



UNIVERSIDAD  
DE PIURA

FACULTAD DE HUMANIDADES

**Relación entre el aprendizaje autorregulado y el  
rendimiento académico en estudiantes de II al X ciclo de  
Psicología en una universidad privada de Lima  
Metropolitana**

Tesis para optar el Título de  
Psicólogo

**Belén Ross Morrey Pérez  
Carlos Segundo Hilgert Delgado**

Asesor(es):  
Dra. Milagros Tapia Montesinos

Lima, noviembre de 2023



UNIVERSIDAD  
DE PIURA

### Declaración Jurada de Originalidad del Trabajo Final

Yo, Belén Ross Morrey Pérez, egresada del Programa Académico de Psicología de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Piura, identificado(a) con DNI N° 70671495.

Declaro bajo juramento que:

1. Soy autor del trabajo final titulado:  
"Relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de II al X ciclo de Psicología en una universidad privada de Lima Metropolitana"  
El mismo que presento bajo la modalidad de Tesis para optar el Título profesional<sup>2</sup> de Psicóloga.
2. Que el trabajo se realizó en coautoría con los siguientes alumnos de la Universidad de Piura.
  - Carlos Segundo Hilgert Delgado, identificado con DNI N° 72739139
3. La asesoría del trabajo estuvo a cargo de:
  - Milagros Tapia Montesinos, identificada con DNI N° 29384475
4. El texto de mi trabajo final respeta y no vulnera los derechos de terceros o de ser el caso derechos de los coautores, incluidos los derechos de propiedad intelectual, datos personales, entre otros. En tal sentido, el texto de mi trabajo final no ha sido plagiado total ni parcialmente, para la cual he respetado las normas internacionales de citas y referencias de las fuentes consultadas.
5. El texto del trabajo final que presento no ha sido publicado ni presentado antes en cualquier medio electrónico o físico.
6. La investigación, los resultados, datos, conclusiones y demás información presentada que atribuyo a mi autoría son veraces.
7. Declaro que mi trabajo final cumple con todas las normas de la Universidad de Piura.

El incumplimiento de lo declarado da lugar a responsabilidad del declarante, en consecuencia; a través del presente documento asumo frente a terceros, la Universidad de Piura y/o la Administración Pública toda responsabilidad que pueda derivarse por el trabajo final presentado. Lo señalado incluye responsabilidad pecuniaria incluido el pago de multas u otros por los daños y perjuicios que se ocasionen.

Fecha: 17/11/23

.....  
Firma del autor optante<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Indicar si es tesis, trabajo de investigación, trabajo académico o trabajo de suficiencia profesional.

<sup>2</sup> Grado de Bachiller, Título profesional, Grado de Maestro o Grado de Doctor.

<sup>3</sup> Idéntica al DNI; no se admite digital, salvo certificado.



UNIVERSIDAD  
DE PIURA

### Declaración Jurada de Originalidad del Trabajo Final

Yo, Carlos Segundo Hilgert Delgado, egresado del Programa Académico de Psicología de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Piura, identificado(a) con DNI N° 72739139.

Declaro bajo juramento que:

1. Soy autor del trabajo final titulado:  
"Relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de II al X ciclo de Psicología en una universidad privada de Lima Metropolitana"  
El mismo que presento bajo la modalidad de Tesis<sup>1</sup> para optar el Título profesional<sup>2</sup> de Psicólogo.
2. Que el trabajo se realizó en coautoría con los siguientes alumnos de la Universidad de Piura.
  - Belén Ross Morrey Pérez, identificada con DNI N° 70671495
3. La asesoría del trabajo estuvo a cargo de:
  - Milagros Tapia Montesinos, identificada con DNI N° 29384475
4. El texto de mi trabajo final respeta y no vulnera los derechos de terceros o de ser el caso derechos de los coautores, incluidos los derechos de propiedad intelectual, datos personales, entre otros. En tal sentido, el texto de mi trabajo final no ha sido plagiado total ni parcialmente, para la cual he respetado las normas internacionales de citas y referencias de las fuentes consultadas.
5. El texto del trabajo final que presento no ha sido publicado ni presentado antes en cualquier medio electrónico o físico.
6. La investigación, los resultados, datos, conclusiones y demás información presentada que atribuyo a mi autoría son veraces.
7. Declaro que mi trabajo final cumple con todas las normas de la Universidad de Piura.

El incumplimiento de lo declarado da lugar a responsabilidad del declarante, en consecuencia; a través del presente documento asumo frente a terceros, la Universidad de Piura y/o la Administración Pública toda responsabilidad que pueda derivarse por el trabajo final presentado. Lo señalado incluye responsabilidad pecuniaria incluido el pago de multas u otros por los daños y perjuicios que se ocasionen.

Fecha: 17/11/23

.....  
Firma del autor optante<sup>3</sup>

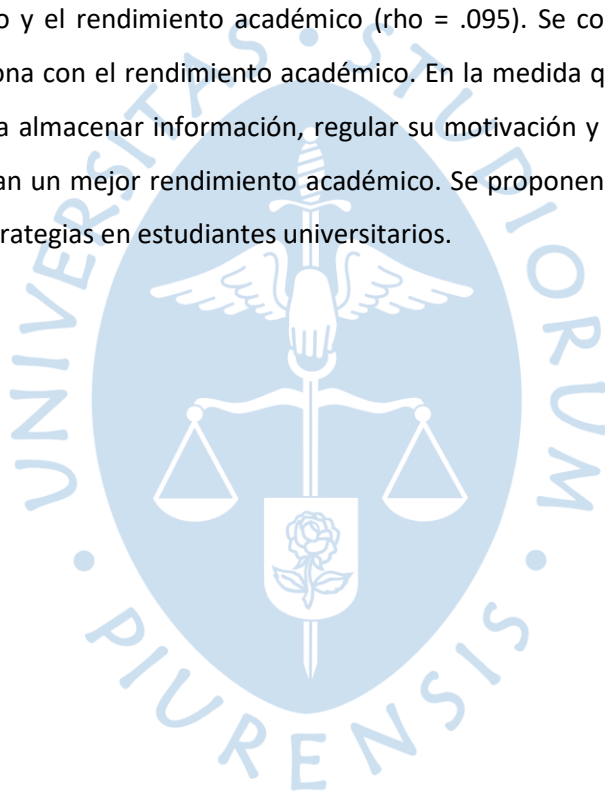
<sup>1</sup> Indicar si es tesis, trabajo de investigación, trabajo académico o trabajo de suficiencia profesional.

<sup>2</sup> Grado de Bachiller, Título profesional, Grado de Maestro o Grado de Doctor.

<sup>3</sup> Idéntica al DNI; no se admite digital, salvo certificado.

## Resumen

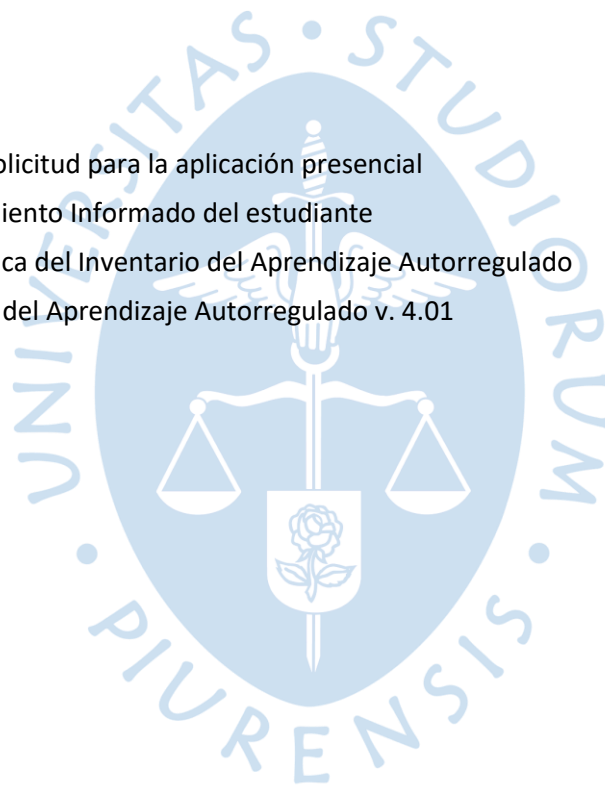
El presente estudio investigó la relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de II a X ciclo del Programa Académico de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana. Se aplicó el Inventario de Aprendizaje Autorregulado por Linder, Harris y Gordon (1996), adaptado por Norabuena (2011), a un total de 187 estudiantes que cursaban clases presenciales. La investigación es de tipo cuantitativa, transversal y correlacional. Los resultados indican que existe una relación significativa débil entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico ( $\rho = .272, p = .01$ ). Asimismo, se encontró una relación positiva débil entre el rendimiento académico y el procesamiento cognitivo ( $\rho = .218^{**}$ ), motivacional ( $\rho = .263^{**}$ ) y control de ambiente ( $\rho = .306^{**}$ ). No se encontró relación significativa entre la dimensión de procesamiento ejecutivo y el rendimiento académico ( $\rho = .095$ ). Se concluyó que el aprendizaje autorregulado se relaciona con el rendimiento académico. En la medida que los estudiantes utilicen estrategias eficaces para almacenar información, regular su motivación y gestionar sus recursos, es más probable que tengan un mejor rendimiento académico. Se proponen posibles planes de acción para fortalecer estas estrategias en estudiantes universitarios.



## Tabla de contenido

|  |    |
|--|----|
| Introducción   | 8  |
| Capítulo I: Problema                                   | 9  |
| 1. Formulación del problema                            | 9  |
| 2. Pregunta del problema                               | 12 |
| 2.1. Pregunta general                                  | 12 |
| 2.2. Preguntas específicas                             | 12 |
| 3. Objetivos   | 13 |
| 3.1. Objetivo general                                  | 13 |
| 3.2. Objetivos específicos                             | 13 |
| 4. Justificación                                       | 13 |
| 5. Limitaciones  | 13 |
| Capítulo II: Marco teórico                             | 15 |
| 1. Revisión de literatura                              | 15 |
| 1.1. Antecedentes internacionales                      | 15 |
| 1.2. Antecedentes nacionales                           | 18 |
| 2. Aprendizaje autorregulado                           | 20 |
| 2.1. Definición  | 20 |
| 2.2. Modelos del aprendizaje autorregulado             | 23 |
| 2.3. Dimensiones del aprendizaje autorregulado         | 27 |
| 2.4. Características de un estudiante autorregulado    | 32 |
| 3. Rendimiento académico                               | 32 |
| 3.1. Definición  | 32 |
| 3.2. Factores que influyen en el rendimiento académico | 34 |
| 3.3. Evaluación del rendimiento académico              | 36 |
| 4. Formulación de hipótesis                            | 37 |
| 4.1. Hipótesis general                                 | 37 |
| 4.2. Hipótesis específicas                             | 38 |
| Capítulo III: Metodología                              | 39 |
| 1. Tipo de investigación                               | 39 |
| 2. Diseño de la investigación                          | 39 |
| 3. Población   | 39 |
| 4. Muestra   | 40 |
| 4.1. Características de la muestra                     | 40 |
| 4.2. Criterios de inclusión                            | 41 |
| 4.3. Criterios de exclusión                            | 41 |

|   |    |
|---|----|
| 5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos                  | 41 |
| 5.1. Recolección de datos y procedimiento                           | 41 |
| 5.2. Instrumentos de evaluación                                     | 42 |
| 6. Definición de variables  | 43 |
| 7. Aspectos éticos de la investigación                              | 44 |
| Capítulo IV: Resultados   | 45 |
| 1. Estadísticos descriptivos  | 45 |
| 2. Fiabilidad de la prueba  | 48 |
| 3. Análisis correlacional   | 48 |
| Capítulo V: Discusión   | 51 |
| Conclusiones  | 56 |
| Recomendaciones   | 58 |
| Referencias   | 59 |
| Anexos  | 69 |
| Anexo 1: Carta de solicitud para la aplicación presencial           | 69 |
| Anexo 2: Consentimiento Informado del estudiante                    | 70 |
| Anexo 3: Ficha técnica del Inventario del Aprendizaje Autorregulado | 71 |
| Anexo 4: Inventario del Aprendizaje Autorregulado v. 4.01           | 72 |



## Lista de tablas

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabla 1:</b> Categorización del nivel de rendimiento académico  | 37 |
| <b>Tabla 2:</b> Distribución de estudiantes por ciclo de estudios  | 41 |
| <b>Tabla 3:</b> Definición conceptual y operacional de la variable aprendizaje autorregulado               | 43 |
| <b>Tabla 4:</b> Definición conceptual y operacional de la variable rendimiento académico                   | 44 |
| <b>Tabla 5:</b> Estadísticos descriptivos según las variables de estudio                                   | 45 |
| <b>Tabla 6:</b> Niveles de rendimiento académico   | 45 |
| <b>Tabla 7:</b> Niveles de aprendizaje autorregulado   | 46 |
| <b>Tabla 8:</b> Nivel por dimensión del aprendizaje autorregulado  | 46 |
| <b>Tabla 9:</b> Distribución según niveles del rendimiento académico por año de estudio                    | 47 |
| <b>Tabla 10:</b> Distribución según niveles del aprendizaje autorregulado por año de estudio               | 47 |
| <b>Tabla 11:</b> Análisis de confiabilidad por Alfa de Cronbach  | 48 |
| <b>Tabla 12:</b> Pruebas de normalidad de la muestra Kolmogorov Smirnov                                    | 48 |
| <b>Tabla 13:</b> Niveles de correlación según el estadístico   | 49 |
| <b>Tabla 14:</b> Relación entre las variables de estudio por el coeficiente de correlación Rho de Spearman | 50 |

## Introducción

A tres años del inicio de la crisis sanitaria por el Covid-19, se ha confirmado que el cambio de modelo a una educación virtual afectó la calidad del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de esta. Principalmente por una falta de preparación metodológica y de habilidades para un estudio autónomo o en línea (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina [IESALC - UNESCO], 2022). Así también, se ha identificado que los estudiantes universitarios han sido uno de los grupos más afectados a nivel académico y emocional (Lozano et al., 2020; Tasso et al., 2021). Debido a la naturaleza de la etapa universitaria, los estudiantes no siempre han contado con una guía orientativa por lo que, en gran parte, dependía de ellos buscar recursos y estrategias que fortalezcan su autonomía y alcancen sus objetivos académicos.

No obstante, si bien estas estrategias podrían estar al alcance de ellos, las circunstancias resaltaron la importancia de hacerlas explícitas y entrenarlas para mejorar y/o mantener un buen rendimiento académico. Actualmente, en un contexto de retorno a la presencialidad, se hace evidente la necesidad de una nueva adaptación a la rutina universitaria; así como, un ajuste de estrategias y recursos que venían utilizando. Por tanto, resulta importante promover estrategias de aprendizaje que ayuden a estudiantes y docentes en su trabajo a nivel académico, social y emocional con el fin de alcanzar una mayor motivación y significado en el estudio, y compromiso con sus objetivos personales; y así, evitar la interrupción de los estudios o un declive en el rendimiento.

Por lo tanto, entrenar a los estudiantes en estrategias de autorregulación del aprendizaje, que abarquen distintas dimensiones como el área metacognitiva, cognitiva, motivacional y de uso de recursos, es una de las maneras de alcanzar un aprendizaje autónomo con un rendimiento académico alto (Lindner et al., 1996). En ese sentido, la presente investigación tiene como objetivo establecer la relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de II a X ciclo de Psicología de una universidad privada en Lima Metropolitana. Se espera que los resultados contribuyan al planteamiento de acciones para fomentar el bienestar estudiantil y responder a diversas problemáticas educativas.

En el primer capítulo se explica la situación problemática, las preguntas y objetivos derivados del mismo, la justificación y las limitaciones de la investigación. El segundo capítulo presenta una revisión de estudios internacionales y nacionales, el marco teórico y las hipótesis planteadas. Luego, el tercer capítulo aborda la metodología, describiendo la población, muestra e instrumento a utilizar, y el cuarto capítulo presenta los resultados obtenidos. Finalmente, en el quinto y sexto capítulo se presentarán una serie de análisis, conclusiones y sugerencias.

## Capítulo I: Problema

### 1. Formulación del problema

En los últimos años, el modelo de educación superior basado en procesos de aprendizaje y enseñanza clásicos se ha ido actualizando. Además de fomentar el aprendizaje de conocimientos teórico-práctico, busca fomentar experiencias de aprendizaje activo y autónomo (Ehlers y Kellermann, 2019). De esta forma, los autores consideran que el objetivo a futuro estaría en desarrollar un perfil en los universitarios en el que estos sean capaces de desenvolverse afrontando la incertidumbre, resolviendo problemas y responsabilizándose de sus acciones. Asimismo, acompañado de habilidades fortalecidas como la creatividad, la innovación, habilidades tecnológicas, de organización, autonomía, autoeficacia, cooperación, autorreflexión, etc., que les permita responder a sus propios intereses y situaciones de su entorno cercano.

