2019). Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/7679>

- Garcia Ramos, G. M. (2021). Apoyo social percibido y rendimiento académico en estudiantes de secundaria ante el COVID-19. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/10621>
- Gaxiola, J. y González, S. (2019). Apoyo percibido, resiliencia, metas y aprendizaje autorregulado en bachilleres. *REDIE*, 21. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e08.1983>
- Gaxiola-Romero, J., Gaxiola-Villa, E., Corral-Frías, N. y Escobedo-Hernández, P. (2020). Ambiente de aprendizaje positivo, compromiso académico y aprendizaje autorregulado en bachilleres. *Acta Colombiana de Psicología*. 23 (2), 267-278.
- Gómez, L. J. O., & Chero, M. S. (2023). Estrategias didácticas para entrenar las habilidades sociales en estudiantes de educación básica, Guayaquil 2021. *Polo del Conocimiento*, 8(2), 35-49. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5174>
- González, E. A. E. (2020). Aproximaciones conceptuales de la Teoría Ecológica para la convivencia escolar: un plan de acción. *SINOPSIS EDUCATIVA. Revista venezolana de investigación*, 20(2), 16-23. https://www.revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/8358
- Gracia, E. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Paidós. Barcelona.
- Hernandez y Carpio (2019) Introducción a los tipos de muestreo. *Revista ALERTA* 78 Año 2019, Vol. 2 N° 1. DOI: <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Hernandez-Lalinde, J. (2018). Sobre el uso adecuado del coeficiente de correlación de Pearson: verificación de supuestos mediante un ejemplo

aplicado a las ciencias de la salud. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*. 37 (5), 552-561

Hernández-Madriral, P. (2009). Campos de acción del psicólogo educativo: una propuesta mexicana. *Psicología Educativa*, 15(2), 165-175. doi: <http://dx.doi.org/10.5093/ed2009v15n2a7>

Ingunza Sing, D. M. (2019). La autorregulación del aprendizaje y las metas de estudio en los alumnos de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC. <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/20.500.14067/3449>

Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 16-20. http://www.scielo.org.pescielo.php?pid=S1729-48272008000100003yscript=sci_arttext

Lin, N. & Ensel, W.M. (1989). Life Stress and Health: Stressors and Resources. *American Sociological Review*, 54, 382-399. <https://doi.org/10.2307/2095612>

Lin, N., Dean, A. & Ensel, W. M. (1986). *Social support, life events, and depression*. Academic Press INC. <https://doi.org/10.1016/C2013-0-11093-8>

Lozares-Colina, C. (1996). La teoría de redes sociales. *Papers: revista de sociología*, (48), 103- 126. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/Papers/article/view/25386/58613>.

Manríquez, V., & Belén, C. (2021). Creencias de los docentes con respecto al valor del aprendizaje autorregulado. <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/3630>

Medina, P. (2020). La inteligencia emocional y su relación con el apoyo social y el autoconcepto como factores que influyen en el rendimiento académico de

estudiantes de los niveles primario, secundario y superior. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 5, 1 – 14.
<https://doi.org/10.32351/rca.v5.203>

Mendez, P., & Barra, E. (2008). Apoyo Social Percibido en Adolescentes Infractores de Ley y no Infractores. *Revista Psykhe*, 17(1), 59-64

Muñoz, J. y Lluch, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e), 1-17.

Organización de las Naciones Unidas, (dic - 2022) Objetivos de desarrollo sostenible. Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Osorio, E. (2018). Relaciones intrafamiliares y apoyo social en estudiantes universitarios. Tesis para optar título profesional de especialista en Psicoterapia Familiar Sistémica. Universidad Nacional Federico Villarreal. Lima.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En P. R. Boekaerts, P. R. Pintirch, & M. Zeidner, *Handbook of Self-Regulation* (págs. 451 - 502). San Diego, CA: Academic Press. Obtenido de The University of Michigan.

Poma (2009) Héctor Maletta. Metodología y técnica de la producción científica. Lima: CEPES-Universidad del Pacífico.
<<http://cies.org.pe/libros/otrasinvestigaciones>>

Ramos, E., Rodríguez, A., Fernández, A., Revuelta, L. y Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes

- adolescentes. *Revista de psicodidáctica Bilbao*, 21(2), 339-356.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/166864>
- Rivas-Ruiz, R., Pérez-Rodríguez, M., Talavera, J. O. (2013). Del juicio clínico al modelo estadístico. Diferencia de medias. Prueba t de Student. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc.*, 51(3), 300-303.
- Rodríguez Mantilla, J. C. (2019). Autoconcepto, apoyo social y satisfacción con la vida en estudiantes de una Universidad Privada, Trujillo.
<https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/22098>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos, E., Ros, I. y Zuazagoitia, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: la influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Red de Información Educativa*, 21(1), 87-108. <http://hdl.handle.net/11162/160445>
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2018). Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística (Primera Edición).
<https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. Sexta edición*. Pearson Educación.
- Sharma, A. (2013). Associations between self-efficacy beliefs, self-regulated learning strategies, and students' performance on model eliciting tasks: An examination of direct and indirect effects. Doctoral dissertation presented to the graduate school of the university of Florida in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy: University of Florida.
<https://eric.ed.gov/?id=ED558272>

- Tardy, C. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13 (2), 187-202.
- Trías, D. (2018). Autorregulación en el aprendizaje: claves para el asesoramiento psicoeducativo. En Tapia, J y Leal, F. (Eds) *Procesos y actores: claves para el asesoramiento psicoeducativo. Temas en Psicología Educativa. Contribuciones para la formación en la especialidad*. NOVEDUC.
- Valqui, E. (2008). *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/2411>
- Vásquez-Vega, E. (2020). *Apoyo social percibido y violencia escolar en adolescentes de educación secundaria*. [Tesis doctoral, Universidad Federico Villareal]. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/4125>
- Vázquez, M., Bonilla, W. y Acosta, L. (2020). La educación afuera de la escuela en época de pandemia por COVID 19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación*, 7(14), 111-134.
- Vélez, J. (2021). *Propuesta aprendizaje basado en proyectos para mejorar el aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria de una institución educativa, Piura 2020* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/57528>
- Villanueva, I., Santos, V., Rivera, E. y Vega, E. (2021). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje durante el confinamiento social por la pandemia Covid-19. *Revista de Educación*, 23, 253-269. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5098

