**SIMPOSIO INTERNACIONAL DESARROLLO HUMANO, EQUIDAD Y JUSTICIA SOCIAL.**

**EJE “PSICOLOGÍA Y DESARROLLO HUMANO**

**Relación entre estrategias autorregulatorias del aprendizaje e** **intención de abandonar los estudios durante la Covid-19**

***Relationship between self-regulatory learning strategies and intention to drop out during Covid-19***

**Constanza Olea-González 1 , Fabiola Sáez-Delgado 2 , Héctor García-Vásquez 3 , Javier Mella-Norambuena 4 Yaranay López-Angulo 5**

1- Constanza Olea-González. Programa de Magíster en Ciencias de la Educación en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. Email: colea@magisteredu.ucsc.cl

2- Fabiola Sáez-Delgado.Departamento Fundamentos de la Pedagogía de la Facultad de Educación. Centro de Investigación en Educación y Desarrollo de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. Email: fsaez@ucsc.cl

3- Héctor García-Vásquez. Programa de Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. Email: hgarcia@magisteredu.ucsc.cl

4- Javier Mella-Norambuena. Departamento de Ciencias, Universidad Técnica Federico Santa María. Chile. Email: javier.mellan@usm.cl

5- Yaranay López-Angulo. Departamento de Psicología, Universidad de Concepción. Chile. Email: yaralopez@udec.cl

**Resumen:** Una de las medidas de prevención del contagio de la Covid-19 demandó el cierre de las instituciones educativas, lo que significó que más de 1500 millones de estudiantes en el mundo permanecieran confinados en sus hogares y desarrollaran sus procesos educativos de manera remota. La literatura menciona que la causa más frecuente de abandonar estudios en la educación secundaria es la escaza utilización de estrategias de autorregulación del estudio como la autoeficacia, búsqueda de ayuda y la perseverancia escolar. La enseñanza remota de emergencia ha dispuesto que los escolares utilicen estas habilidades para perseverar en los estudios, situación que con el avance de la pandemia y la sobre carga emocional que se ha acumulado ha dificultado el proceso. En este escenario, esta investigación se propuso durante la covid-19 (1) describir estrategias autorregulatorias del aprendizaje en estudiantes de educación media, (2) caracterizar la frecuencia de intención de abandonar estudios y (3) relacionar el uso de estrategias autorregulatorias del aprendizaje con la intención de abandonar estudios durante la covid-19. Para la medición de estrategias autorregulatorias del aprendizaje se utilizó la escala para medir las fases de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación media y para la medición de la intención de abandonar estudios se aplicó un cuestionario. La muestra fue de 121 estudiantes chilenos de educación media. Los principales resultados obtenidos fueron: (1) bajo uso de estrategias autorregulatorias de aprendizaje, (2) relación directa y negativa entre intención de abandonar y uso de estrategias autorregulatorias; (3) aquellos estudiantes que manifiestan abandonar estudios presentan puntuación baja en el uso estrategias cognitivas y metacognitivas, así como búsqueda de ayuda y autoeficacia.

***Abstract:*** *One of the measures to prevent the contagion of Covid-19 demanded the closure of educational institutions, leaving more than 1.5 billion students in the world confined to their homes and developing their educational processes remotely. The literature mentions that the most frequent reason for dropping out of high school education is the scarce use of study self-regulation strategies such as self-efficacy, seeking help, and school perseverance. Emergency remote teaching has ordered schoolchildren to use these skills to persevere in their studies, a situation that with the advance of the pandemic and the emotional overload that has accumulated has made the process difficult. In this scenario, this research was proposed during covid-19 (1) to describe self-regulatory learning strategies in high school education students, (2) to characterize the frequency of intention to drop out of studies and (3) to relate the use of self-regulatory learning strategies with the intention of dropping out during covid-19. For the measurement of self-regulatory learning strategies, the scale was used to measure the phases of self-regulation of learning in high school students and a questionnaire was applied to measure the intention to drop out of studies. The sample was 121 Chilean high school students. The main results obtained were: (1) low use of self-regulatory learning strategies, (2) direct and negative relationship between intention to drop out and use of self-regulatory strategies; (3) those students who say they drop out of studies show low scores in the use of cognitive and metacognitive strategies, as well as help seeking and self-efficacy.*

**Palabras Clave:** Estrategias autorregulatorias del Aprendizaje; Intención de abandonar estudios; Educación Media; Covid-19.