A partir del cierre de las universidades y el inicio de la educación virtual en el 2020 debido a la pandemia del Covid-19, es probable que este nuevo enfoque haya tomado mayor relevancia y resaltado las necesidades de estas habilidades. Esto se debe a los grandes y repentinos cambios que el estudiante, el profesorado y las instituciones de educación superior tuvieron que superar. Fue necesario cambiar la metodología aprendizaje-enseñanza, equilibrar el trabajo/estudio con las responsabilidades familiares y, al mismo tiempo, sobrellevar la incertidumbre emocional, económica y sanitaria (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina [IESALC - UNESCO], 2022). Por tanto, es lógico que hayan surgido nuevos desafíos y retos o que haya aumentado la necesidad de atenderlos.

Es relevante estudiar los efectos de la pandemia en estudiantes de educación superior, pues ellos fueron uno de los grupos más afectados (Lozano et al., 2020; Tasso et al., 2021). El IESALC - UNESCO (2022) investigó sobre el impacto del cambio al modelo en línea en su totalidad debido a la pandemia, esta situación resaltó problemas que quizás antes no eran tan palpables, como la dificultad de acceso a internet, bajos niveles de calidad y fiabilidad en las evaluaciones, falta de preparación para las metodologías virtuales, salud mental perjudicada, entre otras. Asimismo, Reimers y Schleicher (2020) realizaron una investigación respecto a las respuestas educativas frente a la pandemia de distintas instituciones educativas e identificaron que las principales necesidades y desafíos eran asegurar el aprendizaje académico y apoyar a estudiantes que carecen de habilidades para el estudio autónomo o en línea. En este sentido, es importante encontrar distintos métodos que fortalezcan estos aspectos.

Papamitsiou y Economides (2019) encontraron que las estrategias para un aprendizaje autorregulado, especialmente la expectativa de metas significativas y la gestión del tiempo, se vinculan con un aprendizaje más autónomo. De forma similar, Kizilcec et al. (2017), concluyeron que el contexto de educación superior implica una mayor autonomía por parte de los estudiantes y evidencia la necesidad de que ellos mismos regulen su aprendizaje para culminar satisfactoriamente sus cursos virtuales. Además, Jansen et al. (2020) identificaron que los estudiantes que cumplieron con instrucciones previas de estrategias de autorregulación eran más propensos a finalizar los cursos virtuales y realizar actividades de regulación metacognitiva.

Por otro lado, Theobald (2021) ha encontrado que los programas de entrenamiento en aprendizaje autorregulado incrementan el interés y la motivación intrínseca de los estudiantes, esto los ayuda a decidir por estrategias de autorregulación y metas significativas para el éxito académico (Schunk, 2005). No obstante, preocupan las cifras encontradas por Cassaretto et al. (2021), quienes aseguran que un 46 % de universitarios peruanos presentaban niveles bajos de motivación. Asimismo, la Encuesta Nacional de Educación Superior (Enesu) Remota, una encuesta dirigida a estudiantes de educación universitaria revela que el 52.3 % de los estudiantes se ha sentido desanimado y sin motivación (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [Sunedu], 2021). De esta forma, se ve la importancia de que los estudiantes adquieran estrategias de autorregulación para afrontar distintos factores motivacionales (Trías y Huertas, 2020).

Asimismo, los estudiantes autorregulados se perciben como más autoeficaces que los que tienen pocas estrategias de autorregulación (Zimmerman, 2000). Esto se refiere a que los estudiantes tienen mayor confianza en su capacidad de autorregularse para alcanzar lo que se han propuesto aprender (Schunk, 2005). No obstante, Cassaretto et al. (2021), encontraron que el 51 % de los estudiantes presentan aun nivel bajo de autoeficacia, esta cifra resulta relevante pues se vería afectado el éxito académico (Oriol et al., 2017). Por este motivo, es importante considerar las estrategias de autorregulación como herramientas para fortalecer la autoeficacia.

A nivel de América Latina, el 70 % de estudiantes presentó dificultades para establecer y mantener un horario, y el 50 % experimentó ansiedad respecto a la pandemia (IESALC - UNESCO, 2020). En el 2020, a nivel nacional se evidenció que un 32.9 % ha experimentado sentimientos de frustración, el 41.4 %, problemas para dormir y el 27.4 %, dificultad de atención y concentración (Ministerio de Educación [Minedu], 2020, citado por Sunedu 2021). A partir de estas cifras podemos observar una necesidad de que los universitarios conozcan qué, cómo y cuándo aplicar distintas estrategias de regulación de emociones y hábitos, pues las dificultades emocionales mencionadas podrían afectar la

adquisición de conocimiento (Trías y Huertas, 2020) y el bienestar psicológico, que resulta un factor relevante para el rendimiento de los estudiantes (Garbanzo, 2007).

De acuerdo con Cassaretto et al. (2021), el 44 % de estudiantes peruanos percibe su rendimiento como regular, el 42 % como bueno o muy bueno y el 14 % reporta su rendimiento como malo o muy malo. Asimismo, el 40 % de estudiantes que participaron en la encuesta concluyó que la pandemia había afectado su rendimiento académico de manera negativa. Siendo el rendimiento académico un indicador importante que brinda una forma clara y directa el desempeño del estudiante (Reyes, 2003), el uso de herramientas de aprendizaje autorregulado ayuda a incrementar las notas académicas (Broadbent, 2017; Broadbent y Poon, 2015) y, por este motivo, sería conveniente fomentar el uso de estas estrategias en clase.

El cambio repentino hacia la enseñanza virtual, en especial cuando existía poca experiencia en este tipo de modalidad, repercutió en la calidad y acceso a la enseñanza (IESALC - UNESCO, 2022). A su vez, la falta de incorporación de hábitos académicos hace que el uso de la tecnología distraiga a los estudiantes y los conduzca hacia una mayor procrastinación (Duda y Gallardo, 2022). Además, se ha evidenciado que el multitasking afecta al rendimiento académico ya sea en clases virtuales o presenciales, pero que sus efectos pueden reducirse a través de estrategias de autorregulación y fortalecimiento de la autoeficacia (Alghamdi et al., 2020). Por ello, entrenar estrategias de autorregulación resulta relevante para que los estudiantes que se mantienen en la virtualidad establezcan y mantengan hábitos adecuados. De esta manera, los estudiantes que pasan a modalidad híbrida o que regresan a la presencialidad con el fin de que puedan adaptar sus estrategias a los nuevos requerimientos académicos.

Adicionalmente, el impacto de la pandemia en los estudiantes de educación superior también se reflejó en la deserción universitaria. Durante el 2020, la interrupción de los estudios aumentó aproximadamente en 12 %, principalmente en universidades privadas (Sunedu, 2021), llegó a un 22.3 % en la primera mitad del año, y a 18.9 % en la segunda (Minedu, 2021). Si bien este aumento se explica por la situación de emergencia, y por ello, se han brindado apoyos económicos y beneficios, Mori citado en Alayo (2020) manifiesta que la deserción universitaria es previa a la situación actual y se debe a distintas causas, no solo económicas, sino también por la falta de hábitos adecuados de aprendizaje (Terry y Tuco, 2021).

Entonces, más allá de los medios económicos para la continuidad del estudio, se hace también necesario proponer medios que garanticen el aprendizaje; es decir, presentar herramientas y acompañamiento que permitan aprovechar de forma efectiva la posibilidad de continuar el estudio.

Por ello, resulta clave fomentar y fortalecer el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado con el fin de promover la autonomía y la calidad del aprendizaje, y a su vez, brindar las bases para un bienestar académico durante la educación virtual.

A partir de los datos presentados, se comprende el impacto de la crisis sanitaria en los estudiantes a nivel académico y emocional. Esta crisis también resaltó la necesidad de que los estudiantes universitarios sepan cómo regular su aprendizaje de tal forma que fortalezcan su autonomía y alcancen sus objetivos académicos. Además, se vio la necesidad de mejorar su nivel de rendimiento académico. Por ello, es conveniente preguntar si es que la autorregulación en el aprendizaje se relaciona con el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

## **2. Pregunta del problema**

### **2.1. Pregunta general**

¿Cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de II a X ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana?

### **2.2. Preguntas específicas**

- ¿Cuál es la relación entre la dimensión del procesamiento ejecutivo del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de II a X ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana?
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión del procesamiento cognitivo del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de II a X ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana?
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de II a X ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana?
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión de control del ambiente del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de II a X ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana?

### 3. Objetivos

#### 3.1. *Objetivo general*

Establecer la relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de II a X ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

#### 3.2. *Objetivos específicos*

- Determinar la relación entre la dimensión del procesamiento ejecutivo del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de II a X ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- Determinar la relación entre la dimensión del procesamiento cognitivo del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de II a X ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- Determinar la relación entre la dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de II a X ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- Determinar la relación entre la dimensión de control del ambiente del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de II a X ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

### 4. Justificación

Esta investigación se justifica principalmente por la relevancia social, ya que, los estudiantes universitarios, al encontrarse en una dinámica educativa de mayor autonomía, se encuentran con una menor exigencia de horarios, rutinas y objetivos externos a ellos; por lo que, no contar con las estrategias adecuadas puede dificultar su adaptación, bienestar y/o calidad de aprendizaje. Por ello, la información recogida tras profundizar en la relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico servirá para justificar estrategias de aprendizaje que ayuden a docentes y estudiantes en su trabajo a nivel académico, social y emocional para una mayor motivación y significado en el estudio; así como, compromiso con sus objetivos personales.

Así mismo, actualmente resulta conveniente realizar la investigación debido al contexto de transición de educación virtual a híbrida y/o presencial. Tras los dos años de educación virtual, los estudiantes universitarios han sido uno de los grupos más afectados (Lozano et al., 2020; Tasso et al., 2021), reduciendo su nivel de desempeño académico (Cassaretto et al., 2021) y experimentando

dificultades socioemocionales (IESALC - UNESCO, 2022). Es así como, ante el retorno a clases, se hace necesario ahondar en variables que puedan estar asociadas a un mejor rendimiento académico y que, a su vez, apoyen un desenvolvimiento adecuado a nivel integral del estudiante.

Finalmente, la investigación tiene una relevancia teórica específica para la población escogida, ya que aportarán al conocimiento sobre el comportamiento de dos variables en un contexto post pandemia y generar posibles investigaciones futuras que ayuden a implementar mejores prácticas educativas.

## **5. Limitaciones**

Esta investigación se está realizando en el periodo de transición entre la educación virtual y el regreso a la educación semipresencial o híbrida, por lo que hay ciertos procesos que no han terminado de adaptarse a la nueva realidad educativa y que los estudiantes están experimentando. Por eso, existe la posibilidad de que haya un sesgo en los estudiantes a percibirse como estudiantes menos autorregulados por el mismo proceso de adaptación. Asimismo, si bien el rendimiento académico es un indicador del desempeño académico, puede no reflejar en su totalidad las habilidades y destrezas de los estudiantes a lo largo de todo el semestre; de forma adicional, en esta investigación, el rendimiento académico será informado por el propio estudiante, por lo que la falta de precisión podría afectar algunos resultados.

Por otro lado, la investigación se está realizando en una universidad privada de Lima Metropolitana, por lo que sus resultados no pueden extrapolarse a la población universitaria de Lima, ya que ello implicaría estudios de un mayor alcance. Por último, es posible que otras variables emocionales que no se encuentran contempladas en esta investigación, puedan influir en los resultados.

## Capítulo II: Marco teórico

### 1. Revisión de literatura

#### 1.1. Antecedentes internacionales

Los estudios sobre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico datan de hace varios años y en diversos países. La mayoría de las investigaciones se basan en los marcos teóricos de los principales autores como Zimmerman, Pintrich y Boekaerts. Por ejemplo, Lindner et al. (1996) desarrollaron una propuesta de medición para el aprendizaje autorregulado basado en el modelo de Zimmerman y estudiaron la relación que tenía el aprendizaje autorregulado, así como las distintas dimensiones: ejecutiva, cognitiva, motivacional y control del ambiente, con el rendimiento académico (GPA, por sus siglas en inglés) en 218 estudiantes universitarios. Llegaron a la conclusión de que existía una relación significativa y media entre el aprendizaje autorregulado el GPA ( $r = .30$ ;  $p < .001$ ) y con las distintas dimensiones: ejecutiva ( $r = .17$ ;  $p < .01$ ), cognitiva ( $r = .24$ ;  $p < .001$ ), motivacional ( $r = .44$ ;  $p < .001$ ) y control del ambiente ( $r = .19$ ;  $p < .005$ ).

En estudios más recientes podemos encontrar algunas conclusiones diferentes, probablemente por los cambios en metodologías y los accesos a la virtualidad. Theobald (2021) analizó 49 estudios incluyendo a 5786 estudiantes universitarios. Identificó que los programas de entrenamiento de aprendizaje autorregulado mejoran el desempeño académico ( $g = .37$ ), el uso de estrategias metacognitivas ( $g = .40$ ), control de recursos ( $g = .39$ ) y motivación ( $g = .35$ ). Sin embargo, los programas son más efectivos cuando hacen énfasis en teorías metacognitivas ( $g = .63$ ) pues facilitan el uso consciente de las estrategias.

Por otro lado, Dörrenbächer et al. (2021) evaluaron la relación entre el aprendizaje autorregulado (medido por tres componentes: metacognición, cognición y motivación) utilizando distintos instrumentos y el rendimiento académico en 70 estudiantes alemanes. Los resultados demostraron una relación significativa débil entre el rendimiento y las estrategias cognitivas ( $r = -.33$ ;  $p < .01$ ) al medirla por la prueba de estrategias de aprendizaje; así como, significativa débil con la motivación ( $r = -.24$ ;  $p < .05$ ) medido con el cuestionario de motivación y, con estrategias metacognitivas, significativa débil ( $r = -.26$ ;  $p < .05$ ) medidas por preguntas abiertas. La correlación resulta negativa porque el sistema de calificación alemán es inverso al utilizado en América.

En México, Molina et al. (2021) estudiaron la relación entre la orientación a futuro, las estrategias de aprendizaje, la autorregulación y el rendimiento académico. Su marco de referencia fueron estrategias de aprendizaje basadas en la autorregulación y utilizaron el Cuestionario de

Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA, *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) propuesto por Pintrich et al. (1993), y el Inventario de Estrategias de Autorregulación por Cleary (2006). Encontraron que el rendimiento académico se relacionaba de forma significativa débil con la autorregulación ( $r = .24$ ;  $p < .001$ ) y con las estrategias de aprendizaje ( $r = .19$ ;  $p < .001$ ); y también determinaron una relación significativa media entre la autorregulación y las estrategias de aprendizaje ( $r = .54$ ;  $p < .001$ ). Por otro lado, resalta que la estrategia de aprendizaje de mayor puntuación fue la constancia ( $M = 4.14$ ) y la menor fue el aprovechamiento del tiempo y concentración ( $M = 3.06$ ); mientras que, en el ámbito de la autorregulación, las dimensiones manejo del ambiente y comportamiento ( $M = 4.71$ ) y la de buscar y aprender información ( $M = 4.70$ ) obtuvieron un promedio alto.

Salas et al. (2020) evaluaron la relación entre estrategias de aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en universitarios de México, inscritos en modalidad mixta. Participaron 115 estudiantes y utilizaron el CMEA por Pintrich et al. (1993), sus resultados evidenciaron una correlación significativa débil entre la administración del tiempo y el promedio de un curso específico ( $r = .398$ ;  $p < .01$ ); así como, la regulación del esfuerzo con el promedio general ( $r = .236$ ;  $p < .05$ ). Asimismo, si bien no llegaron a identificar una relación entre la autorregulación metacognitiva con el rendimiento académico; sí encontraron relación significativa media entre las estrategias de autorregulación metacognitiva con búsqueda de ayuda ( $r = .589$ ;  $p < .01$ ), organización ( $r = .544$ ;  $p < .01$ ) y elaboración ( $r = .669$ ;  $p < .01$ ). Con lo cual concluyeron que mientras más planifiquen, monitoreen y evalúen su estudio, es más probable que utilicen herramientas para gestionar el tiempo, buscar ayuda y estrategias de aprendizaje más efectivas.

Otro estudio fue el de Vásquez (2020), quien investigó la relación entre estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en 117 estudiantes universitarios de Chile, utilizando el CMEA por Pintrich et al. (1993). Señala que las estrategias de aprendizaje sí predicen el rendimiento académico ( $R^2$  ajustado = .30) y las estrategias más asociadas serían las de manejo del tiempo y el ambiente de estudio, con los ítems 65 ( $\beta = .29$ ;  $p < .01$ ), 73 ( $\beta = .25$ ;  $p < .05$ ), 77 ( $\beta = .21$ ;  $p < .05$ ), 80 ( $\beta = .20$ ;  $p < .05$ ), regulación del esfuerzo, con los ítems 48 ( $\beta = .25$ ;  $p < .05$ ) y 60 ( $\beta = -.33$ ;  $p < 0.01$ ), y las estrategias de elaboración, con los ítems 81 ( $\beta = .21$ ;  $p < .05$ ) y 62 ( $\beta = -.23$ ;  $p < .05$ ). En cuanto a las otras estrategias de aprendizaje, no tienen un carácter predictivo significativo.