- Zimet, G.D., N. W., S.G., Farley, G.K. Zimet, G., Dahlem, N., Zimet, S. & Farley, G. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52 30-41
- Zimmerman, B. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview [Aprendizaje Autorregulado y Rendimiento Académico: Una descripción general]. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. San Diego. Lawrence Erlbaum Associates
- Zimmerman, B. (2001). Teorías del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico: una visión general y un análisis. En Zimmerman y Schunk (Eds.), *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico* (Segunda ed., pp. 1-37). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman, & S. D. H., *Selfregulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (págs. 1 - 37). London: Lawrence Erlbaum.

ANEXOS

ANEXO 1. MATRIZ DE CONSISTENCIA

TITULO	PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLE		
				Dimensión	Indicador	Escala de Medición
Apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado en estudiantes del VII ciclo de educación básica regular en una institución pública, Ica-2022	General ¿Cuál es el nivel de relación entre apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado en estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022?	General - Determinar el nivel de relación entre apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado en estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022.	Existe relación directa y significativa entre apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado en estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022.	Dimensión	Indicador	Escala de Medición
		Específicos - Identificar el nivel de apoyo social percibido en estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022 - Identificar el nivel de aprendizaje autorregulado en estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022 - Determinar el nivel de relación entre apoyo social percibido y las dimensiones del Aprendizaje Autorregulado en estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022. - Determinar el nivel de relación entre las dimensiones de apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado en estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022. - Determinar el nivel de relación entre el apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado según grado de estudio de los estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022 - Determinar el nivel de relación entre el apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado según sexo de los estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular de una institución pública de Ica, 2022		V1: Apoyo Social Percibido Amistad, Familia y Personas relevantes	- Percepción, recibimiento, comunicación y disposición de apoyo por parte de los amigos. - Percepción, recibimiento, comunicación y disposición de apoyo por parte de la familia. - Percepción, recibimiento, comunicación y disposición de apoyo por parte de personas relevantes.	Escala Ordinal Tipo Likert.
				V2: Aprendizaje Autorregulado Procesamiento cognitivo, ejecutivo, motivación y control del ambiente.	- Activación y control de la cognición. - Planificación y búsqueda de estrategias. - Valoración afectiva y motivación. - Percepción, evaluación y cambios sobre el ambiente.	Escala Ordinal Tipo Likert.

TIPO Y DISEÑO	POBLACION Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	METODO DE ANALISIS ESTADISTICO
<p>La investigación corresponde a un diseño no experimental de corte transversal. Tipo sustantiva</p>	<p>Población. Todos los estudiantes (169) del VII ciclo de educación básica regular en una institución pública de la ciudad de Ica. Muestra. Queda conformada por 117 estudiantes del VII ciclo de EBR</p>	<p>Recolección de información mediante técnica de encuesta.</p> <p>Instrumentos:</p> <p>V1: Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS) adaptación peruana por Ortiz (2020)</p> <p>V2: Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI) Adaptación peruana por Valqui (2008)</p>	<p>Análisis estadístico con el programa SPSS versión 26.</p> <p>Verificación de validez y confiabilidad de los instrumentos.</p> <p>Pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov para determinar el uso de estadísticos paramétricos o no paramétricos en el análisis de las correlaciones.</p>

global y por dimensiones:		- Selecciona y adapta estrategias cognitivas y de pensamiento	50, -54, 58, 62, 66, 70, -74, -78)	para evitar sesgo en las respuestas.	- Deficiente= 80 - 159
procesamiento cognitivo, ejecutivo, motivación y control del ambiente, con 80 ítems evaluados en escala tipo Likert. Asimismo, considera como niveles: Deficiente: 80 – 159; bajo: 160 – 239; Medio: 240 – 319; y Alto: 320 -400	Procesamiento ejecutivo	- Elabora juicios cognitivos y atribuciones - Planifica el tiempo y esfuerzo - Toma consciencia del control, esfuerzo, tiempo, necesidad de ayuda. - Incrementa o reduce el esfuerzo. - Persiste o abandona estrategia - Busca ayuda - Cambia conducta	20 ítems (-1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, -33, 37, 41, 45, 49, 53, 57, 61, 65, 69, 73, 77)		- Bajo= 160 - 239 - Medio= 240 - 319 Alto= 320 - 400
	Motivación	- Adopta una orientación hacia la meta - Elabora juicio de autoeficacias - Valora la tarea en ejecución - Toma consciencia y control de la motivación y el afecto - Selecciona estrategias y reacciona afectivamente	20 ítems (3, 7, -11, 15, -19, 23, -27, 31, 35, -39, 43, 47, 51, 55, 59, -63, -67, -71, 75, 79)		
	Control del ambiente	- Percibe la tarea - Percibe el ambiente - Dirige la modificación de las tareas y el contexto - Cambia o renegocia tareas. - Cambia o deja un ambiente. - Evalúa las tareas y el ambiente.	20 ítems (4, 8, 12, 16, 20, -24, 28, -32, 36, -40, -44, -48, 52, 56, 60, -64, 68, 72, 76, -80)		

ANEXO 3. CARTA PARA OBTENER LA MUESTRA



UNIVERSIDAD PRIVADA SAN JUAN BAUTISTA

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA
"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional"
"Preparando el Camino para la Acreditación"

CARTA N° 051-2022-PEPs-SB-UPSJB/AI

Ica, 05 de septiembre del 2022

Profesor Mario T. Anchita Chancahuana
DIRECTOR
Institución Educativa "Genaro Huamán Acuache"
Distrito de San Juan Bautista

Presente. –

Tengo el agrado de dirigirme a ud. en representación del Dr. Juan SANDOVAL VILCHEZ Director de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Privada San Juan Bautista, expresándole nuestro cordial saludo y solicitar la AUTORIZACIÓN para el joven Garcia Martinez Frank Juniors estudiante de la Escuela Profesional de Psicología, quien necesita realizar un trabajo de investigación en la institución a su cargo y poder cumplir con los requisitos para proseguir con su formación profesional.

