

ARTÍCULO ORIGINAL

APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y COMPROMISO ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE TACNA- PERÚ

SELF-REGULATED LEARNING AND SCHOOL COMMITMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS FROM TWO PUBLIC SCHOOLS IN TACNA-PERU

 **Soledad Menéndez Velarde¹**

Ministerio de Educación del Perú

<https://orcid.org/0000-0002-6303-6057>

 **Nieve Galván Menéndez²**

Universidad Privada de Tacna

Recibido: 20/11/2024

Aceptado: 16/12/2024

Publicado On-line: 28/12/2024

RESUMEN

Este estudio se alinea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Analizó la relación entre el aprendizaje autorregulado y el compromiso escolar en estudiantes de secundaria de dos instituciones públicas de Tacna, Perú, con el objetivo de determinar si la autorregulación influye significativamente en el compromiso escolar. Materiales y métodos: Se empleó un diseño correlacional con una muestra de 372 estudiantes seleccionados mediante muestreo aleatorio estratificado. Se utilizaron la Escala de Autorregulación del Aprendizaje (EARA) y la School Engagement Scale (SES-4D), ambas con índices adecuados de confiabilidad. Resultados: El 54% de los estudiantes presentó un nivel medio de autorregulación y el 55,9% un nivel medio de compromiso escolar. La correlación de Spearman indicó una correlación positiva moderada-alta entre las variables ($Rho = 0,717$, $p < 0,01$). Discusión: Los hallazgos confirman que la autorregulación es un factor clave para fomentar el compromiso escolar, especialmente en su dimensión afectiva, alineándose con teorías educativas que promueven la agencia personal y el desarrollo socioemocional. Conclusión: Implementar

¹ Docente. Ministerio de Educación. E – mail: ginakrea@gmail.com

² Universidad Privada de Tacna. E-mail: nieveshanon11@gmail.com

estrategias pedagógicas que refuercen la autorregulación del aprendizaje puede mejorar significativamente el compromiso escolar y contribuir al logro del ODS 4.

Palabras Clave: Aprendizaje autorregulado, compromiso social, estudiantes, secundaria

ABSTRACT

Introduction: This study aligns with Sustainable Development Goal (SDG) 4, which seeks to ensure inclusive, equitable and quality education. It analyzed the relationship between self-regulated learning and school engagement in high school students from two public institutions in Tacna, Peru, with the aim of determining whether self-regulation significantly influences school engagement. **Materials and methods:** A correlational design was used with a sample of 372 students selected by stratified random sampling. The Self-Regulation of Learning Scale (EARA) and the School Engagement Scale (SES-4D), both with adequate reliability indices, were used. **Results:** 54% of the students presented a medium level of self-regulation and 55.9% a medium level of school engagement. Spearman's correlation indicated a moderate-high positive correlation between the variables ($Rho = 0.717$, $p < 0.01$). **Discussion:** The findings confirm that self-regulation is a key factor in fostering school engagement, especially in its affective dimension, aligning with educational theories that promote personal agency and socioemotional development. **Conclusion:** Implementing pedagogical strategies that reinforce self-regulated learning can significantly improve school engagement and contribute to the achievement of SDG 4.

Keywords: self-regulated learning, school engagement, students, high school.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje autorregulado y el compromiso escolar son elementos clave para garantizar el éxito académico, especialmente en estudiantes de secundaria. El aprendizaje autorregulado, según Bandura (1986), permite a los estudiantes planificar, monitorear y ajustar sus estrategias de aprendizaje, promoviendo la independencia en la adquisición de conocimientos. Por otro lado, el compromiso escolar, definido como la implicación conductual, cognitiva y emocional del estudiante, actúa como un fuerte predictor del rendimiento académico y del desarrollo socioemocional (de Toro et al., 2016). Sin embargo, en el contexto de la educación secundaria, estos constructos podrían tener barreras significativas, particularmente en instituciones públicas donde las limitaciones pedagógicas y las condiciones socioeconómicas afectan directamente el desempeño estudiantil.

En España, en un estudio se señala que el apoyo social percibido, especialmente de docentes y familiares, es un predictor clave del compromiso emocional, el cual se refleja en una conexión afectiva positiva con la escuela. En su investigación con 1 468 estudiantes de secundaria en el País Vasco, los autores encontraron que el apoyo docente tuvo un coeficiente predictivo significativo ($R^2 = 0,47$, $p < 0,01$), mientras que las mujeres reportaron mayores niveles de compromiso emocional que los hombres (Fernández et al., 2019). Este hallazgo subraya la relevancia del entorno social para fomentar la implicación escolar, destacando la necesidad de considerar las diferencias de género en las estrategias educativas. También, Álvarez-Pérez et al. (2024) en un estudio con 309 estudiantes de

secundaria, encontraron que aquellos con mayores niveles de compromiso, medido a través de autoevaluación, planificación y ejecución, lograron mejor implicancia y calificaciones. Además, de que el compromiso escolar actúa como un mediador clave para prevenir el abandono escolar temprano, que afecta al 13,3% de los jóvenes entre 18 y 24 años. Este dato refuerza la importancia de implementar estrategias pedagógicas que promuevan tanto el compromiso como la autorregulación del aprendizaje para mejorar el rendimiento académico.