***Keywords:*** *Self-regulatory Learning Strategies; Intention to drop out of studies; high school education; Covid-19.*

**1. Introducción**

 La rápida propagación de la Covid-19 en el mundo fue afectando todos los ámbitos de la sociedad. Nuestra forma de relacionarnos ya no es la misma, así como también la manera de enseñar a millones de estudiantes en el mundo. A nivel Latinoamericano a contar del mes de febrero del año 2020 (Chu et al., 2020) la pandemia se instaló y rápidamente se volvió la protagonista de nuestra cotidianeidad.

Esto modificó las dinámicas de comportamiento en la población, ya que se restringió la libre circulación de personas, el cierre de centros comerciales, instituciones educativas, industrias, y organismos gubernamentales (Pierre y Harris, 2020). La alteración de la cotidianidad ha creado una situación inédita para este siglo, las medidas de prevención han dispuesto el cierre de instituciones educativas a todo nivel y más de 1500 millones de estudiantes se han confinado en sus casas (Sánchez et al., 2020; Viner et al., 2020; Zhang et al., 2020). El cierre de las instituciones educativas está afectando la educación de alrededor del 80% de los niños en todo el mundo (Van Lancker y Parolin, 2020).

 Ante este nuevo escenario, la función educativa ha tenido que continuar, a nivel mundial los países han hecho giros estratégicos según sus condiciones técnicas y políticas para ejecutar las clases presenciales en una transición rápida y obligada a la enseñanza remota de emergencia mediada por tecnologías (Villafuerte et al., 2020). El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación ha sido la alternativa para minimizar los riesgos de contagio sin detener el avance de los aprendizajes (Villafuerte et al., 2020).

 Las dificultades vinculadas a esta suspensión de clases son diversas, en donde se ha ido develando una serie de problemas tanto de los estudiantes como de los docentes, en donde el éxito depende del uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje, autocontrol, autonomía y la disponibilidad de recursos tecnológicos de parte del estudiantado (Bao, 2020; Sáez et al., 2020; Ramos-Huenteo et al. 2020).

 El proceso de enseñanza remota de emergencia se ha caracterizado por ser dispar (Failache, 2020; Murillo y Duk, 2020; Reimers y Schleicher, 2020; Unidas, 2020; Vivanco-Saraguro et al., 2020), investigaciones en México y España ha evidenciado que la principal dificultad es del tipo académico (Rodicio-García et al., 2020; Sánchez et al., 2020), en donde predominan estudiantes que no poseen estrategias autorregulatorias ni competencias que les permitan el éxito en los estudios de manera autónoma (Mulenga y Marbán, 2020).

 Sumado a esto, el estado socio emocional de las familias durante el desarrollo de la pandemia tiene un impacto significativo en los aprendizajes de los escolares (Saéz et al., 2020; Olaseni et al., 2020). Muchos estudiantes están desbordados emocionalmente y poseen escasas estrategias de aprendizaje para afrontar la crisis, lo que pudiese resultar en la decisión de abandonar estudios. Según Quiroz (2020), se estima que este año se producirá una caída en los índices de aprobación escolar a nivel mundial por lo mencionado anteriormente.

 A nivel nacional se han desplegado todas las estrategias para continuar con los aprendizajes de manera virtual; clases en línea, plataformas de trabajo virtual, videos educativos, seguimiento telefónico y la entrega de material físico a los estudiantes, poniendo énfasis en el compromiso, la responsabilidad escolar, habilidades académicas propias de los estudiantes, que con el paso de los meses de la pandemia han descendido sus niveles autorregulatorios (Sáez et al., 2020).