El proceso de desarrollo de la investigación titulada "Apoyo Social Percibido y Aprendizaje Autorregulado en estudiantes del VII Ciclo de educación básica regular en una Institución Pública, Ica -2022" requiere de la aplicación de los instrumentos de evaluación psicológica, que cumplen con los criterios psicométricos.

Haciendo propicia la oportunidad para expresarle nuestros sentimientos de estima y consideración personal.

Atentamente

Luis Alberto Barboza Zelada
Doctor en Psicología
C. Ps. P. 3516

AREA DE INVESTIGACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE
PSICOLOGIA - UPSJB



MINISTERIO
DE
EDUCACIÓN

DIRECCIÓN
REGIONAL
DE EDUCACIÓN- ICA

UNIDAD DE
GESTIÓN
EDUCATIVA LOCAL ICA

E. GENARO
HUAMAN ACUACHE
"SJB" ICA



“AÑO DEL FORTALECIMIENTO DE LA SOBERANIA NACIONAL”

CARTA DE AUTORIZACION

EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “GENARO HUAMÁN ACUACHE” DEL DISTRITO DE SAN JUAN BAUTISTA DE ICA, QUE SUSCRIBE

HACE CONSTAR

Al estudiante responsable del proceso de investigación responde a: **GARCIA MARTINEZ FRANK JUNIORS** con DNI N.º 72978957, que está desarrollando el proyecto de investigación titulado “**Apoyo social percibido y aprendizaje autorregulado en estudiantes del VII ciclo de educación básica regular en una institución pública ,Ica-2022**”, cuyo asesor es el DR Barboza Zelada Luis, en coordinación con la Dirección y docentes tutores de la Institución Educativa “Genaro Huamán Acuache” del distrito de San Juan Bautista de Ica se asigna el permiso correspondiente para la toma de muestra de dicho proyecto de investigación a estudiantes de los grados de 3º, 4º, 5º del nivel secundaria de la institución.

Se expide la presente carta de autorizacion a solicitud del interesado para los fines que estime conveniente.

San Juan Bautista, 28 de junio de 2022



Prof. Mario T. Anchita Chanchahuña
DIRECTOR

ANEXO 4. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE APOYO SOCIAL PERCIBIDO

Por favor, contesta a cada una de las 12 frases poniendo delante 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7 según consideres que estas situaciones ocurren en tu vida en los últimos meses. Se trata de expresar el grado de acuerdo o desacuerdo con lo que la frase dice.

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en Desacuerdo	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	De Acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de Acuerdo

	1. Hay una persona en especial que está cerca cuando yo estoy en necesidad.
	2. Hay una persona en especial con la cual yo puedo compartir mis alegrías y mis penas (lamentos).
	3. Mi familia realmente trata de ayudarme.
	4. Yo recibo la ayuda emocional y el apoyo que necesito de mi familia.
	5. Yo tengo una persona en especial la cual es verdaderamente una fuente de consuelo para mí.
	6. Mis amistades realmente tratan de ayudarme.
	7. Yo puedo contar con mis amistades cuando las cosas salen mal.
	8. Yo puedo hablar de mis problemas con mi familia
	9. Yo tengo amistades con las cuales yo puedo compartir mis alegrías y mis penas (lamentos).
	10. Hay una persona en especial en mi vida a quien le importa mis sentimientos.
	11. Mi familia está dispuesta a ayudarme a hacer decisiones.
	12. Yo puedo hablar de mis problemas con mis amistades.

INVENTARIO DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Lindner, Harris & Gordon V. 4.01

INSTRUCCIONES: Por favor lee cada enunciado y posteriormente encierra en un círculo tu respuesta de acuerdo a las siguientes claves:

- a = Casi siempre típico en mí
- b = Frecuentemente típico en mí
- c = Algunas veces típico en mí
- d = No es muy típico en mí
- e = No es típico en mí en lo absoluto

Responde francamente seleccionando las respuestas que mejor describan tus comportamientos o tus actitudes más comunes hacia tus trabajos y tareas académicas. Trata de hacer una estimación de ti mismo de cómo el enunciado te describe a ti; en términos de cómo piensas que debería ser, o de lo que otros piensan de ti. No hay respuestas correctas o incorrectas. Tus respuestas serán absolutamente confidenciales y únicamente serán empleadas para propósitos de investigación. Por favor contesta todos los enunciados, respetando el orden numérico del cuestionario

No es típico en mí en lo absoluto _____

No es muy típico en mí _____

Algunas veces típico en mí _____

Frecuentemente típico en mí _____

Casi siempre típico en mí _____

a b c d e

1. Estudiar es un proceso misterioso. Algunas veces con lo que haga me va bien, y otras no. Pero en cualquiera de los dos casos, realmente no sé por qué.