En la India de Asia del Sur, se informa que la falta de interacción, dificultades con la autonomía y aislamiento en entornos virtuales podrían limitar el nivel de compromiso académico de los estudiantes (Dubey et al., 2023), lo que resalta la importancia de incorporar componentes sociales efectivos en el diseño de experiencias de aprendizaje (Dubey et al., 2023). En China, en un estudio de metaanálisis con datos de 93 188 participantes, se identificó que las relaciones positivas entre estudiantes y docentes ($R = 0,456$, $p < 0,001$) y el comportamiento positivo del docente ($R = 0,419$, $p < 0,001$) son los principales predictores externos del compromiso escolar. Asimismo, factores internos como emociones positivas y habilidades metacognitivas de autorregulación también tendrían rol en fomentar el compromiso académico (Li & Xue, 2023), lo que podría indicar que el compromiso académico es influido tanto por elementos individuales como por el entorno educativo

En Latinoamérica se encontró en Perú, que estudiantes de primaria presentan un alto compromiso escolar (cognitiva 57,9%; afectiva 64,5% y conductual 69,4%)(Veliz et al., 2022). En Apurímac, en un estudio con discentes de secundaria, el 40% muestran un nivel alto en habilidades como la organización y el uso de técnicas de estudio (autorregulación), lo que podría estar limitando su nivel de compromiso con las actividades académicas (Hualla & Sánchez, 2024). En Lima, en estudiantes de un instituto el 54% de los estudiantes utilizan predominantemente estrategias directas, lo que podría contribuir a un mayor compromiso con las actividades académicas, mientras que el 46% restante recurre a estrategias indirectas o menos efectivas, lo que probablemente afecta su compromiso (Soto, 2023). En México, Gaxiola et al. (2020) analizaron el impacto del ambiente de aprendizaje positivo (AAP) en el compromiso académico de 166 estudiantes de bachillerato, encontrando que este entorno, compuesto por el apoyo académico de padres y amigos, tuvo una correlación significativa con el compromiso académico (coeficiente estructural = 0,80, $p < 0,05$). Este resultado destaca la influencia del entorno familiar y social como promotor del compromiso escolar. En México, un entorno de aprendizaje positivo se asoció con un mayor compromiso escolar, explicando el 30% del aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato(Veliz et al., 2022).En Colombia, en un estudio con estudiantes de secundaria solo el 38% de los estudiantes de secundaria mostró prácticas consistentes de autorregulación, una habilidad directamente vinculada con el compromiso académico(Monsalve, 2024). En Chile, se exploraron las diferencias de género y grado en el compromiso escolar en una muestra de 514 estudiantes chilenos de primaria. Las niñas mostraron mayores niveles de autoevaluación y autoeficacia que los niños ($p < 0,05$), mientras que los niveles generales de compromiso fueron considerados subóptimos (Sáez et al., 2024). En Tacna, el 58,9% de los estudiantes de una institución pública y el 76.4% de una privada presentan compromiso escolar regular. La dimensión cognitiva mostró diferencias significativas a favor de la institución pública (media: 3,84 vs. 3,53, $p = 0,015$), mientras que la dimensión conductual fue baja en ambas (1,41 vs. 1,58) (Franco, 2020)

De la revisión de la literatura, los posibles factores relacionados con el compromiso escolar pueden ser de un lado, interno o individuales como emociones positivas, autopercepción de eficacia (Li, 2023) autorregulación del aprendizaje (Luna & Alvarez, 2020), género (Sáez et al., 2024), motivación hedónica (Dubey et al., 2023). De otro lado, externos o contextuales como las relaciones estudiante -docente(Fernández et al., 2019), el apoyo familiar y entornos de aprendizaje (Gaxiola Romero et al., 2020), estrategias pedagógicas (Monsalve, 2024) . En este estudio, se consideró relevante investigar la implicancia de la autorregulación en el compromiso escolar de estudiantes de

