

Aprendizaje autorregulado en entornos virtuales y logro de competencias del inglés en estudiantes de secundaria

Self-Regulated Learning in Virtual Environments and English Competency Achievement in High School Students

Magna Tecla Mamani Hilasaca¹

¹Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú. ORCID: [0000-0002-1033-5088](https://orcid.org/0000-0002-1033-5088) E-mail: magna.mamani25@gmail.com

Recibido: 02/10/2024

Aceptado: 03/12/2024

Sección: Artículo Original

Resumen

La pandemia de COVID-19 transformó la educación, impulsando la adaptación de estudiantes y docentes a plataformas digitales para conllevar el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia. Este estudio se propuso analizar la relación entre el aprendizaje autorregulado en entornos virtuales y el logro de competencias en inglés en estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática “Tawantinsuyo” en Desaguadero, Puno-Perú. Con un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental de tipo descriptivo-correlacional, se incluyó una muestra de 115 estudiantes de entre 13 y 14 años. Para la recolección de datos, se aplicaron la Escala de Aprendizaje Autorregulado en Contextos Virtuales y el Acta de Notas del año académico 2021. Los datos fueron procesados mediante análisis descriptivo, Chi-cuadrado y el coeficiente de correlación Rho de Spearman. Los resultados evidencian que el 54.8% de los estudiantes muestra un nivel moderado de aprendizaje autorregulado y el 60% logra el nivel de competencia esperado en inglés. Aunque la correlación de Spearman mostró una correlación positiva débil y significativa, especialmente en escritura ($r = 0.231$, $p = 0.013$), el análisis de chi-cuadrado no mostró una asociación estadísticamente significativa. En conclusión, si bien los estudiantes con un mejor aprendizaje autorregulado en entornos virtuales tienden a tener un mejor desempeño en inglés, otros factores podrían estar asociados a su logro académico.

Palabras clave: aprendizaje autorregulado, entornos virtuales, competencias en inglés, estudiante, secundaria.

Abstract

The COVID-19 pandemic transformed education, driving students and teachers to adapt to digital platforms to facilitate the process of remote teaching and learning. This study aimed to analyze the relationship between self-regulated learning in virtual environments and the achievement of English competencies among second-grade secondary students at the “Tawantinsuyo” Emblematic Educational Institution in Desaguadero, Puno, Peru. Using a quantitative approach and a non-experimental descriptive-correlational design, the study included a sample of 115 students aged 13 to 14. For data collection, the Self-Regulated Learning Scale in Virtual Contexts and the Academic Year 2021 Report Card were administered. The data were processed through descriptive analysis, Chi-square tests, and the Spearman Rho correlation coefficient. The results indicated that 54.8% of students showed a moderate level of self-regulated learning, and 60% achieved the expected level of proficiency in English. Although the Spearman correlation revealed a weak but significant positive correlation, especially in writing ($r = 0.231$, $p = 0.013$), the Chi-square analysis did not show a statistically significant association. In conclusion, while students with better self-regulated learning in virtual environments tend to perform better in English, other factors may also be associated with their academic achievement.

Keywords: self-regulated learning, virtual environments, english competencies, student, secondary.

Cómo Citar: Mamani Hilasaca, M. T. (2024). Aprendizaje autorregulado en entornos virtuales y logro de competencias del inglés en estudiantes de secundaria. *Comuni@cción: Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo*, 15(4), 360-370. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.4.1195>

Introducción

La globalización y el vertiginoso avance tecnológico han instaurado nuevas exigencias en los sistemas educativos a nivel mundial (Delors, 1994; Martínez, 1985). En este contexto, la pandemia de COVID-19 provocó una transformación radical en los paradigmas educativos en América Latina, obligando a las instituciones a adoptar la tecnología como un aliado educativo (Tantalean et al., 2024).

En su momento, en el Perú, la declaración de emergencia sanitaria llevó a la implementación del programa “Aprendo en casa”, que abarcó la educación básica desde la inicial hasta la secundaria. Este programa se sustentó en una combinación de recursos, que incluían programas de TV Perú, podcasts de Radio Nacional y fichas de autoaprendizaje. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, se evidenciaron significativas brechas digitales entre las poblaciones urbanas y rurales. Un ejemplo notable son las familias ubicadas en las zonas altoandinas de Puno, que enfrentaron severas limitaciones en cuanto a conectividad, acceso a teléfonos inteligentes, televisión y electricidad. Esta situación impactó negativamente en la experiencia educativa y emocional de los estudiantes, incrementando los niveles de ansiedad y el deseo de abandonar sus estudios (Vargas, 2020). Las emociones adversas experimentadas por los alumnos obstaculizaron el proceso de autorregulación del aprendizaje, un aspecto fundamental para el logro educativo (Gaeta et al., 2021).

El aprendizaje autorregulado se entiende como la capacidad de los estudiantes para planificar, supervisar y evaluar su propio proceso educativo (Trías & Huertas, 2020). La falta de habilidades de autorregulación puede dar lugar a dificultades significativas en el rendimiento académico, particularmente en áreas fundamentales como el aprendizaje del inglés (Enríquez & Hernández, 2021; Villanueva et al., 2021).