3. Perfeccionarme en un nuevo conocimiento o habilidad para mí es más importante que el establecer una comparación de qué tan bien lo hago con relaciona a otros.

a b c d e

5. Cuando leo un texto o escucho una lectura, conscientemente intento separar las ideas principales de las ideas de apoyo.

a b c d e

7. Con el fin de ayudarme a estar lo más atento y concentrado posible, me propongo metas a corto plazo y específicas para los cursos en los que estoy inscrito.

a b c d e

9. Después de estudiar nueva información para la clase, hago un alto y hago una revisión mental con el fin de determinar qué tanto de lo que he leído soy capaz de recordar.

a b c d e

No es típico en mí en lo absoluto _____

No es muy típico en mí _____

Algunas veces típico en mí _____

Frecuentemente típico en mí _____

Casi siempre típico en mí _____

a b c d e

2. Llego preparado a clase para poder discutir el material de lectura que fue asignado.

4. Si tengo problemas para comprender alguna material de este curso, trato de obtener alguna ayuda de alguien para lograr entenderlo.

a b c d e

6. En clases donde creo que es necesario tomar apuntes; reviso mis apuntes de la clase anterior antes de la siguiente clase.

a b c d e

8. Si tengo problemas para atender materiales o textos presentados en la clase, trato de buscar y leer materiales diferentes que me puedan ayudar a explicar y aclarar las ideas con las cuales estoy teniendo problemas.

a b c d e

10. Cuando reviso mis apuntes de clases, trato de identificar los puntos principales (subrayando o resaltándonos en los apuntes)

a b c d e

No es típico en mi en lo absoluto

No es muy típico en mi

Algunas veces típico en mi

Frecuentemente típico en mi

Casi siempre típico en mi

No es típico en mi en lo absoluto

No es muy típico en mi

Algunas veces típico en mi

Frecuentemente típico en mi

Casi siempre típico en mi

11. Cuando voy mal en una materia comparado con la mayoría de mis compañeros, me preocupo pues quizás no sea lo suficientemente listo como para sacar adelante esa materia.

a b c d e

12. Cuando no me es claro algo del material que se está presentando en clase, una estrategia que empleo es la de revisar nuevamente mis apuntes contrastándolos con apuntes de otro compañero.

13. Cuando estoy revisando mis apuntes, algunas veces me detengo y me pregunto: ¿estoy entendiendo algo de esto?...

a b c d e

14. Yo trato de captar y escribir los puntos principales durante la clase.

a b c d e

15. Para ayudarme a mantenerme firme en mis metas, me prometo recompensas si me va bien en el examen o en el curso.

a b c d e

16. Cuando siento que necesito ayuda y hay un grupo de estudio en el curso: participo en las sesiones de dicho grupo.

a b c d e

17. Cuando estoy revisando que tan listo estoy para hacer un examen, si me doy cuenta que no estoy lo suficientemente preparado: entonces elaboro un plan que me ayude para estar preparado realmente.

a b c d e

18. Para ayudarme a retener y entender lo que estoy estudiando, hago diagramas, resúmenes u organizo de cualquiera otra manera el material que yo estoy estudiando.

a b c d e

19. Me doy cuenta de que cuando no hago las cosas tan bien como yo esperaba hacerlas durante un curso, me desánimo y tengo menos motivación

a b c d e

20. Cuando estoy estudiando me aísló de cualquier cosa que pueda distraerme.

a b c d e

21. Cuando estoy estudiando y empiezo a ver que estoy perdiendo la atención, me obligo a mantener la atención centrada en lo que estoy estudiando diciéndome mentalmente cosas como: "Mantén la atención" "trabaja cuidadosamente", etc.

a b c d e

22. Para ayudarme a entender y comprender el material que estoy estudiando, trato de parafrasearlo en mis propias palabras.

a b c d e

23. Cuando decido a que cursos o secciones inscribirme, busco las más fáciles.

a b c d e

24. Estudio sólo cuando hay necesidad.

a b c d e

25. Después de haber hecho un examen, conscientemente trato de determinar qué tan bien seleccioné y preparé los conceptos incluidos en el examen.

a b c d e

26. Cuando estoy aprendiendo un material que no me es familiar y que es complejo, organizo (por ejemplo un resumen, un mapa) algo en lo que pueda cuajar lógicamente en mi mente los conceptos de ese material.

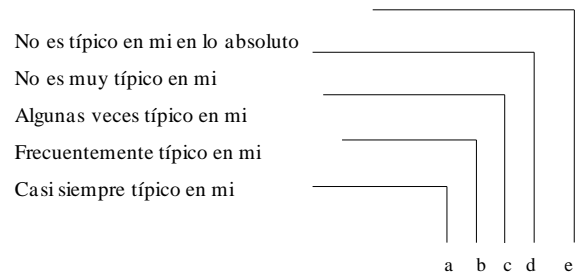
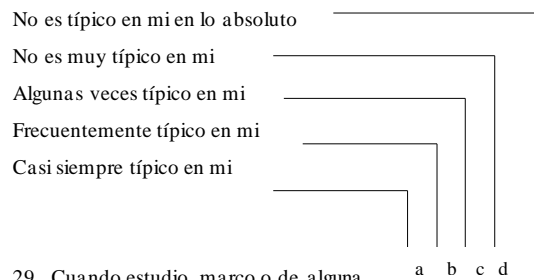
a b c d e

27. Solamente me esfuerzo para que me vaya bien en las clases o cursos que personalmente considero importantes o interesantes.

a b c d e

28. Cuando estudio, aparto cierta cantidad de tiempo y escojo un lugar apropiado, donde no sea interrumpido.

a b c d e



29. Cuando estudio, marco o de alguna forma sigo la pista de los conceptos, términos o ideas que aún no he entendido del todo. a b c d e

30. Para facilitarme el entender lo que estoy estudiando, trato de relacionar el material que estoy estudiando con ejemplos de mi propia vida. a b c d e

31. Aun cuando un curso me resulta aburrido o poco interesante, continúo a trabajando duro y trato de hacer lo mejor posible. a b c d e

32. Debido a mi variedad de obligaciones encuentro difícil apegarme a un horario de estudio. a b c d e

33. Aun cuando siento que he puesto un gran esfuerzo en prepararme para un examen, no me va tan bien como esperaba. a b c d e