secundaria de Tacna, ya que desde la perspectiva teórica de Bandura (1986) la autorregulación promueve la agencia personal, permitiendo a los estudiantes enfrentar desafíos académicos con mayor autonomía y resiliencia. El objetivo fue establecer la correlación entre el aprendizaje autorregulado y el compromiso escolar en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa de Tacna en 2019.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental (Kerlinger, 1979), transversal (Hernández et al., 2014) y correlacional. La población fue de 1 723 estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas públicas, seleccionándose una muestra de 370 estudiantes mediante muestreo aleatorio estratificado proporcional. Para recoger la información, se utilizaron dos escalas. La Escala de Autorregulación del Aprendizaje (EARA) cuyos ítems exhibieron una buena consistencia interna (Alfa de Cronbach = 0,86) (Alegre, 2014). El segundo instrumento de recolección fue la School Engagement Scale (SES-4D) que midió las dimensiones cognitiva, conductual, afectiva y agéntica del compromiso escolar, el que también exhibió una adecuada consistencia interna (Alfa de Cronbach = 0,68) (Tomás et al., 2016).

Los datos fueron recolectados en un ambiente controlado durante el horario escolar, asegurando el cumplimiento de principios éticos como el consentimiento informado de los padres (Alvarez, 2022) y asentimiento informado de los estudiantes. Para el análisis de los datos, se empleó el paquete estadístico SPSS para Windows (versión 25,0 Chicago, IL., USA). Se aplicaron pruebas descriptivas y la correlación de Rho de Spearman para identificar relaciones significativas entre las variables.

RESULTADOS

Tabla 1

Tacna: Estudiantes de dos Instituciones Educativas Públicas del Nivel Secundario Según Nivel de Autorregulación

	Institución Educativa A		Institución Educativa B		Total	
	N°=194	%=100	N°=178	%=100	N°=372	%=100
Bajo	55	28,4	33	18,5	88	23,7
Medio	97	50,0	104	58,4	201	54,0
Alto	42	21,6	41	23,0	83	22,3
	$X^2= 5,077$			$Sig= 0,079$		

En las dos instituciones educativas predominó un nivel medio de autorregulación del aprendizaje, que representó el 50% y el 58,4% de los estudiantes en las instituciones educativas A y B, respectivamente, con un total combinado del 54% (N=201). Los niveles bajos y altos de autorregulación fueron similares entre las instituciones, sin diferencias estadísticamente significativas ($X^2=5,077$, $p=0,079$). (Tabla 1)

Tabla 2

Tacna: Estudiantes de dos Instituciones Educativas Públicas del Nivel Secundario Según Nivel de Compromiso Escolar

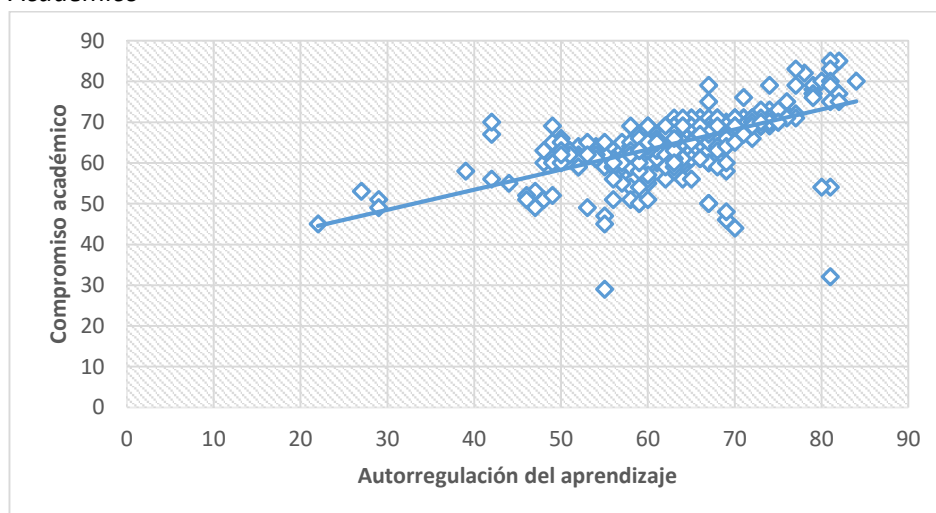
	Institución Educativa A		Institución Educativa B		Total	
	N°=194	%=100	N°=178	%=100	N°=372	%=100
Bajo	43	22,2	38	21,3	81	21,8
Medio	111	57,2	97	54,5	208	55,9
Alto	40	20,6	43	24,2	83	22,3
	$X^2= 0,672$			$Sig= 0,714$		

Se evidenció que la mayoría de los estudiantes presentó un nivel medio de compromiso escolar (57,2% en la institución A y 54,5% en la institución B, totalizando el 55,9%). Tampoco hubo diferencias significativas entre las instituciones ($X^2=0,672$, $p=0,714$). Esto indica una tendencia generalizada hacia el nivel intermedio de compromiso escolar, con una menor proporción de estudiantes con alto compromiso.