En este sentido, el estudio se propuso analizar la relación entre el aprendizaje autorregulado en entornos virtuales y el logro de competencias en el área de inglés de los estudiantes de la Institución Educativa Secundaria Emblemática “Tawantinsuyo” de Desaguadero, Puno. Para alcanzar este objetivo general, se establecieron los siguientes objetivos específicos: conocer el nivel de aprendizaje autorregulado en entornos virtuales y el nivel de logro de competencias en el área de inglés como lengua extranjera; así también, determinar la relación entre el aprendizaje autorregulado en contextos

virtuales y el logro de competencias en inglés, que abarcan “Comunicación oral”, “Lectura de textos” y “Escritura de textos”.

La comprensión de esta relación, en el contexto de la era digital y la creciente importancia del dominio del inglés en el mundo contemporáneo, no solo busca llenar el vacío científico existente en este campo, sino que también abre oportunidades para la implementación de estrategias pedagógicas efectivas. Estas estrategias no solo pueden promover la autonomía de los estudiantes, sino que también son esenciales para preparar a las nuevas generaciones ante un futuro donde la competencia en inglés se convierte en una habilidad crítica para el desarrollo personal y profesional. Al abordar esta problemática, se contribuirá a mejorar la calidad educativa y a formar estudiantes más resilientes y capacitados para enfrentar los desafíos del entorno global actual.

Marco Teórico

El aprendizaje autorregulado en entornos virtuales

El aprendizaje autorregulado se define como una habilidad clave que permite a las personas influir en sus propias respuestas internas y externas, regular su fuerza de voluntad frente a obstáculos como la ansiedad, y aplicar estrategias adecuadas para lograr sus metas. Esta capacidad promueve la participación activa y efectiva en la sociedad, permitiendo a los individuos construir su propia realidad de manera autónoma (García & Bustos, 2021).

En el ámbito pedagógico, la autorregulación es particularmente relevante. Winne y Hadwin (1998, citado en Berridi & Martínez, 2017) la describen como un proceso metacognitivo en el que los estudiantes seleccionan y adaptan tácticas y estrategias para enfrentar las tareas de aprendizaje. Según el enfoque socio-cognitivo, Zimmerman y Schunk (2001, citado en Schunk, 2012) postulan que los aprendices dirigen sistemáticamente sus pensamientos, sentimientos y acciones hacia la consecución de sus metas. Pintrich (2000, citado en Hidalgo-Moncada et al., 2020) también reafirma que se trata de un proceso activo donde el estudiante regula su cognición, motivación y conducta en función de sus objetivos y su contexto.

Este estudio se fundamenta en el planteamiento de Berridi y Martínez (2017), quienes se inspiraron en la estructura del modelo de autorregulación del aprendizaje propuesto por Zimmerman, el cual destaca

los componentes personal, conductual y contextual. En este marco, Berridi y Martínez desarrollaron un nuevo enfoque de aprendizaje autorregulado en entornos virtuales. Como resultado de su investigación, identificaron cuatro dimensiones que son las siguientes:

1. Planeación y Control en Contextos Virtuales
2. Atribuciones Motivacionales en Contextos Virtuales
3. Trabajo Colaborativo en Contextos Virtuales
4. Apoyo del Docente en Contextos Virtuales

En entornos virtuales, la autorregulación se vuelve crucial. De acuerdo con Chicas (2011), los estudiantes en línea deben gestionar sus dimensiones cognitiva, metacognitiva y moral para alcanzar el éxito. Esto incluye reflexionar sobre el uso de la tecnología, aplicar estrategias para superar incertidumbres y elaborar un plan de mejora considerando tanto el conocimiento como el contexto sociocultural. Desde una perspectiva constructivista, Salgado (2006) sostiene que el aprendizaje autorregulado en ambientes virtuales fomenta habilidades como la metacognición, necesarias para que el estudiante administre su tiempo y tome decisiones conscientes sobre sus capacidades y preferencias en la adquisición de conocimiento. Una educación mediada por la tecnología requiere del trabajo autónomo del educando, lo que implica un esfuerzo sostenido para incrementar su autorregulación y disciplina (Rappoport et al., 2020).

Logro de competencias en inglés

(Misari, 2023) considera la competencia como una habilidad multifacética que incluye el uso práctico y contextualizado de los conocimientos adquiridos para desempeñarse eficazmente en un campo específico. De acuerdo con el Consejo de Europa (2001, como lo citó López-Bouzas et al., 2023), se indica que la Competencia Comunicativa (CC) en individuos neurotípicos abarca las habilidades lingüísticas (relacionadas con el sonido, vocabulario y gramática), sociolingüísticas (incluyendo gestos, sonidos e interjecciones) y pragmáticas (tanto en el discurso como en la funcionalidad).

Por su parte, el MINEDU (2017) define a la competencia como un conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten al individuo enfrentar de manera efectiva los desafíos de su entorno. En el ámbito del aprendizaje del inglés,

son tres las competencias comunicativas esenciales: *Comunicación oral en inglés como lengua extranjera*, *Lectura de textos en inglés como lengua extranjera* y *Escritura de textos en inglés como lengua extranjera*. Estas competencias buscan formar individuos capaces de comunicarse de manera efectiva en inglés, contribuyendo al desarrollo de habilidades lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas fundamentales para su desempeño en contextos diversos.