34. Cuando estoy aprendiendo un nuevo material, trato de alguna forma de elaborar, expandir o "darle vida" a lo que estoy aprendiendo. a b c d e

35. Cada vez que en un curso no voy tan bien como me gustaría, lo que hago es identificar el problema y desarrollar un plan para resolverlo. a b c d e

36. Para ayudarme a cumplir con las metas académicas que me establezco, desarrollo un plan u horario a seguir que reviso regularmente. a b c d e

37. Después de estudiar para un examen, trato de reflexionar que tan efectivas han sido mis estrategias de estudio, si realmente éstas me están ayudando a aprender el material sobre el cual he estado trabajando. a b c d e

38. Cuando estoy estudiando o aprendiendo conceptos o ideas abstractas, trato de visualizar o pensar en una situación concreta o evento donde tales conceptos puedan ser útiles o puedan aplicarse. a b c d e

39. Me siento confuso e indeciso acerca de las metas educativas que debería tener. a b c d e

40. Aunque sé que cosas debería hacer para obtener mejores calificaciones, a menudo no las hago debido a los conflictos o distracciones que de repente se me presentan a b c d e

41. Cuando estudio, marco o de alguna forma sigo las pistas de los conceptos, términos o ideas que aun no he entendido del todo. a b c d e

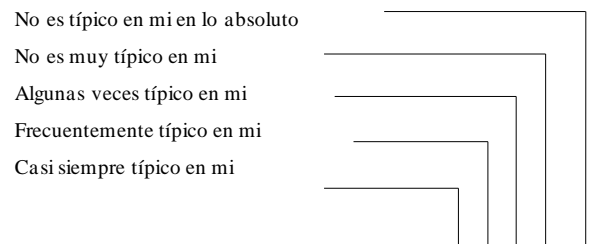
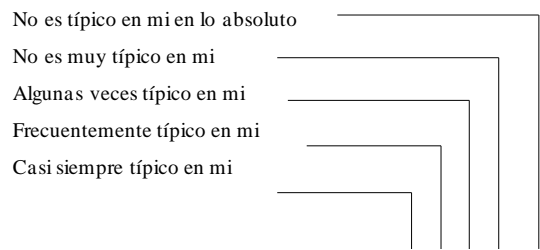
42. Cuando tengo que aprender conceptos poco familiares, o ideas que están relacionadas entre si, uso mi imaginación (representaciones mentales) para ayudarme a vincularlas y unir las. a b c d e

43. Incluso cuando una clase se pone más difícil o menos interesante de lo que yo esperaba, para mi sigue siendo importante hacerlo mejor que pueda. a b c d e

44. Yo estudio mejor bajo presión. Soy de los que estudia una noche antes del examen. a b c d e

45. Cundo estoy estudiando, en lugar de simplemente de releer las cosas n par de veces, me regreso y enfoco mi atención en conceptos, ideas y procedimientos que encuentro difíciles de entender o recordar. a b c d e

46. Si estoy aprendiendo un tema que no me es familiar trato de pensar y de hacer analogías con ideas o experiencias que si me sean familiares. a b c d e



47. Incluso cuando sé que estoy luchando por sacar una clase no me rindo y continuo haciendo lo mejor que puedo. a b c d e

48. Incluso cuando me cuesta mucho trabajo una clase, para mi es muy difícil ir con mi profesor y comentarle sobre esa situación. a b c d e

49. Antes de leer un capítulo en un libro de texto o cualquier lectura asignada, primero le doy una hojeda al material para tener una idea en general del tema, después me pregunto a mi mismo "que es lo que yo ya sé sobre este tema". a b c d e

50. Cuando tengo que aprender o recordar de memoria muchos conceptos relacionados, trato de asociar cada uno con una imagen mental original o inusual. a b c d e

51. Tienda a creer que lo que aprendo después de una clase o de un curso depende principalmente de mí. a b c d e

52. Para ayudarme a obtener lo máximo en un curso, le hago preguntas a mi instructor o busco otras formas hasta donde me es posible, de que mi instructor me las clarifique. a b c d e

53. Antes de empezar a estudiar seriamente, examino y analizo cuidadosamente la cantidad de material que me es familiar y el que me es difícil materiales que tengo que manejar perfectamente para tener éxito. a b c d e

54. Cuando estoy estudiando para un examen, me es difícil distinguir entre las ideas principales y la información mejor importante.. a b c d e

55. Me siendo con cierta confianza en la mayoría de mis clases porque sé de lo que yo soy capaz en términos académicos. a b c d e

56. Si no entiendo algo durante una clase, solicito asesorías para clarificar lo que no he entendido. a b c d e

57. Después de prepararme para un examen, me pregunto a mi mismo "¿Si tuviera el examen sobre este tema en este momento, que calificación me sacaría?". a b c d e

58. Antes de leer un capítulo es un libro de texto, lea las preguntas de repaso al final del capítulo (o las preguntas que me dé el instructor) para ayudarme a decidir en qué debo enfocarme mientras estoy estudiando. a b c d e

59. Cundo el aprendizaje llega a ser estresante y difícil, trato activamente de manera la situación haciendo cosas como, incrementar mi esfuerzo, o buscar información adicional que me ayuden a clarificar el tema. a b c d e

60. Uso un calendario, una agenda diaria o cualquier otra forma en la que llevo el control de mis materias o fechas importantes. a b c d e

61. Cuando me enfrento a un problema en mis clases (por ejemplo: prepararme para un examen, escribir un documento), para ayudarme a tener éxito, desarrollo un plan o una estrategias que me ayude como guía y pueda también evaluar mi progreso. a b c d e

62. Durante las presentaciones de mi clase, atiendo cuidadosamente cualquier enseña o pista que el instructor de acerca de cuales conceptos e ideas son las más importantes de aprender y recordar. a b c d e

No es típico en mi en lo absoluto _____
 No es muy típico en mi _____
 Algunas veces típico en mi _____
 Frecuentemente típico en mi _____
 Casi siempre típico en mi _____

a b c d e

No es típico en mi en lo absoluto _____
 No es muy típico en mi _____
 Algunas veces típico en mi _____
 Frecuentemente típico en mi _____
 Casi siempre típico en mi _____

a b c d e

63. Creo que la habilidad es la que determina el éxito o del fracaso académico.

64. Incluso cuando no estoy seguro de haber entendido lo que se ha presentado en clase, de todos modos no hago preguntas en clase.

