

# INCIDENCIA DEL APRENDIZAJE

## AUTORREGULADO EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

SELENE LUZ CHIJCHIAPA CHAMORRO  
CARMEN FLOR PADILLA HUARAC



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios



**Incidencia** del aprendizaje  
autorregulado en el  
rendimiento académico  
de los estudiantes  
universitarios

INSTITUTO  
LATINOAMERICANO  
DE ALTOS ESTUDIOS

**Selene Luz Chijchiapaza Chamorro**

[[seleneLuzchijchiapaza@gmail.com](mailto:seleneluzchijchiapaza@gmail.com)]

ORCID [<https://orcid.org/0000-0002-6028-9542>]

Magister en Gestión Educacional

Docente de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión

Licenciada en Educación Primaria

Título de Segunda Especialidad en Formación de Acompañantes Pedagógicos

Doctora en Ciencias de la Educación

**Carmen Flor Padilla Huarac**

[[carmenflorpadilla@gmail.com](mailto:carmenflorpadilla@gmail.com)]

ORCID [<https://orcid.org/0000-0001-6157-7223>]

Licenciada en Educación Inicial

Título de Segunda Especialidad en Formación de Acompañantes Pedagógicos

Licenciada En Administración

Doctora en Administración de la Educación

Magister en Educación, con mención en Docencia y Gestión Educativa

Docente de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

**Incidencia** del aprendizaje  
autorregulado en el  
rendimiento académico  
de los estudiantes  
universitarios

Selene Luz Chijchiapaza Chamorro  
Carmen Flor Padilla Huarac

INSTITUTO  
LATINOAMERICANO  
DE ALTOS ESTUDIOS

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o una parte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos, mediante el sistema de "doble ciego", requisito para la indexación en la Web of Science de Clarivate (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-628-7532-88-5

© Selene Luz Chijchiapaza Chamorro / Carmen Flor Padilla Huarac, 2023  
© Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2023

Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra  
Cra. 18 # 39A-46, Teusaquillo, Bogotá, Colombia  
PBX: (57) 601 232-3705  
[www.ilae.edu.co](http://www.ilae.edu.co)

Diseño de carátula y composición: Jesús Alberto Chaparro Tibaduiza  
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (57) 601 323 2181  
[editorialmilla@telmex.net.co](mailto:editorialmilla@telmex.net.co)

Editado en Colombia  
*Published in Colombia*

## Contenido

<b>INTRODUCCIÓN</b>	13
<hr/>	
<b>CAPÍTULO PRIMERO</b>	
CONCEPCIONES BÁSICAS SOBRE EL APRENDIZAJE Y SUS TEORÍAS	17
I. Definiciones y características del aprendizaje	18
II. Aprendizaje: estrategias empleadas para su adecuación	20
III. Evaluación del aprendizaje	25
IV. Aprendizaje: teorías aplicadas en la educación	29
<hr/>	
<b>CAPÍTULO SEGUNDO</b>	
NOCIONES GENERALES DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO	33
I. Conceptualización de aprendizaje autorregulado	35
II. Autoeficacia y motivación en el aprendizaje autorregulado	40
III. Estrategias para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en la educación universitaria	42
<hr/>	
<b>CAPÍTULO TERCERO</b>	
FUNDAMENTOS ESENCIALES SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	47
I. Definiciones y características del rendimiento académica	48
II. Factores relacionados al rendimiento académico	51
III. Factores personales y sociales	52
IV. Factores institucionales	64
V. Desarrollo del rendimiento académico en las instituciones educativas	66
A. Rendimiento académico en la Educación Básica	66
B. Rendimiento académico en la Educación Superior	68
<hr/>	
<b>CAPÍTULO CUARTO</b>	
INCIDENCIA DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE, 2014-II	71
I. Objetivos	72
A. Objetivo general	72
B. Objetivo específico	72
II. Hipótesis	73
A. Hipótesis general	73
B. Hipótesis específicas	73
III. Diseño de investigación	75
IV. Población y muestra	75
A. Población	75

B. Muestra	75
V. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	77
A. Técnicas de recolección de datos	77
B. Instrumentos de recolección de datos	77
VI. Validez y confiabilidad	77
A. Validez	77
B. Confiabilidad	79
VII. Análisis e interpretación de resultados	83
IX. Discusión	90
Conclusiones	93
Recomendaciones	94

---

## **CAPÍTULO QUINTO**

CONSIDERACIONES FINALES: TRASCENDENCIA DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO CORRELACIONADO AL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES UNIERSITARIOS	95
---	----

---

## **BIBLIOGRAFÍA**



## Índice de tablas

<b>TABLA 1.</b>	Teorías del aprendizaje	30
<b>TABLA 2.</b>	Teorías del aprendizaje autorregulado propuestas por Zimmerman y Schunk	37
<b>TABLA 3.</b>	Concepciones sobre rendimiento académico	49
<b>TABLA 4.</b>	Componentes de la motivación académica	55
<b>TABLA 5.</b>	Operacionalización de variables	74
<b>TABLA 6.</b>	Distribución de la muestra por género	76
<b>TABLA 7.</b>	Distribución de la muestra por edad	76
<b>TABLA 8.</b>	Acuerdos y desacuerdos de los expertos para la validación del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje-Forma Corta mediante el coeficiente de validez de Aiken	78
<b>TABLA 9.</b>	Análisis de la validez de constructo del Cuestionario de Motivación y Estrategias de aprendizaje	79
<b>TABLA 10.</b>	Análisis de ítems y confiabilidad de la Valoración de la tarea	79
<b>TABLA 11.</b>	Análisis de ítems y confiabilidad de la variable Ansiedad	80
<b>TABLA 12.</b>	Análisis de ítems y confiabilidad de las estrategias Elaboración	80
<b>TABLA 13.</b>	Análisis de ítems y confiabilidad de Estrategias de organización	80
<b>TABLA 14.</b>	Análisis de ítems y confiabilidad de Pensamiento crítico	81
<b>TABLA 15.</b>	Análisis de ítems y confiabilidad de la Autorregulación a la metacognición	81
<b>TABLA 16.</b>	Análisis de ítems y confiabilidad de Tiempo y hábitos de estudio	81
<b>TABLA 17.</b>	Análisis de ítems y confiabilidad de la Autorregulación del esfuerzo	82
<b>TABLA 18.</b>	Análisis de ítems y confiabilidad de las Metas de orientación intrínseca	82
<b>TABLA 19.</b>	Análisis Generalizado de la Motivación y Estrategias de aprendizaje	82
<b>TABLA 20.</b>	Puntajes promedios del cuestionario de Motivación y Estrategias de aprendizaje	83
<b>TABLA 21.</b>	Estadísticos descriptivos de la variable Aprendizaje Autorregulado	83
<b>TABLA 22.</b>	Estadísticos descriptivos de la variable Rendimiento académico	84
<b>TABLA 23.</b>	Prueba de distribución Normal de Kolmogorov-Smirnov	84
<b>TABLA 24.</b>	Coefficiente de Correlación de rho Spearman de Aprendizaje autorregulado y Rendimiento académico	85
<b>TABLA 25.</b>	Coefficiente de Correlación de rho Spearman de Valoración de la tarea y Rendimiento académico	85

<b>TABLA 26.</b>	Coeficiente de Correlación de rho Spearman de Ansiedad y Rendimiento académico	86
<b>TABLA 27.</b>	Coeficiente de Correlación de rho Spearman de Estrategias de elaboración y Rendimiento académico	86
<b>TABLA 28.</b>	Coeficiente de Correlación de rho Spearman de Estrategias de organización y Rendimiento académico	87
<b>TABLA 29.</b>	Coeficiente de Correlación de rho Spearman de Pensamiento crítico y Rendimiento académico	87
<b>TABLA 30.</b>	Coeficiente de Correlación de rho Spearman de Autorregulación de la metacognición y Rendimiento académico	88
<b>TABLA 31.</b>	Coeficiente de Correlación de rho Spearman de Tiempo y hábitos de estudio y Rendimiento académico	88
<b>TABLA 32.</b>	Coeficiente de Correlación de rho Spearman de Autorregulación del esfuerzo y Rendimiento académico	88
<b>TABLA 33.</b>	Coeficiente de Correlación de rho Spearman de Metas de orientación intrínseca y Rendimiento académico	89
<b>TABLA 34.</b>	Análisis de Varianza por Rangos de Kruskal-Wallis de la prueba de Motivación y Estrategias de aprendizaje por sección	89

## Índice de figuras

<b>FIGURA 1.</b>	Etapas de las estrategias de aprendizaje	21
<b>FIGURA 2.</b>	Características de la evaluación del aprendizaje	26
<b>FIGURA 3.</b>	Metas del estudiante autorregulado	39
<b>FIGURA 4.</b>	Tipos de motivación	54
<b>FIGURA 5.</b>	Niveles de autoestima	56
<b>FIGURA 6.</b>	Pirámide de la autoestima	58
<b>FIGURA 7.</b>	Componentes de la inteligencia emocional	59



## Introducción

El aprendizaje es un proceso percibido desde la antigüedad, se observa incluso en el desarrollo de la vida diaria como seres humanos. En este sentido, los procesos mentales son parte de esta acción que permite la adquisición de determinados conocimientos. De esta manera, el aprendizaje emplea diversos enfoques relacionados con la metodología empleada para afianzar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante la elaboración del aprendizaje autorregulado, se evidencia la motivación que incentiva un mejor desenvolvimiento para alcanzar la eficacia en el estudio y, en consecuencia, se formen estudiantes eficaces. En este sentido, dicho aprendizaje es comprendido como un proceso autogenerado por el estudiante. Para ello, este se vale de un autoanálisis respecto con la eficacia de sus capacidades<sup>1</sup>.

Al mismo tiempo, en el aprendizaje autorregulado se relacionan aquellos aportes del enfoque sociocognitivo postulado por BANDURA, ya que se indica un desenvolvimiento triádico entre el aspecto emocional, metacognitivo y conductual<sup>2</sup>. Ante lo expresado, se realizan actividades –consideradas como estrategias– que benefician la producción de dicho aprendizaje mediante el afianzamiento de las habilidades correspondientes, al tener en cuenta el desarrollo de un rendimiento académico eficaz.

El rendimiento académico representa al desenvolvimiento del docente en relación con el estudiante, así como también se añaden las nociones correspondientes a los factores, tanto internos como externos, que pueden influenciar en la obtención de un adecuado rendimiento académico. En este sentido, se infiere que el rendimiento académico equivale como componente del proceso de aprendizaje, al igual que también como resultado de dicho proceso. De esta manera, el rendimiento académico se divide en

- 
- 1 ÓSCAR COSTA ROMÁN y ÓSCAR GARCÍA GAITERO. “El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje”, en *Tendencia Pedagógicas*, n.º 30, 2017, pp. 117 a 130, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6164822>].
  - 2 LINOEL LEAL ORDÓÑEZ. “El aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación universitaria”, *Revista Ciencias Sociales y Educativas*, vol. 6, n.º 1, 2016, pp. 129 a 143, disponible en [[https://www.researchgate.net/profile/Linoel-Leal-Ordenez/publication/316994961\\_El\\_aprendizaje\\_autorregulado\\_en\\_estudiantes\\_de\\_Educacion\\_Universitaria/links/592c78360f7e9b9979b2a8c3/El-aprendizaje-autorregulado-en-estudiantes-de-Educacion-Universitaria.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Linoel-Leal-Ordenez/publication/316994961_El_aprendizaje_autorregulado_en_estudiantes_de_Educacion_Universitaria/links/592c78360f7e9b9979b2a8c3/El-aprendizaje-autorregulado-en-estudiantes-de-Educacion-Universitaria.pdf)].

dos aspectos: inmediato, referido a las notas, y mediato, que concierne a los logros personales y profesionales<sup>3</sup>.

Como parte del recorrido de esta investigación, se exponen algunas nociones teórico-conceptuales para la mejor comprensión del tema. Así, en el primer capítulo se detallan las concepciones básicas sobre el aprendizaje y sus teorías. Para ello, se exponen las definiciones y características del aprendizaje. De igual forma, se consideran las estrategias que se promueven para la adecuación de este proceso y sus métodos de evaluación. Por último, se expresan algunas teorías que fueron aplicadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el segundo capítulo se manifiestan las nociones generales percibidas del aprendizaje autorregulado, al considerar la conceptualización de este proceso también nominado autorregulación del aprendizaje. En este sentido, se detallan algunos elementos que se encuentran en vínculo con la producción de dicho proceso: autoeficacia y motivación. Después de esta presentación, se indican las estrategias aplicadas para el logro de un aprendizaje autorregulado en la educación universitaria con miras al rendimiento académico, el cual funciona como control de calidad.

En el tercer capítulo se realiza una puntualización sobre los fundamentos esenciales del rendimiento académico. De esta manera, se destacan sus definiciones y características plasmadas desde la perspectiva de diferentes autores. Así mismo, se señalan los factores vinculados al desenvolvimiento del rendimiento académico. Este se evidencia en las instituciones educativas; para ello, se realiza un recorrido de estudios relacionados con el rendimiento académico en la Educación Básica y en la Educación Superior.

Después de describir los aspectos teórico-conceptuales, en el cuarto capítulo se evidencia el análisis realizado referente a la incidencia del aprendizaje autorregulado en el rendimiento académico de estudiantes de pedagogía de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. En esta investigación se planteó el objetivo de determinar el grado y dirección de la

---

3 LETICIA ENRIQUETA CHÁVEZ ARIAS. “Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en la asignatura Análisis Matemático II”, en *Educación*, vol. 17, n.º 53, 2018, pp. 22 a 40, disponible en [<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/20304/20257>].

relación existente entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la universidad señalada. Los datos fueron obtenidos de discentes del segundo, cuarto y sexto ciclos del periodo 2014-II. Estos sumaban una muestra de 116 estudiantes de dicha facultad.

Por último, en el quinto capítulo se resaltan las consideraciones finales del estudio. De esta manera, se destaca la trascendencia del aprendizaje autorregulado correlacionado al rendimiento académico de estudiantes universitarios. Ante ello, se expone la relación que el aprendizaje presenta ante el desarrollo del ser humano en la sociedad.





## CAPÍTULO PRIMERO

## Concepciones básicas sobre el aprendizaje y sus teorías

El aprendizaje es concebido como un proceso que demuestra la adquisición de conocimientos mediante la elaboración de técnicas, habilidades, estrategias y métodos. La comprensión de este proceso se ha destacado desde el campo de la psicología, siendo esta una de las ciencias que plantea o explica cómo es que se realiza este procesamiento de información<sup>4</sup>. En diversas situaciones, el aprendizaje se ha manifestado condicionado a las conductas de los individuos, así como al entorno social y las concepciones propias de la cultura. En este sentido, se recalca que el aprendizaje es una acción y el efecto de conocer una nueva actividad.

Del mismo modo, como se indicó en el anterior párrafo, el aprendizaje manifiesta una cierta diversidad de estrategias o habilidades que benefician la adecuada adquisición de los conocimientos. Tales procedimientos se encuentran relacionados con la codificación y el almacenamiento de la información manifestada por el entorno. En este sentido,

---

4 MICHAEL DOMJAN. “Antecedentes y justificación para el estudio del aprendizaje y la conducta”, en *Principios de aprendizaje y conducta*, México D. F., Cengage Learning, 2016, pp. 1 a 28.

se recalca que el cerebro presenta ciertas zonas relacionadas con tales procesos de aprendizaje. Tal es el caso de la recepción, en primer lugar, por la memoria de corto plazo –MCP–, para luego posicionarse, mediante respectivas estrategias, en la memoria de largo plazo –MLP–<sup>5</sup>.

Además, debido a la necesidad de comprender este proceso mental, se plantearon diversas teorías del aprendizaje, generadas desde la psicología. Dentro de estas, se destacan, en primer lugar, la teoría conductista, propuesta por WATSON y SKINNER en la vertiente más radical; la teoría constructivista, implementada por JEAN PIAGET, quien consideró al individuo como responsable de la construcción del conocimiento; la teoría socioconstructivista o constructivismo social, elaborada por VYGOTSKY, el cual destacó la participación de la sociedad y la cultura en la formación de los conocimientos, y, al final, la teoría cognitivista o cognoscitivista, la cual fue aplicada por BANDURA, PIAGET y BRUNER, autores que explicaron los procesos mentales relacionados con la producción y adquisición del conocimiento, según manifestaron NOEMI VEGA-LUGO *et al.*<sup>6</sup> y ESTEBAN MAYORGA MUÑOZ, JOSÉ JESÚS RUIZ LÓPEZ y AURA GRACIELA GONZÁLEZ ARJONA<sup>7</sup>.

## I. DEFINICIONES Y CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE

El aprendizaje es considerado como un proceso que permite la adquisición de nuevos conocimientos. También se presenta como el resultado de esta ejecución de habilidades. Tal es el caso que, de acuerdo con

- 5 KARINA SOFIA LASTRE y LUIS GABRIEL DE LA ROSA. “Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica primaria”, en *Encuentros*, vol. 14, n.º 1, 2016, pp. 87 a 101, disponible en [<http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v14n1/v14n1a06.pdf>].
- 6 NOEMI VEGA-LUGO, RUTH FLORES-JIMÉNEZ, IVETTE FLORES-JIMÉNEZ, BRENDA HURTADO-VEGA y JOSÉ SERGIO RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ. “Teorías del aprendizaje”, en *XIKUA Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan*, vol. 7, n.º 14, 2019, pp. 51 a 53, disponible en [<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/xikua/article/view/4359>].
- 7 ESTEBAN MAYORGA MUÑOZ, JOSÉ JESÚS RUIZ LÓPEZ y AURA GRACIELA GONZÁLEZ ARJONA. “Integración de las principales teorías del aprendizaje”, en *UNACIENCIA*, vol. 9, n.º 17, 2016, pp. 3 a 10, disponible en [<https://revistas.unac.edu.co/ojs/index.php/Unaciencia/article/view/162>].

la REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (en línea)<sup>8</sup>, el aprendizaje cumple un rol de acción y efecto de aprender algún oficio, arte u otra actividad.

Frente a esta señalización, LUIS FELIPE SUÁREZ-PAGÉS y GRACIELA NÁPOLES-QUIÑONES<sup>9</sup> sostuvieron que el aprendizaje es un procedimiento que, por medio de las acciones presenciadas durante la experiencia, observación y razonamiento, permite la adquisición o modificación de las destrezas, habilidades, conductas, conocimientos o valores. Por otra parte, las autoras recalcaron que, desde la psicología, el aprendizaje es un proceso cognitivo que responde a las funciones mentales de los animales, las personas y los sistemas artificiales, además de vincularse con la modificación relativamente permanente del comportamiento o con el comportamiento que es resultado de las experiencias. También, enfatizaron en la relación del aprendizaje con el desarrollo personal y la educación, para la cual, se considera la aplicación de una enseñanza integral para los individuos.

Siguiendo con el lineamiento del aprendizaje, se aclara que la descripción de dicho término se conceptualiza de acuerdo con los enfoques que se han desarrollado en el campo de la educación y la psicología. Para ello, DOLORES GUTIÉRREZ *et al.*<sup>10</sup> declararon que el aprendizaje, desde un enfoque cognoscitivo, se comprende como un proceso activo que se genera en las mentes. Esta acción es determinada por las mismas personas y, en consecuencia, permite construir nuevas estructuras mentales o transformar, mediante la ejecución de actividades neuronales, aquellas que se encuentran presentes como parte del conocimiento. Al aplicar estas acciones en el área de la educación, los estudiantes son presentados como organismos activos que realizan dichas operaciones mentales con el fin de codificar la infor-

- 
- 8 REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. "Aprendizaje", en *Diccionario de la lengua española*, edición de tricentenario, consultado el 18 de junio de 2021, (s. f.), disponible en [<https://dle.rae.es/aprendizaje>].
  - 9 LUIS FELIPE SUÁREZ-PAGÉS y GRACIELA NÁPOLES-QUIÑONES. "La evaluación del aprendizaje", en *Maestro y Sociedad*, vol. 13, n.º 3, 2016, pp. 473 a 482, disponible en [<https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/1387>].
  - 10 DOLORES GUTIÉRREZ, FERNANDO ALVARADO, ARTURO BARRAZA MACÍAS, ALEJANDRA MÉNDEZ ZÚÑIGA, NETZÁHUALCOYOTL BOCANEGRA, MIGUEL NAVARRO RODRÍGUEZ y LUIS FERNANDO HERNÁNDEZ JÁCQUEZ. "Cognición y procesos de aprendizaje", en DOLORES GUTIÉRREZ RICO (coord.), *Cognición y aprendizaje. Líneas de investigación*, 2016, pp. 19 a 42, México D. F., Universidad Pedagógica de Durango, Plaza y Valdés.

mación y almacenarla para una futura aplicación como parte de los conocimientos adquiridos.

Para continuar, el aprendizaje se ha presentado como una experiencia común de la especie humana y se considera que dicha acción es tratada como un cambio duradero que se promueve en los mecanismos de conducta. Todo ello se expresa mediante la experiencia previa de los individuos, lo cual genera estímulos y respuestas que se relacionan con lo aprendido, según resaltó DOMJAN<sup>11</sup>. Por lo demás, este autor declaró las diferencias entre *aprendizaje* y *rendimiento*. El primero hace referencia –como ya se indicó– a los cambios que se generan en el mecanismo de la conducta; mientras que, el segundo se relaciona con la conducta misma, la cual depende de diversos factores, dentro de los cuales se encuentra el aprendizaje.

Por su lado, ISABEL RUZ HERRERA<sup>12</sup> afirmó que el aprendizaje es un proceso de construcción de saberes y, tras su aplicación, la evaluación se posiciona como un elemento indisoluble que permite la resolución a través de la percepción del estudiante. Para ello, el individuo considera la existencia de una brecha que se traza entre la meta y el estado actual; por tanto, mediante la aplicación de acciones estratégicas, el estudiante puede llegar al objetivo. A esta concepción, se agrega la labor que desempeña el docente en la formación de estas estrategias y cómo es que este agente prioriza el aprendizaje del estudiante.

## II. APRENDIZAJE: ESTRATEGIAS EMPLEADAS PARA SU ADECUACIÓN

Desde la perspectiva de LASTRE y DE LA ROSA<sup>13</sup>, las estrategias son consideradas como técnicas, herramientas que benefician la toma de decisiones que los individuos ejecutan para realizar los objetivos que trazan como metas a lograr. Estas tácticas son generadas por el mismo estudiante; es decir, la motivación es autogenerada tras la decisión que el discente ha

- 
- 11 DOMJAN. “Antecedentes y justificación para el estudio del aprendizaje y la conducta”, cit.
  - 12 ISABEL RUZ HERRERA. “Evaluación para el aprendizaje”, en *Educación Las Américas*, n.º 6, 2018, pp. 13 a 28, disponible en [<https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/22>].
  - 13 LASTRE y DE LA ROSA. “Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica primaria”, cit.

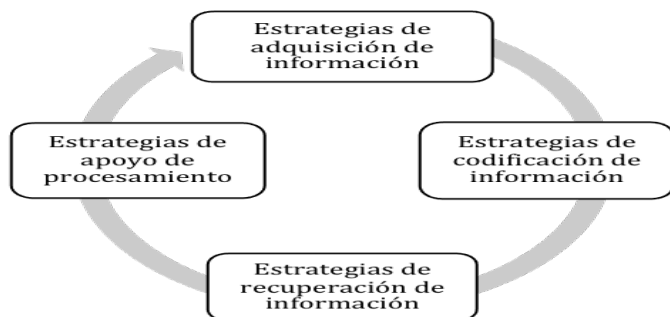
tomado. Al mismo tiempo, los autores recalcaron que dichas estrategias se presentan bajo tres fases que benefician el desarrollo del aprendizaje.

Estas etapas son consideradas de la siguiente manera: estrategias de adquisición de información, estrategias de codificación de información, estrategias de recuperación de información y estrategias de apoyo al procesamiento. En primer lugar, estrategias de adquisición de información, en esta fase, la adquisición del concepto es considerada como el eje del desarrollo del aprendizaje, para después pasar a la memoria de corto plazo –MCP–, también se destacan las estrategias atencionales y las estrategias de repetición, según destacaron LASTRE y DE LA ROSA<sup>14</sup>.

En segundo lugar, los autores presentaron las *estrategias de codificación de información*, proceso que se encarga de transferir la información de la MCP a la MLP, esta etapa corresponde a una estructura cognitiva que permite la codificación para luego facilitar su uso; además, en dicha fase se hallan las estrategias nemotécnicas, de elaboración y de organización.

En tercer lugar, se destacan las *estrategias de recuperación de información*, en esta fase se realiza la verificación o recuperación de la información mediante la producción de confrontaciones en los contextos dados; De igual forma, se resalta el uso de estrategias de búsqueda y estrategias de generación de respuesta. Por último, las *estrategias de apoyo al procesamiento* se relacionan con los procesos metacognitivos que ejecutan para apoyar el fortalecimiento del aprendizaje, también, en esta fase, se pueden encontrar estrategias metacognitivas y socio-afectivas<sup>15</sup>.

Figura 1. Etapas de las estrategias de aprendizaje



Nota: Elaboración propia con base en datos de LASTRE y DE LA ROSA.

14 Ibid.

15 Ídem.

Además, MILAGROS MALDONADO-SÁNCHEZ *et al.*<sup>16</sup> sostuvieron que las estrategias implican la elaboración de procesos conscientes relacionados con la toma de decisiones. En este proceso, mediante la coordinación, se eligen y recuperan los conocimientos que permiten el cumplimiento de los objetivos. Para ello, se considera la situación educativa en que la acción es producida. Además, los autores destacaron que, sin la aplicación de estrategias, los estudiantes no minimizarían el número de errores que perjudican la solución del problema. Desde esta óptica, se comprende que las estrategias desarrollan una gran importancia en el desenvolvimiento del aprendizaje como resultado de la información adquirida, lo cual promueve y beneficia el proceso de formación profesional.