Relación entre el aprendizaje autorregulado y logros de aprendizaje

La pandemia de COVID-19 ha impactado profundamente la educación en Latinoamérica, afectando especialmente el rendimiento académico en el área de inglés. Esto se debe, en gran medida, a la falta de un plan de acción a largo plazo y a la ausencia de métodos adaptados al entorno virtual. Si bien la educación remota tiene el potencial de ser efectiva, su implementación permanente enfrenta importantes desafíos, como la brecha tecnológica presente en la región (Christiani, 2022). Además, la situación se ha visto agravada por una evaluación inadecuada de los aprendizajes, ya que muchos docentes no lograron implementar mecanismos de valoración confiables para medir con precisión el conocimiento y las habilidades en el idioma inglés (Noronha & Vega, 2021).

En relación con la relación entre el aprendizaje autorregulado y los logros académicos, un estudio relevante realizado por Amieiro (2019) en la Universidad de Oviedo, España, profundiza en cómo el entrenamiento en estrategias de autorregulación del aprendizaje puede impactar el rendimiento académico. Este estudio cuasi-experimental con grupos control y experimental encontró que, aunque el entrenamiento en autorregulación mejoró significativamente el conocimiento y la autoeficacia percibida para el uso de estas estrategias, no se observó un incremento en la percepción de la utilidad de las estrategias mismas. Este hallazgo resalta un aspecto clave en el aprendizaje autorregulado: la necesidad de que las intervenciones no solo se centren en la capacitación de los estudiantes en cuanto a estrategias, sino también en cómo estas son percibidas y valoradas por los mismos, lo que podría influir directamente en su efectividad.

Por otro lado, investigaciones recientes evidencian que las estrategias de aprendizaje son un factor clave en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, influenciado por su percepción del apoyo, la retención y la transferencia de conocimientos

durante la contingencia del COVID-19. En contraste, se encontró que la variable contexto actuó como un predictor débil. Estos hallazgos enfatizan la necesidad de promover la autorregulación del alumno mediante prácticas docentes efectivas (Demuner-Flores et al., 2023).

En España, Valle et al. (2009) encontraron una relación significativa entre las estrategias de autorregulación en estudiantes de secundaria—especialmente la planificación y la supervisión-revisión—y el rendimiento académico en diversas asignaturas, indicando que las estrategias autorregulatorias son mejores predictores del éxito académico que las estrategias cognitivas.

Por otra parte, en Venezuela, Elvira-Valdés y Pujol (2012) señalaron que solo la dimensión de “reflexión” se relacionó negativamente con el rendimiento académico sugiriendo que los estudiantes en la transición secundaria-universidad y con un desempeño sobresaliente no reflexionan constantemente sobre su aprendizaje. En México, Gaxiola et al. (2013) demostraron que la autorregulación se relaciona significativamente con el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato en situaciones de riesgo. Asimismo, Berridi y Martínez (2017) hallaron en entornos virtuales que las dimensiones de “planeación y control” y “atribuciones motivacionales” se correlacionan positivamente con el desempeño escolar de estudiantes del nivel superior en modalidades a distancia. Investigaciones adicionales en España, como la de Cueli et al. (2013), evidenciaron que los estudiantes (de 10 a 13 años) que dominan estrategias autorregulatorias tienen un mejor rendimiento en matemáticas.

En cambio, en Indonesia, Ningrum et al. (2018), mediante un estudio descriptivo-correlacional, encontraron una asociación positiva débil, pero estadísticamente no significativa, entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico ($r=0,256$, $p>0,05$). Así también, en México, Nevárez y Hernández (2023) hallaron que la relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico es limitada. Solo la subescala “repetición” mostró una correlación positiva y estadísticamente significativa con el rendimiento académico, indicando que no hay una fuerte correlación entre las demás subescalas de autorregulación y el rendimiento académico.

En Perú, varios estudios respaldan la relación positiva entre el aprendizaje autorregulado y el

rendimiento académico. Valqui (2008) y Norabuena (2011) encontraron relaciones positivas moderadas y significativas en estudiantes de ingeniería y enfermería, respectivamente. La investigación de Alegre (2014) ratificó que la autorregulación del aprendizaje se asocia de forma positiva baja y significativa con el rendimiento académico en estudiantes universitarios, y Arpi (2019) también confirmó una relación positiva y significativa. Por su parte, Cabrera et al. (2019) señalaron una relación directa y significativa en estudiantes de secundaria. Finalmente, Alcalá Villoslada (2021) determinaron una relación positiva media entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de ingeniería industrial.

Métodos

La investigación se realizó en el cuarto bimestre del año escolar 2021 en la Institución Educativa Secundaria Emblemática “Tawantinsuyo”, ubicada en el distrito de Desaguadero, provincia de Chucuito, región Puno, al sur del Perú. El enfoque de investigación fue cuantitativo, de tipo no experimental, con un diseño descriptivo-correlacional (Hernández et al., 2014), el cual se resume en el siguiente esquema:

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple, conformada por 115 estudiantes de segundo grado de secundaria, con edades entre 13 y 14 años. Se garantizaron los criterios éticos de confidencialidad y anonimato.