 Los estudiantes de educación secundaria chilenos han debido mantener la asistencia virtual a clases para continuar aprendiendo, pero se estima que los efectos del cierre de los establecimientos educacionales y la suspensión de clases presenciales aumentará la cantidad de estudiantes que reprobarán cursos y desertarán del sistema educativo, quienes no poseen los sistemas de apoyo necesarios para continuar (Olaseni et al., 2020; Quiroz, 2020; Reimers y Schleicher, 2020; Vivanco-Saraguro et al., 2020).

 En consecuencia a lo anterior, esta investigación planteó los siguientes objetivos a ser investigados en estudiantes de secundaria: (1) describir estrategias autorregulatorias del aprendizaje, (2) caracterizar la frecuencia de intención de abandonar estudios y (3) relacionar el uso de estrategias autorregulatorias del aprendizaje con la intención de abandonar estudios durante la emergencia sanitaria configurada por la COVID-19.

**2. Metodología**

Esta investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo (Baptista Lucio et al., 2010). Se consideró una etapa para responder a los tres objetivos del estudio. El alcance del estudio es exploratorio-descriptivo. La muestra fue por conveniencia y accesibilidad y estuvo constituida por 121 estudiantes chilenos de educación media de los cuales un 65% de los participantes son hombres y un 35% mujeres. La edad promedio es de 16,3 años. En la recogida de información se utilizó una batería de preguntas llamada “Escala para Medir las fases de autorregulación del aprendizaje” (Sáez et. al., 2021) con respuesta de tipo Likert. Debido a la emergencia sanitaria la recogida de datos se realizó a través de la plataforma Google forms. Para responder a los objetivos del estudio 2 y 3, en la escala mencionada se incorporó una pregunta dicotómica relacionada con la intención de abandonar estudios. La Batería está compuesta por siete dimensiones: (1) Estrategias de Disposición al Estudio; (2) Autoeficacia para la disposición al estudio; (3) Estrategias cognitivas y metacognitivas en el estudio y aprendizaje; y (4) Búsqueda de ayuda; (5) Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo y/o habilidad; (6) Atribuciones causales de fracaso a factores externos; (7) Autoevaluación del estudio y aprendizaje.

Procedimiento para la recogida y análisis de la información

Se solicitó autorización al responsable de la Dirección de Administración de Educación Municipal, al director del establecimiento educativo, a los apoderados de los participantes y el asentimiento a los estudiantes de educación media.

La aplicación del instrumento correspondiente se realizó mediante el envío de un enlace difundido a través de los profesores jefes del establecimiento educacional. La aplicación se desarrolló a finales del año académico del 2020. Los datos fueron tabulados en una matriz Excel para su posterior análisis y luego, se realizaron análisis de estadísticos descriptivos usando Software JASP versión 0.14.1.0.

**3. Resultados y discusión**

La muestra total fue de 121 estudiantes chilenos de educación media, distribuidos de la siguiente manera. Un 20% de la muestra corresponde a estudiantes que cursan primero medio, un 19% cursando segundo medio, un 29 % de los participantes de tercero medio y un 32% en cuarto año de enseñanza media como se muestra en la tabla N°1

|  |  |
| --- | --- |
| **NIVEL EDUCACIONAL** | **CANTIDAD DE ESTUDIANTES** |
| Primero Medio | 24 |
| Segundo Medio | 23 |
| Tercero Medio | 35 |
| Cuarto Medio | 39 |
| Total | 121 |

**Tabla N°1.** *Estadística Descriptiva por Nivel Educacional. Fuente: elaboración propia*

 Con respecto al análisis descriptivo por sexo, los participantes en un 67% son hombres, esto se debe a que la mayoría de ellos pertenecen a una unidad educativa que imparte formación técnica profesional con especialidades de operador portuario y administración mención logística, trabajos que en general son desarrollados por fuerza masculina. Un 33% de los participantes son de sexo femenino, quienes pertenecen al área de formación científica humanista del establecimiento educacional como se muestra en la tabla N°2.