65. Después de hacer un examen, reviso y evalúo las estrategias que usé para prepararme, así determino que tan efectivo fui y pienso cómo utilizar esta información para mejorar en la preparación de exámenes futuras.

66. Cuando tomo apuntes en clase usualmente trato de organizar la información presentándola en forma lógica (por ejemplo subrayas, resaltar, hacer resúmenes, mapas, etc).

67. Si no aprendo algún concepto rápidamente, me desaliento y ya no continúo

68. Cuando preparo una presentación de clase o un documento, investigo cuidadosamente y utilizo todos los recursos de la biblioteca del campus.

69. Cuando estoy preparando para estudiar un capítulo en un libro o cualquier otro material de lectura, con el fin de determinar en que necesito enfocar mi atención. Primero le echo una hojeda al texto completo para tener una imagen mental de como está presentado el material.

70. Cuando leo un libro de texto, la mayoría de las veces enfoco mi atención en el significado de palabras y términos específicos.

71. Yo veo las calificaciones como algo que el instructor da y no como algo que el estudiante se gana.

72. Si encuentro una palabra o término que no conozco en mi lectura para la clase, me detengo y busco el significado en el diccionario.

73. Cuando estoy sumido en un problema o en mis intentos por comprender material para la clase, trato de pensar en una analogía o en una comparación entre mi situación actual y situaciones similares en las que he estado anteriormente.

74. Durante las clases me es difícil separar las ideas principales de aquellas que no lo son.

75. Las calificaciones que obtengo corresponden a qué tan duro he trabajado y cuando tiempo he dedicado a estudiar.

76. Entrego mis trabajos a tiempo y me mantengo al corriente en mis lecturas.

77. Cuando preparo una presentación, documento o proyecto para la clase, no solamente pienso acerca del tema y hago un esquema para trabajar en él; sino que trato de anticiparme a las preguntas que puedan surgir en la audiencia y me preparo para ellos.

78. Para aprender material nuevo o poco familiar, siempre trato de estudiarlo tal como está en el libro de texto o como lo presentó el profesor.

79. Disfruto tomar cursos que son desafiantes, o estudiar material nuevo, porque lo anterior implica la mejor oportunidad para aprender.

80. Me es muy difícil decidir cómo utilizar mi tiempo más eficientemente para preparar mis exámenes.

ANEXO 5. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

A) INSTRUMENTO DE APOYO SOCIAL PERCIBIDO

Evidencias de Validez

Evidencia de validez basada en la estructura interna

Ortiz (2020) estableció la validez de la estructura interna mediante un análisis factorial de los principales elementos, con rotación oblicua, donde se extrajeron las 3 dimensiones propuesta por los autores: familia, amigos y otros significativos.

Para la dimensión familia se obtuvieron cargas factoriales que oscilan entre .81 y .84, para la dimensión amigos las cargas fueron de .79 y .86, y para la dimensión otros significativos las cargas oscilaron entre .74 y .92, mostrando ser adecuadas.

La validez de la estructura interna del instrumento adaptado obtuvo un modelo de 3 factores, con un mejor ajuste que el modelo unidimensional, obteniendo los siguientes resultados: $\chi^2= 611.66$, $GL=54$, $RMSEA= .116$, $GFI= .88$, $AGFI= .83$, y $PGFI= .74$.

Por otra parte, llevo a cabo una prueba piloto con 50 universitarios para conocer las evidencias de validez de la estructura interna. Obteniendo primariamente un índice KMO de .80 lo que significa un buen nivel de adecuación muestral y estadísticos significativos para la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < .001$).

En el análisis factorial mediante cuadrados mínimos no ponderados con rotación oblicua y se extrajeron 3 factores, los cuales mantenían los siguientes ítems:

- ítem 3, 4, 8 y 11 para el factor 1 (familia),
- ítem 6, 7, 9 y 12 para el factor 2 (amigos), e
- ítem 1, 2, 5 y 10 para el factor 3 (otros significativos).

Las cargas factoriales de la dimensión familia (factor 1) oscilaron entre .66 y .83, para la dimensión amigos (factor 2) oscilaron entre -.80 y -.95, para la dimensión otros significativos (factor 3) oscilaron entre .47 y .73. Lo cual comprueba la estructura interna declarada por los autores.

Evidencias de confiabilidad

Evidencia de confiabilidad basada en la consistencia interna

La confiabilidad del instrumento versión en español, se calculó por Ortiz (2020) a través del coeficiente alfa del que obtuvieron coeficientes adecuados ($> .75$) para las dimensiones familia, amigos y otros significativos de .89, .92 y .89 respectivamente, por su parte, la escala global alcanzó un coeficiente de .89. Se realizó una prueba piloto con 50 universitarios, donde se obtuvo una fiabilidad mediante el método de consistencia interna utilizando el coeficiente alfa y omega. Los resultados obtenidos para la escala total fueron de: .90 (alfa) y .90 (omega) lo cual es considerado como muy bueno (Nunnally, 1978). Mientras que para las dimensiones familia, amigos y otros significativos el coeficiente alfa fue de .81, .89, .93 respectivamente.