Se trabajaron dos variables de estudio: la primera fue el “*Aprendizaje autorregulado en contextos virtuales*”, la cual abarca cuatro dimensiones: *Planeación y control en contextos virtuales*, *Atribuciones motivacionales en contextos virtuales*, *Trabajo colaborativo en contextos virtuales* y *Apoyo del docente en contextos virtuales* (Berridi y Martínez, 2017). La segunda variable fue el “*Logro de competencias en el área de inglés*”, que comprende tres competencias: *Comunicación oral en inglés como lengua extranjera*, *Lectura de textos en inglés como lengua extranjera* y *Escritura de textos en inglés como lengua extranjera* (MINEDU, 2017).

La recolección de datos se realizó de manera virtual, utilizando Google Forms como plataforma principal para la aplicación de encuestas a los estudiantes. Debido a las restricciones impuestas por la pandemia, la comunicación con los participantes se llevó a cabo principalmente a través de WhatsApp, que fue el medio más accesible para los estudiantes, dada su disponibilidad en el contexto.

El primer instrumento empleado fue la *Escala de Aprendizaje Autorregulado en Contextos Virtuales* de Berridi y Martínez (2017), validada originalmente en México con un índice Alpha total de .88. En este estudio, se realizó una adaptación a la población peruana mediante una validación por juicio de expertos y una prueba piloto con 25 estudiantes del nivel secundaria. Posteriormente, se calculó la confiabilidad del instrumento, obteniendo un alfa de Cronbach de 0.904, lo que indica un nivel Excelente de consistencia interna, garantizando su adecuación para el contexto educativo peruano. El instrumento consta de 25 ítems distribuidos en cuatro dimensiones clave: Estrategias de control (10 ítems), Atribuciones motivacionales (5 ítems), Trabajo colaborativo con compañeros (5 ítems) y Apoyo del asesor en la tarea (5 ítems). Los ítems se califican a través de una escala Likert de cinco puntos: (1) Casi nunca es cierto; (2) Pocas veces es cierto; (3) La mitad de las veces es cierto; (4) Muchas veces es cierto; y (5) Casi siempre es cierto.

El segundo instrumento utilizado fue el *Acta de notas del año escolar 2021*, cuyo propósito fue obtener información sobre el logro de tres competencias en el área de inglés, específicamente relacionadas con la comunicación oral, la comprensión lectora y la escritura de textos en inglés como lengua extranjera. La escala de calificación empleada fue la siguiente: AD (Logro destacado), A (Logro esperado), B (En proceso) y C (En inicio).

Los datos fueron analizados utilizando el software estadístico SPSS versión 25. Además, se realizó la prueba de normalidad mediante el test de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados evidenciaron que los datos no siguen una distribución normal, dado que las variables “Aprendizaje autorregulado en contextos virtuales” y

“Logro de competencias del área de inglés” presentaron un p-value menor a 0.000. Por esta razón, se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman, adecuado para el análisis de variables ordinales y distribuciones no paramétricas.

Resultados

Los datos revelan que el 54.8% de los estudiantes del segundo grado de secundaria presentan un nivel moderado de autorregulación en su aprendizaje, el 33.9% un nivel alto y solo el 7% un nivel muy alto. Esto indica que la mayoría tiene habilidades de autorregulación intermedias, dejando margen para mejoras. En cuanto a las dimensiones, de forma específica se observa: En la dimensión *Planeación y Control*, el 73% de los estudiantes maneja bien la planificación y control, con un 48.7% en nivel alto y un 24.3% en muy alto. Solo un pequeño porcentaje (5.2%) tiene niveles bajo o muy bajo, destacando esta como una fortaleza en el aprendizaje virtual. En cuanto a las *Atribuciones Motivacionales*, el 39.1% tiene un nivel moderado y un 31.3% alto, pero solo el 13.9% alcanza un nivel muy alto. Un 13.9% adicional se ubica en niveles bajo y muy bajo, lo que sugiere que algunos estudiantes enfrentan dificultades en su motivación, afectando su autorregulación. Respecto del *Trabajo Colaborativo*, el 60% de los estudiantes presenta un nivel bajo (30.4%) o muy bajo (29.6%) en colaboración, señalando problemas significativos para trabajar en equipo en entornos virtuales. Por otro lado, sobre el *Apoyo del Docente*, el 44.3% de los estudiantes percibe un nivel alto de apoyo docente y el 12.2% muy alto; sin embargo, un 33% lo percibe como moderado, sugiriendo que algunos estudiantes aún requieren un respaldo más sólido.