|  |  |
| --- | --- |
| **SEXO** | **CANTIDAD** |
| Hombre | 81 |
| Mujer | 40 |
| Total | 121 |

**Tabla N°2.** *Estadística Descriptiva por sexo. Fuente: elaboración propia.*

 El resultado del análisis descriptivo de la variable Intención de abandono indica que un 68% de la muestra no presenta intención de abandonar estudios mientras que un 32% de los participantes declara presentar intención de abandonar o suspender estudios durante el año académico 2020 tal como se observa en la Tabla N°3.

|  |  |
| --- | --- |
| **INTENCIÓN DE ABANDONO** | **CANTIDAD (N)** |
| Estudiantes con intención de abandonar estudios | 39 |
| Estudiantes sin intención de abandonar estudios | 82 |
| Total | 121 |

**Tabla N°3.** *Estadística Descriptiva intención de abandono. Fuente: elaboración propia.*

 Respecto a la intención de abandonar estudios según el sexo de los participantes se obtiene que un 19% de los participantes que presenta intención de abandono son hombres, mientas que solo 12% son mujeres, frente a un 67% del universo de participantes no manifiesta intención de abandonar estudios según se observa en la Tabla N°4

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |  | **Sexo** |
|  |  | Hombre | Mujer |
| **Intención de Abandono** | No | 57 | 25 |
| Si | 24 | 15 |

**Tabla N°4.** *Estadística Descriptiva intención de abandono versus sexo. Fuente: elaboración propia.*

 El nivel de estudios que cursan los participantes influye en la decisión de abandonar estudios, pues a mayor edad mayor es la autonomía para esta decisión. Un 25% de los estudiantes que tiene intención de abandonar estudios pertenece al nivel cuarto medio, mientras que solo un 3% pertenece al nivel primero medio en donde los estudiantes tienen una edad promedio de 14 años. En el caso de los segundos y terceros medios, considerados niveles intermedios, solo un 7% de los participantes manifiesta la intención de abandonar estudios tal como se observa en la Tabla N° 5

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |  | **Nivel Escolar** |
|  |  | Cuarto Medio | Tercero Medio | Segundo Medio | Primero Medio |
| **Intención de Abandono** | No | 8 | 29 | 20 | 20 |
| Si | 31 | 6 | 3 | 4 |

**Tabla N°5.** *Estadística Descriptiva intención de abandono versus nivel de estudios. Fuente: elaboración propia.*

 Las variables de estudios relacionadas con el uso de estrategias autorregulatorias del aprendizaje se manifiestan de la siguiente forma: respecto de las creencias, la autoeficacia mostró que los estudiantes se auto perciben bastante capaces para la disposición al estudio (M = 6.31; DE = 2.99), esto quiere decir antes de comenzar a estudiar ellos se perciben bastante capaces de hacer un horario de estudio, establecer objetivos de estudio a corto y largo plazo; pueden elegir un lugar para estudiar sin distracciones que sea cómodo (luz, temperatura y ventilación adecuadas) y reunir todos los materiales necesarios para comenzar a estudiar.

 Por otra parte, respecto a las atribuciones causales internas (de fracaso al esfuerzo y/o habilidad) se observa un nivel alto (M=8.66; DE= 2.08), esto quiere decir que los estudiantes en su mayoría consideran que un mal desempeño académico se relaciona con la falta de esfuerzo en el estudio, la falta de dedicación y su desorganización. En cuanto a las atribuciones causales de factores externos, esta se presenta en un nivel moderado (M= 4.79; D=3.10) en donde consideran poco probable que su bajo desempeño académico se deba a la falta de apoyo de su familia, de sus amigos o a la despreocupación del profesor.