Para continuar, se subraya que, para la elaboración de estrategias, los estudiantes deben poseer ciertos recursos que faciliten la adquisición y, en consecuencia, la obtención del aprendizaje. Ante esta exposición, se enfatiza que las estrategias empleadas no serán aplicadas de la misma manera en todos los discentes. Esto se debe a que las personas comprenden, entienden y analizan de diversas maneras., según indicaron DELEMIRO ALBERTO VISBAL-CADAVID, ADEL MENDOZA-MENDOZA y SANDRA DÍAZ SANTANA<sup>17</sup>. Del mismo modo, estos autores señalaron que las estrategias son concebidas de diferentes perspectivas de acuerdo con el enfoque que se plasme en el aprendizaje, el cual presenta –de manera categórica– un vínculo con los procesos mentales, socioafectivos, sensomotriz y neurológico.

Siguiendo con el lineamiento de las estrategias de aprendizaje, se acentúa que dichas técnicas, procesos o métodos empleados por los estudiantes requieren de procedimientos que se relaciona con la recepción de estímulos, percepción, atención y memorización de estos para luego recuperar la información adquirida. Frente a estos procesos se vincula la participación de las fases de adquisición, codificación, re-

---

16 MILAGROS MALDONADO-SÁNCHEZ, DANTE AGUINAGA-VILLEGAS, JOSÉ NIETO-GAMBOA, FÉLIX FONSECA-ARELLANO, LINDA SHARDÍN-FLORES y VIOLETA CADENILLAS-ALBORNOZ. “Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria”, en *Propósitos y Representaciones*, vol. 7, n.º 2, 2019, pp. 415 a 439, disponible en [<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/290>].

17 DELEMIRO ALBERTO VISBAL-CADAVID, ADEL MENDOZA-MENDOZA y SANDRA DÍAZ SANTANA. “Estrategias de aprendizaje en la educación superior”, en *Sophia*, vol. 13, n.º 2, 2017, pp. 70 a 81, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6068390>].

cuperación y apoyo de la información. Para afianzar estas acciones, se garantiza y exige la participación de agentes que conforman el entorno educativo, tales como los docentes, padres de familia, orientadores y personas de la comunidad<sup>18</sup>. Del mismo modo, las características que las estrategias presentan se enlazan con la manipulación, intención y propósito que estas mismas destacan como parte del propio asunto del aprendizaje de la información.

Según AGUSTÍN FREIBERG HOFFMAN, RUBEN LEDESMA y MERCEDES FERNÁNDEZ LIPORACE<sup>19</sup>, las estrategias desarrolladas por los discentes se encuentran relacionadas con los estilos que estos mismos emplean para fortalecer su aprendizaje, a pesar de que diversos autores concibieron que estas variables son independientes<sup>20-21</sup>. Desde esta premisa, se resalta que los estilos de aprendizaje corresponden a las características de personalidad e intelectuales que responden frente a situaciones de aprendizaje; por ende, dichos estilos se caracterizan por ser diferentes según el desenvolvimiento de las personas. Por otra parte, los autores afirmaron que estos estilos pueden adaptarse a la situación del aprendizaje, lo cual promueve el uso de estrategias adecuadas para esta transformación que implica la aprehensión del aprendizaje. Por lo tanto, de acuerdo con lo expuesto, se entiende que las estrategias no son los estilos de aprendizaje; mientras que, la relación entre estas sí está presente.

- 
- 18 PAOLA ANDREA HURTADO OLAYA, MABEL GARCÍA ECHEVERRI, DIEGO ANDRÉS RIVERA PORRAS y JESÚS ORESTE FORGIONY SANTOS. "Las estrategias de aprendizaje y la creatividad: una relación que favorece el procesamiento de la información", *Revista Espacios*, vol. 39, n.º 17, 2018, pp. 12 a 29, disponible en [<http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/18391712.html>].
- 19 AGUSTÍN FREIBERG HOFFMAN, RUBEN LEDESMA y MERCEDES FERNÁNDEZ LIPORACE. "Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires", *Revista de Psicología*, vol. 35, n.º 2, 2017, pp. 235 a 573, disponible en [<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/18794/19015>].
- 20 ALEX ESTRADA GARCÍA. "Estilos de aprendizaje y rendimiento académico", *Revista Boletín Redipe*, vol. 7, n.º 7, 2018, pp. 218 a 228, disponible en [<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/536>].
- 21 DIANA LIZBETH ALONZO RIVERA, MARVEL DEL CARMEN VALENCIA GUITÉRREZ, JORGE ALBINO VARGAS CONTRERAS, NIDELVIA DEL JESÚS BOLÍVAR FERNÁNDEZ y MARÍA DE JESÚS GARCÍA RAMÍREZ. "Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes", *Revista Boletín Redipe*, vol. 5, n.º 4, 2016, pp. 109 a 114, disponible en [<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/105>].

Por su lado, CARLOS SAÚL JUÁREZ LUGO, GABRIELA RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ y MARÍA DEL CONSUELO ESCOTO PONCE DE LEÓN<sup>22</sup> y CONSTANZA CARRASCO, CRISTHIAN PÉREZ, GRACIELA TORRES y EDUARDO FASCE<sup>23</sup> declararon que las estrategias de aprendizaje consisten en una serie de técnicas, métodos, actividades y procedimientos que se ejecutan de manera organizada, consciente e intencional para lograr el cumplimiento de una meta estipulada. Por lo demás, los autores enfatizaron sobre la función de facilitador que cumple la aplicación de dichas estrategias de aprendizaje, las cuales se vinculan con el proceso de gestión y supervisión de la información adquirida. Un aspecto que los autores recalcaron es la división de estas estrategias, las cuales pueden ser articuladas y coordinadas. La primera hace referencia a aquellas técnicas, procedimientos y actividades que los estudiantes realizan para lograr el aprendizaje; mientras que, la segunda se relaciona con las estrategias implementadas por los docentes.

Como parte de las estrategias empleadas, CAROLINA ZAMBRANO<sup>24</sup> postula que, tras el avance y desarrollo de las tecnologías en el ámbito cotidiano, las TIC son empleadas e incursionadas en el campo de la educación para fortalecer el aprendizaje. En otros términos, las TIC se utilizan como estrategia de aprendizaje que permite promover el desarrollo de un estilo de aprendizaje determinado. En la investigación de estos autores, se destacaron aquellas características que permiten la facilidad para aprehender los conocimientos, tales como la agilidad y la sencillez. Desde esta perspectiva, se enfatiza la importancia de la

- 
- 22 CARLOS SAÚL JUÁREZ LUGO, GABRIELA RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ y MARÍA DEL CONSUELO ESCOTO PONCE DE LEÓN. "Relación de los estilos y estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios", *Revista de Estilos de Aprendizaje*, vol. 9, n.º 17, 2016, pp. 268 a 288, disponible en [<http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1054>].
- 23 CONSTANZA CARRASCO, CRISTHIAN PÉREZ, GRACIELA TORRES y EDUARDO FASCE. "Relación entre prácticas pedagógicas y estrategias de aprendizaje en docentes de carreras de la salud", *Revista Médica de Chile*, vol. 144, n.º 9, 2016, pp. 1199 a 1206, disponible en [<https://www.scielo.cl/pdf/rmc/v144n9/art15.pdf>].
- 24 CAROLINA ZAMBRANO. "Autoeficacia, prácticas de aprendizaje autorregulado y docencia para fomentar el aprendizaje autorregulado en un curso de Ingeniería de Software", en *Formación Universitaria*, vol. 9, n.º 3, 2016, pp. 51 a 60, disponible en [[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So718-50062016000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-50062016000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=en)].



forma de aprender y el uso de nuevas herramientas que permiten la actualización o evolución del aprendizaje.

### III. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Para empezar, la educación, en sus inicios, era considerada como una actividad que consistía en medir ciertos lineamientos correspondientes a la adquisición de conocimientos. Al mismo tiempo, esta se encontraba relacionada con conceptos como control, estimación, acreditación, certificación, entre otros. El resultado de estas mediciones arrojaba valores numéricos que permitían categorizar o clasificar las notas de los discentes. Esta postura se compartía del movimiento norteamericano *Accountability* (rendimiento de cuentas), así como también de las posturas de la teoría *conductista* y de *sistema*, según manifestó RUZ<sup>25</sup>. En contraste con lo indicado, esta autora señaló que estas prácticas de evaluación deben considerarse como un elemento perteneciente al complejo proceso de aprendizaje; es decir, desertar la noción *acreditativa* y emplear una concepción como *función pedagógica de la evaluación*.

Por su lado, FERNÁNDEZ<sup>26</sup> destacó que la evaluación cumple una labor formativa que, dentro de la construcción del aprendizaje, se relaciona con matices de progreso desde una óptica de dinamismo y autenticidad. De igual forma, se aclaró que la evaluación no sólo presenta una finalidad de evaluar y colocar nota, sino que plantea una valorización de lo que se aprende, debido a que, mediante estas prácticas, los discentes y docentes pueden mejorar las estrategias que se emplean tanto para adquirir la información como para transferirla. Además, este aspecto, catalogado como formador, permite reconocer que la evaluación no solo es un proceso o práctica empleada por los docentes, sino que los estudiantes también pueden aplicarla, tal es el caso de la autoevaluación y coevaluación<sup>27</sup>. Por tanto, las características que pueden enfatizarse para la aplicación de esta práctica y proceso

---

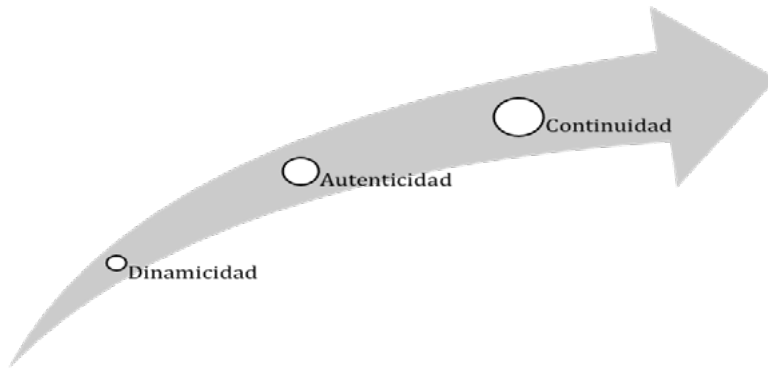
25 RUZ HERRERA. "Evaluación para el aprendizaje", cit.

26 SONSOLES FERNÁNDEZ. "Evaluación y aprendizaje", en *Marco Ele, Revista de Didáctica*, n.º 24, 2017, disponible en [[https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion\\_aprendizaje.pdf](https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf)].

27 Ibid.

de aprendizaje son la dinamicidad, autenticidad y continuidad. Estos rasgos son aquellos que permiten la elaboración de dicho proceso.

**Figura 2.** Características de la evaluación del aprendizaje



Nota: Elaboración propia con base en datos de FERNÁNDEZ (2017).

Tras la aplicación de la teoría conductista en la práctica evaluativa, surgen enfoques que se relacionan con el área cultural, humanista y cognitiva. Estas perspectivas permiten la construcción de una práctica evaluativa teniendo en consideración las características que representan a dichas evaluaciones. Además, el método de esta evaluación se encuentra constituida por tres fases que se vinculan con la formación del método holístico: fase de observación de las variables, fase de investigación y la fase de explicación<sup>28</sup>. De manera similar, los autores resaltaron que, a través de la evaluación, se afianza el desarrollo y el estímulo relacionados a la producción de un aprendizaje formativo integral.

De acuerdo con SUÁREZ-PAGÉS, y NÁPOLES-QUIÑONES<sup>29</sup>, la evaluación del aprendizaje puede realizarse y tener en cuenta diversos aspectos, tales como el desempeño académico y la propia evaluación del aprendizaje. Desde este aspecto, dicha producción de los estudiantes manifiesta el avance de la comprensión del aprendizaje. Para ello, se

28 MANUEL ACEBEDO, INMACULADA AZNAR y FRANCISCO HINOJO. "Instrumentos para la Evaluación del Aprendizaje Basado en Competencias: Estudio de caso", en *Información Tecnológica*, vol. 28, n.º 3, disponible en [[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07642017000300012&script=sci\\_arttext&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07642017000300012&script=sci_arttext&tlng=en)].

29 SUÁREZ-PAGÉS y NÁPOLES-QUIÑONES. "La evaluación del aprendizaje", cit.

emplean el conjunto de estrategias programadas. Después de la aplicación del proceso evaluativo, se puede identificar la funcionalidad de las estrategias, técnicas y métodos que fueron empleados para beneficiar y facilitar el aprendizaje. Del mismo modo, las evaluaciones requieren de instrumentos que permitan su valorización, además del agente responsable de dicha aplicación y los lineamientos que se consideran propios para comprender el rendimiento académico en cuanto a la información presentada.

Para continuar, se destaca que, en la aplicación de dicho proceso evaluativo, se considera que tanto el docente como el alumno puede ser un agente responsable que permite la ejecución de las prácticas evaluativas que permiten conocer el aprendizaje de los estudiantes, el resultado del desarrollo de estrategias, el criticismo, la argumentación y muchos otros aspectos más. Sin embargo, la presencia del docente siempre se destaca en cualquiera de dichos procesos, debido a que el profesorado se encuentra condicionado a las estrategias y métodos que emplea para la instrumentalización de señalado proceso en comparación con las técnicas que utiliza en el desarrollo de la adquisición de conocimientos que los estudiantes construyen<sup>30</sup>.

Por su lado, CÁCERES *et al.*<sup>31</sup> subrayaron que la evaluación del aprendizaje permite la reflexión y la investigación. Estas actividades son necesarias para generar y fortalecer un aprendizaje formativo e integral, el cual permite el progreso académico, personal y social. Por otra parte, estos autores enfatizaron que las características psicopedagógicas son perspectivas que no deben alejarse o mermar durante la producción de las prácticas evaluativas. De acuerdo con este planteamiento, los autores manifestaron lo siguiente:

La evaluación formativa representa, en este sentido, el enfoque pertinente para poder iniciar la renovación de la praxis docente al identificar las necesidades de sus estudiantes y adecuar su planeación para garantizar la construcción de aprendizajes significativos, mediante las estrategias y técnicas que mejor convengan según las características del gru-

---

30 MARITZA CÁCERES, CORALIA PÉREZ Y JENNIFER CALLADO. “El papel de la evaluación del aprendizaje en la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje”, en *Conrado*, vol. 15, n.º 16, 2019, disponible en [[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442019000100038](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000100038)].

31 Ídem.

po; así mismo [sic] el proporcionar retroalimentación a los estudiantes para que reconozcan sus áreas de oportunidad es en gran medida un aliciente para que estos analicen su avance y puedan de igual manera tomar decisiones sobre su desempeño para orientar acciones que le permitan mejorar en los aspectos detectados<sup>32</sup>.

De lo señalado, se comprende que la evaluación promueve el desarrollo de varias actividades adheridas a la adquisición del aprendizaje, tal es el caso de la retroalimentación antes, durante y después de la aplicación del proceso evaluativo. Además, se realiza la orientación como aspecto importante que los estudiantes desarrollan para optar por adecuadas decisiones que permitan un eficiente rendimiento académico.

Por otro lado, el aprendizaje también se realiza por medio de una educación virtual; por tanto, las estrategias empleadas estarán más relacionadas con las tecnologías, así como también los fundamentos pedagógicos se adaptan a esta modalidad, según postularon LEZCANO y VILANOVA<sup>33</sup>. Estas autoras manifestaron que, en la educación virtual, los mecanismos e instrumentos propios de la virtualidad son modificados para el beneficio y uso de estrategias que favorezcan la evaluación. Por lo demás, las autoras enfatizaron en las características que las evaluaciones deben tener, sean dictaminadas de manera presencial o virtual. Además, una de las actividades que más se destaca en la virtualidad es la retroalimentación.

Siguiendo con el lineamiento de las evaluaciones en la modalidad virtual, se enfatiza en las características que la educación en línea tiene. Estos rasgos se definen de la siguiente manera:

- Colaboración
- Conectividad
- Centrado en el estudiante
- Comunidad
- Experiencia multisensorial
- Sin límites de lugar y tiempo

---

32 Ibid., p. 43.

33 LAURA LEZCANO y GABRIELA VILANOVA. "Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes", en *Informe Científico Técnico UNPA*, vol. 9, n.º 1, 2017, pp. 1 a 36, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5919087>].

- Exploración
- Autenticidad
- Conocimiento compartido

Algunas de estas características se comparten de un aprendizaje tradicional; sin embargo, también se agregan aspectos relacionados netamente a la virtualidad; por ejemplo, sin límites de lugar y tiempo, conectividad y experiencia multisensorial. Estos rasgos se encuentran acompañados de aquellas adaptaciones respecto de la evaluación formativa<sup>34</sup>.

#### IV. APRENDIZAJE: TEORÍAS APLICADAS EN LA EDUCACIÓN

Como se pudo observar, el aprendizaje promovió la aparición de diversos enfoques o teorías que permiten la estructuración de las técnicas, métodos y herramientas que benefician el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal es el caso del aporte del conductismo, considerado la primera teoría en aparecer con WATSON y SKINNER; el constructivismo, propuesto por Piaget; socioconstructivismo, planteado por VYGOTSKY; cognoscitivismo o cognitivismo, se considera a BANDURA como iniciador de esta teoría<sup>35-36</sup>.

Estas teorías expresan un aporte para el desarrollo metodológico del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, con el transcurso de los años, las teorías han estado en constante cambio; es decir, dichas teorías manifestaron adaptaciones a la realidad educacional y, en diversas situaciones, existe una confluencia de teorías al ejecutar las estrategias y técnicas en relación con el proceso de enseñanza. Ante la existencia de las teorías señaladas, a continuación, se presenta la siguiente tabla con las consideraciones importantes, así como también los autores, de cada enfoque presentado:

- 
- 34 ELENA DORREGO. "Educación a distancia y evaluación del aprendizaje", en *Revista de Educación a Distancia*, n.º 6, pp. 1 a 23, disponible en [<https://www.um.es/ead/red/M6/dorrego.pdf>].
- 35 VEGA-LUGO *et al.* "Teorías del aprendizaje", cit.
- 36 MAYORGA MUÑOZ, RUIZ LÓPEZ y GONZÁLEZ ARJONA. "Integración de las principales teorías del aprendizaje", cit.

**Tabla 1.** Teorías del aprendizaje

Teorías del aprendizaje	Autores destacables	Consideraciones
Conductismo	JOHN BROADUS WATSON	<p>Teoría proveniente de la psicología. Originado del socialismo inglés, de la teoría de la evolución de CHARLES DARWIN y del funcionalismo estadounidense. Presenta la concepción de individuo como organismo que se adapta al entorno. Defiende el empleo de procedimientos estrictamente experimentales. Estudia el comportamiento mediante la observación (la conducta). Considera al entorno como un conjunto de estímulos-respuesta. Influido por las investigaciones del condicionamiento animal. Considera que las formas complejas de comportamiento se estudian como cadenas de respuestas simples glandulares o musculares observables y medibles.</p>
	B. FREDERIC SKINNER (Conductismo radical)	<p>Señala que los fenómenos internos deben ser estudiados por los métodos científicos habituales. Empleaba los experimentos que se realizaban con animales. Aplicación del condicionamiento operante o instrumental para desarrollar el tipo de aprendizaje. Entiende que los comportamientos complejos pueden analizarse científicamente en relación con las consecuencias mediante el refuerzo positivo o el refuerzo negativo.</p>

<p>Constructivismo</p>	<p>JEAN PIAGET</p>	<p>Comprende que el sujeto avanza en el progreso intelectual del aprendizaje.                  Indica que el conocimiento es un proceso de construcción en el que participa la persona en relación con la actividad física y mental.                  Expresa una importancia del proceso interno de razonar.                  Reconoce que las experiencias influyen en la adquisición del conocimiento.                  Intenta demostrar que el aprendizaje se produce mediante mecanismos internos de asimilación y acomodación.                  Elabora un establecimiento de nexos entre los conocimientos previos y los nuevos para construir el propio conocimiento.                  Mantiene la diferencia entre el aprendizaje restringido y el de sentido amplio.                  Mediante su aplicación, se considera que el estudiante necesita la orientación del profesor o de los padres.</p>
<p>Socioconstructivismo o constructivismo social</p>	<p>LEV VYGOTSKY</p>	<p>Considera al individuo como producto del proceso histórico y social.                  Reflexiona sobre el rol fundamental del lenguaje.                  Discurre que el conocimiento es el proceso de interacción entre el sujeto y el entorno, concibiendo la idea social y cultural.                  Manifiesta la existencia de dos tipos de funciones mentales: inferiores y superiores.                  Señala que nacemos con las funciones mentales inferiores.                  Postula que las funciones mentales inferiores son determinadas por medio de los genes.                  Indica que las funciones superiores son adquiridas mediante la interacción social.                  Detalla que las funciones superiores son estructuradas por la sociedad.                  Desarrolla una metodología que consiste en la reflexión como camino de la enseñanza.</p>

Cognoscitivismo o cognitivismo	JEAN PIAGET, ALBERT BANDURA y JEROME BRUNER	<p>Resalta que el aprendizaje se adquiere por medio de procesamientos mentales.</p> <p>Considera el pensamiento como resultado del ambiente interno y externo.</p> <p>Desarrolla la aplicación de la teoría del aprendizaje observacional.</p> <p>Enfatiza los estudios en relación con las estructuras mentales.</p> <p>Pone énfasis en la participación activa del estudiante.</p> <p>Propone ambientes que estimulen la conexión entre los estudiantes y los temas previamente aprendidos.</p> <p>Determina que el estudiante adquiere el rol de actor principal durante el proceso del aprendizaje.</p>
--------------------------------	---	---

Nota: Elaboración con base en datos de YOAMEL ACOSTA MORALES<sup>37</sup>; VEGA-LUGO *et al.*<sup>38</sup>; MAYORGA MUÑOZ *et al.*<sup>39</sup>; LAURA MORENO DELGADO y MANUEL SOLAGUREN-BEASCOA FERNÁNDEZ<sup>40</sup>; GLORIA SILVA-MONSALVE<sup>41</sup>; HELEN IVETH FIGUEROA CEPEDA *et al.*<sup>42</sup>.

- 37 YOAMEL ACOSTA MORALES. “Revisión teórica sobre la evolución de las teorías del aprendizaje”, *Revista Vinculando*, 2018, pp. 1 a 6, disponible en [<https://vinculando.org/educacion/revision-teorica-la-evolucion-las-teorias-del-aprendizaje.html#vcite>].
- 38 VEGA-LUGO, *et al.* “Teorías del aprendizaje”, cit.
- 39 MAYORGA MUÑOZ, RUIZ LÓPEZ y GONZÁLEZ ARJONA. “Integración de las principales teorías del aprendizaje”, cit.
- 40 LAURA MORENO DELGADO y MANUEL SOLAGUREN-BEASCOA FERNÁNDEZ. “Entender y aplicar las teorías del aprendizaje”, *Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, n.º 18, 2021, pp. 1 a 27, disponible en [<http://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2021/04/Moreno.pdf>].
- 41 GLORIA SILVA-MONSALVE. “Teorías del aprendizaje y la construcción de conocimiento como estrategia de desarrollo organizacional”, *Aibi: Revista de Investigación, Administración e ingeniería*, vol. 7, n.º 1, 2019, pp. 14 a 19, disponible en [<https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/download/1689/1880>].
- 42 HELEN IVETH FIGUEROA CEPEDA, KARLITA ELIZABETH MUÑOZ CORREA, EDWIN VINÍCIO LOZANO y DIEGO FERNANDO ZAVALA URQUIZO. “Análisis crítico del conductismo y constructivismo, como teorías de aprendizaje en educación”, *Revista Órbita Pedagógica*, vol. 4, n.º 1, enero-abril de 2017, pp. 1 a 12, disponible en [<http://www.refcale.uleam.edu.ec/index.php/enrevisa/article/view/2312>].



## CAPÍTULO SEGUNDO

## Nociones generales del aprendizaje autorregulado

El aprendizaje autorregulado es concebido como el proceso que implica el funcionamiento de los estudiantes. Mediante esta aplicación, el discente se desenvuelve en relación con las habilidades que le permite alcanzar las metas postuladas. En este sentido, dicho proceso corresponde con la capacitación autogenerada y la aceptación de las responsabilidades de la acción del individuo. De igual forma, el aprendizaje autogenerado mantiene relación con los procesos metacognitivos, así como con la conducta del discente. Como parte del desarrollo de este proceso, se destaca la participación de ZIMMERMAN para implementar la óptica sociocognitiva<sup>43</sup>. De esta manera, se destaca que tanto los factores internos como externos. Además, se reconoce la influencia de BANDURA al destacar la relación triádica: persona, conducta y entorno,

---

43 FERMÍN TORRANO y MARÍA SORIA. “Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de educación secundaria”, en *Contextos Educativos*, n.º 1, 2016, pp. 97 a 115, disponible en [<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2838>].

ya que mantiene un desarrollo similar al considerar el aspecto emocional, metacognitivo y conductual en vínculo<sup>44</sup>.

El desarrollo del aprendizaje autorregulado manifiesta un nexo con la autoeficacia y la motivación. De esta manera, se detalla que, mediante las creencias de las capacidades y la calificación de estas, la motivación se encuentra condicionada a este desenvolvimiento. En otros términos, si la autoeficacia es percibida como óptima, la motivación de los aprendices también expresa la misma clasificación. Cabe recalcar que la autoeficacia es un constructo que puede ser modificada de acuerdo con la percepción evolutiva del estudiante, según resaltó ZAMBRANO<sup>45</sup>. En este sentido, la autoeficacia se encuentra en constante evaluación y evolución. Así mismo, estos aspectos o elementos se desarrollan de acuerdo con el lineamiento de la autorregulación del aprendizaje. Para ello, se tiene en consideración el control de la autoeficacia para discernir la decisión adecuada en función de las circunstancias.

Ante los aspectos detallados, se enfatiza que las estrategias son de importancia para el desarrollo de determinadas habilidades vinculadas con la autorregulación del aprendizaje, al considerar que esta es una capacidad propia de la persona<sup>46</sup>. En este sentido, el aporte de la dinamicidad y la interacción entre los estudiantes promueve la eficacia dentro del aprendizaje. Además, las estrategias empleadas deben ser guiadas por el profesorado para considerar el desarrollo adecuado dentro de la institución<sup>47</sup>.

---

44 LEAL ORDÓÑEZ. "El aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación universitaria", cit.

45 ZAMBRANO. "Autoeficacia, prácticas de aprendizaje autorregulado y docencia para fomentar el aprendizaje autorregulado en un curso de Ingeniería de Software", cit.