Tabla 1

Frecuencias del Aprendizaje autorregulado en contextos virtuales

Escala de valoración	VARIABLE 1: Aprendizaje autorregulado en contextos virtuales		Dimensión 1. Planeación y control		Dimensión 2. Atribuciones motivacionales		Dimensión 3. Trabajo colaborativo		Dimensión 4. Apoyo del docente	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Muy alto	8	7.0	28	24.3	16	13.9	6	5.2	14	12.2
Alto	39	33.9	56	48.7	36	31.3	12	10.4	51	44.3
Moderado	63	54.8	26	22.6	45	39.1	28	24.3	38	33.0
Bajo	4	3.5	5	4.3	16	13.9	35	30.4	9	7.8
Muy bajo	1	0.9	0	0	2	1.7	34	29.6	3	2.6
TOTAL	115	100	115	100	115	100	115	100	115	100

Nota: Datos obtenidos por la investigadora mediante la Escala de aprendizaje autorregulado en contextos virtuales.

Se aprecia también que, el 60% de los estudiantes alcanza el nivel “A” (Logro Esperado) en competencias de inglés, mientras que solo un 2.6% logra el nivel “AD” (Logro Destacado), lo que indica que, aunque los estudiantes cumplen con los objetivos mínimos, la excelencia generalizada es baja. En los niveles inferiores, un 25.2% se encuentra en “B” (En Proceso) y un 12.2% en “C” (En Inicio), sugiriendo que aproximadamente un tercio necesita apoyo adicional para alcanzar los niveles esperados.

Al analizar las competencias específicas, en Comunicación Oral en inglés como lengua extranjera,

el 50.4% de los estudiantes logra el nivel A, pero solo un 5.2% alcanza un desempeño destacado (AD), y un 32.2% está en proceso (B), lo que resalta la necesidad de mejorar en esta habilidad. En Lectura de Textos en inglés, el 54.8% cumple con el nivel A, con un 5.2% en AD; sin embargo, un 30.4% permanece en B y un 12.2% en C, lo que implica que más de un tercio de los estudiantes requiere refuerzo en lectura. En Escritura en inglés, también el 54.8% alcanza el nivel A, pero un 12.2% se encuentra en C, indicando que, aunque se logra el nivel básico, varios estudiantes aún encuentran desafíos en la escritura en inglés.

Tabla 2

Frecuencias del Logro de competencias en el área de inglés

Escala de valoración	VARIABLE 2: Logro de competencias del área de inglés		Competencia 1. Comunicación oral en inglés como lengua extranjera		Competencia 2. Lectura de diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera		Competencia 3. Escritura de diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
AD (Logro destacado)	3	2.6	6	5.2	6	5.2	6	5.2
A (Logro esperado)	69	60.0	58	50.4	60	52.2	63	54.8
B (En proceso)	29	25.2	37	32.2	35	30.4	32	27.8
C (En inicio)	14	12.2	14	12.2	14	12.2	14	12.2
TOTAL	115	100.0	115	100.0	115	100.0	115	100.0

Nota: Datos obtenidos por la investigadora mediante el Acta de notas del año escolar 2021.

Los datos de la tabla cruzada de correlaciones muestran que la mayoría de los estudiantes (60%) se ubica en el nivel “A” (Logro esperado), sugiriendo que un aprendizaje autorregulado moderado a alto es común. Sin embargo, solo el 3% de los que alcanzan el nivel destacado (AD) presentan un aprendizaje autorregulado alto, lo que indica que una fuerte capacidad de autorregulación no siempre se traduce en un rendimiento excepcional.

En las dimensiones específicas, el 32% de los estudiantes con aprendizaje autorregulado bajo logra un desempeño “B” en “Comunicación oral”, mientras que en “Lectura” y “Escritura”, el 30% y 28% respectivamente, se encuentran en la misma situación. La presencia del 12% de estudiantes en el nivel “C” (En inicio) en todas las dimensiones destaca la necesidad de mejorar el aprendizaje autorregulado para facilitar

el progreso en las competencias en inglés, subrayando la urgencia de intervenciones educativas efectivas en un entorno virtual.

Los valores de chi-cuadrado para cada variable, junto con sus respectivos grados de libertad (df) y p-value, indican que no hay una asociación estadísticamente significativa entre estas variables, dado que todos los p-values son mayores a 0.05 (0.273 para el total, 0.367 para Comunicación oral, 0.361 para Lectura y 0.296 para Escritura). Esto sugiere que, a pesar de la variabilidad en los niveles de autorregulación y rendimiento en inglés, estas no están correlacionadas de manera significativa en esta muestra de 115 casos válidos, lo que plantea la necesidad de explorar otros factores que puedan influir en el logro académico de los estudiantes.

Tabla 3

Tabla cruzada de correlaciones entre el Aprendizaje autorregulado en contextos virtuales y el Logro de competencias en el área de inglés

Muy bajo		VARIABLE 1: Aprendizaje autorregulado en contextos virtuales					
		Bajo	Moderado	Alto	Muy alto	Total	
VARIABLE 2: Logro de competencias del área de inglés	C			8%	4%		12%
	B		3%	16%	7%		25%
	A	1%	1%	30%	22%	6%	60%
	AD			1%	1%	1%	3%
	Total	1%	3%	55%	34%	7%	100%
Dimensión 1: Comunicación oral en inglés como lengua extranjera	C			8%	4%		12%
	B		3%	20%	10%		32%
	A	1%	1%	25%	17%	6%	50%
	AD			2%	3%	1%	5%
	Total	1%	3%	55%	34%	7%	100%
Dimensión 2: Lectura en inglés como lengua extranjera	C			8%	4%		12%
	B		3%	19%	9%		30%
	A	1%	1%	26%	18%	6%	52%
	AD			2%	3%	1%	5%
	Total	1%	3%	55%	34%	7%	100%
Dimensión 3: Escritura de diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera	C			8%	4%		12%
	B		3%	18%	7%		28%
	A	1%	1%	27%	20%	6%	55%
	AD			2%	3%	1%	5%
	Total	1%	3%	55%	34%	7%	100%

Nota: Datos obtenidos por la investigadora mediante la Escala de aprendizaje autorregulado en contextos virtuales y el Acta de notas del año escolar 2021.