 En relación con la disposición al estudio, se evidencia que está en nivel medio (M= 4.32; DE= 1,32), esto queda reflejado en que los estudiantes solo algunas veces son capaces de establecer objetivos académicos a corto plazo y que frecuentemente realizan un horario para planificar su tiempo determinando cuanto tiempo destinaran a las diferentes actividades académicas que realizan. Respecto a las estrategias cognitivas y metacognitivas en el estudio y aprendizaje, se mostró en un nivel medio (M= 4.52; DE= 1.53), esto queda representado en que, solo en algunas ocasiones, los estudiantes no logran identificar los contenidos que no entienden bien ni son capaces de memorizar palabras claves para recordar conceptos importantes. En cuanto a la búsqueda de ayuda, ésta se presenta en un nivel moderado (M=4.52; DE=1.539) en donde solo algunas veces los estudiantes son capaces de reunir información de diferentes fuentes o son capaces de registrar las dudas para consultarle al profesor. Por último, la autoevaluación del estudio evidenció un nivel medio (M= 4.81; DE= 1.46), donde solo algunas veces, los estudiantes al terminar de estudiar revisan si comprendieron los contenidos abordados, cumplieron sus objetivos propuestos, lograron los aprendizajes esperados por el profesor o si su planificación fue efectiva. De igual manera, solo a veces pueden identificar aquellas estrategias que no les ayudaron a aprender para no volver a utilizarlas, así como también si deben aumentar el tiempo de estudio para una próxima vez, tal como se puede observar en la Tabla N°6

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **ESDISPES** | **AUTOEF** | **ESCOME** | **BUSAYU** | **ATFREX** | **ATFRAES** | **AUEVEST** |
| **M** | 4.32 | 6.31 | 4.52 | 4.52 | 4.79 | 8.66 | 4.81 |
| **Mediana** | 4.00 | 6.70 | 4.40 | 4.30 | 4.40 | 10.0 | 5.0 |
| **Moda** | 4.000 | 10.000 | 5.000 | 3.000 | 8.000 | 10.000 | 7.000 |
| **DE** | 1.333 | 2.999 | 1.533 | 1.539 | 3.109 | 2.089 | 1.465 |
| **Simetría** | -0.059 | -0.248 | 0.073 | 0.087 | 0.122 | -2.193 | -0.060 |
| **Kurtosis** | -1.19 | -1.36 | -1.10 | -1.10 | -1.23 | 4.71 | -1.13 |
| **Shapiro-Wilk** | 0.870\*\*\* | 0.881\*\*\* | 0.944\*\*\* | 0.939\*\*\* | 0.934\*\*\* | 0.672\*\*\* | 0.946\*\*\* |
| **Min** | 2.0 | 0.6 | 1.5 | 1.7 | 0.0 | 0.0 | 1.7 |
| **Máx** | 6.0 | 10 | 7 | 7 | 10 | 10 | 7 |

**Tabla N°6.** *Estadística Descriptiva de las variables del estudio. Fuente: elaboración propia.*

Nota. ESDISPES: Estrategias de Disposición al Estudio; AUTOEF: Autoeficacia para la disposición al estudio; ESCOME: Estrategias cognitivas y metacognitivas en el estudio y aprendizaje; BUSAYU: Búsqueda de ayuda; ATFRAES: Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo y/o habilidad; ATFREX: Atribuciones causales de fracaso a factores externos; AUEVEST Autoevaluación del estudio y aprendizaje; M:Promedio; DE: Desviación Estándar; Min: Mínimo; Máx: Máximo. *p* < 0.001\*\*\*

 Para la correlación de las variables se evalúo la normalidad en la distribución de los datos, para esto se utilizó la prueba Kolmogorov-Smirnov con la modificación de Lilliefors, la cual resultó significativa (p<0.001) para las variables disposición al estudio, autoeficacia, estrategias cognitivas y metacognitivas en el estudio y aprendizaje, búsqueda de ayuda, atribuciones causales internas, atribuciones causales externas y autoevaluación del estudio.