46 ELAYNE DINORAH CHAN MARTÍN y EUGENIO LEÓN ISLAS. "Exploración del proceso de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios mayahablantes", *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, vol. 8, n.º 14, 2017, pp. 91 a 110, disponible en [[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-85502017000100091&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-85502017000100091&script=sci_arttext)].

47 EDUARDO CHAVES BARBOZA y LAURA RODRÍGUEZ MIRANDA. "Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva", en *Ensayos Pedagógicos*, vol. 12, n.º 2, 2017, pp. 47 a 71, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6216917>].

## I. CONCEPTUALIZACIÓN DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO

El aprendizaje autorregulado hace referencia a los procesos sistematizados que los estudiantes ejercen sobre sus sentimientos, pensamientos y acciones para alcanzar las metas respectivas. De acuerdo con esta perspectiva, se encuentra una focalización en la conducta que el individuo debe desarrollar para obtener sus objetivos, según destacaron JENNIFER LOPERA-MORENO *et al.*<sup>48</sup>. Estos autores señalaron que, mediante el empleo de herramientas autodiagnósticas como la auto-supervisión, se autofortalece el aumento del grado de la frecuencia de la conducta. A este aspecto, se suma la noción de considerar la responsabilidad de las acciones asumidas durante el proceso de aprendizaje. En este sentido, se recalca que la autorregulación hace reconocimiento al resultado de una evaluación constante de acuerdo con el mantenimiento de la conducta relacionada con el proceso de enseñanza. Ante esta proyección conductual, se destaca el aporte de ZIMMERMAN, quien añade la perspectiva cognitiva social para aclarar que el aprendizaje autorregulado funciona en relación con la capacidad de elección y participación de los y las estudiantes. En otros términos, el o la estudiante se encarga de aplicar las estrategias y el contexto en vínculo con la propia evaluación<sup>49</sup>.

En concordancia con la aparición del aporte sociocognitivo, este comienza a ser aplicado alrededor de fines del siglo pasado por psicólogos y pedagogos en relación con las teorías psicopedagógicas como la conductista, socioconstructivista y sociocognitiva<sup>50</sup>. Además, se resalta que, desde esta óptica, el proceso de aprendizaje se considera como la transformación de las habilidades mentales a habilidades concretas y conocimientos centrales por medio de la propia participación del estudiante. En otros términos, CHAVES y RODRÍGUEZ<sup>51</sup> indi-

---

48 JENNIFER LOPERA-MORENO, RAFAEL ALBERTO MÉNDEZ ROMERO, ELIANA ORTIZ CASTILLA y SERGIO RODRÍGUEZ JEREZ. "Aprender a aprender, aprendizaje autorregulado y educación superior", en *Reflexiones Pedagógicas Universidad Rosario*, n.º 14, 2018, pp. 1 a 8, disponible en [<http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/18196>].

49 Ídem.

50 CHAVES BARBOZA y LAURA RODRÍGUEZ MIRANDA. "Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva", cit.

51 Ibid.

caron que el aprendizaje comprende la interacción entre los elementos intrapersonales, ambientales y conductuales. En este sentido, se enfatiza que, en la teoría psicopedagógica, este proceso cumple un papel ligado a los procesos motivacionales y cognitivos relacionados al control mediante la postulación de objetivos autodeterminados. De esta manera, el aprendizaje autorregulado se conecta con el planteamiento y producción de metas que implican un aspecto evaluativo para indicar el progreso o la falta de este<sup>52</sup>.

De acuerdo con el paradigma de LEAL<sup>53</sup>, el aprendizaje autorregulado consiste en la participación activa de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este ejercicio se realiza desde la vista metacognitiva, conductual y motivacional. En este sentido, el autor acentúa que la autorregulación de dicho proceso es la auto-producción de los sentimientos, pensamientos y, en su mayoría, las acciones ejecutadas para realizar y cumplir con los objetivos estipulados para el cumplimiento del proceso en cuestión. De esta manera, se destaca que el aprendizaje autorregulado está conectado con los aspectos conductuales, así como los relacionados con la dimensión emocional y metacognitiva, según comentó LEAL<sup>54</sup>. Esta noción se percibe desde los aportes de BANDURA con referencia a la relación triádica: persona, conducta y entorno. Además, este autor consideró de relevancia el aporte de ZIMMERMAN al subrayar que el aprendizaje autorregulado se encuentra en función con el entorno, así como con los procesos conductuales. Respecto con lo indicado, LEAL<sup>55</sup> expuso que, de acuerdo con ZIMMERMAN y SCHUNK, el aprendizaje autorregulado manifestó diversas teorías, las cuales se presentan a continuación:

---

52     Ibíd.

53     LEAL ORDÓÑEZ. “El aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación universitaria”, cit.

54     Ídem.

55     Ídem.

**Tabla 2.** Teorías del aprendizaje autorregulado propuestas por Zimmerman y Schunk

Teorías	Concepto	Premisas centrales del aprendizaje autorregulado
Operante	Apoyo en los principios de la teoría de SKINNER. La conducta y cómo esta es reforzada por el medio.	Los estudiantes pueden mejorar su capacidad para aprender mediante el uso selectivo de estrategias cognitivas y motivacionales. Los estudiantes tienen la capacidad de seleccionar, estructurar y crear espacios favorables de aprendizaje
Fenomenológica	La autopercepción y el significado que el estudiante establece a su experiencia en relación con el aprendizaje desde su desarrollo físico y social (intra e inter).	
Socio-cognitivo	Con base en la teoría del aprendizaje social de Bandura, se toma como referencia al determinismo recíproco triádico: persona, conducta y entorno.	
Volicionista	Se relaciona con las nociones ligadas a la voluntad, más que a la habilidad. En este sentido, se potencian los procesos en la autorregulación dentro de la producción de la tarea.	
Constructivista	Basada en los principios piagetianos: considera una estructura nominada <i>esquemas</i> . De esta manera, la estructura coherente es de importancia para el desarrollo de la tarea y el papel activo del individuo.	

Nota: LEAL (2016).

Al continuar con el recorrido del aprendizaje autorregulado, TORRANO y SORIA<sup>56</sup> afirmaron que dicho proceso se encuentra relacionado con los aspectos de “voluntad” y “destreza”. De esta manera, se resalta que la educación debe considerar la ayuda a los estudiantes en vínculo con el desenvolvimiento de la consciencia del pensamiento, incluso en la participación estratégica y la dirección de una motivación en función del cumplimiento de las metas trazadas. Del mismo modo, los autores recalcaron algunas características propias de los aprendices de este proceso de aprendizaje: participación activa desde la óptica motivacional, metacognitiva y comportamental. En este sentido, el desenvolvimiento de los estudiantes que producen un aprendizaje autorregulado se vincula con aquellos que poseen un alto rendimiento en diferencia de quienes manifiestan dificultades en el aprendizaje<sup>57</sup>.

56 TORRANO y SORIA. “Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de educación secundaria”, cit.

57 Ibid.

Ante lo expuesto, se enfatiza que existe una interrelación entre la dimensión motivacional y la dimensión cognitiva del estudiante; en consecuencia, los logros académicos alcanzados se hallan en dependencia de las dimensiones indicadas, según expresaron FERMÍN TORRANO y MARÍA SORIA<sup>58</sup>. Además, los autores expresaron que determinadas estrategias permiten el desenvolvimiento adecuado del aprendizaje cognitivo en nexos con la motivación.

Respecto con FERMÍN TORRANO, JUAN LUIS FUENTES y MARÍA SORIA<sup>59</sup>, en el aprendizaje autorregulado se destacan los siguientes rasgos:

- Desarrollan grandes dosis de conocimientos previos, con un grado alto de diferenciación y elaboración. De esta manera, los estudiantes son capaces de buscar de forma eficaz dichos conocimientos en su memoria.
- Saben emplear estrategias cognitivas que benefician la integración y el orden de los nuevos conocimientos.
- Entienden las maneras, circunstancias y motivos para utilizar las estrategias.
- Conocen cómo gestionar sus procesos mentales para alcanzar sus metas (metacognición).
- Manifiestan un conjunto de creencias motivacionales adaptativas, así como la capacidad para dirigir las y transformarlas en concordancia con los requisitos del contexto.
- Planifican y mantienen el control del tiempo y el esfuerzo que se emplean en las actividades y, en consecuencia, crean ambientes favorables para el desenvolvimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, al igual que la búsqueda de ayuda.
- Demuestran mayores intentos por mantener la participación en la regulación y el control de las tareas académicas, la estructura de la clase y el clima.

---

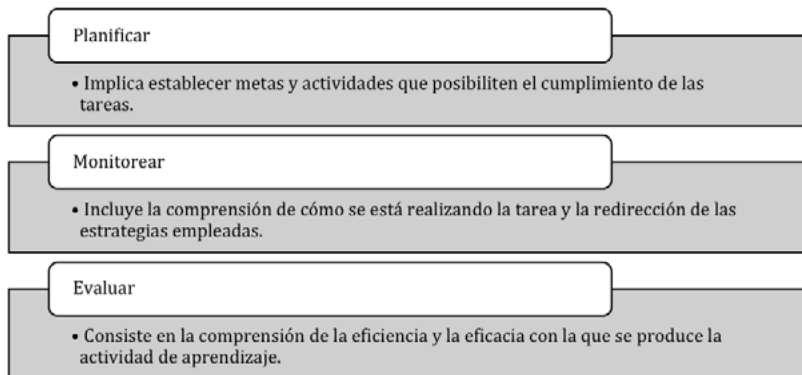
58 FERMÍN TORRANO y MARÍA SORIA. "Diferencias de género y aprendizaje autorregulado: el efecto del rendimiento académico previo", *Revista Complutense de Educación*, vol. 28, n.º 4, 2017, pp. 1027 a 1042, disponible en [<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/51096>].

59 FERMÍN TORRANO, JUAN LUIS FUENTES y MARÍA SORIA. "Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos", en *Perfiles Educativos*, vol. 39, n.º 156, 2017, pp. 160 a 173, disponible en [[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=So185-26982017000200160&script=sci\\_art-text](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=So185-26982017000200160&script=sci_art-text)].

- Expresan una capacidad de realizar estrategias volitivas, las cuales se encuentran orientadas a evitar las distracciones internas y externas; es decir, mantiene su concentración, así como también el esfuerzo y la motivación durante el desarrollo de las tareas académicas.

Desde la óptica de ZAMBRANO<sup>60</sup>, se recalca que el “aprendizaje autorregulado es un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socioafectivos”. En relación con lo expuesto, se resalta la relación de dicho proceso con las actividades tanto conductuales como cognitivas que el estudiante emplea en beneficio de la propia adquisición de conocimientos. En otros términos, el aprendiz emplea un rol de agente o participante activo en la producción del aprendizaje. De esta manera, la autora resalta los procesos metacognitivos que se encuentran implicados en la conciencia del propio pensamiento de cómo se aprende. Esto se evidencia mediante la observación de las conductas que se adoptan para la ejecución del proceso de aprendizaje. Por otra parte, ZAMBRANO destacan las metas que el estudiante autorregulado debe lograr:

**Figura 3.** Metas del estudiante autorregulado



Nota: Elaboración propia con base en datos de ZAMBRANO<sup>61</sup>.

60 ZAMBRANO. “Autoeficacia, prácticas de aprendizaje autorregulado y docencia para fomentar el aprendizaje autorregulado en un curso de Ingeniería de Software”, cit., p. 52.

61 Ibid.

## II. AUTOEFICACIA Y MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Para empezar, se destaca que el aprendizaje autorregulado manifiesta una influencia de dos elementos en específico: autoeficacia y motivación. Estas se encuentran incidentes en la formación de las personas e, incluso, en la elaboración del proceso de aprendizaje<sup>62</sup>. En este sentido, estos elementos demuestran el aporte que le brindan a la producción del aprendizaje autorregulado mediante la elaboración de las creencias de los estudiantes.

Para continuar, en primer lugar, se enfatiza que, desde la perspectiva sociocognitiva, la autoeficacia es una construcción elaborada por la persona. Este elemento corresponde a las creencias que el individuo estructura de acuerdo con las capacidades que el ejecuta durante las acciones solicitadas en determinadas situaciones, según resaltaron CHAVES BARBOZA y RODRÍGUEZ MIRANDA<sup>63</sup>. Por lo demás, estos autores recalcaron que dichas creencias son transformables, ya que con el transcurso del tiempo las personas cambian las percepciones que percibieron con relación a la propia capacidad según el contexto presentado. En este sentido, se subraya que dicha percepción en una construcción social que se encuentra en constante revisión por la persona. Esto se evidencia tras la interacción con los individuos que le rodean<sup>64</sup>.

Por su lado, ZAMBRANO<sup>65</sup> resaltó que la autoeficacia es un elemento que se encuentra comprendido en el aprendizaje autorregulado. De esta manera, la autora señaló que la autoeficacia influye en diferentes aspectos del rendimiento y la autorregulación. En este sentido, dicho elemento incluye a las creencias que la persona construye para indicar las capacidades que tiene y puede desarrollar. Así, mediante la autoeficacia, el estudiante puede determinar los objetivos y herramientas que permitan alcanzar los resultados deseados. En consecuencia, ZAMBRANO<sup>66</sup> afirmó que la autoeficacia condiciona los pensamientos, sentimientos y actitudes de las personas.

---

62 TORRANO y SORIA. “Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de educación secundaria”, cit.

63 CHAVES BARBOZA y RODRÍGUEZ MIRANDA. “Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva”, cit.

64 Ídem.

65 Ídem.

66 Ídem.



En segundo lugar, se expone que la motivación, en relación con el proceso de aprendizaje autorregulado, mantiene como objetivo explorar el nivel de ánimo que cada persona demuestra frente a las dificultades que se manifiestan durante el proceso de dicho aprendizaje, según comentaron HEDILBERTO GRANADOS LÓPEZ y FELIPE ANTONIO GALLEGO<sup>67</sup>. De esta manera, los autores consideraron que, en determinadas situaciones, las personas interactúan con base en sus creencias, las cuales terminan siendo una influencia en los resultados obtenidos en la actividad académicas. En este sentido, se afirma que la motivación condiciona los pensamientos, sentimientos y acciones de las personas, las cuales las vinculan con la elaboración de determinadas estrategias para la obtención del aprendizaje autorregulado<sup>68</sup>.

De acuerdo con CHAVES BARBOZA y RODRÍGUEZ MIRANDA<sup>69</sup>, el componente motivacional es comprendido como el proceso que permite el logro de los objetivos trazados. De esta manera, se resalta la relación de dicho componente con la autoeficacia, dado que, mediante la percepción de las capacidades propias del individuo, se destaca la acreciente confianza, la cual funciona como fuente de motivación para el cumplimiento de futuras acciones. En este sentido, CHAVES BARBOZA y RODRÍGUEZ MIRANDA<sup>70</sup> inciden al indicar que la autoeficacia cumple un rol desencadenante en la motivación; es decir, si la autoeficacia es mayor, entonces la motivación también incrementa. Al mismo tiempo, al componente motivacional se le añaden un aspecto más: el control. A través del control o dirección de la autoeficacia, se podrá garantizar el éxito del aprendiz y la conexión con sus esfuerzos<sup>71</sup>.

Por último, se colige que la motivación es un aspecto que se encuentra presente en la producción del aprendizaje autorregulado, al tener en cuenta la optimización de las creencias motivacionales. De esta manera, se detalla la importancia e influencia de este aspecto en

---

67 HEDILBERTO GRANADOS LÓPEZ y FELIPE ANTONIO GALLEGO. “Motivación, aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje en estudiantes de tres universidades de Caldas y Risaralda”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 12, n.º 1, 2016, pp. 71 a 90, disponible en [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134149742005>].

68 Ibid.

69 CHAVES BARBOZA y RODRÍGUEZ MIRANDA. “Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva”, cit.

70 Ídem.

71 Ídem.

la aplicación del aprendizaje autorregulado<sup>72</sup>. De forma similar, se detalla que la autoeficacia no está exenta de los mismos desarrollos involucrados en dicho proceso de enseñanza-aprendizaje, tal es el caso del positivo efecto que recae en las creencias de autoeficacia académica en relación con el rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje.

De igual forma, por medio de la autoeficacia se puede estructurar la ayuda motivacional específica para el logro de un aprendizaje autorregulado<sup>73</sup>. En este sentido, ambos aspectos se encuentran confirmados como factores de influencia para la producción de un aprendizaje autorregulado, así como también se evidencia la incidencia de la autoeficacia en la motivación<sup>74</sup>. No obstante, la implementación y funcionamiento de estos elementos se encuentran condicionados a la orientación recibida por parte del profesorado, el cual cumple un rol de agente en la producción de los conocimientos y las habilidades, según señalaron CHAVES BARBOZA y RODRÍGUEZ MIRANDA<sup>75</sup>.

### III. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Así cómo se describió que este proceso es empleado por el aprendiz, se detallan algunas investigaciones desarrolladas desde esa perspectiva teórica. Tal es el caso del estudio de ALEJANDRO DÍAZ MUJICA *et al.*<sup>76</sup>, este trabajo consiste en analizar el impacto que recae en la autorregu-

---

72 TORRANO y SORIA. “Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de educación secundaria”, cit.

73 CHAVES BARBOZA y RODRÍGUEZ MIRANDA. “Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva”, cit.

74 TORRANO y SORIA. “Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de educación secundaria”, cit.

75 CHAVES BARBOZA y RODRÍGUEZ MIRANDA. “Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva”, cit.

76 ALEJANDRO DÍAZ MUJICA, MARÍA VICTORIA PÉREZ VILLALOBOS, JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA y JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ. “Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios”, en *Perfiles Educativos*, vol. 39, n.º 157, 2017, pp. 87 a 104, disponible en [[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So185-26982017000300087](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-26982017000300087)].

lación del aprendizaje, así como también en la percepción de autoeficacia autorreguladora en relación con dicho proceso de aprendizaje mediante la plataforma virtual *Moodle*. Los autores indicaron que la muestra del estudio corresponde a 118 estudiantes chilenos de primer año, quienes pertenecieron a tres carreras universitarias diferentes. Tras el análisis del entrenamiento del aprendizaje autorregulado con y sin docente, se concluyó que la plataforma manifestó un impacto favorable en dicho aprendizaje. Además, se evidenció que el entrenamiento orientado beneficia la producción de un aprendizaje autorregulado, además de la percepción de la autoeficacia del discente<sup>77</sup>.

Por su lado, NELSON CASTRO MÉNDEZ *et al.*<sup>78</sup> empleó una evaluación analítica en cuestión del foro virtual como estrategia que permite la producción de habilidades autorreguladoras de los estudiantes universitarios. Los autores consideraron elegir una muestra compuesta por 35 estudiantes de primer año que cursaban tres carreras diferentes del área de salud. Por otra parte, se recalca que estas habilidades fueron medidas antes y después de la aplicación de la estrategia. En este sentido, se determinó que aquellos discentes considerados como exitosos son quienes aplicaron un aprendizaje autorregulado; es decir, son catalogados como estudiantes con autorregulación. En relación con el empleo del foro virtual, por un lado, se coligió que no existen diferencias significativas con la evaluación antes de la aplicación; por otro, dentro de las variables autorregulativas, se demostró la presencia de beneficios como la consideración del contexto, el entrenamiento del pensamiento crítico, la conciencia de buscar la claridad de expresión y de repensar las ideas y el respeto por la opinión crítica e inteligente de los demás.

En el caso de CARLOS MARCELO y DEYANIRA RIJO<sup>79</sup>, se consideró el uso de tecnologías digitales para promover el aprendizaje autorregulado. En este sentido, se analiza el grado en que los estudiantes

---

77 Ibid.

78 NELSON CASTRO MÉNDEZ, XIMENA SUÁREZ CRETTON y VÍCTOR SOTO ESPINOZA. "EL uso del foro virtual para desarrollar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios", en *Innovación Educativa*, vol. 16, n.º 70, 2016, pp. 23 a 41, disponible en [[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732016000100023&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732016000100023&script=sci_arttext)].

79 CARLOS MARCELO y DEYANIRA RIJO. "Aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios: los usos de las tecnologías digitales", *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, vol. 3, n.º 1, 2019, pp. 62 a 81, disponible en [<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/141>].

universitarios utilizan estos artefactos para autorregular su aprendizaje. De esta manera, las tecnologías digitales cumplen un papel como estrategia que beneficia el desarrollo de dicho aprendizaje. Por lo demás, para la investigación se eligió una muestra de 304 estudiantes de universidades diferentes de República Dominicana e incluye a la Universidad de Sevilla<sup>80</sup>. Como parte del análisis, se encontró que los estudiantes dominicanos difieren de los estudiantes españoles en diversas dimensiones señaladas en relación con el uso de las tecnologías para la autorregulación del aprendizaje. De manera posterior, los autores dedujeron que las instituciones deben atender a la producción y empleo de estrategias relacionadas con el aprendizaje autorregulado de sus estudiantes, así como también se resalta la necesidad de procesos de metacognición para promover el proceso de aprendizaje con autorregulación.

De manera similar a DÍAZ MUJICA *et al.*<sup>81</sup>, otros autores como LUIS FERNANDO MARTÍNEZ-SARMIENTO y MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ<sup>82</sup> investigaron con respecto a la aplicación de la plataforma virtual *Moodle* en relación con el desenvolvimiento del aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios. Como parte del desarrollo del estudio, se detalla la implementación de un programa que beneficia la producción del aprendizaje autorregulado, teniendo en consideración el proceso cíclico propuesto por ZIMMERMAN: planear, hacer, verificar y actuar<sup>83</sup>. La investigación de estos autores se elaboró con una selección de 76 estudiantes como muestra: 38 correspondían a un grupo experimental y los demás al grupo control, además se consideraron cinco dimensiones: cognitiva, motivacional, gestión de recursos, estrategias de aprendizaje autorregulado y contextual. Tras el análisis de los datos, se dilucidó que los estudiantes del grupo experimental obtuvieron mejores resultados después de la intervención. De esta manera, se subraya que la atención a las acciones estratégicas

---

80 Ibid.

81 DÍAZ MUJICA, VICTORIA PÉREZ VILLALOBOS, GONZÁLEZ-PIENDA y NÚÑEZ PÉREZ. "Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios", cit.

82 LUIS FERNANDO MARTÍNEZ-SARMIENTO y MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ. "Utilización de la plataforma virtual *Moodle* para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios", en *Educación*, vol. 55, n.º 2, 2019, pp. 479 a 498, disponible en [<https://educar.uab.cat/article/view/v55-n2-martinez-sarmiento-gaeta>].

83 Ídem.

y a las habilidades en relación con el aprendizaje autorregulado es una prioridad para potenciar la reflexión en cuestión de la toma de decisiones. En este sentido, se acentúa sobre la necesidad del seguimiento, además de la modernización.

Por lo consiguiente, la aplicación de estrategias para el desarrollo del aprendizaje autorregulado resulta beneficioso para la producción de nuevas habilidades relacionadas con el proceso de dicho aprendizaje. En este sentido, también se destacan algunas características propias del empleo de estrategias: entretenido, práctico, interactivo y dinámico. Estos rasgos se contraponen a algunas estrategias consideradas tradicionales en la producción del aprendizaje<sup>84</sup>. Al mismo tiempo, se realza la participación de la capacidad autorreguladora que las personas poseen y son competentes para la transformación de las percepciones propias con el fin del logro de determinados objetivos.

---

84 CASTRO MÉNDEZ, SUÁREZ CRETTON y SOTO ESPINOZA. “EL uso del foro virtual para desarrollar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios”, cit.



**CAPÍTULO TERCERO**

## Fundamentos esenciales sobre el rendimiento académico

En el rango académico, el éxito de un estudiante está relacionado a las habilidades y formas de esfuerzo que este demuestra. Para ello, el alumnado tiende a emplear sus capacidades cognitivas y cognoscitivas como parte de la formación académica con el propósito de conseguir los objetivos que el sistema social considera precisos e idóneos para que sus integrantes desarrollen su potencial frente a la sociedad.

En la determinación de la calidad educativa, los criterios ligados al proceso enseñanza-aprendizaje asumen roles importantes, no solo como indicadores del nivel del servicio educativo, sino también refleja de forma cualitativa y cuantitativa el resultado de las responsabilidades que el estudiante asume como tal. A partir de esta idea, el reflejo del esfuerzo y de las habilidades demostradas en la categoría educativa estima de manera razonable el rendimiento académico de un estudiante.

El rendimiento académico simboliza, por un lado, la relación entre la labor realizada por el docente y el estudiante y, por otro, el resultado de la influencia de factores externos tales como el sistema educativo, el entorno estudiantil, las clases, la familia, los indicadores psicológicos, la identidad o personalidad, las actividades extracurriculares

que realiza el estudiante e incluso la motivación. Ante ello, se plantea distintas perspectivas de valoración donde se considera al rendimiento académico no solo como parte del proceso de aprendizaje, sino también como resultado del mismo. Es otros términos, “si se refiere solo a las notas, se está hablando de un rendimiento inmediato, mientras que, si se habla de logros personales y profesionales, se estará refiriendo al rendimiento académico mediato”<sup>85</sup>, este último se extiende con el transcurso del tiempo.

## I. DEFINICIONES Y CARACTERÍSTICAS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICA

La complejidad que se asume del rendimiento académico, parte desde la conceptualización de este. Algunos autores consideran al rendimiento académico como parte del proceso de aprendizaje donde se logran metas educativas. El rendimiento académico como parte del proceso de aprendizaje supone “la transformación de un estado determinado en un estado nuevo; se alcanza con la integridad en una unidad diferente con elementos cognitivos y de estructura”<sup>86</sup>, este rendimiento va acorde a distintos contextos o condiciones externas que configuran experiencias.

Las ideas de este enfoque han evolucionado con el transcurrir del tiempo, en tal caso, JOSELO ALBÁN OBANDO y JOSÉ LUIS CALERO MIELES<sup>87</sup> recopilan las más relevantes acotaciones y puntos de vista respecto al rendimiento académico:

- 
- 85 CHÁVEZ ARIAS. “Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en la asignatura Análisis Matemático II”, cit., p. 32.
- 86 HÉCTOR LAMAS. “Sobre el rendimiento escolar”, en *Propósitos y Representaciones*, vol. 3, n.º 1, pp. 313 a 386, 2015, disponible en [<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/74/152>], p. 316.
- 87 JOSELO ALBÁN OBANDO y JOSÉ LUIS CALERO MIELES. “El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual”, *Revista Conrado*, vol. 13, n.º 58, 2017, pp. 213 a 220, disponible en [<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/498>].