Tabla 4

Resultados del Test Chi-cuadrado

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson	Valor	df	p-value
Autorregulación del aprendizaje en entornos virtuales y logro de competencias del área de inglés	14.442	12	0.273
Autorregulación del aprendizaje en entornos virtuales y Comunicación oral en inglés como lengua extranjera.	13.024	12	0.367
Autorregulación del aprendizaje en entornos virtuales y Lectura de diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera	13.112	12	0.361
Autorregulación del aprendizaje en entornos virtuales y Escritura de diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera	14.069	12	0.296
N de casos válidos	115		

Nota: Datos obtenidos por la investigadora mediante la Escala de aprendizaje autorregulado en contextos virtuales y el Acta de notas del año escolar 2021.

El análisis de correlación de Spearman muestra que existe una relación positiva débil y significativa en cada área evaluada. Para el logro general en inglés, el coeficiente de correlación es $r = 0.200$ ($p = 0.032$), lo que indica que, aunque los estudiantes con mayor autorregulación tienden a tener un mejor desempeño global en inglés, esta relación es débil. En comunicación oral, la correlación es ligeramente mayor, $r = 0.204$ ($p = 0.029$), sugiriendo que la

autorregulación puede beneficiar algo más la habilidad de hablar en inglés. Para la lectura, el coeficiente sube a $r = 0.210$ ($p = 0.024$), reflejando que una mejor autorregulación podría estar relacionada con una leve mejora en la comprensión lectora. La escritura muestra la correlación más alta, $r = 0.231$ ($p = 0.013$), lo cual indica que la autorregulación en entornos virtuales tiene un impacto algo más perceptible en la capacidad de escribir en inglés. Sin embargo, todos estos valores

de r indican relaciones débiles en la práctica, por lo que, aunque estadísticamente significativos, los efectos son

limitados y sugieren que la autorregulación tiene una influencia menor en el logro de competencias en inglés.

Tabla 5

Correlación de Spearman entre el aprendizaje autorregulado en entornos virtuales y el Logro de competencias en el área de inglés

Correlación de Spearman	Valor	Error estándar asintótico	T aproximada	p-value
Autorregulación del aprendizaje en entornos virtuales y logro de competencias del área de inglés	0.200	0.086	2.167	,032
Autorregulación del aprendizaje en entornos virtuales y Comunicación oral en inglés como lengua extranjera.	0.204	0.086	2.218	,029
Autorregulación del aprendizaje en entornos virtuales y Lectura de diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera	0.210	0.086	2.284	0.024
Autorregulación del aprendizaje en entornos virtuales y Escritura de diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera	0.231	0.085	2.526	0.013
N de casos válidos	115			

Nota: Datos obtenidos por la investigadora mediante la Escala de aprendizaje autorregulado en contextos virtuales y el Acta de notas del año escolar 2021.

Discusión

Es importante considerar que la evaluación durante la pandemia pudo verse afectada por la implementación de procesos inadecuados (Norona & Vega, 2021). Este contexto podría haber limitado la fiabilidad de los logros de aprendizaje reportados, especialmente en áreas prácticas como la competencias orales, escritas y lectoras del área de inglés. En este sentido, este estudio reafirma la necesidad de ofrecer apoyo docente constante y estrategias socioemocionales para fortalecer la autorregulación en entornos virtuales, garantizando así una evaluación más precisa y formativa de los aprendizajes.

Los resultados de esta investigación revelan una compleja interrelación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento en competencias de inglés en estudiantes de secundaria en entornos virtuales, especialmente durante la pandemia de COVID-19. En concordancia con Christiani (2022), se ha evidenciado que la educación en Latinoamérica enfrentó serios desafíos debido a la falta de planificación y adaptación a los métodos virtuales, lo que contribuyó a una disminución del rendimiento académico general. A pesar de que el 60% de los estudiantes alcanzó el nivel “A” (Logro Esperado) en competencias de inglés, solo el 2.6% obtuvo un rendimiento destacado (“AD”), sugiriendo que, aunque se cumplan los requisitos mínimos, hay un considerable margen de mejora en la calidad del aprendizaje.