Sun et al. (2018) estudiaron las dos variables en un contexto de *Flipped Classroom* en 151 estudiantes universitarios en el curso de Matemática. Adaptaron ligeramente el CMEA (MSLQ por sus siglas en inglés) para medir sus resultados y concluyeron que la autoeficacia para matemática estaba asociada de forma significativa débil con la calificación de esa clase ( $r = .33$ ;  $p < 0.001$ ), así como, la

autoeficacia para matemática con las estrategias de metacognición previas ( $r = .25$ ;  $p < .001$ ) y durante la clase ( $r = .24$ ;  $p < .001$ ), con la búsqueda de ayuda previa ( $r = .40$ ;  $p < .001$ ) y durante la clase ( $r = .28$ ;  $p < .001$ ), tanto en clases presenciales como en virtuales. Además, a partir de su investigación resaltaron la importancia de establecer un proceso de aprendizaje autorregulado en entornos colaborativos y basados en internet ayuda al éxito académico.

Adicionalmente, Broadbent (2017) comparó los niveles de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en 140 estudiantes de clases virtuales y 466 estudiantes en clases mixtas con el CMEA (MSLQ). Los resultados mostraron que los estudiantes en cursos virtuales utilizaban estrategias autorreguladas de forma más frecuente ( $M = 4.57$ ) que estudiantes en modalidad mixta ( $M = 4.48$ ). En las clases virtuales, únicamente la gestión del tiempo ( $r = .15$ ;  $p < .05$ ) y la regulación del esfuerzo ( $r = .17$ ;  $p < .05$ ) estaban asociadas significativamente, aunque de manera muy débil, con las notas académicas, principalmente, debido a la autonomía del ambiente virtual. Mientras que, en clases mixtas, había un rango más amplio de variables relacionadas con el rendimiento académico, como: elaboración ( $r = .25$ ;  $p < .001$ ), organización ( $r = .18$ ;  $p < .001$ ), estrategias metacognitivas ( $r = .18$ ;  $p < .001$ ) y gestión del tiempo ( $r = .29$ ;  $p < .001$ ). Con la finalidad de mejorar el rendimiento, recomiendan utilizar estrategias como manejo del tiempo y elaboración; en lugar de repetición.

Asimismo, Broadbent y Poon (2015) revisaron 12 estudios donde participaron estudiantes universitarios en clases virtuales; no obstante, el análisis mostraba relaciones significativas, pero muy débiles. La relación entre las notas y la gestión del tiempo ( $r = .14$ ;  $p < .001$ ) y con la regulación del esfuerzo ( $r = .11$ ;  $p < .001$ ) fueron similares con un estudio posterior de Broadbent (2017); mientras que la relación con las notas y estrategias metacognitivas ( $r = .06$ ;  $p < .001$ ) y el pensamiento crítico ( $r = .07$ ;  $p < .001$ ) son significativas, a diferencia del estudio de Broadbent (2017). Por otro lado, las estrategias de repetición, organización y elaboración no estaban asociadas con la nota.

Finalmente, podemos resaltar la investigación de Zhang (2015), quien analiza variables de aprendizaje, el multitasking y el desempeño académico. El multitasking refleja dificultades en el autocontrol y regulación de la atención y motivación; encontró que está asociada negativamente en el desempeño académico ( $z = -.28$ ;  $p < .01$ ) y, los comportamientos de autorregulación, negativamente con el multitasking ( $z = -.34$ ;  $p < .001$ ), pero positivamente con el rendimiento académico ( $z = .22$ ;  $p < .01$ ). Asimismo, si bien los comportamientos de autorregulación no causaban la mayor variación en las calificaciones, si identificaron que explicaba el multitasking de los estudiantes.

## 1.2. Antecedentes nacionales

A nivel nacional, encontramos distintos trabajos de investigación que han abordado el aprendizaje autorregulado, en especial en la última década. No obstante, es importante tener en cuenta que los abordajes se realizan desde distintas perspectivas teóricas o metodológicas. A continuación, se presentan algunas de las principales investigaciones.

Avenidaño (2022) exploró la relación entre el aprendizaje autorregulado y el desempeño académico utilizando el Cuestionario del Aprendizaje Autorregulado elaborado por Torre Puente y el promedio ponderado respectivamente. Participaron 164 estudiantes universitarios de la escuela de Química en Lima. Identificó una correlación positiva débil y no significativa ( $\rho = .199$ ;  $p < .11$ ) entre ambas variables; pero sí significativa con las dimensiones de la consciencia metacognitiva de manera débil ( $\rho = .163$ ;  $p < .037$ ) y el control y verificación también débil ( $\rho = .223$ ;  $p < .004$ ). Otro estudio fue realizado por Salinas (2022), quien en su tesis de maestría investigó la relación entre el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia. Aplicó el Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje y la Escala de Autoeficacia Académica en 170 estudiantes de Psicología de Lima. Llegó a la conclusión de que las cuatro dimensiones del aprendizaje autorregulado se asociaban positivamente con la autoeficacia académica general y percibida, aunque de forma positiva débil ( $\rho = .262$ ;  $p < .01$ ).

Por otro lado, Muñoz (2021) investigó la relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en 136 estudiantes universitarios en Lima Metropolitana. Si bien utilizó instrumentos de elaboración propia, encontró una relación significativa débil entre ambas variables ( $\rho = .232$ ;  $p < .05$ ). Asimismo, Noriega (2020) evaluó la relación entre el aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivos-explicativos en un curso de comunicación en 190 estudiantes universitarios. Utilizó el Inventario del Aprendizaje Autorregulado (SRLI) y una rúbrica evaluativa para los textos. Encontró que existe una relación débil pero significativa ( $r = .189$ ;  $p < .01$ ) entre la autorregulación en el aprendizaje y la escritura de textos y con mayor énfasis la dimensión motivacional ( $r = .224$ ;  $p < .01$ ) y ejecutiva ( $r = .188$ ;  $p < .01$ ).

Calderón (2019) exploró la relación de la autorregulación del aprendizaje con el manejo del tiempo y la búsqueda de ayuda académica en 324 estudiantes universitarios de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana. Utilizó tres instrumentos de evaluación con el fin de recoger la información: Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje, *Time Management Behavior Questionnaire* y el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. Concluyó que existe una relación entre las tres variables, siendo la correlación de búsqueda de ayuda y aprendizaje autorregulado muy débil y significativa ( $r = .035$ ;  $p < .001$ ); también encontró una relación significativa

del aprendizaje autorregulado con las dimensiones de manejo del tiempo, con la de establecimiento de objetivos y prioridades hubo una relación positiva considerable ( $r = .72$ ;  $p < .001$ ), con la de herramientas para el manejo de tiempo, una relación de nivel medio ( $r = .61$ ;  $p < .001$ ), con la de preferencia por la desorganización una relación negativa débil ( $r = -.34$ ;  $p < .001$ ) y con la de percepción de control de tiempo una relación de nivel medio ( $r = .40$ ;  $p < .001$ ). Esto indica que, a un mejor uso del tiempo y una mayor búsqueda de ayuda, mayores posibilidades de regular el aprendizaje.

Arpi (2019) analizó el aprendizaje autorregulado a partir del Cuestionario de preguntas de las Fases de la Autorregulación en el Aprendizaje (CFAA) y el consolidado de notas semestrales para el rendimiento académico. Su muestra fue de 271 estudiantes de la Facultad de Educación en Arequipa. Encontró que existía una relación positiva débil a media ( $r = .35$ ;  $p < .05$ ) entre las variables; así como, que los estudiantes tenían un nivel alto de autorregulación (77 %) y un nivel bueno de rendimiento académico (75 %). Por su lado, Díaz (2019) estudió la relación entre autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en 413 universitarios de primer ciclo e identificó una relación positiva media ( $r = .455$ ;  $p < .01$ ) entre ambas variables. Resaltó la relación entre la expectativa personal y la dimensión cognitiva donde, la percepción de capacidad sobre el manejo de recursos cognitivos, colaborativos o volitivos para solucionar problemas facilita el establecimiento de metas concretas y la activación del conocimiento previo y metacognitivo.

Alcalá y Villoslada (2018) encontraron resultados similares en su tesis de maestría donde estudiaron a universitarios del quinto al octavo ciclo de Ingeniería Industrial en Trujillo. Concluyeron que existía una relación positiva alta y estadísticamente significativa ( $r = .822$ ;  $p < .01$ ) entre el rendimiento académico y las subáreas del aprendizaje autorregulado (ejecutiva, cognitiva, motivación y control del ambiente). Por otro lado, Durán (2017) estudió en 88 estudiantes universitarios de Educación Inicial la relación entre aprendizaje autorregulado con la inteligencia emocional, quien encontró una relación significativa positiva débil entre las variables ( $\rho = .370$ ;  $p < .05$ ); a excepción de la dimensión ejecutiva que obtuvo una correlación media ( $\rho = .488$ ;  $p < .05$ ).

Norabuena (2011) realizó un estudio descriptivo-correlacional cuyo objetivo fue establecer la relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico. Su investigación se realizó en 132 estudiantes universitarios de la carrera de Enfermería y Obstetricia entre el primer y octavo ciclo de la ciudad de Huaraz. Para ello, se basó en el Modelo de Fases de Zimmerman, aplicó el Inventario del Aprendizaje Autorregulado (SRLI) y evaluó el rendimiento académico a través de los registros oficiales de evaluación de la facultad. Los principales resultados indican un nivel medio en ambas variables y muestran que efectivamente existe una relación positiva moderada y estadísticamente significativa entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en enfermería ( $r = .67$ ;  $p$

< .05) y en obstetricia ( $r = .70$ ;  $p < .05$ ). Asimismo, los resultados reflejan que esta relación positiva es consistente también con las áreas del aprendizaje autorregulado.

Finalmente, Valqui (2008) en su tesis para obtener el grado de maestría, estudió 148 estudiantes entre el sexto y octavo ciclo de la carrera de Ingeniería Industrial en Lima. Su objetivo fue establecer una relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico utilizando como instrumento el Inventario del Aprendizaje Autorregulado (SRLI). Después de realizar los análisis estadísticos, identificó que el nivel de los estudiantes en aprendizaje autorregulado es medio, al igual que su rendimiento académico. Dando respuesta a su hipótesis, concluyó que efectivamente existe una relación positiva y significativa entre ambas variables ( $r = .595$ ;  $p < .001$ ); así como una relación, con las subáreas: ejecutiva ( $r = .572$ ;  $p < .001$ ), cognitiva ( $r = .542$ ;  $p < .001$ ), motivación ( $r = .498$ ;  $p < .001$ ) y control del ambiente ( $r = .509$ ;  $p < .001$ ).

## **2. Aprendizaje autorregulado**

### **2.1. Definición**

Desde una mirada general, podemos entender el aprendizaje autorregulado como la autorregulación aplicada en el campo de la educación (Zimmerman, 2000); por lo que, para definirlo, es importante iniciar por comprender a la autorregulación como concepto general.

La autorregulación puede definirse en términos de procesos y fases, dándole énfasis al continuo dinamismo que requiere en sí misma; además, hay un acuerdo general en que la autorregulación es comprendida como un proceso complejo, multidimensional, interactivo y autodirigido, que se ve influenciado por el contexto y que a la vez influye en nuestro interior de forma integral (Boekaerts, 2010). Por su lado, Panadero y Alonso-Tapia (2014), hacen énfasis en las estrategias que uno mismo puede aplicar para tener un control de pensamientos, de acciones, emociones y motivación; y, de esa forma, alcanzar objetivos propuestos.

Bandura (1991), desde una perspectiva sociocognitiva, considera que las personas tienen la capacidad de decidir y agenciarse de modo que su comportamiento no sea únicamente una respuesta a estímulos externos. Así, la autorregulación implicaría un sistema de funciones psicológicas que median entre los estímulos del ambiente y la conducta; así como, tomar decisiones intencionales y proactivas sobre el propio comportamiento para dirigirse a una determinada meta. A su vez, Inzlicht et al. (2020), integrando distintos modelos teóricos, entiende a la autorregulación como un proceso dinámico mediante el cual decidimos una meta a la cual llegar y las acciones necesarias para lograrla; mientras que, monitoreamos nuestros avances en el camino.

Ahora, al contextualizar el concepto de autorregulación en educación, se entiende que estos procesos deberían estar orientados a cumplir los objetivos de aprendizaje específicamente; sin embargo, distintos autores enfatizan en distintos componentes. Zimmerman (2000; 2002), basándose en los estudios de Bandura, define el aprendizaje autorregulado como un proceso cíclico de interacción y retroalimentación entre aspectos personales, comportamentales y ambientales, donde la percepción de la propia capacidad de control y accionar influyen en la generación de pensamientos, sentimientos y acciones que nos ayudan a planificar y adaptarnos con el fin de lograr nuestros objetivos y expectativas en situación académicas.

Boekaerts (1999) plantea una visión estructural y jerárquica de la autorregulación y resalta la importancia al componente afectivo; la autorregulación del aprendizaje sería un proceso de activación de distintas estrategias donde los estudiantes deciden o redirigen las estrategias para cumplir una tarea mientras protegen su bienestar personal. Mientras que, Winne y Hadwin (Winne, 2011) explican la autorregulación del aprendizaje desde una mirada metacognitiva y del procesamiento de la información. Explican la autorregulación del aprendizaje como un procesamiento metacognitivo que involucra planificar, ejecutar y evaluar constantemente las tareas planteadas, bajo estándares y criterios previamente establecidos, guiado por el propio estudiante.

Pintrich (2000) hace un análisis multidimensional que nos ayuda a tener una perspectiva integral de la persona, integrando al modelo de fases, las áreas de cognición, motivación y afecto, comportamiento y contexto. En su propuesta, la autorregulación del aprendizaje consiste en un proceso activo y constructivo guiado por metas personales de aprendizaje e influido por variables ambientales, que implican un monitoreo y reflexión sobre los pensamientos, emociones y el comportamiento. De igual forma, Lindner et al. (1996), entienden la autorregulación del aprendizaje como un proceso que integra el procesamiento ejecutivo, cognitivo, motivación y uso y control del ambiente para alcanzar un objetivo académico.

Dentro de la conceptualización del aprendizaje autorregulado, se describe el rol activo y constructivo del estudiante, la confianza en la capacidad de control, la presencia de estándares y puntos de referencia, y actividades moderadoras entre características personales, ambiente y metas. Por ello, cada experiencia será única y no necesariamente lineal, los estudiantes van amoldando su proceso conforme lo van haciendo, pues se ajustará a las necesidades específicas de cada estudiante. Así también, al ser un proceso que no depende exclusivamente de variables biológicas o ambientales, nos da pie a saber que todos los estudiantes están en la capacidad de autorregular su aprendizaje (Pintrich, 2000).

Finalmente, teniendo en cuenta los distintos autores y similitudes entre las definiciones, conceptualmente se puede definir el aprendizaje autorregulado como el proceso dirigido por el estudiante para autogenerar pensamientos, sentimientos y comportamientos y utilizar activamente estrategias en el área ejecutiva, cognitiva, motivacional y control del ambiente, que lo orienten a alcanzar sus objetivos personales en situaciones académicas. (Zimmerman, 2002; Lindner et al., 1996). Operacionalmente, se define el aprendizaje autorregulado como el puntaje obtenido por el estudiante en el Inventario de Aprendizaje Autorregulado que refleja el uso de estrategias en los procesos ejecutivos, cognitivos, motivacionales y el uso y control del ambiente (ver tabla 3).

**2.1.1. Delimitación conceptual.** Es importante hacer una distinción entre la metacognición, las funciones ejecutivas y el aprendizaje autorregulado. Al estudiarlos teóricamente, se evidencia la relación entre los conceptos y, en la práctica, son variables que suceden en paralelo, por lo que puede resultar fácil su confusión. Por ello, para una adecuada medición e investigación es necesario diferenciar y definir claramente estos procesos (Schunk, 2008).

**2.1.1.1. Metacognición.** Los términos metacognición y autorregulación del aprendizaje han sido utilizados en distintas investigaciones como intercambiables. Principalmente, debido a que ambos suelen ser estudiados bajo una problemática y desarrollan un papel importante en las ciencias de educación; incluso, debido a la naturaleza de ambos procesos, es probable que sucedan de forma simultánea (Trías y Huertas, 2020). Asimismo, también es evidente la confusión de los términos porque ambos hacen referencia al monitoreo y control; no obstante, a pesar de su cercanía, también existen puntos importantes para delimitar su diferencia (Dinsmore et al., 2008).