 Como se observa en la tabla N° 7, se pueden apreciar algunas relaciones reveladoras entre las variables. Las estrategias de disposición al estudio se correlacionaron significativa y positivamente con las variables: autoeficacia para la disposición al estudio (r = 0.87; p <.001), estrategias cognitivas y metacognitivas (r = 0.87; p < .001), y con autoevaluación del estudio (r = 0.302; p < .01); esto quiere decir que los estudiantes que manifestaron una mejor disposición al estudio, antes de comenzar fueron capaces de establecer objetivos a corto y largo plazo, además monitorearon constantemente su proceso de aprendizaje, revisando el progreso, sus planificaciones y repasando los apuntes tomados en clases. Por otra parte, la autoeficacia para la disposición al estudio se correlacionó de forma significativa y positiva con las variables: ejecución (r = 0.775; p < .001) y con autoevaluación del estudio (r = 0.87; p < .001), esto indica que aquellos estudiantes que se perciben muy seguros de disponerse al estudio lo ejecutarán de mejor manera, evaluando constantemente si están aprendiendo durante el proceso, anotando las dudas para preguntarlas al profesor y buscando ayuda con las personas indicadas. La escala de ejecución se correlacionó positiva y significativamente con la variable autoevaluación del estudio (r = 0.93; p < .001), esto ratifica que aquellos estudiantes que ejecutan de mejor manera el monitoreo, estrategias cognitivas y la búsqueda de ayuda en el proceso de aprendizaje, son aquellos que al terminar el estudio revisan si lograron los aprendizajes esperados, cumplieron con los objetivos personales y si comprendieron los conceptos claves y por esta razón obtienen un mejor rendimiento académico.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **ESIDSPES** | **AUTOEF** | **ESCOME** | **BUSAYU** | **ATFRAES** | **ATFREX** | **AUVEST** |
| **ESDISPES** | 1 |  |  |  |  |  |  |
| **AUTOEF** | 0,87 | 1 |  |  |  |  |  |
| **ESCOME** | 0,87 | 0,91 | 1 |  |  |  |  |
| **BUSAYU** | 0,86 | 0,9 | 0,99 | 1 |  |  |  |
| **ATFRAES** | -0,28 | -0,22 | -0,22 | -0,21 | 1 |  |  |
| **ATFREX** | 0,39 | 0,34 | 0,35 | 0,35 | -0,13 | 1 |  |
| **AUVEST** | 0,87 | 0,88 | 0,93 | 0,93 | -0,2 | 0,34 | 1 |

**Tabla N°7.** *Estadística Correlacional de las variables del estudio. Fuente: elaboración propia.*

Nota. ESDISPES: Estrategias de Disposición al Estudio; AUTOEF: Autoeficacia para la disposición al estudio; ESCOME: Estrategias cognitivas y metacognitivas en el estudio y aprendizaje; BUSAYU: Búsqueda de ayuda; ATFRAES: Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo y/o habilidad; ATFREX: Atribuciones causales de fracaso a factores externos; AUEVEST Autoevaluación del estudio y aprendizaje

 El resultado de la comparación de la intención de abandono versus las variables de estrategias de disposición al estudio, autoeficacia, estrategias cognitivas y metacognitivas en el estudio y aprendizaje, búsqueda de ayuda, atribuciones causales externas, atribuciones causales internas y autoevaluación del estudio no fue normal en ninguna de las variables, en el caso de la homocedasticidad, se aplicó la prueba de Levene, la cual sólo resultó significativa para la variable búsqueda de ayuda (p<0.05), en las otras variables el resultado no fue significativo (p>0.05) por lo tanto no hubo evidencia de falta de homocedasticidad. Con estos antecedentes y sumado a la heterogenidad en la cantidad de sujetos por grupo, se decide realizar la prueba robusta de Yuen (Wilcox, 2012), en cuanto al tamaño del efecto, se utilizó el de Algina, Keselman y Penfield (2005) quienes proponen una versión robusta de la d de Cohen (Cohen 1988). De acuerdo con esto se puede apreciar según la Tabla N°8 que las atribuciones causales externas son las que presentan un nivel más alto (M=0.82, SD=2.20), en donde los estudiantes que desean abandonar estudios atribuyen esta decisión a la falta de apoyo de su familia, de sus amigos y del profesor, en ocasiones responsabilizan al docente por no preocuparse por ellos, y que está desmotivado en cuanto al interés que tiene por sus estudiantes.