Para el análisis inferencial, se utilizó la correlación de orden de rango de Spearman para evaluar la correlación entre la autorregulación del aprendizaje y el compromiso académico general y de cuatro dimensiones (cognitiva, afectiva, conductual y agéntica).

Figura 1

Gráfico de Dispersión de la Relación entre la Autorregulación del Aprendizaje y el Compromiso Académico

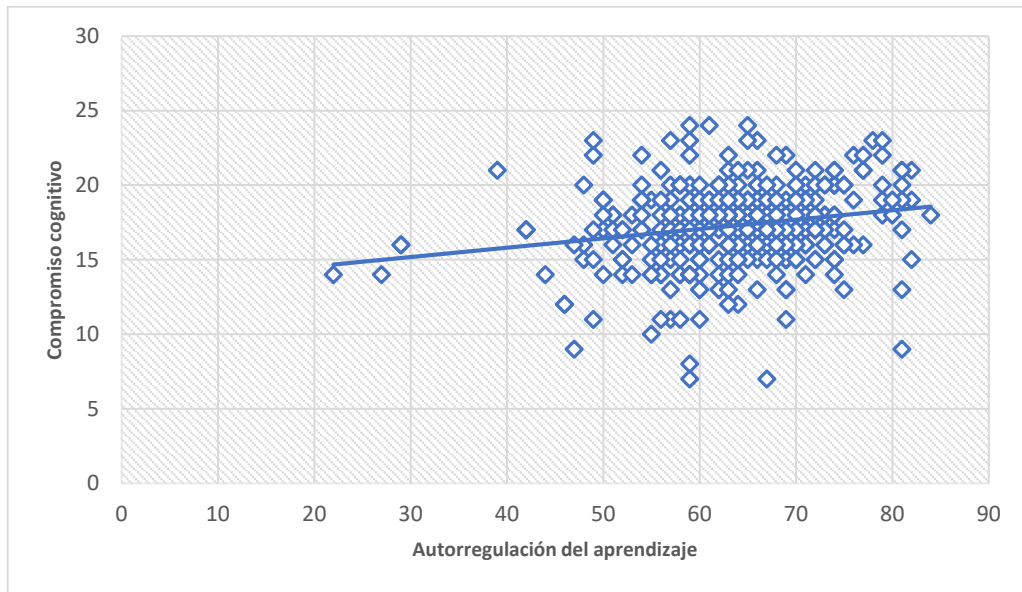


Nota: Rho de Spearman ,717 p-valor 0,01

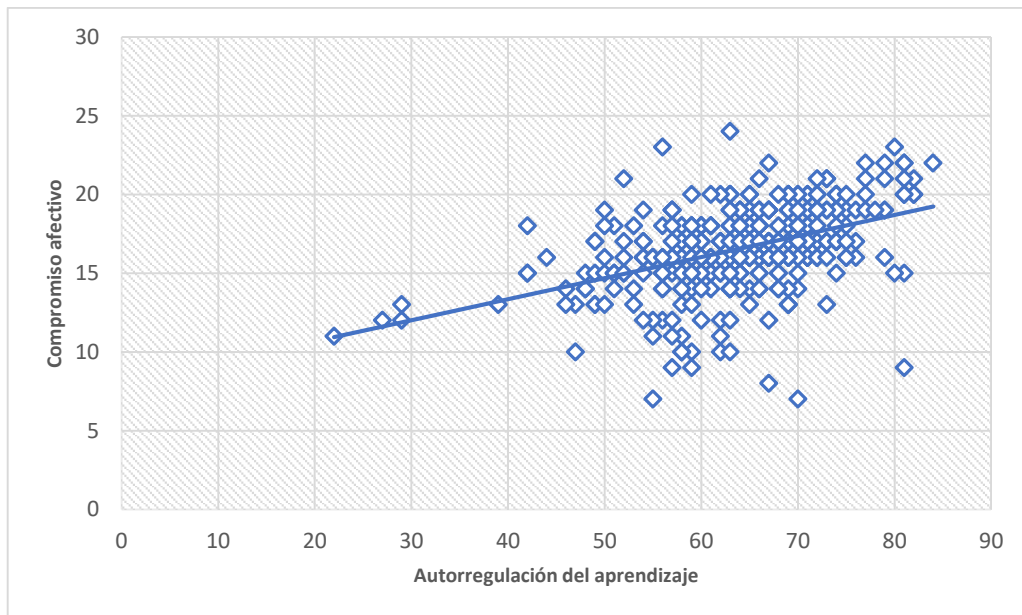
Los hallazgos apoyan la hipótesis general que afirma que la autorregulación del aprendizaje correlaciona con el compromiso escolar. Se halló una correlación positiva moderada-alta y significativa (Rho de Spearman = 0,717, $p < 0,01$), lo que sugiere que los estudiantes con un mayor nivel de autorregulación tienden a mostrar mayor compromiso académico, lo que refuerza la interdependencia entre ambas variables en el ámbito de estudio. (Figura1).