Empezando con la definición de la metacognición; esta se entiende como el proceso de hacernos conscientes de nuestro propio conocimiento y de reflexión que implica habilidades cognitivas superiores, tiempo y esfuerzo (Dinsmore et al., 2008; Flavell, 1979). De acuerdo con Schraw y Dennison (1994), la metacognición se da a partir del conocimiento de la cognición y la regulación de esta. Así, podemos ver que la metacognición viene asociada a procesos internos cognitivos (Winne, 2011; Dinsmore et al., 2008); mientras que, la autorregulación está asociada a procesos interactivos entre persona y ambiente (Bandura, 1991).

Por tanto, el ambiente se convierte en un punto clave para la diferenciación de ambos términos; asimismo, el proceso de monitoreo que ambas variables comparten, en la metacognición estaría vinculada al monitoreo de la cognición en sí misma; mientras que, en la autorregulación, específicamente del aprendizaje, estaría asociado al monitoreo de la motivación y el comportamiento, además de la cognición, resultado un proceso más amplio (Trías, 2017; Dinsmore et al., 2008).

**2.1.1.2. Funciones ejecutivas.** Las funciones ejecutivas también han empezado a tomar relevancia en las investigaciones dentro del campo de la Educación y Psicología. Existe una amplia gama de definiciones y estudios, por lo que resulta complejo hacer una delimitación de su aplicación vinculada directamente con el aprendizaje autorregulado (Baggetta y Alexander, 2016). Bajo el modelo Diamond (2013), las funciones ejecutivas se entienden como un conjunto de procesos de control que orientan y guían las acciones de las personas para alcanzar objetivos propuestos cuando resulta imposible actuar de forma automática o instintiva. Las tres funciones ejecutivas superiores serían el control inhibitorio (autocontrol y atención selectiva), la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva.

A partir de la definición, se entiende la referencia al monitoreo, control y atención de nuestras acciones que contribuyen a la regulación de las tareas del día a día (Baggetta y Alexander, 2016; Trías, 2017). No obstante, las funciones ejecutivas no están determinadas o limitadas al campo del aprendizaje. Tal como lo entiende Diamond (2013), la autorregulación se asociaría a la función de control inhibitorio, vinculada al aspecto emocional y por tanto a la regulación de resistir a tentaciones o evitando la impulsividad. Es decir, a mantener un nivel apropiado de estímulos para continuar realizando lo propuesto.

Por otro lado, la memoria de trabajo ayudaría a resolver problemas sobre la marcha; mientras que, la flexibilidad cognitiva, ayudaría a la creatividad, adaptación y ajustes necesarios según las demandas presentadas. De esta forma, es comprensible la importancia de entrenar las funciones ejecutivas para la aplicación de estrategias reguladoras en el aprendizaje y apoyan la efectividad de estas, sin embargo, no resultan ser los procesos de autorregulación en sí mismos.

## **2.2. Modelos del Aprendizaje Autorregulado**

**2.2.1. Modelo cíclico de autorregulación de Zimmerman.** Barry Zimmerman es uno de los representantes más relevantes en el campo de autorregulación del aprendizaje. Su trabajo se ha basado principalmente en la mirada sociocognitiva de Bandura (Panadero, 2017). Inició definiendo la autorregulación en términos de procesos, desarrollando un modelo explicativo y continuó caracterizando a estudiantes autorregulados y cómo convertirse en uno.

El modelo inicial de Zimmerman fue llamado “Análisis Triádico de Autorregulación” que explicaba la interrelación entre ambiente, comportamiento y personalidad como agentes influyentes en el aprendizaje, la importancia de la autoeficacia y el uso de estrategias, dando a entender que la autorregulación en el aprendizaje es susceptible a entrenarla (Zimmerman, 1989). El segundo modelo propuesto fue el “Modelo Cíclico de Fases de la Autorregulación”. Se enfatizó en lo cíclico debido a la importancia del automonitoreo y *feedback* del desempeño actual en la ejecución en actividades

futuras de la persona (Zimmerman, 2000). Por último, Zimmerman y Moylan (2009) realizaron una actualización al modelo cíclico añadiendo nuevas estrategias y especificando la relación entre la metacognición y motivación.

El Modelo Cíclico de la Autorregulación consta de 3 fases: planificación, desempeño, y autorreflexión. La fase de planificación implica dos subprocesos importantes: el análisis de la tarea y la automotivación. El análisis de la tarea se logra descomponiendo en pasos secuenciales y elementos concretos de la tarea a realizar. Para ello, es importante establecer metas significativas y realistas a corto y mediano plazo; así como, planificar estratégicamente cómo alcanzarlas, incluyendo tiempos, plazos, estrategias a utilizar, etc. El análisis de la tarea se lleva a cabo en función de la motivación de los estudiantes; por eso, es importante fomentar y diversificar las fuentes de motivación para ayudar a estudiantes a realizar tareas de inicio a fin en el momento en que se lo han propuesto. Las cuatro principales son: autoeficacia, expectativa de resultados, interés intrínseco y orientación a metas de aprendizaje (Zimmerman y Moylan, 2009).

La fase de desempeño incluye el autocontrol y auto observación de estrategias y métodos usados. El autocontrol permite al estudiante mantenerse en la tarea a pesar de que haya distractores a su alrededor. Algunas estrategias útiles en esta fase son las autoinstrucciones y la imaginación, gestión del tiempo, estructuración del espacio, búsqueda de ayuda, incentivos y auto consecuencias; estas están orientadas a fomentar la autorregulación desde una mirada motivacional y metacognitiva. Por otro lado, la autoobservación se realiza a través de un automonitoreo donde el estudiante analiza la efectividad y eficiencia de su desempeño en el proceso de aprendizaje; y/o, a través de autorregistro, que proporcionan datos concretos sobre la aplicación y adquisición de estrategias y conocimiento (Zimmerman y Moylan, 2009).

Finalmente, en la fase de autorreflexión, los estudiantes realizan una autocrítica teniendo en cuenta estándares propuestos en la fase de planificación, ya sea por ellos mismos o de manera externa. Además, los estudiantes también evalúan su trabajo en base a creencias sobre las posibles causas de sus resultados (atribuciones), vinculado con las habilidades, el esfuerzo y uso de estrategias. Por otro lado, parte de la autorreflexión viene explicada el grado de satisfacción con nuestra propia evaluación y las decisiones que tomamos en base a ello. Esto conlleva a los estudiantes a actuar de forma adaptativa, reajustando estrategias y comprometiéndose a un futuro aprendizaje; o, por el contrario, de forma desadaptativa al evitar, procrastinar o tener apatía por el propio aprendizaje (Zimmerman y Moylan, 2009).

**2.2.2. Modelo de fases y áreas de autorregulación de Pintrich.** El modelo de Pintrich (2000), plantea un modelo de cuatro fases: premeditación, planificación y activación; monitoreo; control; y, reacción y reflexión. En cada una, participan cuatro áreas: cognitiva, afecto, comportamiento y contexto. Si bien están ordenados secuencialmente según lo que uno eventualmente hace para desarrollar una tarea, no quiere decir que en la práctica estas fases sean lineales, sino, suelen ser paralelas y dinámicas.

Pintrich plantea una primera fase de planificación y establecimiento de metas que guiará el comportamiento y activará las estrategias necesarias, ya sea para culminar la tarea o mantenerse motivado en ella. La segunda fase implica un procesamiento metacognitivo para tomar consciencia sobre la aplicación de las tareas y estrategias previamente planteadas. La tercera fase implica un “ajuste” a partir del control realizado; es decir, seleccionan y adaptan lo inicialmente propuesto a la realidad con la que se están encontrando. Finalmente, la última fase, es la respuesta del estudiante sobre su trabajo, respondiendo a la causa de sus resultados, las emociones generadas y/o la evaluación de su entorno.

Por otro lado, uno de los aportes más importantes de Pintrich es presentar las áreas en las que la persona puede ejercer regulación, pues busca darle una visión más completa al aprendizaje autorregulado, que influyen significativamente en el proceso (Trías, 2018). Las áreas de cognición, afecto y comportamiento hacen referencia a un funcionamiento interno y psicológico de la persona, por lo que enfatiza en la “auto” regulación. Por otro lado, la cuarta área, contextual, hace referencia al manejo del ambiente y la regulación que la persona puede ejercer tanto en modificación como distanciamiento de estímulos (Pintrich, 2000).

El área de cognición abarca el uso de estrategias de aprendizaje y metacognitivas para la adquisición de conocimiento; así como, el monitoreo y control de lo aprendido. El área de motivación y afecto abarca creencias de autoeficacia, valoraciones intrínsecas de las tareas y emociones pre y post tareas. La tercera área, comportamiento, se explica a partir de las decisiones y el esfuerzo que los estudiantes invierten en culminar una tarea y, por último, el área de contexto se refiere a los esfuerzos que toma el estudiante por adaptarse a la situación externa o de tener un efecto en ella.

Asimismo, Pintrich enfatiza en la importancia de la orientación de las metas para guiar nuestro comportamiento. Propone que las metas pueden tener una orientación a la maestría o al rendimiento y un foco de aproximación o de evitación, generando cuatro estilos: metas orientadas a la aproximación de la maestría, orientadas a la aproximación al rendimiento, evitación de la maestría y evitación del rendimiento. Varias investigaciones han demostrado que las metas de aproximación

tienen mejores resultados que las metas de evitación; y, dentro de las metas de aproximación, los estudiantes orientados al dominio muestran un conocimiento más significativo y asociado a estrategias de autorregulación; mientras que, la aproximación al rendimiento, obtienen mejores resultados académicos, pero no necesariamente usan estrategias de autorregulación (Pintrich, 2000; Elliot y McGregor, 2001; Howell y Watson, 2007).

**2.2.3. Modelo de procesamiento dual de autorregulación.** Fue propuesto por Boekaerts y Cascallar (2006). El énfasis de este modelo fue en el rol de las emociones y metas para activar distintas estrategias de autorregulación. Una de las explicaciones que brinda es que los estudiantes buscan proteger su bienestar personal; por tanto, pueden aceptar o evitar distintas tareas para justificar sus acciones.

Por esta razón, Boekaerts (2011) explica la importancia del *appraisal* (gatillo) para establecer un plan de acción por parte de los estudiantes. Por ejemplo, si el “gatillo” para el estudiante es una tarea que le resulta retadora, difícil o que percibe que puede dañar su bienestar, es probable que se activen emociones o pensamientos negativos y, por tanto, que procrastinen, se distraigan o busquen otras gratificaciones más inmediatas. Por otro lado, si las tareas responden y van de la mano con sus metas, es más probable que inviertan esfuerzo y tiempo en completarlas satisfactoriamente.

Boekaerts (2011) proponía tres principales propósitos de la autorregulación. El primero hace referencia a la adquisición de conocimiento y desarrollo de nuevas habilidades; el segundo, mantener el bienestar personal previniendo posibles actividades que puedan dañarlo; y, por último, proteger los compromisos que la persona realiza. A partir de estos tres propósitos, explica cómo se activan distintos caminos en los estudiantes.

El primer camino, “Arriba-Abajo”, los estudiantes activarán distintas estrategias cognitivas y motivacionales, guiados por sus valores e intereses intrínsecos, que resulta en expansión de conocimiento y experticia (maestría). El segundo camino es de “Abajo-Arriba”, orientado hacia el bienestar personal, al detectar situaciones ambientales que activan emociones incómodas para los estudiantes, como ansiedad, temor al error, enojo, etc., se activan acciones para regular la emoción, en lugar de focalizarse en la tarea. Finalmente, existe un tercer camino, que implica la flexibilidad de redirección o cambiar de ruta entre el camino de maestría y el de bienestar personal, principalmente a través de estrategias volitivas.

**2.2.4. Modelo de 4 dimensiones de Lindner, Harris y Gordon.** El énfasis principal de los autores fue desarrollar una herramienta que permita medir y evaluar el nivel de aprendizaje autorregulado en estudiantes. Para ello, se basaron principalmente en el modelo de Zimmerman e incluyeron aportes de otras investigaciones (Lindner et al., 1996).

Su modelo inicial consistió en seis dimensiones claves: metacognición, estrategias de aprendizaje, motivación, sensibilidad del contexto y control del ambiente (Lindner y Harris, 1992). En una segunda revisión del modelo, identificaron un componente adicional de creencias epistemológicas en base al trabajo de Schunk. Finalmente, en su tercera revisión, buscaron aclarar diferencias entre los procesos metacognitivos y cognitivos y lograron establecer un modelo de cuatro dimensiones: procesamiento ejecutivo, procesamiento cognitivo, motivación y control del ambiente (Lindner et al., 1996).

El procesamiento ejecutivo hace referencia a las estrategias metacognitivas para planificar, monitorear y evaluar el trabajo realizado; involucra el análisis de la tarea, la decisión sobre las estrategias a utilizar y el plan de trabajo. Si bien no hay una jerarquía de los componentes, el procesamiento ejecutivo resulta en un componente transversal que va nutriéndose también de los demás componentes. El procesamiento cognitivo abarca estrategias para adquirir un conocimiento declarativo, procedimental y condicional; estas pueden ser desde estrategias de aprendizaje como elaboración y práctica deliberativa, hasta estrategias de atención y focalización (Lindner et al., 1996).

Por otro lado, dentro de este modelo, la autorregulación en el factor de motivación también se explica por las atribuciones que los estudiantes elaboran de sus resultados, las creencias de autoeficacia y la orientación de sus metas (al aprendizaje o al rendimiento). Finalmente, el control del ambiente viene explicado por el uso de recursos tanto personales, como capacidad de gestionar el tiempo o postergar gratificaciones; sociales, como búsqueda de ayuda o; ambientales, como el uso de la tecnología, espacio de trabajo, etc. (Lindner y Harris., 1998).

### **2.3. Dimensiones del aprendizaje autorregulado**

Los cuatro modelos propuestos previamente nos ayudan a entender el proceso de autorregulación del aprendizaje; si bien, no hay un modelo definido como el “único” o “correcto”, la mayoría concuerda en cuanto a fases y componentes que participan. En esta ocasión, utilizaremos el modelo de cuatro componentes para definir dimensiones claves para el aprendizaje autorregulado (Lindner y Harris, 1998): procesamiento ejecutivo, procesamiento cognitivo, motivación y control del ambiente.

**2.3.1. Procesamiento ejecutivo.** Entendido como el procesamiento metacognitivo en el aprendizaje; es decir, al tomar consciencia del propio conocimiento y utilizarlo de forma deliberada. Implica el análisis de la tarea, planteamiento de estrategias, monitoreo cognitivo y evaluación de estrategias (Lindner y Harris, 1998).

Los estudiantes logran tomar mayor consciencia de sus acciones al utilizar la metacognición; lo que les permite resultados más efectivos y tomar mejores decisiones (Quigley, et al. 2018). Este tipo de procesamiento responde al saber utilizar el qué, cuándo y cómo para alcanzar los resultados deseables; además, suele requerir un mayor esfuerzo puesto que implica un mayor autoconocimiento, a nivel de contenido y nivel personal, esfuerzo físico y mental, y autocontrol para resistir tentaciones y/o distracciones (Bembenutty, 2011).

El procesamiento ejecutivo en estudiantes autorregulados se ve a través del análisis de su tarea con la finalidad de establecer metas y objetivos específicos, accesibles y medibles; de tal forma que, desarrollen un plan y cronograma de acción (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Una vez que lo deciden, es importante el concepto de monitorear el trabajo ejecutado; así, son capaces de autocorregirse en el transcurso y no esperar al final para la evaluación. De igual forma, el monitoreo ayuda a que los estudiantes no queden estancados en un determinado momento; por el contrario, facilitan que decidan mantenerse en un camino, cambiar estrategia, o modificar el objetivo (Quigley et al., 2018).

Finalmente, implica una autoevaluación para generar una oportunidad de crecimiento. Dado que el aprendizaje es una serie de circunstancias constantes, busca identificar aquello que funcionó y lo que no para considerarlo en una próxima oportunidad. Adicionalmente, monitorea y evalúa no solo el qué, cuándo y el cómo; sino, el desenvolvimiento, los factores emocionales y motivacionales y los recursos del propio estudiante (Quigley et al., 2018).

**2.3.2. Procesamiento cognitivo.** Entendido como el proceso habitual de adquisición de conocimiento. Implica los mecanismos de atención, almacenamiento de información en la memoria y recuperación, uso de estrategias prácticas cognitivas como focalización de la atención, organización o elaboración (Lindner y Harris, 1998).

Los estudiantes universitarios tienen dificultades para focalizar y mantener la atención por la fácil accesibilidad de las distracciones, en especial en entornos virtuales, lo que resulta muchas veces en multitasking o en la procrastinación de los deberes (Zhang, 2015). Hollis y Was (2016), encontraron que mayores niveles de divagación mental y menor capacidad de nuestra memoria de trabajo llevan a un menor desempeño académico. También, May y Elder (2018), concluyen que los estudiantes suelen equivocarse en predecir o subestimar los efectos del multitasking o el uso de redes sociales en su

rendimiento académico. Recalcan que, estos hábitos generan atención dividida y cambiante que repercute negativamente en su desempeño, comprensión lectora, toma de apuntes, autorregulación y eficiencia.