**Tabla 3.** Concepciones sobre rendimiento académico

CHADWICK (1979)	El rendimiento académico como manifestación de las capacidades, aptitudes y características psicológicas desarrolladas mediante el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante.
CARRASCO (1985)	El rendimiento académico en relación a un sector que establece niveles máximos y mínimos de desaprobación y aprobación ante la adquisición de conocimientos y aptitudes.
PIZARRO (1985)	El rendimiento académico estima la capacidad de una persona tras captar estímulos, objetivos o propósitos previamente trazados.
TOURON (1987)	El rendimiento académico definido como producto del aprendizaje ocasionado por la labor docente y ejecutado por el estudiante.
MATUS (1989)	El rendimiento académico evidenciado en las altas calificaciones de las evaluaciones de un grupo de estudiantes.
GARCÍA y PALACIOS (1991)	El rendimiento académico como producto del proceso de aprendizaje, donde el alumno amplía sus habilidades y se esfuerza por conseguir nuevos objetivos.
RODRÍGUEZ y GALLEGO (1992)	El rendimiento académico como el sistema de interacción entre factores externos e internos en relación al estudiante.
APARICIO y GONZÁLEZ (1994)	El rendimiento académico ligado netamente a la calidad de enseñanza.
ZABALZA (1994)	El rendimiento académico representa la complejidad del proceso de aprendizaje dependiente de diversos factores.

Nota: ALBÁN y CALERO (2017)<sup>88</sup>.

Más adelante, bajo la misma línea de investigación, muchos estudios determinan que el rendimiento académico consiste en la valoración numérica de las actividades académicas del estudiante. Coinciden en que el rendimiento académico es aceptable solo si el estudiante logró aprobar una asignatura o si logró culminar con éxito el semestre académico. También refieren a que el rendimiento académico no es apropiado si el estudiante obtiene calificaciones desaprobatorias ya que la suma de estas sugiere el éxito o fracaso del estudiante. En términos generales, el rendimiento académico patentiza el promedio o calificación final del estudiante en base al período de aprendizaje<sup>89</sup>.

88 Ibid.

89 SERGIO STEVE SOTO AGUILAR. “Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de una universidad pública de Lima Metropolitana-2019”, (tesis de maestría), Moquegua, Perú, Universidad José Carlos

El rendimiento académico, señala PAULA GRASSO IMIG<sup>90</sup>, desde la perspectiva de la Psicología Educativa, es uno de los indicadores más estudiados debido a que permite medir la calidad o suficiencia de los procesos desarrollados respecto a la enseñanza y el aprendizaje en los estudiantes; así mismo, es medidor de los esfuerzos resultantes que, tanto el docente como el estudiante, direccionan a la óptima formación académica y profesional. Por lo tanto, se infiere que el rendimiento académico es producto de la interacción entre el profesor y alumno.

De igual forma, FRANCISCO JAVIER BARRETO TRUJILLO y JAVIER ÁLVAREZ BERMÚDEZ aluden al rendimiento académico como “fruto del aprendizaje, es decir de la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas por mediación de la acción del profesor, del estudio y de la experiencia”<sup>91</sup>, donde estos indicadores son promediados frecuentemente, al determinar la capacidad y esfuerzo del alumnado. El resultado de este rendimiento académico se ve reflejado en las calificaciones de los estudiantes, puede deducirse que el sistema educativo prioriza la evaluación de este indicador porque demuestra que se logran los objetivos de este servicio. Este indicador contribuye con la calidad educativa brindada, determina si debe mantenerse o, en todo caso, se debe mejorar<sup>92</sup>.

El rendimiento académico se caracteriza por ser dinámico y estático. Es dinámico debido a que el rendimiento académico es fijado por variables externas, tales como: la personalidad, las actitudes, el entorno social, entre otros. El rendimiento académico dinámico responde al proceso de aprendizaje como causa de la relación existente entre las

---

Mariátegui, Repositorio institucional UJCM, 2020, disponible en [<http://repositorio.ujcm.edu.pe/handle/20.500.12819/1031?show=full>].

90 PAULA GRASSO IMIG. “Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior”, *Revista de Educación*, vol. 11, n.º 20, 2020, pp. 87 a 102, disponible en [[http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/4165/4128](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4165/4128)].

91 FRANCISCO JAVIER BARRETO TRUJILLO y JAVIER ÁLVAREZ BERMÚDEZ. “Clima escolar y rendimiento académico en estudiantes de preparatoria”, en *Daena: International Journal of Good Conscience*, vol. 12, n.º 2, 2017, pp. 31 a 44, disponible en [<https://bit.ly/36qMSfP>], p. 34.

92 ALFONSO SERGIO CORREA REYES, MARÍA DEL REFUGIO CUEVAS MARTÍNEZ y MARGARITA VILLASEÑOR PONCE. “Bienestar psicológico, metas y rendimiento académico”, *VERTIENTES Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, vol. 19, n.º 1, 2016, pp. 29 a 34, disponible en [<https://bit.ly/3wob-Qr4>].

capacidades y esfuerzos que hace el alumno. Por otro lado, el rendimiento académico es estático porque es producto del aprendizaje que el estudiante adquirió, en otros términos, es la evidencia tangible de este rendimiento: las calificaciones de una asignatura, el nivel académico, el promedio de notas de un semestre, entre otras<sup>93</sup>.

## II. FACTORES RELACIONADOS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Diversas investigaciones sostienen que el desempeño estudiantil depende de diversos factores que conllevan al éxito o fracaso académico. Existe una amplia lista de causantes en el rendimiento académico. Es necesario distinguir que la variedad de contextos a los que el estudiante se enfrenta afecta progresivamente su desempeño, pues no es suficiente contar con el avance de la tecnología y de las herramientas actualizadas, sino que es necesario recurrir a nuevos métodos que provean un óptimo nivel dentro del sistema educativo y con ello evitar que los alumnos quieran abandonar sus estudios<sup>94</sup>.

Por lo tanto, es evidente postular que existen factores institucionales, sociales, demográficos, psicosociales, incluso pedagógicos<sup>95</sup>, que inciden en el rendimiento del estudiante. Estos factores asumen efectos positivos o negativos, se distingue de acuerdo al impacto que pueda causar. Estos factores están asociados a la motivación, la familia, las estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje, el tipo de inteligencia, las técnicas de estudio, el control de las emociones entre otras.

En el mismo marco, MARIO JOSÉ MARTÍN PAVÓN, DORA ESPERANZA SEVILLA SANTO y CRISTINA JENARO RÍO señalan la existencia significativa de “aspectos que no dependen directamente del sujeto

- 
- 93 ALBÁN OBANDO y CALERO MIELES. “El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual”, cit.
- 94 ELIZABETH GUADALUPE CHONG GONZÁLEZ. “Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 47, n.º 1, 2017, pp. 91 a 108, disponible en [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27050422005>].
- 95 MAWENCY VERGEL-ORTEGA, JOSÉ JOAQUÍN MARTÍNEZ-LOZANO y SANDRA LILIANA ZAFRA-TRISTANCHO. “Factores asociados al rendimiento académico en adultos”, *Revista Científica*, n.º 25, 2016, pp. 206 a 215, disponible en [<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/10747>].

que aprende, pero que será necesario considerar al momento de establecer estrategias al interior de las instituciones educativas”<sup>96</sup>, con el propósito de calificar el progreso del estudiante; en otros términos, podemos destacar que, el rendimiento académico y sus efectos positivos o negativos, agrupa a los factores en dos categorías: aspectos relacionados al ámbito social y aspectos que guardan relación con el centro educativo<sup>97</sup>.

Tras la idea de que existen componentes internos y externos que intervienen en el rendimiento académico del individuo, se identifican determinantes personales, sociales e institucionales; así mismo, en la investigación de YENY MARINA UTURUNCO PARI<sup>98</sup>, nos explica que el factor ligado al ámbito personal-social deriva de: la motivación, la personalidad, el autoconcepto, la ansiedad, la vocación, además del entorno familiar, mientras que, el factor orientado a las instituciones, devienen de: las estrategias de aprendizaje, la interacción profesor y alumno y el sistema educativo (plan de estudios, horarios, etc.).

### III. FACTORES PERSONALES Y SOCIALES

La motivación, como un agente interno y externo de una persona, refleja las conductas que realizamos con el propósito de cumplir una meta. Este patrón de conducta influye en la formación de habilidades y capacidades, en la asimilación de nuevos conocimientos, y también forma parte de la construcción de identidad. En tanto, la motivación es valorada como ente influyente dentro del rendimiento académico,

---

96 MARIO JOSÉ MARTÍN PAVÓN, DORA ESPERANZA SEVILLA SANTO Y CRISTINA JENARO RÍO. “Factores personales-institucionales que impactan en el rendimiento académico en un posgrado de educación”, *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, n.º 27, 2018, pp. 4 a 32, disponible en [<https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2556>], p. 7.

97 Ídem.

98 YENY MARINA UTURUNCO PARI. “Factores que influyen en el rendimiento académico de estudiantes de enfermería de la Universidad Nacional del Altiplano-Puno-2015”, (tesis de licenciatura), Puno, Perú, Universidad Nacional del Altiplano, Repositorio institucional UNAP, 2016, disponible en [<http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/8644>].

a la vez, fomenta actitudes emotivas de corte positivo, buena orientación y fomenta el manejo de una autoestima equilibrada<sup>99</sup>.

En el proceso de autodeterminación, es fundamental hacer referencia a los tres tipos de motivación que guardan relación con el sujeto, ya sea de carácter interno o externo; ante ello, PABLO USÁN SUPERVÍA y CARLOS SALAVERA BORDÁS nos explican los tipos de motivación: intrínseca, extrínseca y amotivación:

La motivación intrínseca, referida a la realización de una tarea con el propósito de sentir satisfacción, de ella se desprenden tres tipos: la motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes, donde el participante realiza una actividad con la finalidad de obtener nuevas experiencias, desarrollar sensaciones positivas y percibir nuevos estímulos que provienen de dicho accionar; la motivación intrínseca hacia el conocimiento refleja el proceso de aprendizaje, de la adquisición de nueva información; y la motivación intrínseca hacia el logro supone el cumplir con los propósitos proyectados antes<sup>100</sup>.

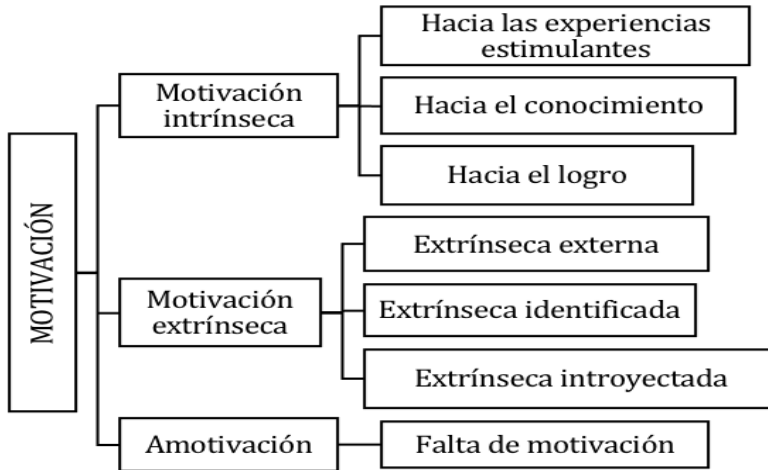
Por otro lado, la motivación extrínseca se centra en realizar actividades para fines específicos. De la misma, se encuentran tres tipos: extrínseca externa, relacionada a recibir algo a cambio tras ejecutar una actividad; extrínseca identificada, donde el sujeto las actividades que considera relevantes para luego calificarlas como beneficiosas; y la extrínseca introyectada se presenta cuando el sujeto realiza una actividad para alabarse y evitar complejos de culpa.

Por último, la motivación o falta de motivación hace referencia a la ausencia de esta conducta, en donde el sujeto no pretende aportar

- 
- 99 MERCEDES JAQUINET ALDANA, MARTHA LIDIA RIVERO LLOP y ARELIS ZE-NAIDA GARNACHE PIÑA. "La motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de medicina", *Revista Médica Electrónica*, vol. 38, n.º 6, 2016, pp. 910 a 915, disponible en [[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1684-18242016000600013](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242016000600013)].
- 100 PABLO USÁN SUPERVÍA y CARLOS SALAVERA BORDÁS. "Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria", en *Actualidades en Psicología*, vol. 32, n.º 125, 2018, pp. 95 a 112, disponible en [<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/actualidades/article/view/32123>].

nada respecto a su progreso personal, pues se siente incompetente e incapaz de lograr nuevos desafíos.

**Figura 4.** Tipos de motivación



Nota: Elaboración propia en base a USÁN y SALAVERA<sup>101</sup>.

La motivación académica, suscriben JOSÉ MARTIN GIL LÓPEZ *et al.*<sup>102</sup>, es el proceso en el cual las conductas se direccionan a cumplir metas académicas, es decir, la motivación impacta en el aprendizaje de los estudiantes a través de variables cognitivas y afectivas. De igual manera, PINTRICH y DE GROOT (citados en GIL LÓPEZ *et al.*)<sup>103</sup> presentan tres elementos básicos de toda motivación académica:

101 Ibid.

102 JOSÉ MARTIN GIL LÓPEZ, FIORELLA GABY FUSTER GUILLEN, ROGER PEDRO NORABUENA FIGUEROA, HUGO WALTER MALDONADO LEYVA, EMERSON DAMIAN NORABUENA FIGUEROA y RONALD HERNÁNDEZ. "Motivación académica y su influencia en el desarrollo de las capacidades de estudiantes en el área de inglés", *Revista de Psicología*, vol. 15, n.º 30, 2019, pp. 26 a 41, disponible en [<https://e-revistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/2647/2466>].

103 Ídem.

**Tabla 4.** Componentes de la motivación académica

Componente de valor	De acuerdo a la prioridad o relevancia de la actividad u objetivo es que se determina si debe ser llevada a cabo o no.
Componente de expectativas	Implica las percepciones que se tiene de uno mismo y de lo que pueda conseguir si realiza alguna actividad
Componente afectivo	Supone, en general, los impulsos o conductas afectivas tras la realización de una tarea.

Nota: GIL LÓPEZ *et al.* (2019)<sup>104</sup>.

Se deduce, entonces, que el estudiante debe cumplir con estos tres pilares básicos de la motivación para rendir en lo académico. En otras palabras, si la actividad por realizar le es indiferente al estudiante, si no se siente con la capacidad suficiente para lograr algún propósito o si cree que no tendrá algún impacto positivo sobre su estado de ánimo, entonces estará destinado al fracaso o al bajo rendimiento estudiantil.

La autoestima definida como las diversas perspectivas que el ser humano tiene de sí mismo y de las acciones que ejecuta sobre sí, tiende a tomar un papel muy importante dentro del sector estudiantil. Es fundamental en el ser humano para lograr su autorrealización, es considerada como una necesidad básica del hombre, de tal modo que se construye a través del reconocimiento y las relaciones afectivas para sí y los demás. La autoestima se forja a lo largo del tiempo, a la vez, involucra a agentes externos al individuo: la familia, la escuela, el docente, compañeros y el medio que los rodea, en general. Ello le permitirá afrontar nuevas experiencias y desafíos durante su desarrollo personal<sup>105-106</sup>.

COOPERSMITH plantea las dimensiones en las que se desarrolla la autoestima: área personal, área académica, área familiar y área social. Se puede destacar que en el área académica se destaca el desempeño

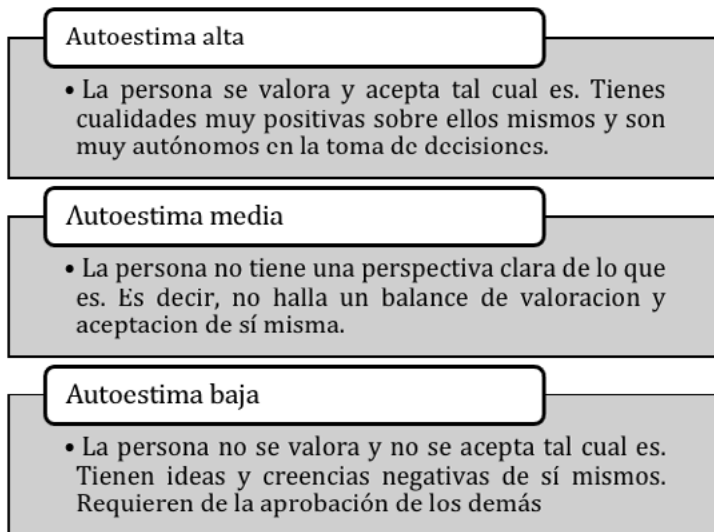
104 Iíd.

105 KATHERIN PANESSO GIRALDO y MARÍA JANETH ARANGO HOLGUÍN. “La autoestima, proceso humano”, *Revista Electrónica Psyconex*, vol. 9, n.º 14, 2017, pp. 1 a 9, disponible en [<https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/328507>].

106 HILARY PÉREZ VILLALOBOS. “Autoestima, teorías y su relación con el éxito personal”, *Alternativas en psicología*, n.º 41, 2019, pp. 22 a 32, disponible en [<https://www.alternativas.me/attachments/article/190/2.%20Autoestima,%20teor%C3%ADas%20y%20su%20relaci%C3%B3n%20con%20el%20%C3%A9xito%20personal.pdf>].

del estudiante. Sugiere la autoevaluación de sus capacidades, habilidades, su productividad y esfuerzo dentro del salón de clases<sup>107</sup>. Es decisivo respecto al éxito o fracaso del estudiante. Por lo que es necesario reconocer o identificar el nivel de autoestima del estudiante y de ello, determinar si puede lograr sus objetivos sin complicaciones o si requiere de otros incentivos. Ante ello, RICHARD LARROTA, LEIDY SÁNCHEZ ROJAS y JAHAIRA SÁNCHEZ<sup>108</sup>, basado en Coopersmith, nos menciona los niveles de autoestima de una persona:

**Figura 5.** Niveles de autoestima



Nota: Elaboración propia en base a LARROTA, SÁNCHEZ ROJAS y SÁNCHEZ<sup>109</sup>.

107 EMMA LORENA SORIANO QUIROZ y NILTON CÉSAR VÁSQUEZ CUEVA. “Niveles de autoestima y estilos de afrontamientos en mujeres víctimas de violencia conyugal atendidas en el CEM San Marcos”, (tesis de maestría), Cajamarca, Perú, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrello, Repositorio institucional UPAGU, 2015, disponible en [<http://repositorio.upagu.edu.pe/handle/UPAGU/218>].

108 RICHARD LARROTA, LEIDY SÁNCHEZ ROJAS y JAHAIRA SÁNCHEZ. “Niveles de autoestima y uso de estrategias de afrontamiento en personas privadas de la libertad en un centro de reclusión de la ciudad de Bucaramanga/Colombia”, en *Informes Psicológicos*, vol. 16, n.º 1, 2016, pp. 51 a 64, disponible en [<https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/887>].

109 Ídem.



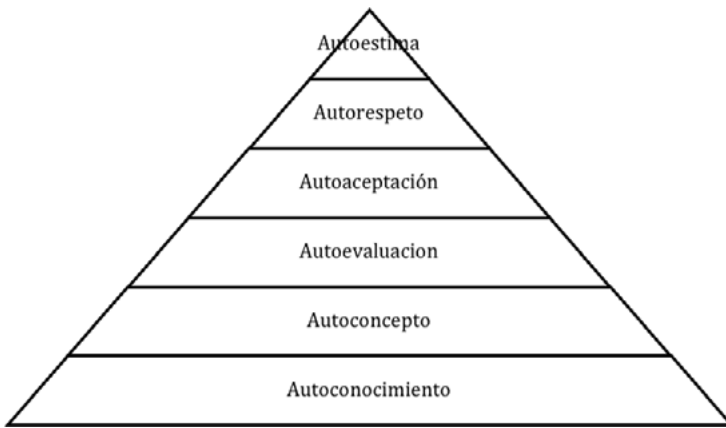
Del mismo modo, la autoestima repercute en los estudiantes, tal es el estudio de AGNÈS ROS MORENTE *et al.* quienes reafirman que los estudiantes que manejan sus emociones y toman un buen control en la toma de decisiones, pueden dominar los cuadros de estrés y ansiedad que devienen del proceso de aprendizaje, lo cual evidencia un buen rendimiento académico<sup>110</sup>. En el mismo marco de investigación, KIARA MELISA GONZALEZ ARRARTE y CLAUDIA GUEVARA CORDERO<sup>111</sup> notaron que los estudiantes ingresantes a una universidad, presentaban un nivel de autoestima medio con tendencia a nivel bajo, ello también era dependiente de contextos externos. Sin embargo, se mantiene la idea de que, si el estudiante cuenta con una autoestima alta, su rendimiento académico será positivo; mientras que, si la autoestima de un alumno es intermedio o bajo, puede afectar su rendimiento, es decir, podría llevarlo al fracaso académico.

Se planteó una pirámide de la autoestima descrita por DÍAZ IBÁÑEZ (citado por LAGUATE)<sup>112</sup>, el cual se construye a base de escalas fundamentales en el proceso del desarrollo humano. En la pirámide, el punto máximo es la autoestima, para lograrlo primero la persona debe reflexionar sobre sí mediante el autoconocimiento, donde se resaltan las cualidades, virtudes, fortalezas y debilidades o defectos que los caracteriza; a continuación se habla del autoconcepto, este refleja la idea que se tiene de uno mismo, en base a valores, creencias y actitudes; la siguiente escala es la autoevaluación, donde se realiza un análisis profundo de las

- 
- 110 AGNÈS ROS MORENTE, GEMMA FILELLA GUIU, RAMONA RIBES CASTELLS y NÚRIA PÉREZ ESCODA. “Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria”, *REOP Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 28, n.º 1, 2017, pp. 8 a 18, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338252055002>].
- 111 KIARA MELISA GONZALEZ ARRARTE y CLAUDIA GUEVARA CORDERO. “Autoestima en los universitarios ingresantes de la facultad de medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos durante el año 2015”, *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, vol. 1, n.º 1, 2016, pp. 8 a 20, disponible en [<https://docplayer.es/43250342-Autoestima-en-los-universitarios-ingresantes-de-la-facultad-de-medicina-de-la-universidad-nacional-mayor-de-san-marcos-durante-el-ano-2015.html>].
- 112 EDWIN ALEJANDRO LAGUATE. “El Bullying y su Relación con los Niveles de Autoestima en Alumnos de 1º, 2º y 3º de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Federico García Lorca”, (trabajo de grado), Quito, Universidad Central del Ecuador, Repositorio UCE, 2018, disponible en [<http://www.dspace.uce.edu.ec:8080/handle/25000/16738>].

actitudes y aptitudes positivas o negativas que presenta una persona; se continua con la autoaceptación, esta fase supone el reconocimiento, apoyo y aprobación de sí mismo; ello va de la mano del autorrespeto, el cual refleja las conductas convenientes sobre sí mismo, simboliza el valor que una persona merece<sup>113</sup>.

**Figura 6.** Pirámide de la autoestima



Nota: LAGUATE (2018).

De todo lo mencionado antes, es visible que la autoestima mantiene una relación directa con el rendimiento académico, es decir, el grado de rendimiento en el estudiante, dependerá del nivel de autoestima en el que se encuentre<sup>114</sup>. Además, se observó que, para lograr una autoestima saludable, debe tomarse en cuenta ciertos pilares de formación, pues son indispensables si se requieren cumplir con ciertos objetivos.

El aspecto emocional es de gran importancia al momento de realizar alguna actividad, es decir, depende de cómo se sienta una persona para determinar la forma en la que ejecuta una acción. Partiendo de ello, se hace referencia a la inteligencia emocional. Esta radica en la idea de GOLEMAN (citado por JOSÉ LUIS RODAS CABANILLAS y

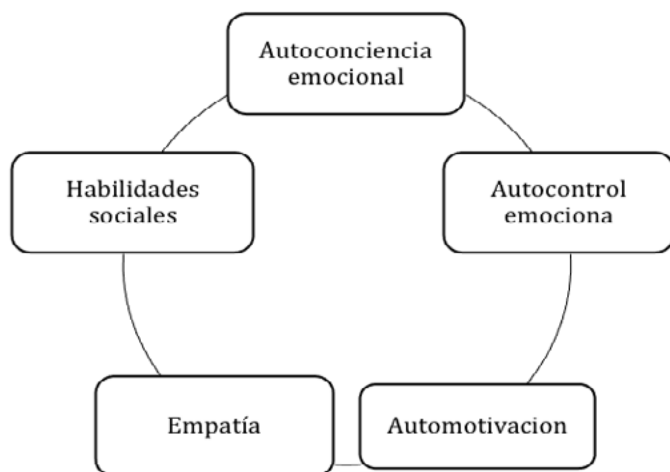
113 Ibid.

114 ALFREDO GONZALES ACHATA y PEDRO QUISPE TICONA. "Autoestima y Rendimiento Académico en Estudiantes de La Facultad de Ingeniería Estadística e Informática de la UNA Puno", *Revista Investigaciones Altoandinas*, vol. 18, n.º 1, 2016, pp. 103 a 108, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5763173>].

VÍCTOR OSWALDO SANTA CRUZ)<sup>115</sup> sobre el autocontrol emocional y dominio de las capacidades reflejadas en un determinado contexto. Refiere, también, al manejo de las emociones desde una perspectiva personal y social.

Se deduce de esta idea que la inteligencia emocional simboliza la capacidad en la que una persona acepta y gestiona sus propias emociones, de manera consciente, en tanto le permita tomar decisiones y realizar distintas actividades. En la misma línea, EVA MARÍA ARRABAL MARTÍN suscribe en que una “inteligencia emocional bien trabajada y gestionada nos hace personas capacitadas para relacionarnos con nosotros mismos y con el resto de las personas”<sup>116</sup>. La inteligencia emocional se rige de ciertos componentes fundamentales mencionados por GOLEMAN: autoconciencia emocional, autocontrol emocional, automotivación, empatía y habilidades sociales.