Figura 2

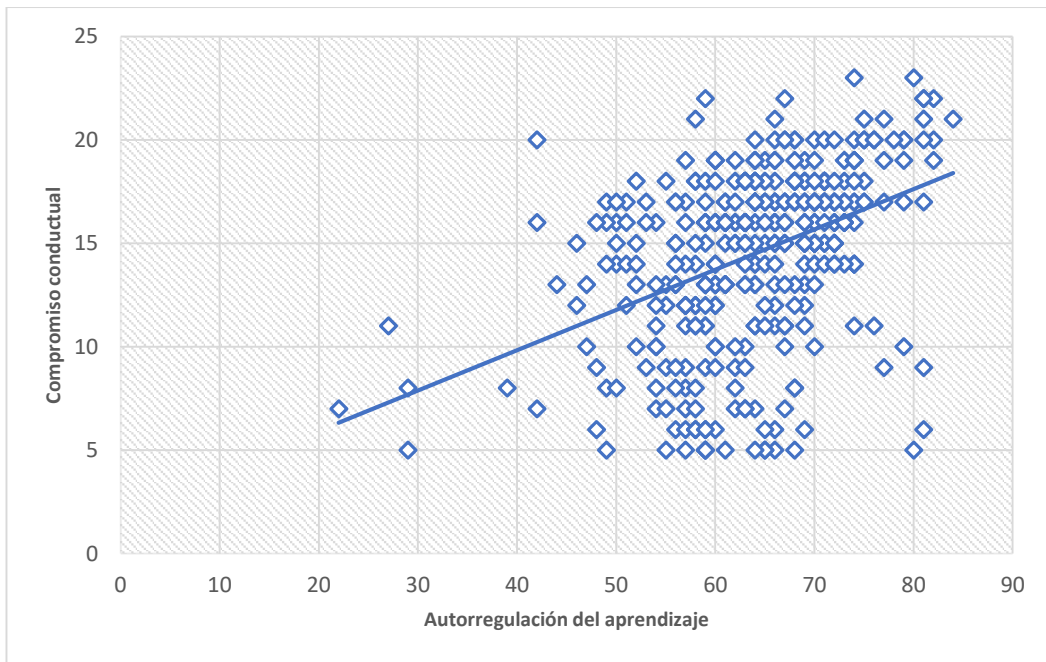
Gráfico de Dispersión de la Relación entre la Autorregulación del Aprendizaje y el Compromiso Académico Cognitivo, Afectivo, Conductual y Agnético.