 Es significativa la relación de la variable autoeficacia (M=4.83, SD=2.93) en los estudiantes que desean abandonar estudios pues atribuyen su decisión a que no se creen capaces de organizar un horario de estudio ni de establecer objetivos académicos a corto y largo plazo.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Intención de Abandono: Sí | Intención de Abandono: No |  |  |
|  | n=39 | n=82 |  |  |
|  | mean | sd | mean | sd | Yuen | AKP effect |
| ESDISPES | 3,73 | 1,36 | 4,50 | 1,28 | T (37.88) = 2.97\*\* | 0.58 |
| AUTOEF | 4,83 | 2,93 | 6,75 | 2,89 | T (37.29) = 3.62\*\*\* | 0.44 |
| ESCOME | 3,66 | 1,27 | 4,78 | 1,52 | T (67.41) = 5.41\*\* | 0.79 |
| BUSAYU | 3,62 | 1,25 | 4,79 | 1,52 | T (79.78) = 6.11\*\*\* | 0.84 |
| ATFRAES | 6,52 | 2,60 | 4,28 | 3,07 | T (50.31) = 4.27\*\*\* | 0.71 |
| ATFREX | 8,20 | 2,20 | 8,79 | 2,04 | T (32.31) = 1.65 |  |
| AUVEST | 3,91 | 1,35 | 5,08 | 1,39 | T (46.9) = 5.39\*\*\* | 0.93 |

**Tabla N°8.** *Variables numéricas según intención de abandono. Fuente: elaboración propia.*

Nota. ESDISPES: Estrategias de Disposición al Estudio; AUTOEF: Autoeficacia para la disposición al estudio; ESCOME: Estrategias cognitivas y metacognitivas en el estudio y aprendizaje; BUSAYU: Búsqueda de ayuda; ATFRAES: Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo y/o habilidad; ATFREX: Atribuciones causales de fracaso a factores externos; AUEVEST Autoevaluación del estudio y aprendizaje.

**4. Conclusiones**

 Este trabajo tuvo como objetivos de estudio (1) describir estrategias autorregulatorias del aprendizaje en estudiantes de educación media, (2) caracterizar la frecuencia de intención de abandonar estudios y (3) relacionar el uso de estrategias autorregulatorias del aprendizaje con la intención de abandonar estudios durante la emergencia sanitaria configurada por la covid-19.

 Se encontró un bajo uso de estrategias autorregulatorias de aprendizaje por parte de los participantes, (2) una relación directa y negativa entre intención de abandonar estudios y uso de estrategias autorregulatorias; (3) aquellos estudiantes que manifiestan abandonar estudios presentan puntuación baja en el uso estrategias cognitivas y metacognitivas, así como búsqueda de ayuda y autoeficacia.

**AGRADECIMIENTOS**

Al Proyecto FONDECYT de Iniciación en Investigación 2020 Nº11201054, titulado: “La relación recíproca entre la autorregulación del profesor y la autorregulación del aprendizaje y desempeño académico del estudiante. Un modelo explicativo en Educación Media”.

**5. Referencias bibliográficas**

Almazán, A. (2020). Covid-19 : ¿Punto Sin Retorno de la Digitalización de la Educación? *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, *9*(e), 9–11. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7352012

Álvarez Zarzuelo, M. (2020). El confinamiento de niños y niñas en España en 2020 por la crisis del COVID-19. *RES, Revista de Educación Social*, *30*, 457–461. http://www.eduso.net/res.

Ato, M., López, J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología Introducción Un marco conceptual para la investigación. *Anales de Psicología, 8*(2), 27–44.

Bao, W. (2020). COVID ‐19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University . *Human Behavior and Emerging Technologies*, *2*(2), 113–115. https://doi.org/10.1002/hbe2.191

Baptista Lucio, P., Fernández Collado, C., y Hernández Sampieri, R. (2010). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. *Metodología de La Investigación*.