Por ello, el aprendizaje autorregulado busca identificar estrategias que ayuden a intencionalmente remover distracciones y hacer uso del control inhibitorio y de interferencias para evitar distracciones (Diamond, 2016). De esta forma, se evita una consolidación de información equivocada, facilita las “rutas mentales” de recuperación de información, se optimiza el tiempo de trabajo y se reduce la fatiga mental (Paul, 2013).

Por otro lado, el almacenamiento y recuperación de información significativa viene asociada con las estrategias de aprendizaje que los estudiantes realicen. Dentro de las estrategias, las siguientes seis son conocidas por su eficacia (Promerances et al, 2016; Smith y Weinstein, 2016), sin embargo, es importante recalcar que no son las únicas y que requieren de práctica y constancia en su uso:

- Elaboración de preguntas: plantear preguntas sobre el cómo y por qué funcionan los conceptos que se están estudiando con la finalidad de darle un mayor sentido y conexión con información previa (Pomerance et al., 2016).
- Ejemplos concretos: identificar y organizar situaciones o anécdotas que reflejan la información y activen una ruta de recuperación de información. Los ejemplos facilitan la conexión de un concepto abstracto y nuevo a algo concreto y conocido, por tanto, ayuda a hacerla más significativa (Rawson et al., 2014).
- Codificación dual: buscar o elaborar elementos u organizadores visuales (mapas conceptuales, visuales, imágenes, resúmenes, etc.) de la información para posteriormente explicarlos y compáralos con el texto, y viceversa (explicar el texto, utilizando el organizador) (Pomerance et al., 2016).
- Práctica distribuida: espaciar el tiempo que se dedica al estudio a lo largo de una mayor cantidad de tiempo previo a una evaluación; por ejemplo, estudiar 1 hora cada día por 5 días, en lugar de 5 horas seguidas. Al distribuir la información por aprender se logra prevenir una sobrecarga cognitiva y factores emocionales que pueden interrumpir la consolidación de información (Pomerance et al., 2016).
- Práctica de recuperación: documentar de forma verbal, visual, cuestionarios, escrito, etc. la información que uno recuerde y posteriormente, verificar su veracidad con el material de estudio. Esta práctica ayuda a identificar brechas de aprendizaje y a organizar el contenido de estudio, lo que facilita el monitoreo y autoevaluación en el proceso de aprendizaje (Roediger et al., 2011).

- **Práctica intercalada:** intercambiar el material, temas o ideas de estudio a lo largo de una sesión de estudio. El intercambio contribuye a identificar soluciones correctas e incorrectas a situaciones con una razón clara de porqué lo son, resulta especialmente útil en exámenes de opción múltiple o para evitar estancamientos (Rohrer et al., 2014).

**2.3.3. Motivación.** Hace referencia al conjunto de ideas y creencias de los estudiantes sobre su capacidad de alcanzar lo propuesto (autoeficacia), la forma en que explican sus resultados (atribuciones) y la orientación de sus metas al aprendizaje o al desempeño (Lindner y Harris, 1998).

Es importante hacer presente los factores emocionales y motivacionales pues son estos los que facilitan o impiden la aplicación de estrategias de autorregulación, ya que es un proceso complejo y requiere mayor esfuerzo, formar hábitos y constancia (Trías y Huertas, 2020). En cuanto a la autoeficacia, es la confianza en nuestras propias capacidades para alcanzar nuestras metas propuestas e influye en el comportamiento y decisiones que las personas toman (Bandura, 1977). Por ello, es fundamental tenerla presente en contextos educativos donde influye la disposición del estudiante a aprender y cuánto efectivamente aprende.

Asimismo, las explicaciones que los estudiantes atribuyen a sus resultados pueden basarse en tres dimensiones: locus de control (interno o externo), estabilidad (estabilidad o inestabilidad) y controlabilidad (controlabilidad o incontrolabilidad). Estas explicaciones aumentan o disminuyen las expectativas sobre el futuro desempeño académico (Solar, 2015). Por lo que, es importante enseñar a hacerlas objetivas y enriquecedoras, y generalmente, al atribuir a causas internas, inestables y controlables, la motivación y esfuerzo de los estudiantes se ven potenciadas (Ngunu et al., 2019).

Así, cuando los estudiantes encuentran un significado al esfuerzo extra realizado, es más probable que perseveren o desarrollen distintos planes de acción para regular su aprendizaje. Por ello, es clave las metas que los estudiantes persiguen para actuar de una determinada forma (Ruiz Martín, 2020). Elliot y McGregor (2001) proponen un modelo de metas académicas de logro que explica cómo los estudiantes deciden y valoran las actividades de aprendizaje y sus resultados. Estas se definen en función de la evaluación y del valor de la actividad.

Estas serían las metas de aproximación al aprendizaje, enfocadas en el valor del aprendizaje en sí mismo; evitación del aprendizaje, enfocadas en no lucir incompetentes y evitar no aprender todo lo que pueden; aproximación al rendimiento, enfocadas en lucir competentes; y, evitación del rendimiento, enfocadas en aprender lo necesario para no ser el último de la clase. Se ha identificado que las metas de aproximación al aprendizaje son las que se asocian con una mayor autoeficacia y

autodeterminación (Elliot y McGregor, 2001) y un mayor compromiso académico lo que los conllevan a un aprendizaje más significativo (Ruiz Martín, 2020).

**2.3.4. Control del ambiente.** Hace referencia al uso y alcance de recursos externos a los estudiantes, como la búsqueda de ayuda, la gestión del tiempo, el orden y establecimiento del espacio de estudio (Lindner y Harris, 1998).

El aprendizaje autorregulado logra que el estudiante sea más autónomo en su aprendizaje; sin embargo, no quiere decir que sea un aprendizaje individual (Trías, 2014). Esto es debido a que se requiere un constante monitoreo y autoevaluación para tomar decisiones sobre las rutas y estrategias que se utilizan para no estancarse en un solo momento. Es ahí donde la búsqueda de ayuda cobra mayor importancia; ya que, significa que el estudiante ha sido capaz de reconocer una limitación y tomar acciones para sobrellevarla, como buscar explicaciones de alguien más experto, compartir dudas, o buscar retroalimentación (Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman y Moylan, 2009).

Por otro lado, los estudiantes universitarios se encuentran en diferentes ambientes de clase (presencial, virtual o mixto), realizando prácticas preprofesionales y/u otras actividades personales; por ello, para cumplir con la exigencia de estas, es de vital importancia que tengan herramientas para gestionar su tiempo y realizar los pendientes y/o tareas en las horas asignadas (Zimmerman, 2002). Asimismo, los estudiantes autorregulados son capaces de, no solo planificar su tiempo, sino, planificar sus tareas y armar un plan de trabajo detallado con el fin de optimizar su tiempo, ser realistas con su nivel de esfuerzo y lo que pueden lograr en un día (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

A mediano y largo plazo, la gestión del tiempo y uso de recursos (ejemplo: aplicaciones de estudio, técnica Pomodoro, espacio ambientado, etc.) influyen en la capacidad del estudiante de evitar la procrastinación (Howell y Watson, 2007), ya que, los estudiantes son más conscientes de las tareas por cumplir y las planifican de forma realista; así como, lograr postergar gratificaciones más inmediatas ante tareas no preferidas (Bembenuddy, 2011), pues les permite ejercer autocontrol sobre sus acciones para realizarlas incluso si requieren mayor esfuerzo, dificultad y/o no se encuentran motivados (Pintrich, 2000).

## **2.4. Características del estudiante autorregulado**

Zimmerman (2002) propone una serie de características y habilidades que los aprendices muestran cuando son capaces de aplicar la autorregulación en su aprendizaje. Entre ellas destacan:

- Son estudiantes que se conocen a sí mismos y que, por tanto, son conscientes de sus fortalezas y debilidades a la hora de estudiar, lo que les permite plantearse distintos planes de acción.
- Tienen la capacidad de establecer metas personales y significativas, sin perder de vista la objetividad, accesibilidad y el tiempo. Así como, muestra esfuerzo y determinación para cumplirlas.
- Muestran una capacidad de activar adecuadamente un sistema de recompensas, motivación y su autoeficacia que conlleva a una mirada más optimista y satisfactoria de los desafíos que podrían afrontar.
- Son capaces de adoptar y aplicar estrategias necesarias para alcanzar sus metas. Sin embargo, muestran apertura y flexibilidad a la hora de hacer los ajustes necesarios y adaptarse a estrategias óptimas.
- Son capaces de trabajar de forma autónoma monitoreando sus avances y desempeño a través de señales o estándares de evaluación.
- Logran e ingenian formas de reestructurar su ambiente físico y social para orientarlo a sus necesidades para alcanzar sus metas.
- Tienen una gestión eficiente del tiempo y esfuerzo, determinando prioridades y atendiendo a todas las dimensiones de la persona.
- Son estudiantes capaces de evaluar su propio conocimiento, desempeño, métodos y estrategias que los ayuden a tomar decisiones futuras más reflexivas y acertadas.
- Desarrollan un sistema de atribuciones que les permiten continuar avanzando sobre los resultados obtenidos, independientemente si estos son positivos o negativos; ya que, evalúan su capacidad de control, su estabilidad en el tiempo y causas de ellos.

## **3. Rendimiento académico**

### **3.1. Definición**

El rendimiento académico es un indicador de suma importancia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en las distintas realidades educativas (Garbanzo, 2013), por lo cual, es necesario ahondar en las aproximaciones a esta variable, su comprensión a largo del tiempo para mejorar la calidad educativa, y su relevancia en el ámbito de la educación superior (Garbanzo, 2007). El estudio

del rendimiento académico ha sido una tarea compleja que lleva años de investigación, Morocho (2015) menciona que ya desde los años 70, el rendimiento académico se consideraba como una variable multidimensional que afecta el área educativa y cuyos factores han sido difíciles de distinguir. Debido a ello, hay también diferentes enfoques a estos factores y a las definiciones que se han encontrado.

Chadwick (1979, citado en Reyes, 2003) entiende el rendimiento académico como la calificación (cuantitativa usualmente) final tras una evaluación en un periodo de tiempo. Complementa su definición explicando que esta calificación se da tras un proceso de enseñanza y aprendizaje, donde las capacidades del estudiante se ven reflejadas y actualizadas; y que, este proceso, influye en las características psicológicas del estudiante que le permitirá alcanzar el nivel esperado. De igual forma, Reyes (2003) comprende el rendimiento académico como un indicador que nos ayuda a conocer el aprendizaje alcanzado por el estudiante. Reyes también hace referencia a variables internas como la inteligencia, el autoconcepto del alumno, la actitud hacia la asignatura, la personalidad, la motivación, etc. y especifica otras variables externas, como la familia, la calidad del maestro, el programa educativo o el ambiente de clase.

Moncada y Rubio (2011) comentan sobre un enfoque multidimensional del rendimiento académico, donde intervienen elementos cognitivos, motivacionales, socioambientales, pedagógicos y/o metodológicos. Por otro lado, Gómez et al. (2011), enfatizan que, dado una serie de componentes intervinientes, el rendimiento académico no sería evidencia de una sola capacidad del estudiante; por el contrario, reflejaría la integración de distintos factores del proceso de aprendizaje y de la persona que aprende. En ese sentido, Alcalá y Villoslada (2018) incorporan información cualitativa a la definición, haciendo referencia a que el rendimiento, además del conocimiento, está vinculado con habilidades, valores y aptitudes del estudiante, a partir de la aplicación de instrumentos de evaluación. Norabuena (2011), también incluye aspectos cualitativos y cuantitativos de los logros alcanzados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en relación con los objetivos esperados.

Por tanto, se puede evidenciar que la conceptualización del rendimiento académico implica la suma de diferentes y complejos factores, internos y externos, que actúan en la persona que aprende; y que, requiere de la atribución de un valor al logro del estudiante en las tareas académicas lo que reflejaría el grado de éxito académico (Pérez et al., 2000 citado en Garbanzo 2007). A partir de las definiciones previamente revisadas, en esta investigación se define al rendimiento académico como el indicador del nivel de conocimientos, habilidades y aptitudes adquiridas por el estudiante tras un proceso de enseñanza influido por factores personales, ambientales e institucionales en un tiempo determinado (Reyes, 2003; Alcalá y Villoslada, 2018; Chadwick 1979, citado en Reyes 2003). Por otro

lado, a nivel operacional, el rendimiento académico se define como el promedio de las calificaciones de las asignaturas cursadas por el estudiante en un periodo académico (ver tabla 4).

### **3.2. Factores influyentes en el rendimiento académico**

El rendimiento académico puede verse influenciado por distintos factores a nivel interno y externo del estudiante (Garbanzo, 2007). Propone tres principales factores que influyen en el proceso de aprendizaje y, por ende, en la evaluación del mismo. Estos serían: factores personales, sociales e institucionales.

**3.2.1. Factores personales.** Son aquellos factores que se producen debido a variables subjetivas y que ocurren en la persona que aprende. Mencionaremos algunos de los principales aspectos mencionados por Garbanzo (2007):

- Competencia cognitiva: Hace referencia a la autoevaluación de la capacidad de la persona para cumplir con una tarea, sobre sus capacidades y habilidades intelectuales (Pelegrina et al., 2002, citado por Garbanzo 2007).
- Motivación académica intrínseca: Un estado psicológico relacionado con los estudios que, en un nivel significativo y positivo, presenta vigor, dedicación y absorción, lo que lleva a una implicación con las tareas y entusiasmo por lo que se aprende. Además, se consideran importantes las expectativas de lograr una meta y el valor que se le asigna al mismo (Ruiz-Martin, 2020).
- Motivación académica extrínseca: En esta se consideran los factores externos al estudiante que en interacción con los determinantes personales resultan en la motivación, factores que pueden afectar sea para bien o para mal en la motivación (Ruiz-Martin, 2020).
- Atribuciones causales y de control: Este factor se refiere a la atribución que el estudiante hace a su esfuerzo intelectual sobre los resultados académicos obtenidos, o bien sobre otros factores que afectan en el control de los resultados (Ngunu, 2019).
- Condiciones cognitivas: Se refiere a estrategias de aprendizaje significativo que se utilizan al seleccionar, organizar y elaborar aprendizajes. Por ejemplo, Martin et al. (2008) encontraron una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje significativo y autorregulado con el rendimiento académico. Así mismo, se han encontrado beneficios para el rendimiento académico al aplicar estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo (Córdoba y Marroquín, 2018)
- Autoconcepto académico: Se refiere a las auto percepciones y creencias que una persona posee sobre sí misma con respecto a sus capacidades académicas que está fuertemente vinculado a su motivación y resultados académicos.
- Bienestar psicológico: Se ha encontrado relación entre mejor rendimiento académico con mayores niveles de felicidad y satisfacción asociados al estudio, menor burnout y más autoeficacia,

mejorando el bienestar (Garbanzo, 2007) y a su vez, el bienestar psicológico afectaría en un mayor rendimiento académico (Barrera et al., 2019).

- Asistencia a clases: La motivación está vinculada a la asistencia a las clases y a su vez esta se relaciona con problemas como repetición y deserción de estudios, así como una mayor asistencia está asociada a un mejor rendimiento académico.
- Inteligencia: Comprende aspectos de comprensión del estudiante, como verbal y de razonamiento matemático, entre otros aspectos. Está correlacionado con el rendimiento académico en un nivel moderado ya que hay otros factores que influyen.
- Otros: Existen otros factores asociados, como el sexo, la formación académica antes de la universidad, la nota de ingreso a la universidad, entre otros (Ocaña, 2011).

**3.2.2. Factores sociales.** Se refiere a los factores asociados a la vida social del estudiante, que influyen sobre la vida académica del mismo, también pueden ser conocidos como ambientales (Garbanzo, 2007). Se pueden resaltar:

- Diferencias sociales: referentes a las desigualdades sociales, culturales y económicas que afectan los resultados académicos.
- Entorno familiar: el conjunto de relaciones familiares puede afectar la vida académica del estudiante, siendo de relevancia el tener un ambiente positivo marcado por el compromiso y una sana convivencia. Padua (2019) identificó la autonomía y la imposición de control por parte de los padres como factores que afectan en gran medida el rendimiento académico.
- Nivel educativo de su familia: Un nivel educativo de los padres más alto es de relevancia en el rendimiento académico, ya que esto puede ayudar a crear un entorno de una mayor estimulación hacia el estudio.
- Contexto socioeconómico: Las características socioeconómicas pueden tener impacto en los resultados académicos, afectando el acceso a recursos educativos y a las condiciones adecuadas para el estudio.
- Variables demográficas: Condiciones de la zona geográfica de procedencia del estudiante pueden estar relacionadas al rendimiento académico.