Evidencia de confiabilidad por estabilidad

Para evaluar la estabilidad del MSPSS Ortiz (2020) volvió a aplicar a los participantes iniciales, luego de 2 a 3 meses de haber realizado la prueba por primera vez. Se obtuvieron coeficientes de .72, .85, y .75 para las escalas otros

significativos, familia y amigos, mientras que el de la escala total fue de .85. Lo cual mostro que el MSPSS tiene una adecuada estabilidad a lo largo del tiempo

B) INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Evidencia de validez

Valqui (2008) estableció la validez del instrumento juicio de expertos obteniendo una V de Aiken de 1.

Evidencia de confiabilidad

Evidencia de confiabilidad basada en la consistencia interna

Valqui (2008) La confiabilidad del Inventario de Aprendizaje Autorregulado se estableció determinando su consistencia interna o grado de Inter correlación y de equivalencia de sus ítems.

Desde una perspectiva global, la consistencia del Inventario de Aprendizaje Autorregulado (SRLI), según lo muestra la tabla 3, es alta ($\alpha = 0,935$). Asimismo, se observa que la escala que corresponde al área Ejecutiva presenta una consistencia de nivel alto ($\alpha = 0,853$). Las otras escalas presentan, más bien, niveles moderados de consistencia interna: como en el caso de las áreas Cognitiva ($\alpha = 0,797$), Motivación ($\alpha = 0,709$) y Control del ambiente ($\alpha = 0,788$). En términos generales, de acuerdo a el alfa de Cronbach de la escala total y de cada una de las áreas, permiten afirmar que el SRLI es un instrumento idóneo para su aplicación.

AUTORIZACIÓN PARA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

Sr. Frank Juniors García Martínez

Lima, 18 de octubre de 2022

Es grato dirigirme a usted para felicitarle por el trabajo de investigación que está realizando, titulado: **Apoyo Social Percibido y Aprendizaje Autorregulado en estudiantes del VII ciclo de Educación básica regular en una Institución pública, Ica-2022**. En este entendimiento AUTORIZO a Ud. para utilizar el instrumento **“Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI) adaptado”**, así como el protocolo de aplicación y los criterios de interpretación que se encuentran en mi tesis.

Le deseo muchos éxitos en su investigación.

Atentamente:

Euménides Valqui Zuta

DNI: 33407285

Buenas noches, Frank Juniors García Martínez,

Tiene mi permiso para utilizar la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS) en su investigación. Adjunto la versión original en inglés de la escala (con información de puntaje en la segunda página), un documento que enumera varios de los artículos que informaron sobre la confiabilidad y validez del MSPSS y un capítulo que escribí sobre la escala.

También he adjuntado una traducción al español, que puede serle útil.

Espero que tu investigación vaya bien.

Saludos,
Greg Zimet

Gregory D. Zimet, PhD, FSAHM

Professor of Pediatrics & Clinical Psychology

Co-Director, IUPUI Center for HPV Research

Division of Adolescent Medicine | Department of Pediatrics

Pronouns: He/Him/His

410 W. 10th Street | HS 1001

Indianapolis, IN 46202

+1.317.274.8812 tel

gzimet@iu.edu

ANEXO 6. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EVALUACION APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA SER PARTICIPANTE EN EL ESTUDIO

El propósito de este estudio es Determinar el grado de relación entre el Apoyo Social Percibido y el Aprendizaje Autorregulado en estudiantes del VII ciclo de educación básica regular en una institución pública, Ica-2022. Todos los participantes completaran un cuestionario demográfico y se les realizaran preguntas de dos instrumentos relacionados a la salud mental. Para este caso los participantes son menores de edad y por ello se requiere el Consentimiento del adulto responsable de la tutela del menor de edad. La participación en el estudio se dará en un solo momento y es VOLUNTARIA, nadie podrá obligarlo a participar si el menor no lo desea. Él también debe de saber que toda la información que nos brinde será guardada CONFIDENCIALMENTE, es decir, solo será conocida por la persona autorizada que trabaja en este estudio y por nadie más.

Si usted acepta permitir la participación del menor en el estudio y registra su código en este consentimiento sucederá lo siguiente:

Para el propósito de esta investigación, todas las preguntas se le están realizando de manera presencial para que sea autoadministrada, es decir, el menor respondería las preguntas con solo leerlas. La encuesta tiene una duración aproximada de 60 minutos. Se tienen preguntas con datos demográficos sobre el menor, además de las preguntas del instrumento: Instrumento de Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS) y el Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI).

Le aseguramos que la información que proporcione se guardara con la mayor confidencialidad posible. Su nombre no va a ser utilizado en ningún reporte o publicación que resulte de este estudio. Le solicitaremos pueda Ud. crear un código de participante. Su nombre y dirección, así como su número de teléfono o dirección de correo electrónico, en caso los proporcione, serian asegurados mediante uso de contraseñas para su acceso

Algunas preguntas podrían causar incomodidad, pero puede no contestarlas y puede también interrumpir la encuesta en cualquier momento.

Si permite al menor participar del estudio, ayudaría a la comunidad científica a conocer el estado de algunos aspectos de la salud mental en los estudiantes del VII ciclo de educación básica regular, especialmente relacionados al Apoyo Social Percibido y el Aprendizaje Autorregulado. La información que usted proporcione podría ayudarle a usted o a otras personas en la comunidad para conocer su nivel de apoyo social percibido y su capacidad de aprendizaje autorregulado y otros aspectos de la salud mental

conociendo tempranamente su estado. Además Ud. puede solicitar los resultados de algunos “test” que haya completado en la encuesta. Finalmente Ud. podrá acceder a información sobre recomendaciones para una adecuada salud mental, disponibles en el link https://docs.google.com/document/d/1HAbTCYcy_1XSfIUZ414TWs3D3K_3SerO/edit?usp=sharing&oid=117886262484849883076&rtpof=true&sd=true

Este estudio podría ayudar en el futuro a diseñar mejores programas de diagnóstico, o mejorar el manejo temprano del apoyo social percibido y el aprendizaje autorregulado y otros aspectos de la salud mental en estudiantes del VII ciclo de educación básica regular en una institución pública.