Chu, D. K., Akl, E., Duda, S., Solo, K., Yaacoub, S., Schünemann, H., El-Harakeh, A., Bognanni, A., Lotfi, T., Loeb, M., Hajizadeh, A., Bak, A., Izcovich, A., Cuello-Garcia, C., Chen, C., Harris, D., Borowiack, E., Chamseddine, F., Schünemann, F., Reinap, M. (2020). Physical distancing, face masks, and eye protection to prevent person-to-person transmission of SARS-CoV-2 and COVID-19: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet*, 1973–1987. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)3114

Disponible en: https://doi.org/10.18356/51f8034c-es

Failache, E. (2020). La educación en tiempos de pandemia. Y el día después. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, *9*, 9. https://www.elobservador.com.uy/nota/como-es-la-logistica-para-que-ninos-de-la-

Fernández, M., Hernández, D., Nolasco, R., De La Rosa, R. y Herrera, N. (2020). *Lecciones del COVID-19 para el sistema educativo Mexicano*. 17.

Mulenga, E., y Marbán, J. (2020). Is COVID-19 the Gateway for Digital Learning in Mathematics Education? *Contemporary Educational Technology*, *12*(2), ep269. https://doi.org/10.30935/cedtech/7949

Murillo, F., & Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *14*(1), 11–13. https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000100011

Olaseni, A., Akinsola, O., Agberotimi, S., y Oguntayo, R. (2020). Psychological distress experiences of Nigerians during Covid-19 pandemic; the gender difference. *Social Sciences & Humanities Open*, *2*(1), 100052. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100052

Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicologia Educativa*, *20*(1), 11–22. https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002

Pierre, R., y Harris, P. (2020). Covid-19 in latin america: Challenges and opportunities. *Revista Chilena de Pediatria*, *91*(2), 179–182. https://doi.org/10.32641/rchped.vi91i2.2157

Quiroz, C. (2020). Pandemia Covid-19 e inequidad territorial: El agravamiento de las desigualdades educativas en Chile. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, *9*(3e), 1–6.

Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez. H., Olea.-González. C., Lobos.-Peña. K. y Saéz.-Delgado. F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *CienciAmérica. Número Especial Desafíos Humanos Ante El COVID-19*, *9*, 334–353.

Reimers, F., y Schleicher, A. (2020). Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19. *Proyecto Educar 2050*, 50. https://educar2050.org.ar/covid-19\_brief\_ocde\_español\_completo/

Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M., Mosquera-González, M., y Penado Abilleira, M. (2020). La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, *9*(3), 103–125. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006

Sáez, F., Díaz, A., Panadero, E., y Bruna, D. (2018). Revisión Sistemática sobre Competencias de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios y Programas Intracurriculares para su Promoción. *Formación Universitaria*, *11*(6), 83–98. https://doi.org/10.4067/s0718-50062018000600083

Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R., y López-López, W. (2020). COVID-19 : impacto psicosocial en la escuela en Chile . Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances En Psicología Latinoamericana*, *38*(2), 1–17.

Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., de Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V., y Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19 : una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, *21*(3), 1–24.

Unidas, N. (2020). Geopolítica de la pandemia de COVID-19. *Geopolitica(S)*, *11*, 11–13. https://doi.org/10.5209/GEOP.69137

Van Lancker, W., y Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, *5*(5), e243–e244. https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0

Villafuerte Holguín, J., Bello Piguave, J., Pantaleón Cevallos, Y., y Bermello Vidal, J. (2020). Rol De Los Docentes Ante La Crisis Del Covid-19, Una Mirada Desde El Enfoque Humano. *REFCalE*, *8*(1), 134–150.

Viner, R., Russell, S., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., y Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child and Adolescent Health*, *4*(5), 397–404. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X

Vivanco-Saraguro, A. (2020). Teleducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad. *CienciAmérica*, *9*(2), 166. https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.307

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., y Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China’s education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, *13*(3), 55–60. https://doi.org/10.3390/jrfm13030055

Zimmerman, B. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficultry: The role of adaptive help seeking. *Theory Into Practice*, *41*(2), 132–138. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102