**Figura 7.** Componentes de la inteligencia emocional



Nota: Elaboración propia en base a ARRABAL MARTÍN<sup>117</sup>.

115 JOSÉ LUIS RODAS CABANILLAS y VÍCTOR OSWALDO SANTA CRUZ. “El rendimiento académico, cociente intelectual y los niveles de inteligencia emocional”, *UCV-HACER Revista de Investigación y Cultura*, vol. 4, n.º 2, 2015, pp. 82 a 92, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/5217/521751974010.pdf>].

116 EVA MARÍA ARRABAL MARTÍN. *Inteligencia emocional*, Malaga, Elearning, 2018, disponible en [<https://bit.ly/3k2C1kg>], p. 9.

117 *Ibid.*

La autoconciencia emocional alude al conocimiento de las causas o motivos por la cual el ser humano se desempeña en la vida. El autocontrol emocional admite el dominio de las emociones, se intuye que esta etapa guarda relación con nuestras conductas debido a que el individuo puede decidir sobre cómo manifestar sus emociones. La automotivación, como componente intrínseco en el ser humano, pretende impulsar al sujeto a realizar actividades que beneficien a corto o largo plazo. La empatía es reconocida por lo regular como ponerse en la situación de la otra persona, no solo concierne desde un punto de vista externo, sino también reconocer las emociones de otro. Por último, las habilidades sociales son vistas como las destrezas (expresión, comprensión, respeto, etc.) de una persona en cuanto a la interacción con los demás<sup>118</sup>.

Si nos centramos en el rendimiento académico como consecuencia del proceso de aprendizaje de una persona, involucramos variables cognitivas, volitivas y también emocionales<sup>119</sup>, en tanto, diremos que la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico es directa. Tal es el caso de la investigación realizada por AMELIA AMELIA JIMÉNEZ-BLANCO *et al.* quienes consideran que el “constructo IE se sumaría a las habilidades cognitivas como un predicador adecuado del logro escolar”, no obstante, aún existe un debate entre si esta proporción directa es aceptable en todos los niveles de educación. Es decir, la relación entre el rendimiento académico e inteligencia emocional puede variar si se trata de educandos de temprana edad en comparación con educandos de edad adulta, por lo que los índices de medición podrían denotar un desbalance académico<sup>120</sup>.

Por último, las emociones cumplen un papel fundamental, no solo en contextos sociales o familiares, sino también en lo académico. Es evidente la relación positiva entre la inteligencia emocional y el ren-

118 Ibid.

119 MARTHA LUCÍA ARIZA-HERNÁNDEZ. “Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestroalumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior”, en *Educación y educadores*, vol. 20, n.º 2, 2017, pp. 193 a 210, disponible en [<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/6160/4516>].

120 AMELIA JIMÉNEZ-BLANCO, SANTIAGO SASTRE, TERESA ARTOLA y JESÚS MARÍA ALVARADO. “Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico: Un modelo Evolutivo”, *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica RIDEF*, vol. 3, n.º 56, 2020, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7660526&orden=0&info=link>], p. 137.

dimiento académico, además, es necesario adecuar las variables edad, género, etc., pues repercute y es justificante del desempeño en función académica<sup>121</sup>.

Los hábitos de estudio también afectan en el rendimiento académico, ya sea de manera positiva o negativa. Los hábitos de estudio son conductas adquiridas con el transcurso del tiempo mediante la repetición de actividades, estas ameritan mucha disciplina y esfuerzo, así mismo, se basa en aspiraciones u objetivos trazados por el estudiante<sup>122</sup>.

Durante la formación de hábitos de estudio, se consideran algunos forjadores de buenos hábitos de estudio, tales como el *ambiente*, el cual debe ser lo suficiente cómodo, calmado y silenciosos para evitar ruidos o distracciones que puedan impedir nuestra actividad; de igual manera, la *temperatura*, la *iluminación* y la *ventilación* es relevante en construcción de nuevos hábitos, pues el acondicionamiento adecuado, incide en la productividad y eficacia del alumno; el *aislamiento*, es decir, el alumno debe considerar alejarse de habitaciones o situaciones que capten su atención, a la vez, evitar los objetos que afecten la retención al momento de estudiar (aparatos tecnológico, accesorios, et.); el *mobiliario* es importante para el estudiante, ya que si el lugar de estudio (escritorio, biblioteca, silla) está organizado como es debido, puede contribuir con el proceso de aprendizaje; en simultáneo, el alumno debe mantener una *postura* adecuada que evite su desconcentración y refuerce la adquisición de nuevos conocimientos<sup>123</sup>.

Para obtener respuestas gratificantes, el alumno debe fijar sus tiempos u horas de estudio, en otros términos, deberá planificar o gestionar

- 
- 121 FEDERICO PULIDO ACOSTA y FRANCISCO HERRERA CLAVERO. “Relaciones entre rendimiento e inteligencia emocional en secundaria”, en *Tendencias Pedagógicas*, n.º 31, 2018, pp. 165 a 186, disponible en [<https://repositorio.uam.es/handle/10486/680841>].
- 122 CARMEN MARLENE MONDRAGÓN ALBARRÁN, DANIEL CARDOSO JIMÉNEZ y SALVADOR BOBADILLA BELTRÁN. “Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso estudiantes de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco, 2016”, *RIDE Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 8, n.º 15, 2017, pp. 661 a 685, disponible en [<https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/315>].
- 123 MARÍA FERNANDA ENRÍQUEZ VILLOTA, MARTHA FAJARDO ESCOBAR y FERNANDO GARZÓN VELÁSQUEZ. “Una revisión general a los hábitos y técnicas de estudio en el ámbito universitario”, en *Psicogente*, vol. 18, n.º 33, enero-junio de 2015, pp. 166 a 187, disponible en [<https://bit.ly/3qM5YGQ>].

el tiempo en relación a sus proyectos académicos. Se ha visto que la mayoría de estudiantes no aciertan en la distribución de sus horas de estudio, por lo que las consecuencias en su rendimiento académico se ven afectadas, mientras que, para un alumno que rinde en lo académico bien se le es sencillo establecer sus horarios, para un alumno de bajo rendimiento se le hará más complejo poder elaborarlo<sup>124</sup>. Por tanto, una correcta dedicación al estudio contribuye con un óptimo rendimiento académico y viceversa.

Los estudios sobre hábitos de estudio y rendimiento académico sugieren que los maestros también deben orientar a sus estudiantes sobre las diversas técnicas existentes, además de incentivar a optimizar la mayor parte del tiempo en cuanto a fines académicos, pues si se mejoran o modifican las técnicas de estudio, el estudiante podrá obtener mejores resultados, indistintamente al nivel de educación a la que pertenezca. Se estima que los estudiantes ajusten de forma progresiva sus técnicas de estudio y con ello, su rendimiento académico<sup>125</sup>.

La familia es otro sector influyente en el rendimiento académico del estudiante. Tal es el caso de diversos aspectos que confluyen en este sector, así como los aspectos de la funcionalidad de la familia y cómo es que esta repercute en el rendimiento académico de los estudiantes. Esta funcionalidad presenta una relación con las habilidades sociales que el estudiante emplea para participar en la sociedad. Así mismo, para BIANCA FIORELLA SERRANO MANZANO y MÓNICA PATRICIA RODRÍGUEZ FIGUEROA<sup>126</sup>, la función de la familia es de trascendencia para el comportamiento de los estudiantes. Esto se evidencia en la formación de los individuos con el primer grupo social que interactúan; es decir, la familia conforma el primer grupo

---

124 ANGÉLICA GARZÓN y JAVIER GIL. “Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior”, en *Universitas Psychologica*, vol. 16, n.º 3, 2017, disponible en [<https://www.redalyc.org/journal/647/64752604012/movil/>].

125 MANUEL CHILCA ALVA. “Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios”, en *Propósitos y Representaciones*, vol. 5, n.º 1, 2017, pp. 71 a 127, disponible en [<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/145>].

126 BIANCA FIORELLA SERRANO MANZANO y MÓNICA PATRICIA RODRÍGUEZ FIGUEROA. “Funcionalidad de la familia y su incidencia en el rendimiento académico en adolescentes”, en *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, vol. 7, n.º 1, 2016, pp. 235 a 256, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6568049>].

social que manifiesta una interrelación con los hijos e hijas, debido a que dicho grupo es el encargado de las primeras enseñanzas, así como también de los hábitos que adquieren los estudiantes. De esta manera, las autoras resaltan la relación directa entre el rendimiento académico y la funcionalidad de la familia.

A este aspecto también se le añade las concepciones con referencia a las actividades que se promueven dentro de los grupos familiares. En este caso, FERNANDO SOLÍS CASTILLO y ROCÍO AGUIAR SIERRA<sup>127</sup> destacaron la participación de las madres en la involucración del desempeño de sus hijos e hijas. Tal es el caso que la responsabilidad de este género en eventos relacionados con la escuela y el interés del desarrollo educativo repercute y, por ende, se refleja en el rendimiento de los estudiantes<sup>128</sup>.

De esta manera, también se evidencian las actividades extracurriculares que afianzan la participación educativa de los estudiantes, la cual beneficia el rendimiento académico de los estudiantes de determinados grados de educación. En este aspecto, se rescata la investigación de GRISELDA MONTOYA BECERRIL, ROBERTO OROPEZA TENA y MARÍA LUISA ÁVALOS LATORRE<sup>129</sup>, quienes indicaron que las prácticas artísticas (actividades extracurriculares) favorecen el desempeño académico escolar, poniendo mayor énfasis en la práctica musical y aquellas relacionadas con la expresión escrita y la literatura. En este sentido, se resalta que las actividades extracurriculares funcionan como estrategias de autorregulación que benefician el aprendizaje de los discentes, al considerar los aspectos relacionados con la creatividad, la cual se encontró en relación con diversas prácticas extracurriculares<sup>130</sup>.

---

127 FERNANDO SOLÍS CASTILLO y ROCÍO AGUIAR SIERRA. "Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico", en *Sinéctica*, n.º 49, 2017, pp. 1 a 22, disponible en [<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/>].

128 Ídem.

129 GRISELDA MONTOYA BECERRIL, ROBERTO OROPEZA TENA y MARÍA LUISA ÁVALOS LATORRE. "Rendimiento académico y prácticas artísticas extracurriculares en estudiantes de bachillerato", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 21, 2019, pp. 1 a 10, disponible en [<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1877>].

130 Ídem.

#### IV. FACTORES INSTITUCIONALES

En concordancia con los factores de las instituciones, se hace referencia a los aspectos vinculados con las normativas y lineamientos de la escuela. Tal es el caso del sistema educativo con relación a la malla curricular. En este sentido, DAVID AGUILERA MORALES y FRANCISCO JAVIER PERALES PALACIOS<sup>131</sup> enfatizaron que parte de esta sistematización se vincula con la formación de la metodología. En el estudio de estos autores se destacó el uso de la metodología participativa para elaborar una Didáctica de las Ciencias Experimentales y, en consecuencia, se contribuyeron lineamientos relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes. Este aspecto fue de consideración para evitar la deserción de los discentes y, en simultáneo, fortalecer el interés en esta disciplina. Por tanto, la metodología participativa consiste en la elaboración de actitudes que direccionen a una reflexión, debate y pensamiento crítico de las clases impartidas<sup>132</sup>.

Además, el sistema educativo –como se indicó antes– se relaciona con la metodología empleada para el desarrollo de la educación. En este sentido, se acentúa que la implementación de las TIC produce motivación para el mejoramiento del rendimiento académico. De acuerdo con esta postura, ANTONIO HUERTAS MONTES y ANTONIO PANTOJA VALLEJO<sup>133</sup> sostuvieron que, mediante la implementación de las TIC para el aprendizaje de la tecnología, los estudiantes expresan una mejora significativa, la cual es mayor que los que se posicionan en el grupo de control. De esta manera, los autores concluyeron que la TIC influye en la adquisición de los conocimientos y, por ende, en el rendimiento académico. En gran medida, esto se debe al uso de las TIC que funcionan como generador de motivación. En este sentido,

---

131 DAVID AGUILERA MORALES y FRANCISCO JAVIER PERALES PALACIOS. “Metodología participativa en Ciencias Naturales: implicación en el rendimiento académico y la actitud hacia la ciencia del alumnado de Educación Primaria”, *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, vol. 5, n.º 13, 2016, pp. 119 a 129, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7181371>].

132 *Ibid.*

133 ANTONIO HUERTAS MONTES y ANTONIO PANTOJA VALLEJO. “Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de Tecnología de Educación Secundaria”, en *Educación XXI*, vol. 19, n.º 2, 2016, pp. 229 a 250, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/706/70645811009.pdf>].



se evidencia la coparticipación de dos factores, tanto externos como internos: motivación y sistema educativo.

Por otro lado, se destaca la incidencia de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes. En este sentido, las estrategias pueden ser producidas tanto por los estudiantes como por los docentes. En relación con las estrategias empleadas por los estudiantes, se pueden destacar técnicas como el resaltado, subrayado, elaboración de sumillas o esquemas mentales, anotaciones, entre otras. De esta manera, el discente se familiariza con dichas estrategias y, en consecuencia, promueve de diversas maneras la adquisición del aprendizaje, lo cual se mide en el rendimiento académico<sup>134</sup>.

En el caso del estudio de COSTA ROMÁN y GARCÍA GAITERO<sup>135</sup>, se detalla que las estrategias de aprendizaje en cuestión se encuentran relacionadas con la elaboración de metodologías educativa beneficiadoras en el aprendizaje, tal es el caso de la aplicación del aprendizaje autorregulado. De esta manera, los autores sostuvieron que la combinación de dicha metodología con otras permite el aumento de la aceptación por parte de los participantes. Esto favorece el desenvolvimiento de los discentes para adquirir los conocimientos y, por ende, el fomento y obtención de un adecuado rendimiento académico. En este aspecto, también se resalta la aplicación de metodologías diferentes a las tradicionales, las cuales consiste en la completa participación del docente y, en simultáneo, la percepción pasiva del estudiante<sup>136</sup>.

Así como se señaló con anterioridad, la creatividad es una de las características que manifiesta una representatividad en la aplicación de estrategias de aprendizaje por parte de los discentes. La creatividad es comprendida como aquella capacidad del individuo para elabora productos o generar ideas que destacan por la originalidad, según expresaron HURTADO OLAYA *et al.*<sup>137</sup>. En este sentido, los conocimientos

---

134 IVONNE RODRÍGUEZ-PÉREZ y ALBERTO MADRIGAL-ARROYO. “Rendimiento académico y estrategias de aprendizaje”, *Revista de Docencia e Investigación Educativa*, vol. 2, n.º 6, 2016, pp. 26 a 34, disponible en [[https://www.ecorfan.org/spain/researchjournals/Docencia\\_e\\_Investigacion\\_Educativa/vol2num6/Revista\\_de\\_Docencia\\_e\\_Investigacion\\_Educativa\\_V2\\_N6.pdf#page=33](https://www.ecorfan.org/spain/researchjournals/Docencia_e_Investigacion_Educativa/vol2num6/Revista_de_Docencia_e_Investigacion_Educativa_V2_N6.pdf#page=33)].

135 COSTA ROMÁN y GARCÍA GAITERO. “El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje”, cit.

136 Ídem.

137 HURTADO OLAYA, *et al.* “Las estrategias de aprendizaje y la creatividad: una relación que favorece el procesamiento de la información”, cit.

de la neuropsicología incentivaron las investigaciones en cuestión de este tema. De esta manera, se destaca la implementación de la creatividad en las estrategias de aprendizaje para beneficiar y, por ende, obtener buenos resultados en el rendimiento académico de los estudiantes.

## V. DESARROLLO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

En las instituciones educativas, la medición del rendimiento académico permite determinar si los conocimientos enseñados están siendo asimilados con total eficacia, tal es el caso de la participación de diversas estrategias –como las expuestas en el anterior acápite II– que promueven este proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, la mala implementación de estas estrategias puede perjudicar el mismo rendimiento. Por ello, la participación horizontal, tanto del docente como del estudiante, es de importancia para generar un ambiente dinámico para la enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el desarrollo del rendimiento académico se expresa en los siguientes niveles de la educación: Educación Básica y Educación Superior.

### A. Rendimiento académico en la Educación Básica

De acuerdo con la investigación de ROSA *et al.*<sup>138</sup>, el rendimiento académico en los estudiantes de educación primaria se encuentra condicionado a la participación de los estudiantes en capacidades aeróbicas. En este sentido, se destaca la intervención de los cursos extracurriculares para afianzar el aspecto del rendimiento académico. Mediante estas prácticas, los estudiantes demostraron que el rendimiento académico mejora en relación con los procesos cognoscitivos que se fortalecen por la participación y adquisición de capacidades aeróbicas, las cuales generan el desenvolvimiento de diversas regiones cerebrales, tales como la corteza motora suplementaria, la corteza premotora y el hipocampo. Respecto con esto, los autores resaltaron la relación

---

138 ANDRÉS ROSA, ELISEO GARCÍA y PEDRO CARRILLO. “Capacidad aeróbica y rendimiento académico en escolares de educación primaria”, en *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, n.º 35, pp. 351 a 354, 2019, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761689>].

con las zonas de la percepción auditiva, memorización y competencia motora. En otros términos, GUILLAMÓN *et al.*<sup>139</sup> postularon que las actividades físico-motoras benefician el rendimiento académico de los discentes del nivel primario.

De manera similar, S. RELOBA, L. CHIROSA y R. REIGAL<sup>140</sup> indicaron que, en una producción a largo plazo, el rendimiento académico de los escolares manifiesta una dependencia con la realización de actividad física, ya que se fortalecen los procesos cognitivos y, en consecuencia, beneficia el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual se demuestra en el rendimiento académico de los discentes. En este sentido, la actividad física expresa una relación positiva con los procesos cognitivos que se rigen de acuerdo con la intensidad de dicha actividad<sup>141</sup>.

Por su lado, JACKSAINT SAINTILA y MERY RODRÍGUEZ VÁSQUEZ<sup>142</sup> destacó que el estado nutricional, concebido como la condición del organismo de los estudiantes, se vincula de forma estrecha con la eficacia del rendimiento académico. En este sentido, se consideran las capacidades cognoscitivas que se adquieren y fortalecen mediante el adecuado consumo de nutrientes que benefician el estado físico y mental de los estudiantes. Para determinar el aporte del estado nutricional, se sistematizó la medición en nexos con el IMC, la T/E (talla para la edad) y la valoración de la ingesta dietética. Tras la aplicación y análisis de los datos, los autores informaron que las escuelas deben promover los programas de salud para aquellos estudiantes que manifestaron un retardo en el crecimiento, obesidad y sobrepeso y, en simultáneo, resaltar los enfoques relacionados con la alimentación balanceada para la adecuada función cognitiva.

---

139      *Ibíd.*

140      S. RELOBA, L. CHIROSA y R. REIGAL. “Relación entre actividad física, procesos cognitivos y rendimiento académico de escolares: revisión de la literatura actual”, *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, vol. 9, n.º 4, 2016, pp. 166 a 172, disponible en [<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S188875461630048X?via%3Dihub>].

141      *Ídem.*

142      JACKSAINT SAINTILA y MERY RODRÍGUEZ VÁSQUEZ. “Estado nutricional y rendimiento académico en escolares de 7 a 14 años de la Institución Educativa Mi Jesús, Lurigancho, Lima”, *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, vol. 9, n.º 2, 2016, pp. 63 a 71, disponible en [[https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/rc\\_salud/article/view/232](https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/rc_salud/article/view/232)].

## B. Rendimiento académico en la Educación Superior

En el caso de la Educación Superior, la medición del rendimiento académico también se condiciona a los eventos propicios vinculados con el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de los universitarios y universitarias. De acuerdo con JAIME SERRA-OLIVARES *et al.*<sup>143</sup>, los estilos de aprendizaje se encuentran incidentes en el rendimiento académico y, en consecuencia, genera una correlación con el desenvolvimiento de los estudiantes en el ámbito académico. Por otra parte, los autores destacaron que los estilos de aprendizaje pueden ser diversos y promoverse de diferentes maneras, ya que no existe una homogenización de estudiantes. En otros términos, los universitarios y las universitarias manifestaron estilos de aprendizaje de acuerdo con sus procesos cognoscitivos, los cuales beneficiaron la combinación de los estilos de aprendizaje<sup>144</sup>.

Para CARLOS RAMOS-GALARZA *et al.*<sup>145</sup>, así como existen factores que, mediante el empleo adecuado, puede promover el eficaz rendimiento académico de los estudiantes, también se presencian aspectos que perjudican el desenvolvimiento del discente en el ámbito académico. En este sentido, los autores destacaron que la procrastinación se encuentra correlacionada a la adicción al internet, lo cual promueve que descienda el rendimiento académico de las personas que presentan un mayor comportamiento procrastinador. Los autores de esta investigación explicaron que la procrastinación y la adicción al internet puede explicarse desde la neurociencia. En este sentido, de acuerdo con las teorías del funcionamiento neurobiológico, se afirma que el

---

143 JAIME SERRA-OLIVARES, CARLOS LEONEL MUÑOZ VALVERDE, CONSUELO CEJUDO ARMERO y PEDRO GIL MADRONA. “Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de universitarios de Educación física chilenos”, en *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, n.º 32, 2017, pp. 62 a 67, disponible en [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345751100013>].

144 Ídem.

145 CARLOS RAMOS-GALARZA, JANIO JADÁN-GUERRERO, LORENA PAREDES-NÚÑEZ, MÓNICA BOLAÑOS-PASQUEL y ANTONIO GÓMEZ-GARCÍA. “Procrastinación, adicción al internet y rendimiento académico de estudiantes universitarios ecuatorianos”, en *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, n.º 3, 2017, pp. 275 a 289, disponible en [[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052017000300016&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000300016&lng=en&nrm=iso&tlng=en)].

cerebro segrega dopamina cuando los universitarios o universitarias reciben alguna notificación. Esto demuestra la satisfacción o placer que demuestra cierta actitud relacionada con la emoción positiva, según subrayaron RAMOS-GALARZA *et al.*<sup>146</sup>. Por lo demás, estos autores incentivaron la planificación de proyectos que intervengan en los estudiantes con adicción a internet y procrastinación.

Otro estudio a observar es el relacionado con el bienestar psicológico, ya que –como se presentó antes en el rendimiento de los estudiantes de primaria– el estado mental de los universitarios y las universitarias, concibiendo el aspecto psicológico, se encuentra en relación con el rendimiento académico de los estudiantes. En este sentido, LAURA FERNANDA BARRERA HERNÁNDEZ *et al.*<sup>147</sup> sostuvieron que el bienestar psicológico se encuentra en dependencia de diversas áreas como la laboral, de pareja, familiar, entre otras. De esta manera, el estado mental abarca las nociones de capacidades y crecimiento personal para promover un funcionamiento positivo dentro del campo social y académico. Al mismo tiempo, BARRERA HERNÁNDEZ *et al.*<sup>148</sup> infirieron que cuando el estudiante expresa un bienestar psicológico, relacionado con el propósito de vida y dominio del entorno, se evidencia una relación significativa con el rendimiento académico de los universitarios y las universitarias. En relación con lo expuesto, se resalta que el bienestar psicológico es un aspecto que debe ponerse atención para promover estrategias de defensa que permitan un mejor desenvolvimiento de los discentes<sup>149</sup>.

---

146      Ibíd.

147      LAURA FERNANDA BARRERA HERNÁNDEZ, MIRSHA ALICIA SOTELO CASTILLO, ROCÍO ANAÍS BARRERA HERNÁNDEZ y JESÚS ACEVES SÁNCHEZ. “Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios”, en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 1, n.º 2, 2019, pp. 244 a 251, disponible en [<https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/42>].

148      Ídem.

149      Ídem.



## CAPÍTULO CUARTO

## Incidencia del aprendizaje autorregulado en el rendimiento académico de estudiantes de pedagogía de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2014-II

La educación universitaria o superior se distingue de sus niveles anteriores en el sentido de que los universitarios son capaces de autoeducarse sin necesidad de ser presionados por el docente, tal como se les hacía en la educación básica o media. Dicha capacidad responde a la tradición educativa de la vida universitaria, donde cada quien es responsable de su formación profesional en caso se desee alcanzar un objetivo específico y que demande ciertos requisitos.

En el aprendizaje autorregulado, los alumnos deben ser capaces de seguir la línea formativa que el docente les otorgue en cada ciclo académico, o puede también que por motivación e iniciativa propia se estudie mayores conceptos de un tema a fin de profundizar y aprender más allá de lo que el docente puede ofrecer. La motivación por aprender y la iniciativa del alumno es lo que define, entre otros factores, a un aprendiz autorregulado, aquel que desea superarse cada vez más a fin de desarrollarse de manera óptima.

Este tipo de aprendizaje parece influir en el rendimiento académico, pues aquellos que están determinados por su propia conducta responsable suelen obtener mejores calificaciones. No obstante, cabe decir que no todos los factores logran influir en el rendimiento académico, puesto que en cada cultura social y universitaria existen matices que contrastan con otros, además de que la realidad de cada alumno puede llegar a afectar en su rendimiento académico como también en sus motivaciones de estudio.

En esta investigación, se pretende relacionar algunos factores, consideradas como variables, que afecten al rendimiento académico. Por lo cual, se pretende, además, observar si en realidad existe una relación o no entre las variables consideradas y el rendimiento académico. Para esto, se emplea recursos de medición estadística a fin de corroborar de manera teórica y empírica los resultados con mayor visibilidad.

## I. OBJETIVOS

### *A. Objetivo general*

Determinar el grado y dirección de la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico de los alumnos de Educación Primaria de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2014-II.