**3.2.3. Factores institucionales.** Se refiere a los factores que intervienen en el proceso educativo relacionados a las instituciones que brindan el servicio educativo, entre los que se encuentran las metodologías, horarios, características de la materia entre otros. Mencionaremos algunos de los principales factores que considera Garbanzo (2007):

- Elección de estudios según interés del estudiante: Se refiere a la orientación vocacional del estudiante, y los motivos por los que decidió seguir su carrera. Así también las posibilidades de elección de la carrera de su primera elección (Ocaña, 2011). Incluso el área de formación y estudios del estudiante puede variar el rendimiento académico debido a las diversas modalidades y criterios de calificación, así también como la modalidad de estudios, por ejemplo, si es virtual, presencial o híbrido (Morocho, 2015).
- Complejidad de estudios: La dificultad de los estudios y su complejidad puede afectar en la reprobación de los estudiantes o en un menor promedio en sus calificaciones.
- Condiciones institucionales: Se refiere a las condiciones en las que se encuentra la institución como el estado de las aulas, los diferentes servicios y formación de los docentes.
- Servicios de apoyo: Son aquellos que se ofrecen a los estudiantes para la sostenibilidad de sus estudios y aspectos de bienestar estudiantil.
- Ambiente estudiantil: Se refiere a las características del ambiente de estudios con el resto de los compañeros y el apoyo entre los estudiantes.
- Relación estudiante-profesor: Se refiere al aspecto de enseñanza y también de conexión afectiva con los docentes y cómo esto puede afectar el desempeño de los estudiantes.

### **3.3. Evaluación del rendimiento académico**

Actualmente, la educación superior ha optado por utilizar distintas metodologías que resalten al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje y que se concentren en un fortalecimiento de competencias hacia la vida profesional y habilidades para la vida (Ehlers y Kellermann, 2019). Algunas metodologías son el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en servicio, aprendizaje cooperativo, aprendizaje invertido (*flipped classroom*), etc. que fortalecen la flexibilidad y resolución de problemas para la calidad educativa en la educación superior (Valdivia y Noguera, 2022).

Por ello, la evaluación del proceso de aprendizaje expresado en el rendimiento académico refleja no solo la calificación obtenida en exámenes, sino también, en proyectos, prácticas dirigidas, discusiones, trabajos de investigación, etc. los cuales evalúan los múltiples factores que intervienen en el proceso de aprendizaje a lo largo de un periodo académico (Morocho, 2015). Esto da la posibilidad de obtener el rendimiento académico a partir de una calificación global que incluya aspectos

cuantitativos como resultados numéricos, o cualitativos, como habilidades de expresión, por ejemplo (Gómez et al., 2011). Asimismo, permite a los estudiantes evidenciar su aprendizaje a través de distintas fuentes y a lo largo del tiempo de estudio, en lugar de situaciones específicas como exámenes finales. No obstante, a partir de la definición previamente dada, cabe resaltar que, de igual manera, el rendimiento académico obtenido al finalizar el ciclo podría no reflejar en su totalidad todo el conocimiento adquirido por el estudiante (Morocho, 2015).

En Perú, se evalúa el rendimiento en una escala vigesimal de 0 a 20. El puntaje obtenido de una asignatura se obtiene a partir del promedio ponderado de todas las evaluaciones (exámenes, proyectos, trabajos grupales, etc.) realizadas durante el semestre académico. Así también, el puntaje total del semestre académico se obtiene a partir del promedio ponderado de las asignaturas cursadas durante el mismo. En la tabla 1 se puede observar la categorización de los niveles de rendimiento académico propuesto por Reyes (1988, citado en Reyes 2003).

**Tabla 1**  
*Categorización del nivel de rendimiento académico*

| <b>Nivel</b> | <b>Notas</b> |
|--------------|--------------|
| Alto         | 15 - 20      |
| Medio        | 13 - 14.99   |
| Bajo         | 11 - 12.99   |
| Deficiente   | 0 - 10.99    |

Fuente: Tomado de Reyes, 1988 (citado en Reyes 2003).

#### **4. Formulación de hipótesis**

##### **4.1. Hipótesis general**

Existe una relación positiva y significativa entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de II a X ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

#### **4.2. Hipótesis específicas**

1. Existe una relación positiva y significativa entre la dimensión del procesamiento ejecutivo del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de II a X ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.
2. Existe una relación positiva y significativa entre la dimensión del procesamiento cognitivo del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de II a X ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.
3. Existe una relación positiva y significativa entre la dimensión motivación del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de II a X ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.
4. Existe una relación positiva y significativa entre la dimensión de control del ambiente del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de II a X ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.



## Capítulo III: Metodología

### 1. Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo básica y tiene un alcance de tipo correlacional, pues busca comprender y ampliar conocimientos sobre la relación entre las dos variables de estudio: aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. Además, es una investigación cuantitativa, se buscará recolectar una serie de datos numéricos que serán analizados a través del programa estadístico SPSS-29, de esta forma se podrá comprobar las hipótesis planteadas. Al evaluar el grado de asociación de las variables, previamente cuantificadas, se pretende entender el comportamiento relacional entre las variables (Hernández et al., 2010).

### 2. Diseño de la investigación

El diseño es no experimental, transversal y de tipo correlacional. Será no experimental, pues el estudio se realizará a partir de los datos sobre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico presentes en la muestra, no se hará manipulación de variables, ni se generará una nueva situación para medirlas. Además, es transversal porque la recaudación de datos ocurrirá en el marco de un tiempo único y determinado; y, es correlacional, pues busca comprender la relación entre las dos variables de estudio (Hernández et al., 2010).

### 3. Población

La población para la siguiente investigación son 295 estudiantes, hombres y mujeres, de la especialidad de Psicología que se encuentran matriculados en una universidad privada de Lima Metropolitana y que se encuentran entre el segundo y décimo ciclo, durante el periodo 2022-II.

Se decidió no incluir el primer ciclo debido a que no cuentan con un promedio académico anterior en etapa universitaria; asimismo, los estudiantes de undécimo y duodécimo ciclo no cursan clases presenciales durante el periodo de aplicación.

#### 3.1. Unidad de análisis

La unidad de análisis será un estudiante entre segundo y décimo ciclo de la especialidad de Psicología en una universidad privada de Lima Metropolitana que cursen clases presenciales en el periodo 2022-II.

#### 4. Muestra

En esta investigación, el muestreo es no probabilístico y por conveniencia. Se realiza en función del cumplimiento de determinadas características de los estudiantes, como carrera y ciclo académico; y, de la aceptación de un consentimiento informado (Hernández et al., 2010). Para determinar el tamaño de la muestra, se aplicó la siguiente fórmula (Sierra, 1994):

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

Donde:

$$Z^2 = (1.96)^2$$

P = 0.5 (probabilidad de que el evento ocurra)

Q = 0.5 (probabilidad de que el evento no ocurra)

E = 0.05 (margen de error)

N = Tamaño de la población

n = Tamaño de la muestra

$$n = \frac{(1.96)^2 * 0.5 * 0.5 * 295}{(0.05)^2 * (295 - 1) + ((1.96)^2 * 0.5 * 0.5)}$$

$$n = 167.11 \approx 167$$

La muestra para este estudio será de al menos 167 estudiantes pertenecientes a la especialidad de Psicología de segundo a décimo ciclo que hayan aceptado la participación voluntaria en la investigación.

##### 4.1. Características de la muestra

Se aplicó el cuestionario a 201 estudiantes, no obstante, se excluyeron 14 cuestionarios debido a que no cumplieron con los criterios de inclusión de la investigación. Por tanto, la muestra final fue de 187 estudiantes de Psicología, hombres y mujeres, entre el segundo y décimo ciclo que cursan clases presenciales durante el periodo 2022-II en una universidad privada de Lima Metropolitana. La edad media de los participantes fue de 20.7 años, el 80.8 % eran mujeres y el 19.2 % hombres. Asimismo, la tabla 2 muestra la distribución por ciclo de estudios de los estudiantes. Los ciclos impares (III, V, VII, IX) cuentan con un menor número de estudiantes debido a que es una carrera que se apertura de forma anual; por ello, en adelante se tendrá en cuenta el año cursado en lugar del ciclo.

**Tabla 2**  
*Distribución de estudiantes por ciclo de estudios*

| <b>Ciclo cursado</b> | <b>N</b> | <b>Porcentaje</b> |
|----------------------|----------|-------------------|
| Ciclo II             | 30       | 16.04 %           |
| Ciclo III            | 1        | 0.53 %            |
| Ciclo IV             | 29       | 15.51 %           |
| Ciclo V              | 7        | 3.74 %            |
| Ciclo VI             | 49       | 26.20 %           |
| Ciclo VII            | 6        | 3.21 %            |
| Ciclo VIII           | 28       | 14.97 %           |
| Ciclo IX             | 6        | 3.21 %            |
| Ciclo X              | 31       | 16.58 %           |
| Total de estudiantes | 187      | 100.00 %          |

#### **4.2. Criterios de inclusión**

- Estudiantes que decidan participar de forma voluntaria en la investigación, expresándolo en la firma del consentimiento informado.
- Estudiantes matriculados en el periodo 2022-II y que cursan clases presenciales en una universidad privada de Lima Metropolitana.
- Estudiantes que se encuentren entre el segundo y décimo ciclo de la carrera de Psicología.

#### **4.3. Criterios de exclusión**

- Estudiantes que decidan no firmar el consentimiento informado.
- Estudiantes que no completaron todos los datos sociodemográficos y/o promedio académico.
- Estudiantes que dejaron respuestas en blanco en la prueba.
- Estudiantes que no se encuentren en uno de los ciclos previamente mencionados o que no pertenezcan a la carrera de Psicología.

### **5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

#### **5.1. Recolección de datos y procedimiento**

Inicialmente, se determinó el tamaño de la muestra a través de la fórmula estadística propuesta por Sierra (1994). A partir de ello, se solicitó permiso a las autoridades correspondientes de la universidad privada para aplicar el instrumento de manera presencial en los salones de clase que incluya desde el segundo al décimo ciclo, para procurar una distribución proporcionada para el tamaño de la muestra y evitar cuestionarios repetidos (Anexo 1). Posteriormente, se aplicó el cuestionario que

incluía el consentimiento informado (Anexo 2), datos sociodemográficos y académicos y el instrumento en 10 salones de clases durante dos semanas de noviembre de 2022, previo al inicio de exámenes finales. Se obtuvieron 201 respuestas de los estudiantes, de las cuáles se excluyeron 14 formularios por no cumplir los criterios requeridos, por lo que la muestra final fue de 187 estudiantes. Finalmente, se registraron los datos y se analizaron con la herramienta SPSS con la finalidad de discutir los resultados obtenidos.

## **5.2. Instrumentos de evaluación**

**5.2.1. Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje v. 4.01.** La última versión del instrumento fue elaborada por Lindner, Harris y Gordon (1996) basándose en el Modelo de Fases de Autorregulación del Aprendizaje por Zimmerman y Martínez-Pons (1986).

El objetivo del instrumento es valorar el nivel de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. Está compuesto por 80 ítems en escala tipo Likert, con un puntaje máximo de 400 puntos y un tiempo promedio de aplicación de 25 minutos. Este instrumento abarca cuatro subescalas: procesamiento ejecutivo, que incluye el proceso metacognitivo, análisis, monitoreo y evaluación de la tarea; procesamiento cognitivo, que incluye procesos de atención, almacenamiento y recuperación de información; motivación, que incluye las creencias personales sobre las metas, afectos y atribuciones; y, finalmente, el control del ambiente, que incluye la gestión del tiempo, búsqueda de ayuda y administración y orden del ambiente.

Este instrumento ha sido considerado como válido y confiable para el estudio del aprendizaje autorregulado (Reinhard y Bruce, 1998). Asimismo, Espinosa (2002) lo validó en español en México. En Perú, Valqui (2008), aplicó una prueba piloto en estudiantes universitarios de Lima donde encontró una confiabilidad global de 0.953 y por subescalas de: ejecutiva, 0.853; cognitiva, 0.797; motivacional, 0.709; y, control del ambiente, 0.788. Por otro lado, Norabuena (2011) también evaluó la pertinencia de la aplicación de este instrumento en estudiantes peruanos. Sin embargo, tras el análisis, redujo la cantidad de ítems de forma proporcional, convirtiéndola en una escala de 60 ítems, con un puntaje máximo de 300 puntos y un tiempo promedio de aplicación de 20 minutos. Teniendo en cuenta una perspectiva global, esta adaptación del instrumento obtuvo un Alpha de Cronbach de .879, reflejando su idoneidad para la investigación.

De igual forma, Alcalá y Villoslada (2018), utilizaron el instrumento adaptado por Norabuena (2011), encontrando una confiabilidad global de .897 y por subescalas entre .558 y .726. En esta investigación se utilizará el Inventario de Aprendizaje Autorregulado adaptado por Norabuena (2011) (anexo 3 y 4).

**5.2.2. Rendimiento académico.** En esta investigación se tendrá en cuenta el promedio ponderado del último ciclo cursado y culminado (2022-I); el dato se solicitará como parte del inventario realizado a los estudiantes.

## 6. Definición de variables

A continuación, se presentan las definiciones conceptuales y la operacionalización de las variables utilizadas en la investigación.

**Tabla 3**

*Definición conceptual y operacional de la variable aprendizaje autorregulado*

| <b>Definición conceptual</b>  |                           |                         |  |   |   |
|---|---------------------------|-------------------------|--|---|---|
| Proceso dirigido por el estudiante para autogenerar pensamientos, sentimientos y comportamientos y utilizar activamente estrategias en el área ejecutiva, cognitiva, motivacional y control del ambiente, que lo orienten a alcanzar sus objetivos académicos. (Zimmerman, 2002; Lindner et al., 1996). |                           |                         |  |   |   |
| <b>Definición operacional</b>   | <b>Variable</b>           | <b>Dimensiones</b>      | <b>Indicadores</b>   | <b>Ítems</b>  | <b>Instrumento</b>  |
| Puntaje obtenido por el estudiante en el Inventario de Aprendizaje Autorregulado que refleja el uso de estrategias en los procesos ejecutivos, cognitivos, motivacionales y el uso y control del ambiente.  | Aprendizaje autorregulado | Procesamiento ejecutivo | Análisis de la tarea<br>Estrategias de construcción<br>Monitoreo cognitivo<br>Estrategias de evaluación                        | 1,5,9,13,<br>17,21,25,<br>29,33,34,<br>41,45,49,<br>53,57   | Inventario para el Aprendizaje Autorregulado (Lindner et al., 1996) adaptado por Norabuena (2011) |
|   |                           | Procesamiento cognitivo | Atención<br>Almacenamiento de información<br>Estrategias de ejecución: Focalización de la atención, Organización y Elaboración | 3,11,15,1<br>9,13,27,3<br>1,35,36,3<br>9,43,46,4<br>7,51,55 |   |
|   |                           | Motivación              | Atribuciones<br>Orientación de metas: aprendizaje y desempeño  | 2,6,7,10,<br>14,18,26,<br>30,38,42,<br>50,52,54,<br>58,59   |   |

|  |  |                      |                      |                             |  |
|--|--|----------------------|----------------------|-----------------------------|--|
|  |  | Control del ambiente | Búsqueda de ayuda    | 4,8,12,16,20,22,24,28,32,37 |  |
|  |  |                      | Gestión del tiempo   |                             |  |
|  |  |                      | Gestión del ambiente | ,40,44,48,56,60             |  |
|  |  |                      | Uso de recursos      |                             |  |

**Tabla 4**

*Definición conceptual y operacional de la variable rendimiento académico*

|   |                       |                    |  |  |   |
|---|-----------------------|--------------------|--|--|---|
| <b>Definición conceptual</b><br>Indicador del nivel de conocimientos, habilidades y aptitudes adquiridas por el estudiante tras un proceso de enseñanza influido por factores personales, ambientales e institucionales en un tiempo determinado (Reyes, 2003; Alcalá et al., 2018; Chadwick 1979, citado en Reyes 2003). |                       |                    |  |  |   |
| <b>Definición operacional</b>   | <b>Variables</b>      | <b>Dimensiones</b> | <b>Indicadores</b>   | <b>Ítems</b>   | <b>Instrumento</b>  |
| Promedio de las calificaciones de las asignaturas cursadas por el estudiante en un periodo académico.   | Rendimiento académico | Unidimensional     | Puntaje del promedio ponderado final del ciclo académico anterior. | Promedio ponderado general del ciclo académico anterior. | Cuestionario de elaboración propia que recoge el promedio ponderado general del ciclo académico anterior. |

## 7. Aspectos éticos de la investigación

La participación en esta investigación no conlleva ningún tipo de daño para los estudiantes que completen la encuesta. De igual forma, en el consentimiento informado (anexo 2) se les comunicó el objetivo de la investigación y las pruebas a aplicar; asimismo, se comunicó que son cuestionarios anónimos y que podían interrumpir el desarrollo del cuestionario si deseaban en el momento en que crean conveniente. Por otro lado, se dio a conocer que los datos recogidos serán utilizados únicamente con fines académicos.