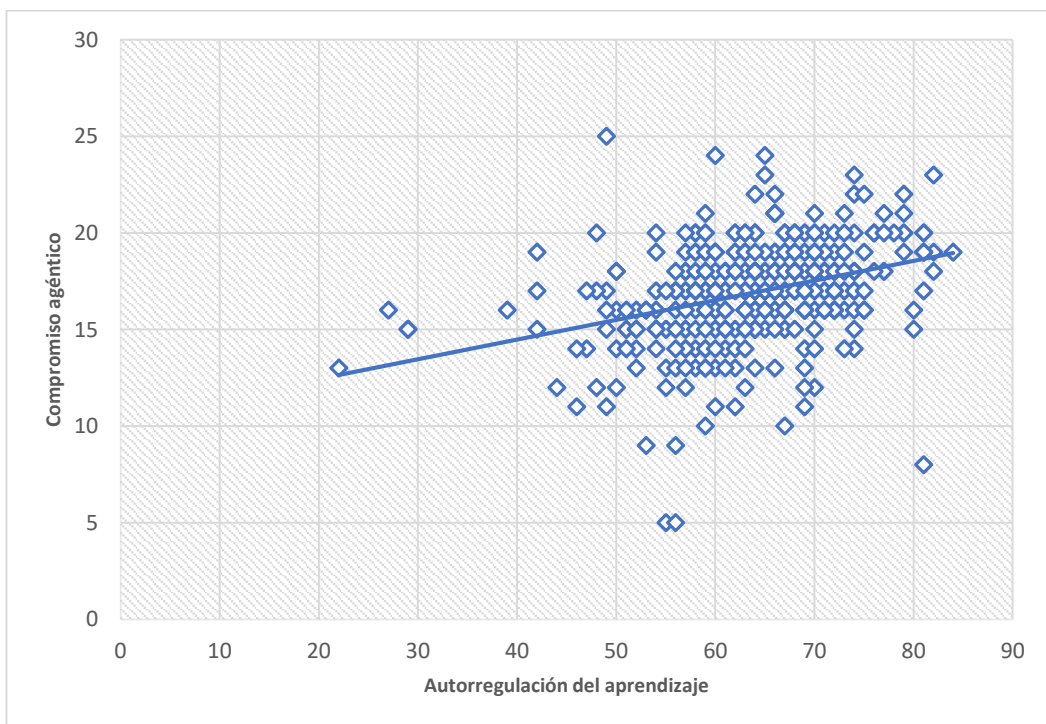
Nota: Rho de Spearman ,204 p-valor 0,01



Nota: Rho de Spearman ,469 p-valor 0,01



Nota: Rho de Spearman ,441 p-valor 0,01



Nota: Rho de Spearman ,381 p-valor 0,01

Asimismo, los hallazgos apoyaron las hipótesis específicas que afirman que la autorregulación del aprendizaje correlaciona con las dimensiones de compromiso cognitivo, afectivo, conductual y agéntico. Se encontró que la autorregulación del aprendizaje correlacionó directamente con las dimensiones específicas del compromiso académico (cognitiva, afectiva, conductual y agéntica), fueron correlaciones positivas y significativas en todas las dimensiones, aunque moderados: Rho de Spearman = 0,204 para la dimensión cognitiva, 0,469 para la afectiva, 0,441 para la conductual y 0,381 para la agéntica, todos con p-valor < 0,01. Estos hallazgos sugieren que las habilidades de autorregulación (planificación, monitoreo y evaluación) podría influir de forma diferenciada en cada

aspecto del compromiso, siendo más fuerte en la dimensión afectiva y menos en la cognitiva. (Figura 2).

DISCUSIÓN

El presente estudio se centró en analizar la relación entre el aprendizaje autorregulado y el compromiso escolar en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa en Tacna. Los resultados obtenidos revelan que existe una correlación positiva moderada-alta entre ambas variables (Rho de Spearman = 0,717, $p < 0,01$), destacando la importancia de fomentar habilidades de autorregulación para potenciar el compromiso escolar. Este resultado es acorde con investigaciones internacionales que destacan la importancia del aprendizaje autorregulado como predictor del compromiso escolar. Por ejemplo, los resultados que enfatizan el rol de la autorregulación como factor clave en el éxito académico (Veliz et al., 2022). Fernández et al. (2019) demostraron que la autorregulación y también el apoyo social percibido tienen implicancia en el compromiso emocional en estudiantes del País Vasco.

El predominio de niveles medios tanto de autorregulación del aprendizaje como de compromiso escolar (54% y 55,9%, respectivamente) sugiere que los estudiantes poseen habilidades básicas para planificar, monitorear y evaluar su aprendizaje, no obstante, es probable que no sean suficientes para alcanzar niveles óptimos de implicación académica. Este resultado es coherente con lo reportado por Hualla & Sánchez (2024), quienes identificaron que con frecuencia estudiantes en contextos similares presentan deficiencias en habilidades de organización y uso de técnicas de estudio. Asimismo, la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre las instituciones educativas analizadas indica que las condiciones contextuales parecerían no influir sustancialmente en estas variables, aunque es posible que factores estructurales comunes a ambas instituciones, sean pedagógicas o de recursos, estén afectando los resultados. Además, el hallazgo de que más del 50% de los estudiantes presentan niveles medios tanto de autorregulación como de compromiso escolar sugiere que existe una base para el desarrollo de estas habilidades, no obstante, hay un margen significativo de mejora. Esto se alinea con Gaxiola Romero et al. (2020) quienes destacaron la importancia del apoyo de la familia y de un ambiente de aprendizaje positivo para fortalecer el compromiso escolar. En este sentido, es posible que las limitaciones pedagógicas y socioeconómicas presentes en las instituciones públicas analizadas estén restringiendo el desarrollo pleno de estas habilidades, un aspecto que merece una mayor atención en futuras investigaciones.