### *B. Objetivo específico*

- Dilucidar la relación existente entre los distintos aspectos de la motivación y el rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Establecer la relación existente entre los diversos aspectos de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Explicitar la relación existente entre variados aspectos de las estrategias de administración de recursos y el rendimiento académico de



los alumnos de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

## II. HIPÓTESIS

### *A. Hipótesis general*

El aprendizaje autorregulado correlaciona con el rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

### *B. Hipótesis específicas*

- La valoración de la tarea tiene una correlación positiva con el rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- La ansiedad en situaciones de exámenes tiene una correlación negativa con el rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Las estrategias de elaboración tienen una correlación positiva con el rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Las estrategias de organización tienen una correlación positiva con el rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- El pensamiento crítico tiene una correlación directa con el rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- La autorregulación de la metacognición tiene una correlación directa con el rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

- El tiempo y los hábitos de estudio tienen una correlación directa con el rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- La autorregulación del esfuerzo tiene una correlación directa con el rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Las metas de orientación intrínseca tienen una correlación directa con el rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Sistema de variables (operacionalización)

- Variable A: aprendizaje autorregulado
- Variable B: rendimiento académico

**Tabla 5.** Operacionalización de variables

	Dimensiones	Indicadores	N.º de ítems
Variable A	Motivación	Valoración de la tarea	3
		Ansiedad en exámenes	4
	Estrategias de aprendizaje	Estrategias de elaboración	5
		Estrategias de organización	4
		Pensamiento crítico	3
		Autorregulación metacognitiva	7
	Estrategias de administración de recursos	Tiempo y hábitos de estudio	6
		Autorregulación del esfuerzo	6
		Metas de orientación intrínseca	2
Variable B	Conocimientos	El promedio semestral de las asignaturas cursadas en el ciclo 2014-II por los alumnos de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.	

Enfoque, tipo y diseño de investigación

Enfoque de investigación

La investigación presenta un enfoque cuantitativo.

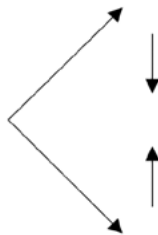
Tipo de investigación

La investigación es de tipo correlacional para determinar la relación entre las dos variables.

### III. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La investigación presenta un diseño no experimental transversal correlacional.

La representación gráfica de esta metodología es la siguiente:



Donde:

M : muestra

A : variable A (aprendizaje autorregulado)

r : índice de correlación entre variables

B : variable B (rendimiento académico)

### IV. POBLACIÓN Y MUESTRA

#### A. Población

Se consideró a los estudiantes del segundo, cuarto y sexto ciclos del semestre 2014-II de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

#### B. Muestra

Para el tamaño de la muestra, se empleó con la fórmula siguiente:

$$n = \frac{4Npq}{E^2(N-1) + 4pq} = 116 \text{ alumnos}$$

Donde:

$p$  y  $q$  : varianzas

$E$  : error

$N$  : tamaño de población

$n$  : tamaño de muestra

Además, la muestra se ha distribuido en dos variables sociales: el género y la edad.

**Tabla 6.** Distribución de la muestra por género

Género	Frecuencia	Porcentaje (%)
Masculino	12	10.3
Femenino	104	89.7
Total	116	100

Según la Tabla 6, de los estudiantes, el 89.7 % es femenino y el 10.3 % es masculino.

**Tabla 7.** Distribución de la muestra por edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje (%)
17-19	47	40.5
20-22	52	44.8
23-25	13	11.2
26 +	4	3.5
Total	116	100

Según la Tabla 7, de los estudiantes de entre 16 a 30 años, los porcentajes mayores pertenecen a los intervalos de 20-22 años (44.8 %) y de 17-19 años (40.5 %).

## V. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

### A. Técnicas de recolección de datos

Se utilizó el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje –CMEA– en su formato corto.

### B. Instrumentos de recolección de datos

Se utilizó la ficha técnica del CMEA-SF, la cual cuenta con 40 ítems distribuidas en tres dimensiones (ver Tabla 5), y el autorreporte del rendimiento académico, donde cada alumno reportó sobre sus promedios de notas obtenidos durante el semestre 2014-II.

## VI. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

### A. Validez

Para la evaluación de los ítems del instrumento, la validez se realizó a través del juicio de cinco profesionales que han investigado problemáticas similares. Estos calificaron dichos ítems con valores de 0 (desacuerdo) y 1 (acuerdo); así, se utilizó la prueba  $v$  de Aiken cuya fórmula es:

$$V = \frac{s}{(n(c - 1))}$$

Donde:

- s : sumatoria de los valores dados por los jueces al ítem
- n : número de jueces
- c : número de valores en la escala de valores

**Tabla 8.** Acuerdos y desacuerdos de los expertos para la validación del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje-Forma Corta mediante el coeficiente de validez de Aiken

Ítem	Experto					Total		
	1	2	3	4	5	A	D	V
1	A	A	A	D	A	4	1	0,80
2	A	A	D	A	A	4	1	0,80
3	A	A	D	A	A	4	1	0,80
4	A	A	A	D	A	4	1	0,80
5	A	A	A	D	A	4	1	0,80
6	A	A	D	A	A	4	1	0,80
7	A	A	A	D	A	4	1	0,80
8	A	A	A	A	D	4	1	0,80
9	D	A	A	A	A	4	1	0,80
10	A	A	A	A	D	4	1	0,80
11	A	A	A	D	A	4	1	0,80
12	A	A	D	A	A	4	1	0,80
13	D	A	A	A	A	4	1	0,80
14	A	D	A	A	A	4	1	0,80
15	A	D	A	A	A	4	1	0,80
16	A	A	D	A	A	4	1	0,80
17	A	A	A	A	D	4	1	0,80
18	A	D	A	A	A	4	1	0,80
19	A	D	A	A	A	4	1	0,80
20	A	A	D	A	A	4	1	0,80
21	A	A	A	D	A	4	1	0,80
22	A	A	D	A	A	4	1	0,80
23	A	A	D	A	A	4	1	0,80
24	A	A	A	D	A	4	1	0,80
25	A	A	A	D	A	4	1	0,80
26	A	A	D	A	A	4	1	0,80
27	A	A	A	D	A	4	1	0,80
28	A	A	A	A	D	4	1	0,80
29	D	A	A	A	A	4	1	0,80
30	A	A	A	A	D	4	1	0,80
31	A	A	A	D	A	4	1	0,80
32	A	A	D	A	A	4	1	0,80
33	D	A	A	A	A	4	1	0,80
34	A	D	A	A	A	4	1	0,80
35	A	D	A	A	A	4	1	0,80
36	A	A	D	A	A	4	1	0,80
37	A	A	A	A	D	4	1	0,80
38	A	D	A	A	A	4	1	0,80
39	A	D	A	A	A	4	1	0,80
40	A	A	D	A	A	4	1	0,80

En la Tabla 8 se resuelve que el índice del coeficiente de Aiken es 0,80 en los 40 ítems. Este resultado asegura la validez del instrumento empleado.

**Tabla 9.** Análisis de la validez de constructo del Cuestionario de Motivación y Estrategias de aprendizaje

Escala	Media	Desviación estándar	Factor 1
Valoración de la tarea	8,78	2,341	,733
Ansiedad	11,87	2,912	,682
Estrategias de elaboración	19,08	4,593	,299
Estrategias de organización	13,94	2,274	,517
Pensamiento crítico	10,34	1,847	,599
Autorregulación a la metacognición	25,41	3,928	,664
Tiempo y hábitos de estudio	21,55	3,620	,522
Autorregulación del esfuerzo	23,02	3,203	,528
Metas de orientación intrínseca	7,35	1,416	,325
Varianza Explicada	54,09%		

Nota: Test de Esfericidad de Bartlett = 267,301\*\*\* | N = 116 | \*\*\*p < ,05.

En la Tabla 9, por un lado, la medida de Kaiser-Meyer-Olkin en la matriz de correlaciones es de 0,815, lo que permite considerar como adecuado al muestreo. Por otro lado, el test de esfericidad de Bartlett presenta un valor significativo. De igual forma, se observa que hay un solo factor que explica el 54,09 % de la varianza total. Por último, estos resultados corroboran la validez de constructo de la prueba CMEA.

## B. Confiabilidad

**Tabla 10.** Análisis de ítems y confiabilidad de la Valoración de la tarea

Ítem	M	Desviación estándar	r <sub>itc</sub>
20	3,27	,999	,305
26	3,02	1,103	,416
30	2,49	1,123	,361

Nota: Alfa de Cronbach = 0,54\*\*, | \*\*p < ,05 | N = 116

Según la Tabla 10, las correlaciones son superiores a 0,20, lo que indica consistencia entre los ítems. El coeficiente Alfa de Cronbach es 0,54, lo que otorga confiabilidad a los ítems *Valoración de la tarea*.

**Tabla 11.** Análisis de ítems y confiabilidad de la variable Ansiedad

Ítem	M	Desviación estándar	$r_{itc}$
3	2,41	1,135	,298
12	3,28	1,068	,320
21	3,24	,984	,391
29	2,94	1,211	,406

Nota: Alfa de Cronbach = 0,56\*\* | N = 116 | \*\*p < ,05.

Según la Tabla 11, las correlaciones son superiores a 0,20, lo que indica consistencia entre los ítems. El coeficiente Alfa de Cronbach es 0,56, lo que otorga confiabilidad a los ítems *variable Ansiedad*.

**Tabla 12.** Análisis de ítems y confiabilidad de las estrategias Elaboración

Ítem	M	Desviación estándar	$r_{itc}$
4	3,66	,904	,207
5	3,91	1,013	,263
22	3,82	1,269	,257
24	3,86	,854	,245
25	3,83	3,955	,244

Nota: Alfa de Cronbach = 0,53\*\* | N = 116 | \*\*p < ,05.

Según la Tabla 12, las correlaciones son superiores a 0,20, lo que indica consistencia entre los ítems. El coeficiente Alfa de Cronbach es 0,53, lo que otorga confiabilidad a los ítems *Estrategias de elaboración*.

**Tabla 13.** Análisis de ítems y confiabilidad de Estrategias de organización

Ítem	M	Desviación estándar	$r_{itc}$
1	3,31	,955	,272
14	3,73	,888	,218
23	3,53	,973	,232
40	3,37	1,018	,218

Nota: Alfa de Cronbach = 0,61\*\* | N = 116 | \*\*p < ,05.

Según la Tabla 13, las correlaciones son superiores a 0,20, lo que indica consistencia entre los ítems. El coeficiente Alfa de Cronbach es 0,61, lo que otorga confiabilidad a los ítems *Estrategias de organización*.



**Tabla 14.** Análisis de ítems y confiabilidad de Pensamiento crítico

Ítem	M	Desviación estándar	$r_{itc}$
6	3,40	,883	,214
15	3,47	,946	,289
17	3,47	,964	,209

Nota: Alfa de Cronbach = 0,53\*\* | N = 116 | \*\*p < ,05.

Según la Tabla 14, las correlaciones son superiores a 0,20, lo que indica consistencia entre los ítems. El coeficiente Alfa de Cronbach es 0,53, lo que otorga confiabilidad a los ítems *Pensamiento crítico*.

**Tabla 15.** Análisis de ítems y confiabilidad de la Autorregulación a la metacognición

Ítem	M	Desviación estándar	$r_{itc}$
16	3,55	,784	,462
30	3,55	,999	,448
31	3,66	,913	,469
32	3,58	,934	,468
34	3,63	,890	,469
35	3,74	,886	,450
36	3,70	,815	,469

Nota: Alfa de Cronbach = 0,74\*\* | N = 116 | \*\*p < ,05.

Según la Tabla 15, las correlaciones son superiores a 0,20, lo que indica consistencia entre los ítems. El coeficiente Alfa de Cronbach es 0,74, lo que otorga confiabilidad a los ítems *Autorregulación a la metacognición*.

**Tabla 16.** Análisis de ítems y confiabilidad de Tiempo y hábitos de estudio

Ítem	M	Desviación estándar	$r_{itc}$
2	3,33	1,028	,350
8	3,74	1,135	,377
13	3,59	,995	,471
18	3,62	,966	,255
33	3,72	,919	,472
38	3,54	,848	,479

Nota: Alfa de Cronbach = 0,66\*\* | N = 116 | \*\*p < ,05.

Según la Tabla 16, las correlaciones son superiores a 0,20, lo que indica consistencia entre los ítems. El coeficiente Alfa de Cronbach es 0,66, lo que otorga confiabilidad a los ítems *Tiempo y Hábitos*.

**Tabla 17.** Análisis de ítems y confiabilidad de la Autorregulación del esfuerzo

Ítem	M	Desviación estándar	$r_{itc}$
7	4,13	,840	,373
9	3,81	,884	,286
11	3,94	,963	,290
19	3,78	1,003	,410
27	3,59	,978	,218
28	3,76	,947	,352

Nota: Alfa de Cronbach = 0,58\*\* | N = 116 | \*\*p < ,05.

Según la Tabla 17, las correlaciones son superiores a 0,20, lo que indica consistencia entre los ítems. El coeficiente Alfa de Cronbach es 0,58, lo que otorga confiabilidad a los ítems *Autorregulación del esfuerzo*.

**Tabla 18.** Análisis de ítems y confiabilidad de las Metas de orientación intrínseca

Ítem	M	Desviación estándar	$r_{itc}$
10	3,76	,900	,245
37	3,59	,894	,234

Nota: Alfa de Cronbach = 0,52\*\* | N = 116 | \*\*p < ,05.

Según la Tabla 18, las correlaciones son superiores a 0,20, lo que indica consistencia entre los ítems. El coeficiente Alfa de Cronbach es 0,52, lo que otorga confiabilidad a los ítems *Metas de orientación intrínseca*.

**Tabla 19.** Análisis Generalizado de la Motivación y Estrategias de aprendizaje

Ítem	M	Desviación estándar	$r_{itc}$
Valoración de la tarea	8,78	2,341	,281
Ansiedad	11,87	2,912	,242
Estrategias de elaboración	19,08	4,593	,323
Estrategias de organización	13,94	2,274	,544
Pensamiento crítico	10,34	1,847	,628
Autorregulación a la metacognición	25,41	3,928	,686
Tiempo y hábitos de estudio	21,55	3,620	,518
Autorregulación del esfuerzo	23,02	3,203	,511
Metas de orientación intrínseca	7,35	1,416	,425

Nota: Alfa de Cronbach = 0,73\*\* | N = 116 | \*\*p < ,05.

Según la Tabla 19, las correlaciones son superiores a 0,20, lo que indica consistencia entre los ítems. El coeficiente Alfa de Cronbach es 0,73, lo que indica la alta confiabilidad de la prueba de CMEA.

## VII. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

**Tabla 20.** Puntajes promedios del cuestionario de Motivación y Estrategias de aprendizaje

Ítem	$\bar{x}$	s	Puntaje máximo
Valoración de la tarea	8,78	2,341	14
Ansiedad	11,87	2,912	18
Estrategias de elaboración	19,08	4,593	57
Estrategias de organización	13,94	2,274	19
Pensamiento crítico	10,34	1,847	14
Autorregulación a la metacognición	25,41	3,928	33
Tiempo y hábitos de estudio	21,55	3,620	29
Autorregulación del esfuerzo	23,02	3,203	30
Metas de orientación intrínseca	7,35	1,416	10

Nota: N = 16.

En la Tabla 20, se observa un resumen estadístico, de cual la escala de autorregulación a la metacognición obtuvo el mayor puntaje promedio.

- Estadísticos descriptivos del Cuestionario Motivación y Estrategias de Aprendizaje

**Tabla 21.** Estadísticos descriptivos de la variable Aprendizaje Autorregulado

Estadísticos descriptivos	
Media	141.34
Mediana	145
Desv. típ.	15.561
Varianza	22.141
Asimetría	-,740
Error típ. de asimetría	1.445
Mínimo	88
Máximo	170

En la Tabla 21, se puede observar que, de las puntuaciones de la variable en los estudiantes, la media es 141,34; la mediana es 145, lo que representa el 50 % de puntuaciones; la varianza es 22,141, lo que indica la dispersión de puntuaciones; la asimetría es negativa (-,740), lo que señala la tendencia de las puntuaciones a ubicarse por encima de la media. Por último, la máxima puntuación es 170; la mínima, 88.

- Estadísticos descriptivos de la variable Rendimiento Académico

**Tabla 22.** Estadísticos descriptivos de la variable Rendimiento académico

Estadísticos descriptivos	
Media	15,95
Mediana	16
Desv. típ.	1,037
Varianza	1,076
Asimetría	-,086
Error típ. de asimetría	,096
Mínimo	13
Máximo	18

En la Tabla 22, se puede observar que, de las puntuaciones de la variable en los estudiantes, la media es 15,95; la mediana es 16, lo que representa el 50 % de puntuaciones; la varianza es 1,076, lo que indica la dispersión de puntuaciones; la asimetría es negativa (-,086), lo que señala la tendencia de las puntuaciones a ubicarse por encima de la media. Por último, la máxima puntuación es 18; la mínima, 13.

- Test de normalidad Kolmogorov - SMIRNOV

**Tabla 23.** Prueba de distribución Normal de Kolmogorov – Smirnov

	KOLMOGOROV-SMIRNOV	Sig. asintót. (bilateral)
Motivación y Estrategias de aprendizaje	,110	,001
Valoración de la tarea	,121	,000
Ansiedad	,121	,000
Estrategias de elaboración	,185	,000
Estrategias de organización	,174	,000
Pensamiento crítico	,133	,000
Autorregulación a la metacognición	,122	,000
Tiempo y hábitos de estudio	,112	,001
Autorregulación del esfuerzo	,101	,006
Metas de orientación intrínseca	,159	,000

Según la Tabla 23, los resultados de la prueba indican que la distribución de puntajes de las dimensiones de la variable Motivación y Estrategias de aprendizaje no posee distribución normal. Por lo tanto, se optó por utilizar el Coeficiente de Correlación de Spearman para rechazar la hipótesis nula en caso de que el nivel de significancia sea menor ( $p < 0,05$ ) o para aceptar la hipótesis alternativa:

$H_0$ : El conjunto de datos tiene una distribución normal (hipótesis nula)

$H_a$ : El conjunto de datos no tiene una distribución normal (hipótesis alternativa)

– Prueba de hipótesis

En cuanto a la hipótesis general

$H_a$ : Hay correlación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico de los alumnos.

$H_0$ : No hay una correlación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico de los alumnos.

**Tabla 24.** Coeficiente de Correlación de rho Spearman de Aprendizaje autorregulado y Rendimiento académico

Variable	Rendimiento académico	Sig. (bilateral)
Aprendizaje autorregulado	0,462*	,002

Nota: \* $p < ,05$  |  $N = 116$

Según los resultados de la Tabla 24, hay correlación significativa, pues la rho es 0,462. Así mismo, se infiere que existe correlación entre esta variable y el rendimiento académico, pues el nivel de significación es de 0,05. En otras palabras, se cree que, a mayor puntaje en el rendimiento académico, mayor serán los puntajes del aprendizaje autorregulado.

En cuanto a la hipótesis específica 1

$H_a$ : Hay una correlación positiva entre la valoración de la tarea y el rendimiento académico de los alumnos.

$H_0$ : No hay una correlación positiva entre la valoración de la tarea y el rendimiento académico de los alumnos.

**Tabla 25.** Coeficiente de Correlación de rho Spearman de Valoración de la tarea y Rendimiento académico

Variable	Rendimiento académico	Sig. (bilateral)
Valoración de la tarea	-0,169*	,070

Nota: \* $p < ,05$  |  $N = 116$ .

Según los resultados de la Tabla 25, no hay correlación positiva, pues la rho es  $-0,169$ . Además, se infiere que existe relación entre esta variable y el rendimiento académico, pues el nivel de significación es de  $0,05$ .

En cuanto a la hipótesis específica 2

$H_a$ : Hay una correlación negativa entre la ansiedad en situaciones de exámenes y el rendimiento académico de los alumnos.

$H_o$ : No hay una correlación negativa entre la ansiedad en situaciones de exámenes y el rendimiento académico de los alumnos.

**Tabla 26.** Coeficiente de Correlación de rho Spearman de Ansiedad y Rendimiento académico

Variable	Rendimiento académico	Sig. (bilateral)
Ansiedad	$-0,062^*$	,507

Nota: \* $p < ,05$  |  $N = 116$ .

Según los resultados de la Tabla 26, hay correlación negativa, pues la rho es  $-0,062$ . Del mismo modo, se infiere que existe una correlación negativa entre esta variable y el rendimiento académico, pues el nivel de significación es de  $0,05$ .

En cuanto a la hipótesis específica 3

$H_a$ : Hay una correlación positiva entre las estrategias de elaboración y el rendimiento académico de los alumnos.

$H_o$ : No hay una correlación positiva entre las estrategias de elaboración y el rendimiento académico de los alumnos.

**Tabla 27.** Coeficiente de Correlación de rho Spearman de Estrategias de elaboración y Rendimiento académico

Variable	Rendimiento académico	Sig. (bilateral)
Estrategias de elaboración	$-0,003^*$	,776

Nota: \* $p < ,05$  |  $N = 116$ .

Según los resultados de la Tabla 27, no hay correlación positiva, pues la rho es  $-0,003$ . Por otra parte, se infiere que no existe una correlación positiva entre esta variable y el rendimiento académico, pues el nivel de significación es de  $0,05$ .

En cuanto a la hipótesis específica 4

$H_a$ : Hay una correlación positiva entre las estrategias de organización y el rendimiento académico de los alumnos.

$H_0$ : No hay una correlación positiva entre las estrategias de organización y el rendimiento académico de los alumnos.

**Tabla 28.** Coeficiente de Correlación de rho Spearman de Estrategias de organización y Rendimiento académico

Variable	Rendimiento académico	Sig. (bilateral)
Estrategias de organización	0,412*	,003

Nota: \* $p < ,05$  |  $N = 116$ .

Según los resultados de la Tabla 28, hay correlación significativa, pues la rho es 0,412. Por lo demás, se infiere que existe una correlación positiva entre esta variable y el rendimiento académico, pues el nivel de significación es de 0,05.

En cuanto a la hipótesis específica 5

$H_a$ : Hay una correlación directa entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico de los alumnos.

$H_0$ : No hay una correlación directa entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico de los alumnos.

**Tabla 29.** Coeficiente de Correlación de rho Spearman de Pensamiento crítico y Rendimiento académico

Variable	Rendimiento académico	Sig. (bilateral)
Pensamiento crítico	0,080*	,395

Nota: \* $p < ,05$  |  $N = 116$ .

Según los resultados de la Tabla 29, no hay correlación significativa, pues la rho es 0,080. Al mismo tiempo, se infiere que no existe una correlación directa entre esta variable y el rendimiento académico, pues el nivel de significación es de 0,05.

En cuanto a la hipótesis específica 6

$H_a$ : Hay una correlación directa entre la autorregulación de la metacognición y el rendimiento académico de los alumnos.

$H_0$ : No hay una correlación directa entre la autorregulación de la metacognición y el rendimiento académico de los alumnos.

**Tabla 30.** Coeficiente de Correlación de rho Spearman de Autorregulación de la metacognición y Rendimiento académico

Variable	Rendimiento académico	Sig. (bilateral)
Autorregulación de la metacognición	0,327*	,035

Nota: \* $p < ,05$  |  $N = 116$ .

Según los resultados de la Tabla 30, hay correlación directa, pues la rho es 0,327. De igual forma, se infiere que existe una correlación directa entre esta variable y el rendimiento académico, pues el nivel de significación es de 0,05.

En cuanto a la hipótesis específica 7

$H_a$ : Hay una correlación directa entre el tiempo y hábitos de estudio y el rendimiento académico de los alumnos.

$H_o$ : No hay una correlación directa entre el tiempo y hábitos de estudio y el rendimiento académico de los alumnos.

**Tabla 31.** Coeficiente de Correlación de rho Spearman de Tiempo y hábitos de estudio y Rendimiento académico

Variable	Rendimiento académico	Sig. (bilateral)
Tiempo y hábitos de estudio	0,313*	,028

Nota: \* $p < ,05$  |  $N = 116$ .

Según los resultados de la Tabla 31 hay correlación significativa, pues la rho es 0,313. Así mismo, se infiere que existe una correlación directa entre esta variable y el rendimiento académico, pues el nivel de significación es de 0,05. En otras palabras, se cree que, a mayor puntaje en el rendimiento académico, mayor serán el tiempo y los hábitos de estudio del alumno.

En cuanto a la hipótesis específica 8

$H_a$ : Hay una correlación directa entre la autorregulación del esfuerzo y el rendimiento académico de los alumnos.

$H_o$ : No hay una correlación directa entre la autorregulación del esfuerzo y el rendimiento académico de los alumnos.

**Tabla 32.** Coeficiente de Correlación de rho Spearman de Autorregulación del esfuerzo y Rendimiento académico

Variable	Rendimiento académico	Sig. (bilateral)
Autorregulación del esfuerzo	0,042*	,655

Nota: \* $p < ,05$  |  $N = 116$ .



Según los resultados de la Tabla 32, no hay correlación directa, pues la rho es 0,042. Del mismo modo, se infiere que no existe una correlación directa entre esta variable y el rendimiento académico, pues el nivel de significación es de 0,05.

En cuanto a la hipótesis específica 9

H<sub>a</sub>: Hay una correlación directa entre las metas de orientación intrínseca y el rendimiento académico de los alumnos.

H<sub>0</sub>: No hay una correlación directa entre las metas de orientación intrínseca y el rendimiento académico de los alumnos.

**Tabla 33.** Coeficiente de Correlación de rho Spearman de Metas de orientación intrínseca y Rendimiento académico

Variable	Rendimiento académico	Sig. (bilateral)
Metas de orientación intrínseca	0,375*	,012

Nota. \*p < ,05 | N = 116.

Según los resultados de la Tabla 33 hay correlación significativa, pues la rho es 0,375. Por otra parte, se infiere que existe una correlación directa entre esta variable y el rendimiento académico, pues el nivel de significación es de 0,05.

- Análisis comparativo adicional

**Tabla 34.** Análisis de Varianza por Rangos de Kruskal - Wallis de la prueba de Motivación y Estrategias de aprendizaje por sección

Variables	Rango promedio				Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
	Sección	P1	P2	P3			
	N	36	40	40			
Valoración de la tarea		63.96	56.08	56.01	1.402		,496
Ansiedad		70.25	54.99	51.44	6.668		,036*
Estrategias de elaboración		63.90	56.41	55.73	1.372	2	,504
Estrategias de organización		65.32	59.91	50.95	3.663		,160
Pensamiento crítico		59.28	59.59	56.71	0.180		,914
Autorregulación a la metacognición		62.36	60.85	52.68	1.885		,390
Tiempo y hábitos de estudio		62.07	59.86	53.93	1.221		,543
Autorregulación del esfuerzo		68.28	57.53	50.68	5.303		,071
Metas de orientación intrínseca		65.08	64.47	46.60	8.027		,018*
Total CMEA		68.83	56.41	51.29	5.399		,037*

Nota. \*p < .05 | \*\*p < .01 | \*\*\*p < .001.