La investigación también destaca que el 54.8% de los estudiantes presenta un nivel moderado de aprendizaje autorregulado, alineándose con los hallazgos de

Demuner-Flores et al. (2023), quienes enfatizan la relevancia de las estrategias de autorregulación en el rendimiento académico. La dimensión de Planeación y Control tuvo un desempeño positivo, con un 73% de los estudiantes mostrando competencias en esta área. Sin embargo, las puntuaciones más bajas en Trabajo Colaborativo (60% en niveles bajo y muy bajo) y las dificultades en Atribuciones Motivacionales sugieren que los estudiantes enfrentan serias dificultades para mantenerse motivados y colaborar eficazmente, corroborando las observaciones de Valle et al. (2009) sobre la importancia de la planificación y supervisión para el rendimiento académico.

El análisis de la relación entre el aprendizaje autorregulado y el logro en competencias de inglés reveló correlaciones positivas débiles en todas las áreas evaluadas ($r = 0.200$ a $r = 0.231$). Esto indica que los estudiantes con mayor autorregulación tienden a tener un mejor desempeño en inglés, aunque el impacto es limitado. Esto está acorde con los resultados de Ningrum et al. (2018) y Nevárez y Hernández (2023) quienes también concluyeron que la relación estas variables es limitada, es decir, que no hay una fuerte correlación entre las subescalas de autorregulación y el rendimiento académico.

Asimismo, en esta investigación, la prueba de chi-cuadrado de Pearson, mostró que no hay una asociación estadísticamente significativa entre las variables, lo cual discrepa de los estudios como los de Valqui (2008), Norabuena (2011), Alegre (2014), Arpi (2019), Cabrera et al. (2019) y Alcalá Villoslada (2021), quienes han confirmado que la autorregulación está asociada de manera significativa con el rendimiento académico.

Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar otros factores que puedan influir en el rendimiento académico de los estudiantes. En línea con las observaciones de Demuner-Flores et al. (2023), quienes destacaron el papel limitado del contexto como predictor del rendimiento académico, se sugiere que las intervenciones deben ir más allá de fomentar la autorregulación. También deben abordar el apoyo emocional y académico que los estudiantes necesitan.

Conclusiones

Respecto de la correlación entre aprendizaje autorregulado en entornos virtuales y el logro de competencias en inglés, se ha observado que, a pesar de la correlación débil positiva observada, la prueba de chi-cuadrado reveló que no existe una relación estadísticamente significativa entre ambas variables ($p = 0.23$). Esto sugiere que, aunque hay una tendencia a que los estudiantes que se autorregulan mejor logren mejores resultados, otros factores pueden estar asociados al rendimiento académico, lo que requiere un análisis más profundo de las variables intervinientes.

Las correlaciones específicas entre el aprendizaje autorregulado en entornos virtuales y el logro en competencias de inglés revelan que la dimensión de “Comunicación Oral” presenta la correlación más fuerte ($r = 0.25$), seguida de “Escritura” ($r = 0.20$). Sin embargo, la relación en “Lectura” fue mínima ($r = 0.15$), indicando que estas competencias pueden estar influenciadas por factores distintos al aprendizaje autorregulado. Esto sugiere que, si bien el aprendizaje autorregulado es importante, la enseñanza de habilidades específicas en inglés debe ser abordada con estrategias diversificadas.

Asimismo, se observó que el 54.8% de los estudiantes alcanza un nivel moderado de aprendizaje autorregulado en entornos virtuales, lo que indica un área de mejora significativa. En cuanto al logro de competencias en inglés, el 60% de los estudiantes logra el nivel esperado, pero solo un 2.6% alcanza un rendimiento destacado. Estos datos subrayan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que fomenten tanto la autorregulación del aprendizaje como el desarrollo de habilidades específicas en inglés, especialmente en “Comunicación Oral” y “Escritura”, que mostraron mayores deficiencias.

Este estudio presenta algunas limitaciones. La muestra fue limitada a una institución educativa y la recolección de datos se realizó de manera virtual

mediante Google Forms, con comunicación a través de WhatsApp, el único medio accesible en el contexto de los estudiantes. Esta modalidad presentó desafíos, como problemas de conectividad y la falta de interacción en tiempo real. Además, las condiciones de evaluación durante la pandemia pudieron haber afectado la fiabilidad de los logros reportados, ya que los estudiantes enfrentaron dificultades tecnológicas y la ausencia de acompañamiento docente presencial. Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra, emplear enfoques mixtos (presencial y virtual) y explorar variables como la motivación y el apoyo docente, que influyen en la autorregulación y el rendimiento académico.

Referencias

- Alcalá, M., & Villoslada, A. (2021). Relación entre el Aprendizaje Autorregulado y Rendimiento Académico en Estudiantes de Ingeniería Industrial de Universidades de Trujillo 2017. *Proceedings of the LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education and Technology*. <https://doi.org/10.18687/LEIRD2021.1.1.21>
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 101–120. <https://doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Amieiro, N. (2019). *Aprendizaje autorregulado y logro académico en estudiantes universitarios. Un estudio de medidas repetidas* [Universidad de Oviedo]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=260857>
- Arpi, J. (2019). *La autorregulación del aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios del II semestre de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa–2017* [Universidad Nacional San Agustín de Arequipa]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/9445>
- Berridi, R., & Martínez, J. I. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 39(156), 89–93. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2017.156.58285>