## Capítulo IV: Resultados

### 1. Estadísticos descriptivos

En relación con las características de la muestra según las variables de estudio, se puede describir las siguientes medidas:

**Tabla 5**  
*Estadísticos descriptivos según las variables de estudio*

|                                  | Media  | DE    | Máx.  | Min.  |
|----------------------------------|--------|-------|-------|-------|
| Rendimiento académico            | 15.39  | 1.57  | 18.70 | 11.50 |
| Aprendizaje autorregulado global | 201.42 | 22.62 | 267   | 145   |
| Procesamiento ejecutivo          | 50.04  | 7.26  | 69    | 33    |
| Procesamiento cognitivo          | 56.68  | 6.67  | 74    | 35    |
| Motivación                       | 51.48  | 6.47  | 66    | 34    |
| Control de recursos              | 49.22  | 7.60  | 72    | 24    |

En cuanto al rendimiento académico, los estudiantes tienen un promedio de 15.39, clasificándose en un nivel alto, teniendo como puntaje máximo 18.70 y como mínimo, 11.50 (ver tabla 5). Además, se observó que la mayoría de los estudiantes tienen un rendimiento académico alto (64.71 %), seguido de un 31.55 % en nivel medio, solo 3.74 % estudiantes se encontraron en un nivel académico bajo y ninguno en deficiente (ver tabla 6).

**Tabla 6**  
*Niveles de rendimiento académico*

| Niveles    | N   | %       |
|------------|-----|---------|
| Alto       | 121 | 64.71 % |
| Medio      | 59  | 31.55 % |
| Bajo       | 7   | 3.74 %  |
| Deficiente | 0   | 0.00 %  |
| Total      | 187 | 100 %   |

Por otro lado, la media del puntaje global del aprendizaje autorregulado es de 201.42, ubicándose en un nivel medio. Respecto al puntaje promedio de las dimensiones, todas se encuentran en un nivel medio (ver tabla 5). Asimismo, la mayoría de los estudiantes obtuvieron un puntaje global medio (78.07 %), el 17.65 % de estudiantes en nivel bajo y el 4.28 % en nivel alto, ningún estudiante tuvo un nivel deficiente (ver tabla 7).

**Tabla 7**  
*Niveles de aprendizaje autorregulado*

| Niveles    | N   | %       |
|------------|-----|---------|
| Alto       | 8   | 4.28 %  |
| Medio      | 146 | 78.07 % |
| Bajo       | 33  | 17.65 % |
| Deficiente | 0   | 0.00 %  |
| Total      | 187 | 100 %   |

En la dimensión de procesamiento ejecutivo del aprendizaje autorregulado, el 63.10 % de estudiantes se encuentra en un nivel medio y el 25.67 % en un nivel bajo. En la dimensión de procesamiento cognitivo, el 60.43 % de estudiantes se encontraba en un nivel medio y el 35.83 % en un nivel alto. En cuanto a la dimensión de motivación, el 74.87 % tenía un nivel medio y el 13.90 % un nivel bajo; y, por último, en la dimensión de uso y control del ambiente, el 63.10 % se encontraba en el nivel medio y el 27.7 % en nivel bajo (ver tabla 8).

**Tabla 8**  
*Nivel por dimensión del aprendizaje autorregulado*

| Niveles    | Ejecutiva |         | Cognitiva |         | Motivacional |         | Ambiente |         |
|------------|-----------|---------|-----------|---------|--------------|---------|----------|---------|
|            | N         | %       | N         | %       | N            | %       | N        | %       |
| Alto       | 21        | 11.23 % | 67        | 35.83 % | 21           | 11.23 % | 17       | 9.09 %  |
| Medio      | 118       | 63.10 % | 113       | 60.43 % | 140          | 74.87 % | 118      | 63.10 % |
| Bajo       | 48        | 25.67 % | 7         | 3.74 %  | 26           | 13.90 % | 51       | 27.27 % |
| Deficiente | 0         | 0.00 %  | 0         | 0.00 %  | 0            | 0.00 %  | 1        | 0.53 %  |
| Total      | 187       | 100 %   | 187       | 100 %   | 187          | 100 %   | 187      | 100 %   |

En cuanto a los años de estudio (de primero a quinto), se ve que, entre el segundo y quinto año, la mayoría de los estudiantes por año tiene un rendimiento académico alto. Mientras que, en el primer año de estudios, la mayoría de los estudiantes (56.67 %) tiene un rendimiento medio y el 40 % un rendimiento alto (ver tabla 9).

**Tabla 9***Distribución según niveles del rendimiento académico por año de estudio*

| Rendimiento Académico |         |         |         |         |         |        |
|-----------------------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|
|                       | Año 1   | Año 2   | Año 3   | Año 4   | Año 5   | Total  |
| Alto                  | 12      | 20      | 40      | 22      | 27      | 94     |
|                       | 40.00 % | 66.67 % | 71.43 % | 64.71 % | 72.97 % | 100 %  |
| Medio                 | 17      | 10      | 11      | 12      | 9       | 50     |
|                       | 56.67 % | 33.33 % | 19.64 % | 35.29 % | 24.32 % | 100 %  |
| Bajo                  | 1       | 0       | 5       | 0       | 1       | 6      |
|                       | 3.33 %  | 0.00 %  | 8.93 %  | 0.00 %  | 2.70 %  | 100 %  |
| Deficiente            | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0      |
|                       | 0.00 %  | 0.00 %  | 0.00 %  | 0.00 %  | 0.00 %  | 0.00 % |
| Total                 | 30      | 30      | 56      | 34      | 37      | 187    |
|                       | 16.04 % | 16.04 % | 29.95 % | 18.18 % | 19.79 % | 100 %  |

Respecto al aprendizaje autorregulado, los estudiantes en su mayoría de estudiantes por año de estudios se encuentren en un nivel medio; sin embargo, resalta que, en el cuarto y quinto año de estudios, no se encuentran estudiantes en un nivel alto, mientras que en los tres años previos sí (ver tabla 10).

**Tabla 10***Distribución según niveles del aprendizaje autorregulado por año de estudio*

| Aprendizaje Autorregulado |         |         |         |         |         |        |
|---------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|
|                           | Año 1   | Año 2   | Año 3   | Año 4   | Año 5   | Total  |
| Alto                      | 2       | 1       | 5       | 0       | 0       | 8      |
|                           | 6.67 %  | 3.33 %  | 8.93 %  | 0.00 %  | 0.00 %  | 100 %  |
| Medio                     | 22      | 25      | 45      | 25      | 29      | 117    |
|                           | 73.33 % | 83.33 % | 80.36 % | 73.53 % | 78.38 % | 100 %  |
| Bajo                      | 6       | 4       | 6       | 9       | 8       | 25     |
|                           | 20.00 % | 13.33 % | 10.71 % | 26.47 % | 21.62 % | 100 %  |
| Deficiente                | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0      |
|                           | 0.00 %  | 0.00 %  | 0.00 %  | 0.00 %  | 0.00 %  | 0.00 % |
| Total                     | 30      | 30      | 56      | 34      | 37      | 187    |
|                           | 16.04 % | 16.04 % | 29.95 % | 18.18 % | 19.79 % | 100 %  |

## 2. Fiabilidad de la prueba

Con la finalidad de asegurar la fiabilidad del Inventario del Aprendizaje Autorregulado, se analizó el Alfa de Cronbach. Se determinó que cuentan con una confiabilidad buena a nivel global del inventario ( $\alpha = .872$ ); aceptable en la dimensión de control del ambiente ( $\alpha = .732$ ); en las dimensiones de procesamiento ejecutivo, motivacional y de procesamiento cognitivo, se observa una confiabilidad cuestionable ( $\alpha = .673$ ,  $\alpha = .616$  y  $\alpha = .477$  respectivamente). En la tabla 11 se pueden observar los coeficientes por el resultado global y por dimensión. Por tanto, se concluye que el inventario presenta una buena consistencia interna para ser utilizado en la investigación.

**Tabla 11**

*Análisis de confiabilidad por Alfa de Cronbach*

|                                  | Alfa de Cronbach | Número de elementos |
|----------------------------------|------------------|---------------------|
| Aprendizaje Autorregulado Global | .872             | 60                  |
| Procesamiento ejecutivo          | .673             | 15                  |
| Procesamiento cognitivo          | .477             | 15                  |
| Motivacional                     | .616             | 15                  |
| Uso y control del ambiente       | .732             | 15                  |

## 3. Análisis correlacional

Con la finalidad de analizar la relación entre las variables de estudio, se aplicó la prueba de Kolmogorov Smirnov para determinar la distribución de los datos. En este análisis se asume que la hipótesis nula es que los datos siguen una distribución normal; mientras que, la hipótesis alternativa, es que los datos no siguen una distribución normal. En el caso que el nivel de significancia sea mayor a .05, se acepta la hipótesis nula, o de lo contrario, se rechaza.

**Tabla 12**

*Pruebas de normalidad de la muestra Kolmogorov Smirnov*

|                      | RA     | AA Total | Ejecutiva | Cognitiva | Motivacional | Ambiente |
|----------------------|--------|----------|-----------|-----------|--------------|----------|
| Estadístico          | 0.106  | 0.053    | 0.073     | 0.065     | 0.054        | 0.063    |
| Sig. asin. bilateral | < .001 | .200e    | .017      | .053      | .200e        | .071     |

c = Corrección de significación de Lilliefors.

e = Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

A partir de los datos, observamos que el puntaje global del aprendizaje autorregulado y las dimensiones motivacional, procesamiento cognitivo y control del ambiente, tienen una significancia

mayor a .05, con lo que podemos aceptar la hipótesis nula e indicar que siguen una distribución normal. Por otro lado, la variable de rendimiento académico y el procesamiento ejecutiva, tienen una significancia menor a .05, por lo que se rechaza la hipótesis nula e indica que siguen una distribución no paramétrica. Por tanto, dado que no todas nuestras variables se ajustan a una distribución normal (ver tabla 12), corresponde el uso de estadísticos para muestras no paramétricas. En este caso, para identificar la relación entre el rendimiento académico y el aprendizaje autorregulado, y con cada dimensión, se utilizará el coeficiente de correlación Rho de Spearman.

Para el análisis de las correlaciones, se utilizará la siguiente guía (ver tabla 13) por Hernández et al. (2010), los valores corresponden a correlaciones negativas y positivas.

**Tabla 13**  
*Niveles de correlación según el estadístico*

| <b>Nivel de correlación</b> | <b>Estadístico</b> |
|-----------------------------|--------------------|
| Correlación perfecta        | 1.00               |
| Correlación muy fuerte      | 0.90               |
| Correlación considerable    | 0.75               |
| Correlación media           | 0.50               |
| Correlación débil           | 0.25               |
| Correlación muy débil       | 0.10               |
| No existe correlación       | 0.00               |

En la tabla 14 se observa que existe una relación significativa, media y positiva ( $\rho = .272$ ;  $p < .01$ ) entre el puntaje global del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico; por lo que se acepta la hipótesis general de la investigación. En cuanto a las dimensiones, todas tuvieron una relación significativa y positiva con el rendimiento académico a excepción de la dimensión ejecutiva, la cual no mostró una relación significativa ( $\rho = .095$ ;  $p = .195$ ). La dimensión de control del ambiente tuvo la mayor relación con el rendimiento académico ( $\rho = .306$ ;  $p < .01$ ), seguida de la motivación ( $\rho = .263$ ;  $p < .01$ ), ambas a un nivel medio, y la cognitiva ( $\rho = .218$ ;  $p < .01$ ), a un nivel débil. Estos resultados permiten aceptar las hipótesis específicas 2, 3 y 4 referentes a la dimensión de procesamiento cognitivo, motivación y control del ambiente respectivamente; y, por otro lado, rechazar la hipótesis específica 1, referente a la dimensión de procesamiento ejecutivo.

**Tabla 14***Relación entre las variables de estudio por el coeficiente de correlación Rho de Spearman*

|              | RA     | AA Total | Ejecutiva | Cognitiva | Motivacional |
|--------------|--------|----------|-----------|-----------|--------------|
| AA Total     | .272** |          |           |           |              |
| Ejecutiva    | .095   | .808**   |           |           |              |
| Cognitiva    | .218** | .801**   | .580**    |           |              |
| Motivacional | .263** | .836**   | .585**    | .579**    |              |
| Ambiente     | .306** | .850**   | .527**    | .625**    | .643**       |

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0.01



## Capítulo V: Discusión

La crisis sanitaria por el Covid-19 tuvo un alto impacto en los estudiantes a nivel académico y emocional (Lozano et al., 2020; Tasso et al., 2021). Resaltó necesidades en los universitarios que, si bien antes eran conocidas, aún no eran consideradas como prioritarias. Ante la educación virtual, los estudiantes se encontraron en la posición de tener que regular su aprendizaje para que logren fortalecer su autonomía y alcanzar sus objetivos académicos; implicando así, distintas áreas como la planificación, motivación, estrategias de aprendizaje, etc. Por otro lado, la calidad de la enseñanza y el rendimiento académico de universitarios se vieron afectados de forma negativa (IESALC - UNESCO, 2022; Cassaretto et al., 2021), y la deserción universitaria aumentó, no únicamente por medios económicos, sino por falta de hábitos eficaces de aprendizaje (Terry y Tucto, 2021). A partir de ello, se vio la importancia de establecer la relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de II a X ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

A partir de los resultados expuestos en el capítulo anterior, podemos aceptar nuestra hipótesis general. Se estableció una relación positiva, media y significativa entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico ( $\rho = .272$ ;  $p < .01$ ) en estudiantes de II a X ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana. Esta relación concuerda con estudios internacionales como los de Lindner et al. (1996), Dörrenbächer et al. (2021), Molina et al. (2021) o nacional como el de Arpi (2019), quienes también encontraron una relación significativa en sus respectivas investigaciones.

La presencia de una relación media podría comprenderse al tener en cuenta que el aprendizaje autorregulado es amplio y multidimensional (Boekaerts, 2010); existen distintos componentes y/o procesos más específicos como la motivación (Lindner et al. 1996), estrategias de aprendizaje (Molina et al. 2021), *multitasking* (Zhang, 2015), administración del tiempo (Salas et al., 2020), entre otras variables que también cumplen un rol importante en el nivel de aprendizaje autorregulado global. De igual forma, el rendimiento académico presenta una variedad de factores personales, sociales e institucionales que influyen en el mismo (Garbanzo, 2007). Así también, cabe la posibilidad de que, la medición del aprendizaje autorregulado, al recoger información percibida sobre aspectos internos de la persona, puede no reflejar en su totalidad la experiencia de la persona.

Ahora bien, los resultados encontrados son semejantes en cuanto a la relación significativa de las variables, pero difieren en cuanto al nivel de la relación con respecto de otras investigaciones nacionales como la de Norabuena (2011), Valqui (2008) y Alcalá y Villoslada (2018), quienes

identificaron esta relación también significativa, pero a un nivel más alto. La facultad o escuela escogida para las investigaciones podría ser uno de los factores implicados en el nivel de la relación, debido a las metodologías de enseñanza o evaluación. Por ejemplo, Norabuena trabajó con las carreras de Enfermería y Obstetricia, donde obtuvo un nivel bajo de rendimiento académico (puntaje promedio de 11.32 y 12.15 respectivamente) y Valqui encontró un rendimiento académico promedio en la carrera de Ingeniería Industrial (puntaje promedio de 13.6); mientras que, en este estudio, el nivel de rendimiento académico fue alto (puntaje promedio de 15.39) en la carrera de Psicología, y de manera similar, Arpi (2019), con una carrera de Educación, obtuvo un nivel rendimiento académico alto (puntaje promedio de 15.62).

Con la finalidad de profundizar en el análisis, se plantearon también cuatro hipótesis específicas asociadas a cada dimensión del aprendizaje autorregulado (ver página 42). La primera hipótesis específica fue rechazada ya que el nivel de significancia del coeficiente de rho no fue significativo; por tanto, no se pudo confirmar la existencia de la relación entre el procesamiento ejecutivo y rendimiento académico ( $\rho = .095$ ;  $p = .195$ ). La dimensión del procesamiento ejecutivo resulta ser una de las más complejas de medir de forma apropiada (Lindner y Harris, 1998), principalmente porque no siempre hay una clara exactitud de términos (Schunk, 2008) o que los estudiantes comprendan a su totalidad su significado pues implica tomar consciencia de su propio conocimiento, utilizarlo deliberadamente y requiere de mayor esfuerzo por parte del estudiante (Quigley et al., 2018; Bembenuddy, 2011), lo que podría justificar la poca evidencia en los resultados.

Los resultados obtenidos concuerdan con los resultados de Salas et al. (2020) quienes no identificaron una relación significativa directa entre la metacognición y el rendimiento académico, pero sí con otras variables, como con la búsqueda de ayuda, la elaboración u organización; al igual que Vázquez (2020), quien concuerda en que estrategias como el manejo del tiempo, regulación del esfuerzo y otras como elaboración, predicen mejor el rendimiento académico, a diferencia de otras variables. De igual forma, los resultados encontrados en la presente investigación resaltan que existe una relación significativa entre la dimensión ejecutiva con la cognitiva, motivacional y control del ambiente. Con esto, podríamos entender que el procesamiento ejecutivo, al guiar la planificación, monitoreo y evaluación de estrategias, es probable que se vea relacionada de forma más directa con ellas. Así, en la medida que mejor utilicen el procesamiento ejecutivo, las estrategias de aprendizaje, uso de recursos, motivación, etc. serán más eficaces en mejorar el rendimiento académico.