Según el análisis de la Tabla 34, existen diferencias estadísticas significativas en las variables:

- Ansiedad, pues se nota que la sección de P1 supera a las demás secciones.
- Metas de orientación intrínseca, pues se nota que la sección de P1 supera a las demás secciones.
- Total Motivación y estrategias de aprendizaje, pues se nota que la sección de P1 supera a las demás secciones.

## IX. DISCUSIÓN

MCCOMBS<sup>150</sup> precisó que dicha autorregulación se concreta cuando el alumno se propone objetivos para los cuales está dispuesto a planificar y seleccionar estrategias para ejecutarlas en su proyecto futuro. Por lo demás, se asume que el aprendizaje autorregulado puede ser enseñada, pues este no se adquiere por siempre, sino que transcurre a través de diferentes etapas, mas sí se adquiere mediante instrucción y práctica repetida.

En este contexto, los resultados del análisis inferencial sobre la hipótesis general coinciden con los reportados en investigaciones previas en cuanto a la correlación positiva y estadísticamente significativa existente entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. En efecto, en el ámbito nacional, VALQUI<sup>151</sup> reportó la existencia de una relación positiva y significativa entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico. Por su parte, en DÍAZ<sup>152</sup>, se encontró evidencias que indicaban la existencia de similar correlación estadísticamente significativa entre las mismas variables. Por último, NORABUENA<sup>153</sup>, también constató la existencia de una relación positiva y estadísticamente significativa entre el ni-

- 
- 150 BÁRBARA MCCOMBS. "Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view", en B. J. ZIMMERMAN y D. H. SCHUNCK (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*, New York, Springer-Verlag, 1989.
- 151 EUMÉNIDES VALQUI. "Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú", (tesis de magister), Lima, UNMSM, 2008.
- 152 RAÚL DÍAZ. "Incidencia del aprendizaje autorregulado en el rendimiento académico universitario", (tesis de doctorado), Lima, UNMSM, 2010.
- 153 RAFAEL NORABUENA. "Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la

vel de aprendizaje autorregulado y el nivel de rendimiento académico. En el plano internacional, NOCITO<sup>154</sup> reportó una relación estadísticamente significativa entre motivación y estrategias de aprendizaje, con el rendimiento académico.

Los resultados hallados en esta investigación y en los antecedentes previos confirman el pronóstico teórico de los autores del aprendizaje autorregulado, pues estos advertían que, en los alumnos motivados que usaran estrategias de aprendizaje y diligenciaran la metacognición de su aprendizaje, de forma inevitable estos procesos redundarían en la mejora su performance académica. Por otra parte, el significado teórico de los hallazgos empíricos es que los niveles de la autorregulación del aprendizaje se incrementan en la misma tendencia que las puntuaciones del rendimiento académico.

No obstante, estos resultados anteriores discrepan con los hallados en CAMACHO<sup>155</sup>, donde esos mismos resultados empíricos en estudiantes mexicanos de Contaduría y Administración se diferencian con los obtenidos en otro contexto universitario del mundo globalizado.

Por otra parte, los hallazgos sobre las hipótesis específicas se refieren a las dimensiones del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico. Sobre todo, en la teoría del aprendizaje autorregulado se considera que debe haber procesos autorregulativos en la cognición, motivación y afectividad, y en el contexto ambiental. En este sentido, las estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos apuntalan dichos procesos cognitivos. La motivación, por su parte, es una condición necesaria para aprender con disposición del estudiante, pues así se activan los mecanismos cognitivos. Por último, el control del ambiente como la gestión del tiempo, el entorno de estudio, entre otros, permiten al estudiante una mejor adaptación al contexto y coadyuvan a la obtención de óptimos resultados.

---

Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo”-Huaraz”, (tesis de magíster), Lima, UNMSM, 2011.

154 GUIOMAR NOCITO. “Autorregulación del aprendizaje de alumnos de grado. Estudio de caso”, (tesis de doctorado), Madrid, Universidad Complutense, 2013.

155 MARGARITA CAMACHO. *La autorregulación para el aprendizaje y el género*, México, Días dos Santos, 2007.

Desde esta perspectiva, los resultados hallados sobre las hipótesis específicas de esta investigación coinciden con los de ROCES *et al.*<sup>156</sup>, quienes destacaron estadísticamente que no todos los factores del aprendizaje autorregulado mostraban idéntico comportamiento en sus correlaciones con el rendimiento académico, pues se presentó casos donde las correlaciones eran inversas, sobre todo, en las estrategias de organización y la motivación extrínseca. En el caso de la presente investigación, se registraron más correlaciones inversas entre el rendimiento académico y las dimensiones del aprendizaje autorregulado como valoración de la tarea, ansiedad, estrategias de elaboración, pensamiento crítico y autorregulación del esfuerzo. La explicación teórica sugiere que el incremento de las correlaciones negativas o inversas expresa el desarrollo desigual y contradictorio tanto del uso de estrategias de aprendizaje, la motivación y el empleo de estrategias de administración de recursos en el alumnado de la muestra.

A nivel nacional, el desagregado de estos mismos hallazgos coincide en parte con los resultados de VALQUI y NORABUENA. En efecto, el primero comprobó la existencia de una relación positiva y significativa entre el rendimiento académico y las áreas metacognitiva (ejecutiva), cognitiva, motivacional y control de ambiente del aprendizaje autorregulado; el segundo, por su parte, encontró resultados idénticos en una muestra de estudiantes de Enfermería y Obstetricia. El hallazgo de la hipótesis específica sobre las metas de orientación intrínseca es consistente con la evidencia encontrada en el área motivacional; el hallazgo sobre las estrategias de organización es consistente con el reportado en el área cognitiva; el hallazgo sobre la administración del tiempo y hábitos de estudios es consistente con la evidencia registrada en el área control de ambiente; y el hallazgo sobre la autorregulación de la metacognición coincide con el resultado mostrado en el área ejecutiva del aprendizaje autorregulado. Las discrepancias asoman en las otras dimensiones del aprendizaje autorregulado: la valoración de la tarea, la ansiedad, las estrategias de elaboración, pensamiento crítico y la autorregulación del esfuerzo.

La explicación de este hecho quizá resida en parte en las características del instrumento de medición empleado en esta investigación como

---

156 CARLOS ROCES, JAVIER TOURÓN y MARÍA CARMEN GONZÁLEZ. "Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios", en *Bordón*, vol. 47, n.º 1, pp. 107 a 120, 1995, disponible en [<https://dadun.unav.edu/handle/10171/21728>].

en las de VALQUI y NORABUENA, pues estos utilizaron el Inventario de Autorregulación del Aprendizaje –SRLI–, que proporciona información sobre cuatro áreas: ejecutiva, cognitiva, motivacional y control de ambiente. En cambio, el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación –CEAM– recoge información sobre nueve aspectos del aprendizaje autorregulado. Es por eso que se encuentran coincidencias en aquellos aspectos que son medidos en ambos instrumentos de colecta de datos, además de discrepancias en aquellos aspectos no contemplados. Otra explicación puede ser el perfil de los estudiantes participantes en la investigación: el rendimiento académico que obtienen se debe menos a que autorregulan su esfuerzo, la utilización de estrategias de elaboración o a la valoración que hagan de las tareas académicas.

La constatación de análogos resultados favorece la relación positiva entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico, conque se respalda, con evidencias empíricas, las inferencias teóricas del constructo aprendizaje autorregulado.

## CONCLUSIONES

Sobre las variables estudiadas en los alumnos de los ciclos segundo, cuarto y sexto de la especialidad de Pedagogía y Cultura Física en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, se concluye lo siguiente:

- El aprendizaje autorregulado se correlaciona con el rendimiento académico.
- La valoración de la tarea se correlaciona negativamente con el rendimiento académico.
- La ansiedad no se correlaciona con el rendimiento académico.
- Las estrategias de elaboración no se correlacionan con el rendimiento académico.
- Las estrategias de organización se correlacionan positivamente con el rendimiento académico.
- El pensamiento crítico no se correlaciona con el rendimiento académico.
- La autorregulación de la metacognición se correlaciona directamente con el rendimiento académico.
- El tiempo y hábitos de estudio se correlacionan directamente con el rendimiento académico.

- La autorregulación del esfuerzo no se correlaciona directamente con el rendimiento académico.
- Las metas de orientación intrínseca se correlacionan directamente con el rendimiento académico.

## RECOMENDACIONES

- Efectuar investigaciones en los otros ciclos de la especialidad de Pedagogía y en la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle sobre el aprendizaje autorregulado y su incidencia en el rendimiento académico.
- Formular y aplicar programas de capacitación en materia de motivación, estrategias de aprendizaje y estrategias de administración de recursos para el alumnado participante en la investigación.
- Diseñar una campaña de sensibilización respecto a los beneficios de un programa de mejoramiento del aprendizaje para el logro de calidad en el aprendizaje universitario.

## CAPÍTULO QUINTO

## Consideraciones finales: trascendencia del aprendizaje autorregulado correlacionado al rendimiento académico de estudiantes uniersitarios

Se conoce en lo colectivo y en lo cultural que el aprendizaje de los conceptos sociales, morales y académicos es uno de los procesos cognitivos más importante que posee el ser humano para poder identificar, adaptarse y transformar su entorno ambiental a través de la modificación del comportamiento en concordancia con las pautas morales de la sociedad<sup>157</sup>. Así, la educación resulta ser una de las actividades más importantes en la sociedad desde su establecimiento, pues, a través de ella, el hombre es capaz de socializar y establecer pautas de gobernabilidad por medio del conocimiento en distintos aspectos.

No obstante, tanto el aprendizaje en la educación debe adaptarse a las condiciones externas del ambiente. Por ejemplo, en la actual

---

157 JOSÉ MANUEL SÁEZ LÓPEZ. *Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza*, Madrid, Universidad de Educación a Distancia, 2018, disponible en [<https://books.google.com.py/books?id=fGVgDwAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>].

pandemia del Covid-19, el distanciamiento social para evitar contagios ha cambiado el panorama tradicional sobre lo que implica los procesos adecuados para establecer una buena educación que beneficie el aprendizaje. De esta forma, los agentes sociales para la educación –docentes, estudiantes e instituciones de la sociedad– intervienen en la activación o en la permanencia del aprendizaje a través de una reorganización estructural, pues la educación resulta ser un aspecto trascendental para asegurar el proceso de adquisición de conocimientos o aprendizaje<sup>158</sup>.

Al respecto de la educación superior, según GIORGIO MARINONI *et al.*<sup>159</sup>, la pandemia la ha afectado negativamente en cuanto a la actividad normal de los docentes y estudiantes universitarios a nivel de competencias, tecnologías e investigación. No obstante, para aquellos centros universitarios que ha podido sobrellevar esta situación global, las clases universitarias se han desarrollado de manera virtual y distante, donde el 60% de los encuestados reportan haber optado por dicha modalidad a fin de continuar con sus estudios universitario. Esto revela la importancia que posee el aprendizaje a nivel universitario, pues la formación de los futuros profesionales que sirvan a la sociedad se forja en las instituciones de educación superior.

De esta forma, a fin de satisfacer las demandas para una adecuada adquisición de conocimientos, la educación ha desarrollado distintos estilos, tipos, estrategias y teorías para el aprendizaje. No obstante, el objetivo primordial de este sigue siendo el mismo: mejorar el rendimiento académico de los estudiantes<sup>160</sup>. Esto indica que el aprendizaje posee una importancia que es apreciada por la sociedad en general, pues mediante dicha actividad el ser humano puede desarrollarse del todo en su ambiente.

Para el aprendizaje, a través del transcurso del tiempo, se ha desarrollado distintas perspectivas de cómo el estudiante debe y puede

- 
- 158 IMANOL ORDORIK. “Pandemia y educación superior”, *Revista de la educación superior*, vol. 49, n.º 194, 2020, pp. 1 a 8, disponible en [[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So185-27602020000200001](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-27602020000200001)].
- 159 GIORGIO MARINONI, HILLIGJE VAN’T LAND y TRINE JENSEN. *The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World IAU Global Survey Report*, Paris, International Association of Universities, 2020, disponible en [[https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau\\_covid19\\_and\\_he\\_survey\\_report\\_final\\_may\\_2020.pdf](https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf)].
- 160 SÁEZ LÓPEZ. *Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza*, cit.



aprender todo concepto que ha de ser impartido dentro de sus respectivas instituciones. Dichas perspectivas se estructuran en base de un conjunto de micro y macro conceptos que intentan explicar la forma de adquirir conocimientos y, por ende, la forma adecuada para asegurar dichos procesos. No obstante, la conformación de teorías de aprendizaje responde, en realidad, a la necesidad que posee la sociedad a que los estudiantes sean capaces de aprender todo lo impuesto durante la educación, pues el éxito de esta depende de la adecuada aplicación en base a lo adquirido<sup>161</sup>. Además, cabe decir que la estructuración de distintas teorías también responde a los cambios sociales; por lo cual, la educación y sus procesos de aprendizaje han de adaptarse a las situaciones dinámicas del hombre y su relación con el entorno. Al respecto, RICHARD MATIENZO<sup>162</sup> señala que, en el ámbito de la educación superior, los profesionales formativos, es decir, los docentes, deben vincular su estilo y estrategia de aprendizaje con la realidad inmediata a fin de que la formación universitaria sea coherente con los problemas actuales y venideros, pues, de esta forma, el aprendizaje obtiene calidad educativa que no se base en especial solo en la memorización de conceptos o datos. En otras palabras, se debe optar por un aprendizaje integral que por uno mecánico, pues la vida del hombre es un constante proceso y desarrollo de su aprendizaje en un contexto histórico específico, donde el conocimiento se construye en acorde a las demandas sociales y personales del alumno.

Al respecto, VEGA-LUGO *et al.*<sup>163</sup> señalan que las teorías del aprendizaje son importantes de entender porque permiten entender, anticipar y regular la conducta mediante estrategias pedagógicas que permitan la accesibilidad y la adquisición del conocimiento, pues las teorías intentan explicar el proceso de aprendizaje y la representa. Por ejemplo, en el conductismo, lo importante en el aprendizaje era observar las

---

161 JURY CARLA MEDINA URIBE, GODOFREDO JORGE CALLA COLANA y PHILL ARNOLD ROMERO SÁNCHEZ. “Las teorías de aprendizaje y su evolución adecuada a la necesidad de la conectividad”, en *LEX*, vol. 17, n.º 23, 2019, pp. 377 a 388, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6995226>].

162 RICHARD MATIENZO. “Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior”, en *Dialektika*, vol. 2, n.º 3, 2020, pp. 17 a 26, disponible en [<https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15>].

163 VEGA-LUGO, FLORES-JIMÉNEZ, FLORES-JIMÉNEZ, HURTADO-VEGA y RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ. “Teorías del aprendizaje”, cit.

conductas para luego medirlas. La trascendencia de la educación mediante esta teoría reposa en el papel activo del docente quien adiestra a sus alumnos en base reforzamientos y castigos a fin de operacionalizar la educación.

No obstante, en este tipo de aprendizaje, las competencias cognitivas y sociales del alumno no poseen un rol autónomo ni independiente del docente, pues ese depende de este para aprender, lo que convierte a la educación en un proceso limitado por el mismo docente. En ámbito de educación superior, tal situación resulta inconsistente, pues, en dicho nivel educativo, el alumno debe ser el agente activo de su propio aprendizaje para su desarrollo como profesional. Según MARCELO y RIJO<sup>164</sup>, el uso de la tecnología ha permitido que el aprendizaje de los estudiantes se torne regulado por ellos mismos, donde sus destrezas digitales potencien y beneficien la adquisición de sus conocimientos a través de la organización de sus competencias educativas. Esta concepción responde al aprendizaje autorregulado, donde los estudiantes son capaces de aplicar su propia conducta para planificar, dirigir, aprovechar y establecer sus objetivos a fin de alcanzar la eficiencia en el aprendizaje.

Según MARTÍNEZ-SARMIENTO y GAETA GONZÁLEZ<sup>165</sup>, en la actualidad de los centros universitarios, el aprendizaje autorregulado ha obtenido cierta relevancia y trascendencia, pues, mediante una educación de dicho tipo, los universitarios en proceso de formación profesional son capaces de adentrarse en un ámbito más amplio –la sociedad– en donde su desenvolvimiento depende de sus competencias individuales, sociales y cognitivas para efectuar lo aprendido dentro del campo científico que decidan desempeñarse. De esta forma, según JOSÉ CONCEPCIÓN GAXIOLA ROMERO y SANDYBELL GONZÁLEZ LUGO<sup>166</sup>, la educación universitaria bajo una perspectiva del aprendizaje autorregulado resulta exitosa para el desarrollo de bachilleres capaces de aplicar

---

164 MARCELO y RIJO. "Aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios: los usos de las tecnologías digitales", cit.

165 MARTÍNEZ-SARMIENTO y GAETA GONZÁLEZ. "Utilización de la plataforma virtual Moodle para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios", cit.

166 JOSÉ CONCEPCIÓN GAXIOLA ROMERO y SANDYBELL GONZÁLEZ LUGO. "Apoyo percibido, resiliencia, metas y aprendizaje autorregulado en bachilleres", *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 21, e08, 2019, disponible en [<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1983>].

sus conocimientos adquiridos en un ambiente demandante que exija la mejor competencia de los profesionales.

Según JOSÉ CONCEPCIÓN GAXIOLA ROMERO *et al.*<sup>167</sup>, el ambiente, tanto el espacio físico como la situación social, influye en el éxito académico de los estudiantes, donde el apoyo y guía del docente potencia las capacidades educativas para un aprendizaje autorregulado. Dicho éxito puede observarse en el rendimiento académico universitario, el cual puede ser medido, según DIEGO ALBERTO LÓPEZ-ALTAMIRANO *et al.*<sup>168</sup>, mediante un examen que prediga y evalúe las capacidades académicas del estudiante. No obstante, un examen no determina de manera ni específica ni concluyente aquellos factores que intervienen en el proceso de aprendizaje del alumnado, pues la observación exclusiva del producto final –es decir, la calificación– no explica las razones del buen o deficiente desempeño estudiantil.

Según LINDA MARINA PADUA RODRÍGUEZ<sup>169</sup>, el bajo rendimiento y los factores de su concretización son un aspecto urgente que la pedagogía debe considerar para optimizar el aprendizaje, pues la vivencia del alumno dentro de su núcleo familiar e individual es capaz de influir en el rendimiento académico. Por esta razón, resulta importante que las universidades actuales observen aquellos factores que impacten negativamente en el proceso de adquisición de conocimientos (comunicación familiar, control psicológico y conductual, motivaciones, creencias, competitividad, entre otros). Según AMAYA SAUCEDA ROSAS

- 
- 167 JOSÉ CONCEPCIÓN GAXIOLA ROMERO, EUNICE GAXIOLA VILLA, NADIA SARAÍ CORRAL FRÍAS Y PAOLA ESCOBEDO HERNÁNDEZ. “Ambiente de aprendizaje positivo, compromiso académico y aprendizaje autorregulado en bachilleres”, en *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 23, n.º 2, 2020, pp. 267 a 288, disponible en [<https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/2491>].
- 168 DIEGO ALBERTO LÓPEZ-ALTAMIRANO, MARIANA DE JESÚS GÓMEZ-MORALES, FANNY DEL ROCÍO MAYORGA-ALVARADO, MARÍA ESTHER PAREDES-OJEDA Y SONIA GABRIELA MARTÍNEZ-PÉREZ. “La puntuación del examen Ser Bachiller como predictor del rendimiento académico universitario”, en *Polo del Conocimiento*, vol. 5, n.º 3, 2020, pp. 69 a 91, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398428>].
- 169 LINDA MARINA PADUA RODRÍGUEZ. “Factores individuales y familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios”, *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 24, n.º 80, 2019, pp. 173 a 195, disponible en [[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000100173&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000100173&script=sci_abstract)].

AMADEO y ÁUREA ELIZABETH RAFAEL SÁNCHEZ<sup>170</sup>, en la educación superior se debe ofrecer un espacio donde los estudiantes interactúen entre ellos para expandir su conocimiento mediante el diálogo y el debate de ideas y conceptos sociales. De esta forma, las estrategias educativas inciden en la optimización del rendimiento académico en las distintas asignaturas.

En resumen, el aprendizaje es trascendental en tanto se consiga el objetivo de mejorar el rendimiento de los estudiantes sin importar el nivel educativo o la teoría empleada. No obstante, para el nivel superior universitario, donde el docente es una guía y no el control del estudiante, el aprendizaje autorregulado resulta ser el más conveniente a fin de que los alumnos puedan obtener confianza en su forma de adquirir conocimientos y así estos puedan ser aplicados en el ámbito social, donde la formación profesional es desarrollada y puesta a prueba.

---

170 AMAYA SAUCEDA ROSAS AMADEO y ÁUREA ELIZABETH RAFAEL SÁNCHEZ. “Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico universitario: Una mirada desde los estudiantes de tecnológicos públicos”, *Revista Venezolana de Gerencia*, vol. 24, n.º 87, 2019, pp. 938 a 953, disponible en [<https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/29861>].

**BIBLIOGRAFÍA**

- ACEBEDO, MANUEL, INMACULADA AZNAR Y FRANCISCO HINOJO.  
“Instrumentos para la Evaluación del Aprendizaje Basado en Competencias: Estudio de caso”, en *Información Tecnológica*, vol. 28, n.º 3, disponible en [[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=So718-07642017000300012&script=sci\\_arttext&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=So718-07642017000300012&script=sci_arttext&tlng=en)].
- ACOSTA MORALES, YOAMEL. “Revisión teórica sobre la evolución de las teorías del aprendizaje”, *Revista Vinculando*, 2018, pp. 1 a 6, disponible en [<https://vinculando.org/educacion/revision-teorica-la-evolucion-las-teorias-del-aprendizaje.html#vcite>].
- AGUILERA MORALES, DAVID Y FRANCISCO JAVIER PERALES PALACIOS.  
“Metodología participativa en Ciencias Naturales: implicación en el rendimiento académico y la actitud hacia la ciencia del alumnado de Educación Primaria”, *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, vol. 5, n.º 13, 2016, pp. 119 a 129, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7181371>].
- ALBÁN OBANDO, JOSELO Y JOSÉ LUIS CALERO MIELES. “El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual”, *Revista Conrado*, vol. 13, n.º 58, 2017, pp. 213 a 220, disponible en [<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/498>].
- ALONZO RIVERA, DIANA LIZBETH; MARVEL DEL CARMEN VALENCIA GUITÉRREZ, JORGE ALBINO VARGAS CONTRERAS, NIDELVIA DEL JESÚS BOLÍVAR FERNÁNDEZ Y MARÍA DE JESÚS GARCÍA RAMÍREZ.  
“Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes”, *Revista Boletín Redipe*, vol. 5, n.º 4, 2016, pp. 109 a 114, disponible en [<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/105>].
- ARIZA-HERNÁNDEZ, MARTHA LUCÍA. “Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestroalumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior”, en *Educación y educadores*, vol. 20, n.º 2, 2017, pp. 193 a 210,

disponible en [<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/6160/4516>].

ARRABAL MARTÍN, EVA MARÍA. *Inteligencia emocional*, Malaga, Elearning, 2018, disponible en [<https://bit.ly/3k2C1kg>].

BARRERA HERNÁNDEZ, LAURA FERNANDA; MIRSHA ALICIA SOTELO CASTILLO, ROCÍO ANAÍS BARRERA HERNÁNDEZ y JESÚS ACEVES SÁNCHEZ. “Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios”, en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 1, n.º 2, 2019, pp. 244 a 251, disponible en [<https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/42>].

BARRETO TRUJILLO, FRANCISCO JAVIER y JAVIER ÁLVAREZ BERMÚDEZ. “Clima escolar y rendimiento académico en estudiantes de preparatoria”, en *Daena: International Journal of Good Conscience*, vol. 12, n.º 2, 2017, pp. 31 a 44, disponible en [<https://bit.ly/36qmsfP>].

CÁCERES, MARITZA, CORALIA PÉREZ y JENNIFER CALLADO. “El papel de la evaluación del aprendizaje en la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje”, en *Conrado*, vol. 15, n.º 16, 2019, disponible en [[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442019000100038](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000100038)].

CAMACHO, MARGARITA. *La autorregulación para el aprendizaje y el género*, México, Días dos Santos, 2007.

CARRASCO, CONSTANZA; CRISTHIAN PÉREZ, GRACIELA TORRES y EDUARDO FASCE. “Relación entre prácticas pedagógicas y estrategias de aprendizaje en docentes de carreras de la salud”, *Revista Médica de Chile*, vol. 144, n.º 9, 2016, pp. 1199 a 1206, disponible en [<https://www.scielo.cl/pdf/rmc/v144n9/art15.pdf>].

CASTRO MÉNDEZ, NELSON; XIMENA SUÁREZ CRETTON y VÍCTOR SOTO ESPINOZA. “EL uso del foro virtual para desarrollar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios”, en *Innovación Educativa*, vol. 16, n.º 70, 2016, pp. 23 a 41, disponible en [[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732016000100023&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732016000100023&script=sci_arttext)].

- CHAN MARTÍN, ELAYNE DINORAH y EUGENIO LEÓN ISLAS. “Exploración del proceso de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios mayahablantes”, *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, vol. 8, n.º 14, 2017, pp. 91 a 110, disponible en [[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-85502017000100091&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-85502017000100091&script=sci_arttext)].
- CHAVES BARBOZA, EDUARDO y LAURA RODRÍGUEZ MIRANDA. “Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva”, en *Ensayos Pedagógicos*, vol. 12, n.º 2, 2017, pp. 47 a 71, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6216917>].
- CHÁVEZ ARIAS, LETICIA ENRIQUETA. “Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en la asignatura Análisis Matemático II”, en *Educación*, vol. 17, n.º 53, 2018, pp. 22 a 40, disponible en [<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/20304/20257>].
- CHILCA ALVA, MANUEL. “Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios”, en *Propósitos y Representaciones*, vol. 5, n.º 1, 2017, pp. 71 a 127, disponible en [<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/145>].
- CHONG GONZÁLEZ, ELIZABETH GUADALUPE. “Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 47, n.º 1, 2017, pp. 91 a 108, disponible en [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27050422005>].
- CORREA REYES, ALFONSO SERGIO; MARÍA DEL REFUGIO CUEVAS MARTÍNEZ y MARGARITA VILLASEÑOR PONCE. “Bienestar psicológico, metas y rendimiento académico”, *VERTIENTES Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, vol. 19, n.º 1, 2016, pp. 29 a 34, disponible en [<https://bit.ly/3wobQr4>].
- COSTA ROMÁN, ÓSCAR y ÓSCAR GARCÍA GAITERO. “El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje”, en *Tendencia Pedagógicas*, n.º 30, 2017, pp. 117 a 130, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6164822>].