Usted puede decidir no permitir la participación del menor en este estudio.

No habrá una compensación económica por la participación en el estudio. La participación en este estudio en cualquiera de los test realizados no implica algún costo para Ud. ni para el menor.

Para este estudio, no realizaremos alguna colección de muestras biológicas. Sin embargo, le consultaremos si Ud. desea ser contactado para futuros estudios que si incluyan muestras biológicas para evaluar marcadores predisponentes relacionados a la salud mental.

Obtener información de un estudio como este puede demorar años, ya que investigar es un proceso largo y complejo. Al final de este consentimiento se le preguntara si desea recibir información de los resultados del estudio (publicaciones y/o exposición global de resultados en eventos científicos).

La única persona que sabrá de la participación es la persona responsable de la investigación. Su código de participante será guardado en un archivo electrónico con contraseña u encriptado. No se compartirá la información provista durante el estudio a nadie, sin su permiso por escrito, a menos que fuera necesario por motivos legales y bajo su conocimiento.

En el caso de cualquier consulta relacionada al estudio y su participación, puede contactar al investigador principal del estudio que pertenece a la UPSJB, el estudiante Frank Juniors García Martínez al teléfono 902640359 en Ica, o por correo electrónico fjugam2019@hotmail.com

Al permitir la participación del menor en este estudio, no estarán renunciando a ninguno de sus derechos. Si tienen preguntas sobre sus derechos como participantes en la investigación; puede contactarse con el Comité Institucional de Ética en Investigación (CIEI) de la UPSJB que se encarga de la protección de las personas en los estudios de investigación. Allí puede contactarse con el Mg. Antonio Flores, presidente del Comité Institucional de Ética de la Universidad Privada San Juan Bautista al teléfono (01) 2142500 anexo 147 o al correo ciei@upsjb.edu.pe, o acudir a la siguiente dirección: Carr panamericana Sur 2 Ica 11004.

Por favor, indique marcando y escribiendo sus iniciales abajo si desea recibir información general sobre el estudio. Es su responsabilidad hacer saber al investigador si su dirección y/o teléfono han sido cambiados. La forma de contactar al investigador está bajo el rubro “Contacto con los investigadores”

_____ Si quiero recibir información general sobre lo que se averiguo con el estudio.

_____ No quiero recibir ninguna información.

Nos gustaría invitarlo a participar de futuros estudios sobre la Salud Mental. Si está de acuerdo en que pueda ser contactado en el futuro, los investigadores de la Universidad Privada San Juan Bautista de Ica mantendrán un registro con su nombre, número de teléfono o dirección con la finalidad de contactarlo estudios futuros que podrían ser de su interés y para el cual sea elegible.

Al aceptar ser contactado por un estudio futuro, no estará obligado a participar en el mismo y puede solicitar que su nombre sea retirado de la lista en cualquier momento, sin que sus derechos a recibir cualquier servicio se vean afectados.

Por favor, escriba sus iniciales al lado de "Si" o "No"

_____ SI. Deseo ser contactado para futuros estudios de investigación en salud mental, aunque entiendo que este consentimiento no significa que participe en los mismos.

_____ NO. Por favor, no me contacten para futuros estudios de investigación.

Como evidencia de aceptar participar de la investigación se requiere que elabore un código personal que nos permitirá además mantener la confidencialidad. El código se elaborará considerando su fecha de nacimiento y sus iniciales.

Código del Participante

Fecha

ANEXO 7.

ASENTIMIENTO INFORMADO

Con el debido respeto me presento, mi nombre es Frank Juniors García Martínez, egresado/bachiller de la carrera de Psicología de la Universidad Privada San Juan Bautista. Actualmente, me encuentro realizando una investigación sobre APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO en estudiantes del VII ciclo de educación básica regular en una institución pública, Ica-2022. El propósito de este estudio es Determinar el grado de relación entre el Apoyo Social Percibido y el Aprendizaje Autorregulado en estudiantes del VII ciclo de educación básica regular en una institución pública, Ica-2022, para ello se requiere su colaboración. El proceso consiste en la aplicación de dos instrumentos de medición las cuales son los siguientes: Instrumento de Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS) y el Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI), el cual, el primero cuenta con 12 preguntas y el segundo instrumento con 80 preguntas con una duración aproximada de 60 minutos.

Su participación en el estudio es totalmente VOLUNTARIA, es así que, no implica recompensas de ningún tipo y tampoco algún costo. Debe también saber que toda la información que brinde será guardada CONFIDENCIALMENTE, es decir, sólo será conocida por la persona autorizada que trabaja en este estudio y por nadie más.

En el caso de cualquier consulta relacionada al estudio y su participación, puede contactar al investigador principal del estudio que pertenece a la UPSJB, el estudiante Frank Juniors García Martínez al teléfono 902640359 en Ica, o por correo electrónico a fjugam2019@hotmail.com

Si tiene preguntas sobre sus derechos como participante en la investigación, puede contactarse con el Comité Institucional de Ética en Investigación (CIEI) de la UPSJB que se encarga de la protección de las personas en los estudios de investigación. Allí puede contactarse con el Mg. Antonio Flores, presidente del Comité Institucional de Ética de la Universidad Privada San Juan Bautista al teléfono (01) 2142500, anexo 147 o al correo ciei@upsjb.edu.pe, o acudir a la siguiente dirección: Carr. Panamericana Sur 2, Ica 11004

Habiendo leído la información provista líneas arriba. Y, como evidencia de aceptar participar de la investigación se requiere que elabore un código personal que nos permitirá además mantener la confidencialidad. El código se elaborará considerando su fecha de nacimiento y sus iniciales de sus Nombres y Apellidos.

Código del Participante

Fecha