De otra parte, la correlación entre autorregulación y las dimensiones específicas del compromiso escolar revela que fue más pronunciada en la dimensión afectiva ($Rho = 0,469$, $p < 0.01$) y más débil con la dimensión cognitiva fue más débil ($Rho = 0.204$, $p < 0.01$). Estos hallazgos presentan una discrepancia con estudios como el de Sáez et al. (2024) en Chile, quienes encontraron que la dimensión cognitiva tiene un efecto directo más significativo en el rendimiento académico, mientras que en nuestro estudio esta dimensión mostró la correlación más débil con la autorregulación. Esto podría explicarse por el hecho de que las habilidades de autorregulación, al estar intrínsecamente vinculadas con aspectos motivacionales y emocionales, ejercen una mayor influencia en la capacidad del estudiante para sentirse comprometido afectivamente con sus tareas escolares. Li & Xue (2023) y Monsalve (2024) respaldan este hallazgo, señalando que factores emocionales y de autoeficacia juegan un rol crítico en la consolidación del compromiso académico.

Desde una perspectiva teórica, de una parte, este estudio refuerza la propuesta de Bandura (1986) sobre la relevancia de la autorregulación como un mecanismo que promueve la agencia personal y la autonomía en el aprendizaje. Según esta teoría, el aprendizaje es un proceso mediado social y cognitivamente, donde la autorregulación se define como la capacidad de las personas para

influir en sus pensamientos, emociones y comportamientos en función de metas específicas. En este sentido, los estudiantes que poseen habilidades de autorregulación del aprendizaje no solo establecen metas claras y específicas, sino que también monitorean su progreso, evalúan su desempeño y ajustan sus estrategias según sus necesidades. De otra parte, el compromiso escolar se conceptualiza como un constructo multifacético que incluye dimensiones conductuales, cognitivas, emocionales y, más recientemente, agénticas (Fredricks et al., 2004; Reeve & Tseng, 2011) las que interactúan dinámicamente para determinar el nivel en que los estudiantes se implican en las actividades académicas y extracurriculares, así como la conexión emocional con la escuela y la aplicación de estrategias cognitivas avanzadas para su aprendizaje. La dimensión agéntica, propuesta más recientemente, resalta la capacidad de los estudiantes para influir activamente en su entorno de aprendizaje, mostrando iniciativas para personalizar sus experiencias educativas (Da Lama & Giselle, 2019). La correlación positiva entre la autorregulación y el compromiso escolar confirma que ambas variables están interconectadas y que el fortalecimiento de una puede tener efectos positivos en la otra. Estos hallazgos pueden ser útiles para el diseño de intervenciones pedagógicas orientadas a mejorar el rendimiento académico en contextos educativos desafiantes.

En términos prácticos, los resultados destacan la necesidad de implementar estrategias educativas que promuevan la autorregulación del aprendizaje. Además, el hecho de que la dimensión afectiva del compromiso escolar esté más fuertemente influenciada por la autorregulación sugiere que las intervenciones pedagógicas deben enfocarse en fomentar una conexión emocional positiva entre los estudiantes y sus tareas escolares. Por ejemplo, actividades que involucren el reconocimiento de logros individuales, la creación de entornos de aprendizaje inclusivos y el fortalecimiento del apoyo docente podrían ser efectivas para aumentar el compromiso afectivo.

Si bien este estudio ha producido hallazgos relevantes, existen limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. El diseño transversal no permite establecer relaciones causales entre las variables analizadas, lo que limita la capacidad de determinar si la autorregulación del aprendizaje es un factor causal del compromiso escolar o viceversa. Además, aunque la muestra fue seleccionada mediante un muestreo aleatorio estratificado, el estudio se centró únicamente en dos instituciones educativas públicas, lo que podría restringir la generalización de los resultados a otras instituciones educativas con especificidades socioeconómicas y culturales diferentes. También es relevante considerar que las medidas se basaron en el autoinforme, lo que podría haber introducido sesgos de comprensión, capacidad introspectiva y de deseabilidad social en las respuestas de los estudiantes. Se necesitan más investigaciones para explorar cómo evoluciona la relación entre la autorregulación y el compromiso escolar a lo largo del tiempo en diferentes contextos socioeconómicos y regiones geográficas. Asimismo, se justifica explorar enfoques metodológicos mixtos que combinen datos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión más profunda de las dinámicas subyacentes a la relación entre estas variables. Sería pertinente además estudiar el efecto de intervenciones pedagógicas específicas en el desarrollo de habilidades de autorregulación y sus implicancias en las dimensiones del compromiso escolar. Esto podría incluir programas de mentoría, talleres de habilidades de estudio y estrategias de aprendizaje basadas en la tecnología.

CONCLUSIONES

La autorregulación del aprendizaje está correlacionada con el compromiso escolar en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas públicas de Tacna -Perú. Los hallazgos subrayan la importancia de fortalecer las habilidades de autorregulación para promover un mayor compromiso escolar. Si bien existen limitaciones inherentes al diseño del estudio, los resultados ofrecen evidencia empírica sólida para futuras investigaciones e intervenciones educativas orientadas a promover una mayor implicancia estudiantil para mejorar el rendimiento académico.