- DÍAZ, RAÚL. “Incidencia del aprendizaje autorregulado en el rendimiento académico universitario”, (tesis de doctorado), Lima, UNMSM, 2010.
- DÍAZ MUJICA, ALEJANDRO; MARÍA VICTORIA PÉREZ VILLALOBOS, JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA y JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ. “Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios”, en *Perfiles Educativos*, vol. 39, n.º 157, 2017, pp. 87 a 104, disponible en [[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So185-26982017000300087](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-26982017000300087)].
- DOMJAN, MICHAEL. “Antecedentes y justificación para el estudio del aprendizaje y la conducta”, en *Principios de aprendizaje y conducta*, México D. F., Cengage Learning, 2016, pp. 1 a 28.
- DORREGO, ELENA. “Educación a distancia y evaluación del aprendizaje”, en *Revista de Educación a Distancia*, n.º 6, pp. 1 a 23, disponible en [<https://www.um.es/ead/red/M6/dorrego.pdf>].
- ENRÍQUEZ VILLOTA, MARÍA FERNANDA; MARTHA FAJARDO ESCOBAR y FERNANDO GARZÓN VELÁSQUEZ. “Una revisión general a los hábitos y técnicas de estudio en el ámbito universitario”, en *Psicogente*, vol. 18, n.º 33, enero-junio de 2015, pp. 166 a 187, disponible en [<https://bit.ly/3qM5YGGQ>].
- ESTRADA GARCÍA, ALEX. “Estilos de aprendizaje y rendimiento académico”, *Revista Boletín Redipe*, vol. 7, n.º 7, 2018, pp. 218 a 228, disponible en [<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/536>].
- FERNÁNDEZ, SONSOLES. “Evaluación y aprendizaje”, en *Marco Ele*, *Revista de Didáctica*, n.º 24, 2017, disponible en [[https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion\\_aprendizaje.pdf](https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf)].
- FIGUEROA CEPEDA, HELEN IVETH; KARLITA ELIZABETH MUÑOZ CORREA, EDWIN VINÍCIO LOZANO y DIEGO FERNANDO ZAVALA URQUIZO. “Análisis crítico del conductismo y constructivismo, como teorías de aprendizaje en educación”, *Revista Órbita Pedagógica*, vol. 4, n.º 1, enero-abril de 2017, pp. 1 a 12, disponible en [<http://www.refcale.uleam.edu.ec/index.php/enrevista/article/view/2312>].



- FREIBERG HOFFMAN, AGUSTÍN; RUBEN LEDESMA y MERCEDES FERNÁNDEZ LIPORACE. “Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires”, *Revista de Psicología*, vol. 35, n.º 2, 2017, pp. 235 a 573, disponible en [<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/18794/19015>].
- GARZÓN, ANGÉLICA y JAVIER GIL. “Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior”, en *Universitas Psychologica*, vol. 16, n.º 3, 2017, disponible en [<https://www.redalyc.org/journal/647/64752604012/movil/>].
- GAXIOLA ROMERO, JOSÉ CONCEPCIÓN y SANDYBELL GONZÁLEZ LUGO. “Apoyo percibido, resiliencia, metas y aprendizaje autorregulado en bachilleres”, *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 21, e08, 2019, disponible en [<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1983>].
- GAXIOLA ROMERO, JOSÉ CONCEPCIÓN; EUNICE GAXIOLA VILLA, NADIA SARAÍ CORRAL FRÍAS y PAOLA ESCOBEDO HERNÁNDEZ. “Ambiente de aprendizaje positivo, compromiso académico y aprendizaje autorregulado en bachilleres”, en *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 23, n.º 2, 2020, pp. 267 a 288, disponible en [<https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/2491>].
- GIL LÓPEZ, JOSÉ MARTIN; FIORELLA GABY FUSTER GUILLEN, ROGER PEDRO NORABUENA FIGUEROA, HUGO WALTER MALDONADO LEYVA, EMERSON DAMIAN NORABUENA FIGUEROA y RONALD HERNÁNDEZ. “Motivación académica y su influencia en el desarrollo de las capacidades de estudiantes en el área de inglés”, *Revista de Psicología*, vol. 15, n.º 30, 2019, pp. 26 a 41, disponible en [<https://e-revistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/2647/2466>].
- GONZALES ACHATA, ALFREDO y PEDRO QUISPE TICONA. “Autoestima y Rendimiento Académico en Estudiantes de La Facultad de Ingeniería Estadística e Informática de la UNA Puno”, *Revista Investigaciones Altoandinas*, vol. 18, n.º 1, 2016, pp. 103 a 108, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5763173>].

- GONZALEZ ARRARTE, KIARA MELISA y CLAUDIA GUEVARA CORDERO. “Autoestima en los universitarios ingresantes de la facultad de medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos durante el año 2015”, *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, vol. 1, n.º 1, 2016, pp. 8 a 20, disponible en [<https://docplayer.es/43250342-Autoestima-en-los-universitarios-ingresantes-de-la-facultad-de-medicina-de-la-universidad-nacional-mayor-de-san-marcos-durante-el-ano-2015.html>].
- GRANADOS LÓPEZ, HEDILBERTO y FELIPE ANTONIO GALLEGO. “Motivación, aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje en estudiantes de tres universidades de Caldas y Risaralda”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 12, n.º 1, 2016, pp. 71 a 90, disponible en [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134149742005>].
- GRASSO IMIG, PAULA. “Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior”, *Revista de Educación*, vol. 11, n.º 20, 2020, pp. 87 a 102, disponible en [[http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/4165/4128](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4165/4128)].
- GUTIÉRREZ, DOLORES; FERNANDO ALVARADO, ARTURO BARRAZA MACÍAS, ALEJANDRA MÉNDEZ ZÚÑIGA, NETZÁHUALCOYOTL BOCANEGRA, MIGUEL NAVARRO RODRÍGUEZ y LUIS FERNANDO HERNÁNDEZ JÁCQUEZ. “Cognición y procesos de aprendizaje”, en DOLORES GUTIÉRREZ RICO, (coord.), *Cognición y aprendizaje. Líneas de investigación*, 2016, pp. 19 a 42, México D. F., Universidad Pedagógica de Durango, Plaza y Valdés.
- HUERTAS MONTES, ANTONIO y ANTONIO PANTOJA VALLEJO. “Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de Tecnología de Educación Secundaria”, en *Educación XXI*, vol. 19, n.º 2, 2016, pp. 229 a 250, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/706/70645811009.pdf>].
- HURTADO OLAYA, PAOLA ANDREA; MABEL GARCÍA ECHEVERRI, DIEGO ANDRÉS RIVERA PORRAS y JESÚS ORESTE FORGIONY SANTOS. “Las estrategias de aprendizaje y la creatividad: una relación que

favorece el procesamiento de la información”, *Revista Espacios*, vol. 39, n.º 17, 2018, pp. 12 a 29, disponible en [<http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/18391712.html>].

JAQUINET ALDANA, MERCEDES; MARTHA LIDIA RIVERO LLOP y ARELIS ZENAIDA GARNACHE PIÑA. “La motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de medicina”, *Revista Médica Electrónica*, vol. 38, n.º 6, 2016, pp. 910 a 915, disponible en [[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1684-18242016000600013](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242016000600013)].

JIMÉNEZ-BLANCO, AMELIA; SANTIAGO SASTRE, TERESA ARTOLA y JESÚS MARÍA ALVARADO. “Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico: Un modelo Evolutivo”, *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica RIDEP*, vol. 3, n.º 56, 2020, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7660526&orden=0&info=link>].

JUÁREZ LUGO, CARLOS SAÚL; GABRIELA RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ y MARÍA DEL CONSUELO ESCOTO PONCE DE LEÓN. “Relación de los estilos y estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios”, *Revista de Estilos de Aprendizaje*, vol. 9, n.º 17, 2016, pp. 268 a 288, disponible en [<http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1054>].

LAGUATE, EDWIN ALEJANDRO. “El Bullying y su Relación con los Niveles de Autoestima en Alumnos de 1º, 2º y 3º de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Federico García Lorca”, (trabajo de grado), Quito, Universidad Central del Ecuador, Repositorio UCE, 2018, disponible en [<http://www.dspace.uce.edu.ec:8080/handle/25000/16738>].

LAMAS, HÉCTOR. “Sobre el rendimiento escolar”, en *Propósitos y Representaciones*, vol. 3, n.º 1, pp. 313 a 386, 2015, disponible en [<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/74/152>].

LARROTA, RICHARD; LEIDY SÁNCHEZ ROJAS y JAHAIRA SÁNCHEZ. “Niveles de autoestima y uso de estrategias de afrontamiento en personas privadas de la libertad en un centro de reclusión de la ciudad de Bucaramanga/Colombia”, en *Informes Psicológicos*, vol.

16, n.º 1, 2016, pp. 51 a 64, disponible en [<https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/887>].

LASTRE, KARINA SOFIA y LUIS GABRIEL DE LA ROSA. “Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica primaria”, en *Encuentros*, vol. 14, n.º 1, 2016, pp. 87 a 101, disponible en [<http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v14n1/v14n1a06.pdf>].

LEAL ORDÓÑEZ, LINOEL. “El aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación universitaria”, *Revista Ciencias Sociales y Educativas*, vol. 6, n.º 1, 2016, pp. 129 a 143, disponible en [[https://www.researchgate.net/profile/Linoel-Leal-Ordenez/publication/316994961\\_El\\_aprendizaje\\_autorregulado\\_en\\_estudiantes\\_de\\_Educacion\\_Universitaria/links/592c78360f7e9b9979b2a8c3/El-aprendizaje-autorregulado-en-estudiantes-de-Educacion-Universitaria.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Linoel-Leal-Ordenez/publication/316994961_El_aprendizaje_autorregulado_en_estudiantes_de_Educacion_Universitaria/links/592c78360f7e9b9979b2a8c3/El-aprendizaje-autorregulado-en-estudiantes-de-Educacion-Universitaria.pdf)].

LEZCANO, LAURA y GABRIELA VILANOVA. “Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes”, en *Informe Científico Técnico UNPA*, vol. 9, n.º 1, pp. 1-36, 2017, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5919087>].

LOPERA-MORENO, JENNIFER; RAFAEL ALBERTO MÉNDEZ ROMERO, ELIANA ORTIZ CASTILLA y SERGIO RODRÍGUEZ JEREZ. “Aprender a aprender, aprendizaje autorregulado y educación superior”, en *Reflexiones Pedagógicas Universidad Rosario*, n.º 14, 2018, pp. 1 a 8, disponible en [<http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/18196>].

LÓPEZ-ALTAMIRANO, DIEGO ALBERTO; MARIANA DE JESÚS GÓMEZ-MORALES, FANNY DEL ROCÍO MAYORGA-ALVARADO, MARÍA ESTHER PAREDES-OJEDA y SONIA GABRIELA MARTÍNEZ-PÉREZ. “La puntuación del examen Ser Bachiller como predictor del rendimiento académico universitario”, en *Polo del Conocimiento*, vol. 5, n.º 3, 2020, pp. 69 a 91, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398428>].

- MALDONADO-SÁNCHEZ, MILAGROS; DANTE AGUINAGA-VILLEGAS, JOSÉ NIETO-GAMBOA, FÉLIX FONSECA-ARELLANO, LINDA SHARDÍN-FLORES y VIOLETA CADENILLAS-ALBORNOZ. “Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria”, en *Propósitos y Representaciones*, vol. 7, n.º 2, 2019, pp. 415 a 439, disponible en [<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/290>].
- MARCELO, CARLOS y DEYANIRA RIJO. “Aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios: los usos de las tecnologías digitales”, *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, vol. 3, n.º 1, 2019, pp. 62 a 81, disponible en [<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/141>].
- MARINONI, GIORGIO; HILLIGJE VAN’T LAND y TRINE JENSEN. *The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World IAU Global Survey Report*, Paris, International Association of Universities, 2020, disponible en [[https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau\\_covid19\\_and\\_he\\_survey\\_report\\_final\\_may\\_2020.pdf](https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf)].
- MARTÍN PAVÓN, MARIO JOSÉ; DORA ESPERANZA SEVILLA SANTO y CRISTINA JENARO RÍO. “Factores personales-institucionales que impactan en el rendimiento académico en un posgrado de educación”, *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, n.º 27, 2018, pp. 4 a 32, disponible en [<https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2556>].
- MARTÍNEZ-SARMIENTO, LUIS FERNANDO y MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ. “Utilización de la plataforma virtual Moodle para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios”, en *Educar*, vol. 55, n.º 2, 2019, pp. 479 a 498, disponible en [<https://educar.uab.cat/article/view/v55-n2-martinez-sarmiento-gaeta>].
- MATIENZO, RICHARD. “Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior”, en *Dialektika*, vol. 2, n.º 3, 2020, pp. 17 a 26, disponible en [<https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15>].

- MAYORGA MUÑOZ, ESTEBAN; JOSÉ JESÚS RUIZ LÓPEZ y AURA GRACIELA GONZÁLEZ ARJONA. “Integración de las principales teorías del aprendizaje”, en *UNACIENCIA*, vol. 9, n.º 17, 2016, pp. 3 a 10, disponible en [<https://revistas.unac.edu.co/ojs/index.php/Unaciencia/article/view/162>].
- MEDINA URIBE, JURY CARLA; GODOFREDO JORGE CALLA COLANA y PHILL ARNOLD ROMERO SÁNCHEZ. “Las teorías de aprendizaje y su evolución adecuada a la necesidad de la conectividad”, en *LEX*, vol. 17, n.º 23, 2019, pp. 377 a 388, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6995226>].
- MCCOMBS, BÁRBARA. “Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view”, en B. J. ZIMMERMAN y D. H. SCHUNCK (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*, New York, Springer-Verlag, 1989.
- MONDRAGÓN ALBARRÁN, CARMEN MARLENE; DANIEL CARDOSO JIMÉNEZ y SALVADOR BOBADILLA BELTRÁN. “Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso estudiantes de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tequililco, 2016”, *RIDE Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 8, n.º 15, 2017, pp. 661 a 685, disponible en [<https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/315>].
- MONTOYA BECERRIL, GRISELDA; ROBERTO OROPEZA TENA y MARÍA LUISA ÁVALOS LATORRE. “Rendimiento académico y prácticas artísticas extracurriculares en estudiantes de bachillerato”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 21, 2019, pp. 1 a 10, disponible en [<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1877>].
- MORENO DELGADO, LAURA y MANUEL SOLAGUREN-BEASCOA FERNÁNDEZ. “Entender y aplicar las teorías del aprendizaje”, *Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, n.º 18, 2021, pp. 1 a 27, disponible en [<http://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2021/04/Moreno.pdf>].

NOCITO, GUIOMAR. “Autorregulación del aprendizaje de alumnos de grado. Estudio de caso”, (tesis de doctorado), Madrid, Universidad Complutense, 2013.

NORABUENA, RAFAEL. “Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” - Huaraz”, (tesis de magíster), Lima, UNMSM, 2011.

ORDORIKA, IMANOL. “Pandemia y educación superior”, *Revista de la educación superior*, vol. 49, n.º 194, 2020, pp. 1 a 8, disponible en [[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So185-27602020000200001](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-27602020000200001)].

PADUA RODRÍGUEZ, LINDA MARINA. “Factores individuales y familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios”, *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 24, n.º 80, 2019, pp. 173 a 195, disponible en [[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000100173&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000100173&script=sci_abstract)].

PANESSO GIRALDO, KATHERIN y MARÍA JANETH ARANGO HOLGUÍN. “La autoestima, proceso humano”, *Revista Electrónica Psyconex*, vol. 9, n.º 14, 2017, pp. 1 a 9, disponible en [<https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/328507>].

PÉREZ VILLALOBOS, HILARY. “Autoestima, teorías y su relación con el éxito personal”, *Alternativas en psicología*, n.º 41, 2019, pp. 22 a 32, disponible en [<https://www.alternativas.me/attachments/article/190/2.%20Autoestima,%20teor%C3%ADas%20y%20su%20relaci%C3%B3n%20con%20el%20%C3%A9xito%20personal.pdf>].

PULIDO ACOSTA, FEDERICO y FRANCISCO HERRERA CLAVERO. “Relaciones entre rendimiento e inteligencia emocional en secundaria”, en *Tendencias Pedagógicas*, n.º 31, 2018, pp. 165 a 186, disponible en [<https://repositorio.uam.es/handle/10486/680841>].

RAMOS-GALARZA, CARLOS; JANIO JADÁN-GUERRERO, LORENA PAREDES-NÚÑEZ, MÓNICA BOLAÑOS-PASQUEL y ANTONIO GÓMEZ-GARCÍA. “Procrastinación, adicción al internet y rendimiento

académico de estudiantes universitarios ecuatorianos”, en *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, n.º 3, 2017, pp. 275 a 289, disponible en [[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So718-07052017000300016&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-07052017000300016&lng=en&nrm=iso&tlng=en)].

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. “Aprendizaje”, en *Diccionario de la lengua española*, edición de tricentenario, consultado el 18 de junio de 2021, (s. f.), disponible en [<https://dle.rae.es/aprendizaje>].

RELOBA, S.; L. CHIROSA y R. REIGAL. “Relación entre actividad física, procesos cognitivos y rendimiento académico de escolares: revisión de la literatura actual”, *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, vol. 9, n.º 4, 2016, pp. 166 a 172, disponible en [<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S188875461630048X?via%3Dihub>].

ROCES, CARLOS, JAVIER TOURÓN y MARÍA CARMEN GONZÁLEZ. “Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios”, en *Bordón*, vol. 47, n.º 1, pp. 107-120, 1995, disponible en [<https://dadun.unav.edu/handle/10171/21728>].

RODAS CABANILLAS, JOSÉ LUIS y VÍCTOR OSWALDO SANTA CRUZ. “El rendimiento académico, cociente intelectual y los niveles de inteligencia emocional”, *UCV-HACER Revista de Investigación y Cultura*, vol. 4, n.º 2, 2015, pp. 82 a 92, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/5217/521751974010.pdf>].

RODRÍGUEZ-PÉREZ, IVONNE y ALBERTO MADRIGAL-ARROYO. “Rendimiento académico y estrategias de aprendizaje”, *Revista de Docencia e Investigación Educativa*, vol. 2, n.º 6, 2016, pp. 26 a 34, disponible en [[https://www.ecorfan.org/spain/researchjournals/Docencia\\_e\\_Investigacion\\_Educativa/vol2num6/Revista\\_de\\_Docencia\\_e\\_Investigacion\\_Educativa\\_V2\\_N6.pdf#page=33](https://www.ecorfan.org/spain/researchjournals/Docencia_e_Investigacion_Educativa/vol2num6/Revista_de_Docencia_e_Investigacion_Educativa_V2_N6.pdf#page=33)].

ROS MORENTE, AGNÈS; GEMMA FILELLA GUIU, RAMONA RIBES CASTELLS y NÚRIA PÉREZ ESCODA. “Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria”, *REOP Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 28, n.º 1,



2017, pp. 8 a 18, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338252055002>].

ROSA, ANDRÉS, ELISEO GARCÍA y PEDRO CARRILLO. “Capacidad aeróbica y rendimiento académico en escolares de educación primaria”, en *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, n.º 35, 2019, pp. 351 a 354, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761689>].

ROSAS AMADEO, AMAYA SAUCEDA y ÁUREA ELIZABETH RAFAEL SÁNCHEZ. “Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico universitario: Una mirada desde los estudiantes de tecnológicos públicos”, *Revista Venezolana de Gerencia*, vol. 24, n.º 87, 2019, pp. 938 a 953, disponible en [<https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/29861>].

RUZ HERRERA, ISABEL. “Evaluación para el aprendizaje”, en *Educación Las Américas*, n.º 6, 2018, pp. 13 a 28, disponible en [<https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/22>].

SÁEZ LÓPEZ, JOSÉ MANUEL. *Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza*, Madrid, Universidad de Educación a Distancia, 2018, disponible en [<https://books.google.com.py/books?id=fgvgDwAAQBA-J&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>].

SAINTILA, JACKSAINT y MERY RODRÍGUEZ VÁSQUEZ. “Estado nutricional y rendimiento académico en escolares de 7 a 14 años de la Institución Educativa Mi Jesús, Lurigancho, Lima”, *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, vol. 9, n.º 2, 2016, pp. 63 a 71, disponible en [[https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/rc\\_salud/article/view/232](https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/rc_salud/article/view/232)].

SERRA-OLIVARES, JAIME; CARLOS LEONEL MUÑOZ VALVERDE, CONSUELO CEJUDO ARMERO y PEDRO GIL MADRONA. “Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de universitarios de Educación física chilenos”, en *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, n.º 32, 2017, pp. 62 a 67, disponible en [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345751100013>].

- SERRANO MANZANO, BIANCA FIORELLA y MÓNICA PATRICIA RODRÍGUEZ FIGUEROA. “Funcionalidad de la familia y su incidencia en el rendimiento académico en adolescentes”, en *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, vol. 7, n.º 1, 2016, pp. 235 a 256, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6568049>].
- SILVA-MONSALVE, GLORIA. “Teorías del aprendizaje y la construcción de conocimiento como estrategia de desarrollo organizacional”, *Aibi: Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, vol. 7, n.º 1, 2019, pp. 14 a 19, disponible en [<https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/download/1689/1880>].
- SOLÍS CASTILLO, FERNANDO y ROCÍO AGUIAR SIERRA. “Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico”, en *Sinéctica*, n.º 49, 2017, pp. 1 a 22, disponible en [<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/>].
- SORIANO QUIROZ, EMMA LORENA y NILTON CÉSAR VÁSQUEZ CUEVA. “Niveles de autoestima y estilos de afrontamientos en mujeres víctimas de violencia conyugal atendidas en el CEM San Marcos”, (tesis de maestría), Cajamarca, Perú, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrel, Repositorio institucional UPAGU, 2015, disponible en [<http://repositorio.upagu.edu.pe/handle/UPAGU/218>].
- SOTO AGUILAR, SERGIO STEVE. “Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de una universidad pública de Lima Metropolitana-2019”, (tesis de maestría), Moquegua, Perú, Universidad José Carlos Mariátegui, Repositorio institucional UJCM, 2020, disponible en [<http://repositorio.ujcm.edu.pe/handle/20.500.12819/1031?show=full>].
- SUÁREZ-PAGÉS, LUIS FELIPE y GRACIELA NÁPOLES-QUIÑONES. “La evaluación del aprendizaje”, en *Maestro y Sociedad*, vol. 13, n.º 3, 2016, pp. 473 a 482, disponible en [<https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/1387>].
- TORRANO, FERMÍN y MARÍA SORIA. “Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de educación secundaria”, en *Contextos*

*Educativos*, n.º 1, 2016, pp. 97 a 115, disponible en [<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2838>].

TORRANO, FERMÍN y MARÍA SORIA. “Diferencias de género y aprendizaje autorregulado: el efecto del rendimiento académico previo”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 28, n.º 4, 2017, pp. 1027 a 1042, disponible en [<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/51096>].

TORRANO, FERMÍN; JUAN LUIS FUENTES y MARÍA SORIA. “Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos”, en *Perfiles Educativos*, vol. 39, n.º 156, 2017, pp. 160 a 173, disponible en [[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=So185-26982017000200160&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=So185-26982017000200160&script=sci_arttext)].

USÁN SUPERVÍA, PABLO y CARLOS SALAVERA BORDÁS. “Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria”, en *Actualidades en Psicología*, vol. 32, n.º 125, 2018, pp. 95 a 112, disponible en [<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/actualidades/article/view/32123>].

UTURUNCO PARI, YENY MARINA. “Factores que influyen en el rendimiento académico de estudiantes de enfermería de la Universidad Nacional del Altiplano-Puno-2015”, (tesis de licenciatura), Puno, Perú, Universidad Nacional del Altiplano, Repositorio institucional UNAP, 2016, disponible en [<http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/8644>].

VALQUI, EUMÉNIDES. “Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú”, (tesis de magíster), Lima, UNMSM, 2008.

VEGA-LUGO, NOEMI; RUTH FLORES-JIMÉNEZ, IVETTE FLORES-JIMÉNEZ, BRENDA HURTADO-VEGA y JOSÉ SERGIO RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ. “Teorías del aprendizaje”, en *XIKUA Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan*, vol. 7, n.º 14, 2019, pp. 51 a 53, disponible

en [<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/xikua/article/view/4359>].

VERGEL-ORTEGA, MAWENCY; JOSÉ JOAQUÍN MARTÍNEZ-LOZANO y SANDRA LILIANA ZAFRA-TRISTANCHO. “Factores asociados al rendimiento académico en adultos”, *Revista Científica*, n.º 25, 2016, pp. 206 a 215, disponible en [<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/10747>].

VISBAL-CADAVID, DELEMIRO ALBERTO; ADEL MENDOZA-MENDOZA y SANDRA DÍAZ SANTANA. “Estrategias de aprendizaje en la educación superior”, en *Sophia*, vol. 13, n.º 2, 2017, pp. 70 a 81, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6068390>].

ZAMBRANO, CAROLINA. “Autoeficacia, prácticas de aprendizaje autorregulado y docencia para fomentar el aprendizaje autorregulado en un curso de Ingeniería de Software”, en *Formación Universitaria*, vol. 9, n.º 3, 2016, pp. 51 a 60, disponible en [[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So718-50062016000300007&lng=en&nrm=iso&tln g=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-50062016000300007&lng=en&nrm=iso&tln g=en)].



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,  
en marzo de 2023  
Se compuso en caracteres Minion Pro de 11 y 9 ptos.

Bogotá, Colombia