- Cabrera, I., Hurtado, A., & Marcelo, Y. (2019). *Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de quinto año de secundaria de Instituciones Educativas Públicas de Surco* [Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15827>
- Chicas, F. (2011). *Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo: estrategias de autorregulación para aprender a aprender en los ambientes virtuales*. Universidad EAN.
- Christiani, Z. (2022). Aprendizaje del inglés durante la pandemia de COVID-19. *Journal de Ciencias Sociales*, 18(10), 125–135. <https://doi.org/https://doi.org/10.18682/jcs.vi18.5144>
- Cueli, M., García, T., & Gonzáles-Castro, P. (2013). Autorregulación y rendimiento académico en Matemáticas. *Aula Abierta*, 41(1), 39–48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4097743>
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. In *La Educación encierra un tesoro* (pp. 91–103). El Correo de la UNESCO.
- Demuner-Flores, M.-R., Ibarra-Cisneros, M.-A., & Nava-Rogel, R.-M. (2023). Estrategias de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios durante la contingencia COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, XIV, 116–130. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.39.1532>
- Elvira-Valdés, M., & Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 367–378. <http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/cinde/index.htmlautoRReguLaciónyRendimientoacadémicoenLatRansiciónsecundaRia-univeRsidad>
- Enríquez, L., & Hernández, M. (2021). Alumnos en pandemia: una mirada desde el aprendizaje autónomo. *Revista Digital Universitaria*, 22(2). <https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.2.11>
- Gaeta, M., Gaeta, L., & Rodríguez, M. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Actualidades Investigativas En Educación*, 21(3), 1–25. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46280>
- García, I., & Bustos, R. (2021). La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales. *Diálogos Sobre Educación*, 0(22). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.914>
- Gaxiola, J., Gonzáles, S., & Gaxiola, E. (2013). Autorregulación, resiliencia y metas educativas: variables protectoras del rendimiento académico de bachilleres. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 241–252. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80429824002>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hidalgo-Moncada, D., Díez-Palomar, J., & Vanegas Muñoz, Y. (2020). Formación de maestros de educación primaria en el contexto de confinamiento. La importancia del aprendizaje autorregulado en las matemáticas. *Magister*, 32(1), 40–48. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.40-48>
- López-Bouzas, N., Del Moral, M., & Castañeda, J. (2023). Estimulando la competencia comunicativa en alumnado con TEA a partir de un entorno gamificado aumentado. *Revista Brasileña de Educación Especial*, 29, 1–20. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QBQtdrdrfT3w7J3P9L7Fy9m/abstract/?lang=es>
- Martínez, I. (1985). *El aprender, condición del hombre*. <https://revistamarina.cl/revistas/1985/5/martinez.pdf>
- MINEDU. (2017). *Curricúlo Nacional*. 227.
- Misari, A. (2023). Reading comprehension and its relationship with the levels of communicative competence. *Lengua y Sociedad*, 22(1), 535–555. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i1.23664>
- Nevárez, P., & Hernández, L. (2023). *Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico* (Primera). Universidad Pedagógica de Durango. <http://200.23.125.59/PDF/Libros/AprendizajeRendimientoAcademico.pdf>

- Ningrum, R., Kumara, A., & Prabandari, Y. (2018). The relationship between self-regulated learning and academic achievement of undergraduate medical students. *3rd Annual Applied Science and Engineering Conference*. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/434/1/012155>
- Norabuena, R. (2011). *Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo"–Huaraz* [Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/2904>
- Noroña, D. R., & Vega, V. (2021). Impacto de la teleeducación en el rendimiento estudiantil del idioma inglés durante la pandemia COVID-19. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(3), 61–70. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/2590>
- Rappoport, S., Rodríguez Tablado, M. S., Bresanello, M., & UNESCO. (2020). *Enseñar en tiempos de COVID-19 una guía teórico-práctica para docentes*. UNESCO.
- Salgado, E. (2006). *Manual de docencia universitaria. Introducción al constructivismo*. ULACIT.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. del aprendizaje* (6ta edición). PEARSON.
- 370 Tantalean, L., Del Rosario, O., Aguirre, M., Livia, J., & Franco, J. (2024). Estrés , ansiedad y depresión como factores asociados a la procrastinación académica en estudiantes universitarios peruanos. *ComuniAcción, Revista de Investigación En Comunicación y Desarrollo*, 15(3), 187–198. <https://doi.org/https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.3.992>
- Trías, D., & Huertas, J. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje: Manual para el asesoramiento psicoeducativo*. Ediciones UAM. <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/9788483447499>
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. (2009). *Diferencias en rendimiento académico según los niveles de las es-trategias cognitivas y de las estrategias de autorregulación Differences in academic achievement according to the levels of cognitive and of self-regulation strategies*. 6(2), 31–42.
- Valqui, E. (2008). *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú* [Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/2411>
- Vargas, D. (2020). *El problema de conectividad y el impacto emocional en estudiantes de zonas altoandinas del Perú en tiempos de Covid*. <https://www.youtube.com/watch?v=f6D6YXoMpHE>
- Villanueva, I., Santos, V., Rivera, E., & Vega, E. (2021). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje durante el confinamiento social por la pandemia Covid-19. *Revista de Educación*, 12(23), 253–269. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5098