REFERENCIAS

- Alegre, A. A. (2014). Academic self-efficacy, self-regulated learning and academic performance in first-year university students. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 101–120. <https://doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Álvarez-Pérez, P. R., López-Aguilar, D., & Pérez-González, S. H. (2024). Influence of Self-Regulation of Learning on the Academic Performance of Secondary Students. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 14(3), 341–360. <https://doi.org/10.17583/remie.12773>
- Alvarez, R. (2022). Ética en la investigación clínica: Desafíos del consentimiento informado. In G. I. Bustamante Cabrera (Ed.), *Bioética, pandemia y justicia social*. Comité Iberoamericano de Ética y Bioética. <https://doi.org/10.55209/CElibro1>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. 617.
- Da Lama, F., & Giselle, R. (2019). Engagement estudiantil: Aportes del modelo de engagement agentic. <https://www.aacademica.org/000-111/789>
- de Toro, X., Sandoval, M., Trigger, J., Viveros, J., Riquelme, S., Mayorga, C., Lara, L., Navarro, J., & Yáñez, M. (2016). *Manual de intervenciones sobre el compromiso escolar. Una variable clave para predecir procesos de desescolarización*. Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico. <https://ediciones.uaautonoma.cl/index.php/UA/catalog/download/55/107/129?inline=1>
- Dubey, P., Pradhan, R. L., & Sahu, K. K. (2023). Underlying factors of student engagement to E-learning. *Journal of Research in Innovative Teaching and Learning*, 16(1), 17–36. <https://doi.org/10.1108/JRIT-09-2022-0058>
- Fernández, O., Goñi, E., Camino, I., & Ramos-Díaz, E. (2019). Apoyo social percibido e implicación escolar del alumnado de educación secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 123–141. <https://doi.org/10.22550/rep77-1-2019-06>
- Franco, L. (2020). Estudio comparativo del compromiso escolar entre los alumnos de educación secundaria de instituciones de gestión educativa pública y privada de Tacna [Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann]. <https://repositorio.unjbg.edu.pe/server/api/core/bitstreams/a773a1e3-872c-4a90-853c-8036cccc685c/content>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gaxiola Romero, J. C., Gaxiola Villa, E., Corral Frías, N. S., & Escobedo Hernández, P. (2020). Ambiente de aprendizaje positivo, compromiso académico y aprendizaje autorregulado en bachilleres. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 267–288. <https://doi.org/10.14718/acp.2020.23.2.11>
- Hernández, R., Fernandez, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación (Sexta)*. Interamericana editores, S.A. DE C.V.
- Hualla, R., & Sánchez, M. (2024). Influencia de las habilidades académicas en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la institución educativa Ramón Castilla de Apurímac, 2023 [Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. <http://repositorio.unsaac.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12918/5181/253T20201002.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kerlinger, F. (1979). *Diseño de Investigación no experimental*. 116.
- Li, J., & Xue, E. (2023). Dynamic Interaction between Student Learning Behaviour and Learning Environment: Meta-Analysis of Student Engagement and Its Influencing Factors. *Behavioral Sciences*, 13(1). <https://doi.org/10.3390/bs13010059>

- Luna, S., & Alvarez, R. (2020). Relación entre autoeficacia académica y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la carrera de tecnología médica. *Veritas et Scientia*, 9(2). <https://revistas.upt.edu.pe/ojs/index.php/vestsc/article/view/392>
- Monsalve, F. (2024). Aprendizaje autorregulado en las prácticas educativas de secundaria. Caso: Colegio El Rosario Itagüí [Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. <https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/62472/1/famonsalvec.pdf>
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Sáez, F., Mella-Norambuena, J., Bizama, M., & Gatica, J. (2024). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes chilenos de educación primaria: validación de un instrumento y diferencias por sexo y grado. *Revista Española de Pedagogía*, 82(288), 311–333. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4057>
- Soto, P. J. (2023). Estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes en un instituto de enseñanza de inglés, 2023 [Newman Escuela de Posgrado]. <https://repositorio.epnewman.edu.pe/handle/20.500.12892/917>
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S., & Romero, I. (2016). El compromiso escolar (school engagement) de los adolescentes: Medida de sus dimensiones. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 34(1), 119. <https://doi.org/10.14201/et2016341119135>
- Veliz, F. B., Rivera Arellano, E. G., & Vega Gonzales, E. O. (2022). Compromiso escolar en el contexto latinoamericano: una revisión del tema. *Revista Convergencia Educativa*, 12, 7–20. <https://doi.org/10.29035/rce.12.7>