Por otro lado, difieren de algunas investigaciones como la del metaanálisis de Theobald (2021), quien identificó que las estrategias metacognitivas tenían un mayor efecto en el rendimiento por ayudar en hacer consciente el uso de estrategias ( $g = .63$ ). De igual forma, Broadbent (2017) encontró

que existía una relación significativa, aunque muy débil entre el procesamiento ejecutivo y rendimiento académico en una modalidad de clases mixtas ( $r = .18$ ;  $p < .001$ ); mientras que, en modalidad virtual, no había evidencia de la relación. Por su lado, Avendaño (2022) encontró una relación débil ( $\rho = .163$ ;  $p < .037$ ) de la consciencia metacognitiva con el rendimiento académico. Es posible que en investigaciones donde se hayan encontrado una relación significativa, se haya pasado por un entrenamiento previo y explícito de habilidades metacognitivas (Theobald, 2021; Sun et al., 2018), a diferencia de esta investigación, donde se recogió la información actual en un determinado momento.

Ahora bien, otras investigaciones nacionales encontraron que la relación entre la dimensión ejecutiva y el rendimiento académico tiene mayor fuerza, como la de Valqui (2008), quien encontró una relación significativa y de nivel medio ( $r = .572$ ;  $p < .01$ ), la de Alcalá y Villoslada ( $r = .736$ ;  $p < .01$ ), o la de Norabuena en enfermería ( $r = .71$ ;  $p < .05$ ). y en obstetricia ( $r = .664$ ;  $p < .05$ ). Por tanto, los componentes de esta dimensión, como el análisis de la tarea, planteamiento de estrategias, monitoreo cognitivo y evaluación de estrategias serían aspectos para considerar a la hora de reforzar el rendimiento académico. Sin embargo, sería importante plantear líneas de estudio que permitan explicar la diferencia en la fuerza de la relación.

Continuando con las hipótesis específicas, se confirmó la segunda hipótesis planteada, por lo que existe una relación positiva y significativa entre la dimensión del procesamiento cognitivo del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico ( $\rho = .218$ ;  $p < .01$ ). A partir del valor, calificamos como una relación en un nivel débil, esto se asemeja a los resultados encontrados por Lindner et al. (1996) quienes hallaron una relación débil ( $r = .24$ ;  $p < .001$ ), Dörrenbächer et al. (2021), identificaron una relación significativa entre el rendimiento y las estrategias cognitivas ( $r = -.33$ ;  $p < .01$ ) y Broadbent (2017) que, en una modalidad de clases mixtas, estrategias como elaboración ( $r = .25$ ;  $p < .001$ ) y organización ( $r = .18$ ;  $p < .001$ ) mostraron una relación significativa. No obstante, existen algunas diferencias en cuanto al nivel de la relación con investigaciones nacionales (Valqui, 2008; Norabuena, 2011; Alcalá y Villoslada, 2018); es posible que las carreras estudiadas requieren de una diferencia en estrategias cognitivas o la modalidad en que se realizaron influya en los resultados.

Por tanto, se entiende que la dimensión de procesamiento cognitivo cumple un rol significativo en el rendimiento académico considerando los mecanismos propios de atención, de almacenamiento de información, de organización y elaboración (Lindner et al., 1998). La concordancia de estos resultados ayuda a reafirmar la importancia de enseñar y trabajar estrategias cognitivas que sean eficaces para almacenar información de forma significativa, recuperarla y/o mantener la atención, como: práctica de recuperación o intercalada, elaboración, ejemplos, etc. (Promerances et al, 2016;

Smith y Weinstein, 2016). No obstante, también es importante recordar que el conocerlas o aplicarlas no resulta necesariamente en un alto rendimiento académico. Existen otros factores asociados como la motivación, la capacidad de mantener la atención, postergar la gratificación, saber cómo y cuándo usar estrategias para que estas tengan el efecto deseado sobre el rendimiento.

La tercera hipótesis específica también fue aceptada, se encontró que existe una relación positiva y significativa entre la dimensión motivación del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en nivel medio ( $\rho = .263$ ;  $p < .01$ ) en estudiantes de II a X ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana. Teniendo en cuenta a qué componentes hace referencia esta variable (Lindner y Harris, 1998), se entiende que en la medida que los estudiantes mejoren su nivel de autoeficacia, expliquen mejor sus resultados y tengan metas más significativas, será más probable que tengan un mejor rendimiento académico que aquellos estudiantes que no lo hacen.

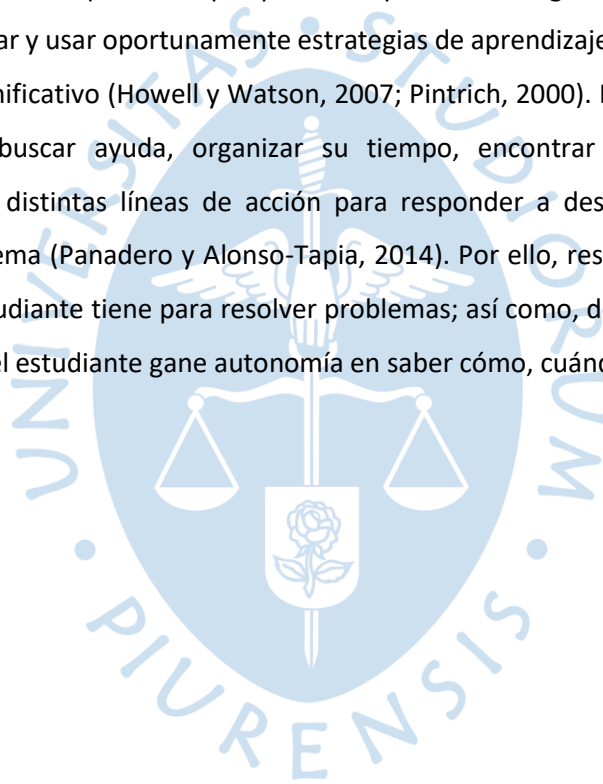
Estos resultados se asemejan a los encontrados por Lindner et al. (1996), Salas et al. (2020), Vásquez (2020) y Broadbent (2017). Si bien los tres últimos autores evalúan la variable regulación del esfuerzo de forma específica vinculada con el rendimiento académico; mientras que, en esta investigación se ha evaluado a la motivación como variable global, se encuentran valores similares. El nivel de esfuerzo está asociado con la motivación académica (Ruiz Martín, 2020; Elliot y McGregor, 2001), pues según las metas que el estudiante se haya propuesto, este deberá decidir cuánto esfuerzo invierte. Desarrollar la capacidad de regular el esfuerzo implica realizar una tarea, aunque cueste o uno esté cansado, e invertir adecuadamente energía en tareas más significativas. Por lo que, es probable que esa capacidad ayude a los estudiantes a sobrellevar situaciones más complejas, responder ante tareas más difíciles y adaptarse de forma más rápida para alcanzar su objetivo académico (Trías y Huertas, 2020).

No obstante, al revisar los resultados con los estudios nacionales, donde Alcalá y Villoslada (2018), Valqui (2009) y Norabuena (2011), hay una diferencia en el nivel de la relación, quienes identificaron un nivel mayor. A partir de ello, es válido cuestionarse sobre las distintas fuentes de motivación que movilizan a los estudiantes para ejecutar las tareas y alcanzar sus objetivos académicos actuales; así como, qué refuerzos están encontrando en el proceso para mantenerse en el camino hasta sus objetivos.

Por último, la cuarta hipótesis específica también es aceptada, se comprobó la existencia de una relación positiva y significativa entre la dimensión de control de ambiente del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico; esta relación se encontró en nivel medio ( $\rho = .306$ ;  $p < .01$ ). Otras investigaciones también evidenciaron la existencia de una relación, como Lindner et al.

(1996), quienes encontraron una relación débil ( $r = .19$ ;  $p < .005$ ) o Alcalá y Villoslada (2018), un nivel considerable ( $r = .733$ ,  $p < .01$ ). De forma adicional, evaluando específicamente la gestión del tiempo como parte del control del ambiente, Salas et al. (2020), identificaron una relación significativa entre la administración del tiempo y el promedio de un curso específico ( $r = .398$ ;  $p < .01$ ), Vásquez (2020) encontró que el manejo del tiempo y el ambiente de estudio eran las variables mayor asociadas con el rendimiento académico, y Broadbent (2017), identificó que el rendimiento académico se asociaba con la gestión del tiempo en modalidad virtual ( $r = .15$ ;  $p < .05$ ) y con modalidad mixta ( $r = .29$ ;  $p < .001$ ).

Los resultados reflejan la importancia de variables externas y herramientas en el éxito académico, como lo son la búsqueda (y disposición) de ayuda, el espacio de estudio, herramientas para gestionar el tiempo, etc. Principalmente porque este tipo de estrategias les da a los estudiantes la posibilidad de aprovechar y usar oportunamente estrategias de aprendizaje, autocontrol y motivación para un aprendizaje significativo (Howell y Watson, 2007; Pintrich, 2000). De esta forma, estudiantes que son capaces de buscar ayuda, organizar su tiempo, encontrar aplicaciones de estudio, probablemente tengan distintas líneas de acción para responder a desafíos académicos y evitar estancarse en un problema (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Por ello, resulta clave ser explícitos en las opciones que un estudiante tiene para resolver problemas; así como, de acompañar con iniciativa y orientación para que el estudiante gane autonomía en saber cómo, cuándo y porqué usarlas.



## Conclusiones

La presente investigación ha abarcado dos variables importantes en el contexto educativo. Por un lado, el aprendizaje autorregulado que es un proceso dirigido por el estudiante para autogenerar pensamientos, sentimientos y comportamientos y utilizar activamente estrategias para lograr objetivos académicos. (Zimmerman, 2002; Lindner et al., 1996); y el rendimiento académico, que refleja el nivel de conocimientos, habilidades y aptitudes adquiridas por el estudiante tras un proceso de enseñanza influido por factores personales, ambientales e institucionales en un tiempo determinado (Reyes, 2003; Alcalá y Villoslada, 2018; Chadwick 1979, citado en Reyes 2003). Conocer la relación entre ambas variables, tras la pandemia del Covid-19 y la educación virtual, puede darnos luces sobre qué rutas o estrategias conviene utilizar para beneficiar el bienestar del estudiante y su proceso de aprendizaje.

Tras la discusión de los resultados, se concluye que existe una relación media y positiva entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en los estudiantes de II a X ciclo de Psicología de una universidad privada en Lima Metropolitana. Con ello, aceptamos nuestra hipótesis general entendiendo que los estudiantes con un mayor nivel de aprendizaje autorregulado probablemente tienden a un mejor rendimiento académico que los estudiantes con bajo nivel de aprendizaje autorregulado. Esto resalta la importancia de considerar diversos factores existentes que podrían afectar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes, así como los efectos de la pandemia en ellos y su capacidad de regular su aprendizaje, como: el acceso a un ambiente y recursos adecuados, la organización, los aspectos emocionales y motivacionales, las estrategias de aprendizaje virtual, y más aspectos que se vieron afectados este tiempo mencionados por IESALC - UNESCO (2022).

Adicionalmente, no se encontró una relación entre la dimensión del procesamiento ejecutivo y el rendimiento académico, por lo que, se rechaza la primera hipótesis específica. Con esto, se comprende que la dimensión de procesamiento ejecutiva puede no expresar la fuerza de la relación directamente entre ambas variables y que, en todo caso, se evidencia esa relación con estrategias específicas de aprendizaje o de motivación. Cabe lugar cuestionarnos sobre si el procesamiento ejecutivo está siendo comprendido (a nivel teórico y práctico) por los estudiantes, explicado por los docentes y a su vez, si los instrumentos de medición son los más eficaces para medirlo.

Por otro lado, se confirmó la segunda hipótesis específica, evidenciando una relación positiva, de nivel débil y significativa, entre el procesamiento cognitivo y el aprendizaje autorregulado. De esta forma, podemos concluir que contar con estrategias eficaces de aprendizaje está asociado con una mejor atención y retención de la información que se refleja en un mayor rendimiento académico. Por

ello, resulta importante pensar en programas de hábitos de estudio eficaces que respondan a la necesidad del estudiante; estando acompañadas de otras estrategias como la motivación o metacognición pues es necesario no solo el saber qué usar; sino, cuándo, cómo y por qué. Así, animamos a los estudiantes a tomar decisiones sobre qué ruta tomar.

La tercera hipótesis fue confirmada porque evidenciaba una relación media y significativa entre la dimensión motivacional y el rendimiento académico. La motivación tiene como puntos fuertes el esfuerzo, autoeficacia, metas significativas, postergación de la gratificación, etc. En ese sentido, la lógica en esta relación es que los estudiantes con un mayor nivel de esfuerzo, autoeficacia y/o metas más significativas, tienden a asumir más retos, completar tareas difíciles, postergar gratificaciones, etc. para alcanzar un objetivo académico, en la medida que esas metas sean significativas para ellos mismos. Así, buscan tener las mejores herramientas y estrategias para garantizar un aprendizaje; así como, su bienestar durante el proceso.

Por último, la cuarta hipótesis específica se confirma pues los datos evidencian la existencia de una relación media entre la dimensión de control de recursos y el rendimiento académico. La fuerza de la relación puede justificarse en la capacidad del estudiante de convertirse en agente autónomo de su propio aprendizaje, el tener una mayor sensación de control sobre variables externas (ayuda, tiempo, espacio, etc.) encuentran mayores oportunidades de aprendizaje y tener una mirada enfocada en solución, en lugar de estancarse en una sola acción de estudio.

Finalmente, tras la revisión de los resultados, podemos concluir que, en general, fomentar y enseñar estrategias que aumenten el nivel de autorregulación del aprendizaje, podría ayudar a aumentar el nivel de rendimiento académico de los estudiantes. De esta forma, los estudiantes con mayor nivel de aprendizaje autorregulado tienden a tener mayor consciencia y autonomía, experimentar una mayor sensación de control, significado y motivación en lo que hacen, y al usar hábitos de estudiar y herramientas de organización más eficaces, que se traducirían en un mejor rendimiento.

## Recomendaciones

Teniendo en cuenta los resultados encontrados, el marco teórico y los distintos estudios, desde un plano docente, se sugiere plantear la dinámica de la clase teniendo en cuenta el procesamiento ejecutivo y que, por ende, facilite al estudiante a hacerse más consciente de su proceso de aprendizaje. Así, plantear situaciones donde el estudiante tiene claro los objetivos de aprendizaje, momentos claves de monitoreo y evaluación de lo aprendido, puede ayudarlo a tomar mejores decisiones para las siguientes clases (Trías, 2014).

Asimismo, también se recomienda la implementación de talleres teórico-prácticos para estudiantes universitarios sobre estrategias eficaces de estudio y de gestión del tiempo y recursos, enfocándose en su funcionalidad y en la comprensión del procesamiento ejecutivo. Sería importante que las estrategias se presenten de forma explícita y se enseñe el cómo y cuándo usarlas; en esta práctica dentro del taller, tengan la oportunidad de aplicar estrategias y ajustarlas según sus propias necesidades (Jansen et al., 2020; Schunk, 2005).

Por otro lado, brindar capacitaciones de orientación para el establecimiento de metas significativas y estrategias para regular la motivación, tanto desde el plano docente como del estudiante, también sería relevante para fomentar un bienestar personal y ayudar a una mejora del rendimiento académico. Además, sería ideal especificar, de forma explícita, en el currículo de cada curso, momentos y formas en las cuales se podrían implementar y/o evaluar su eficacia (Theobald, 2021).

Otra sugerencia sería fortalecer una relación entre docentes y estudiantes planteando reuniones de asesoría constante sobre el uso de estrategias del aprendizaje autorregulado y evaluar en conjunto los resultados que tienen. El tener una ayuda y acompañamiento disponible para el estudiante abre la posibilidad de revisar y comprender nuevas rutas de aprendizaje, manteniendo el mismo objetivo al tener una mirada externa de la situación y así evitar quedarse estancado o desmotivado (Trías, 2014).

Finalmente, se considera importante revisar el instrumento de evaluación o una posible readaptación, específicamente dentro de la dimensión del procesamiento ejecutivo, teniendo en cuenta el tiempo transcurrido desde la validación Norabuena (2011), la pandemia del Covid-19, la presencia de la tecnología en los salones de clase y la modalidad mixta de la educación actual.

## Referencias

- Alayo, F. (28 de septiembre de 2020). Unos 174.000 estudiantes peruanos dejaron la universidad en lo que va del 2020. *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/peru/covid-19-los-fundamentos-del-gobierno-para-establecer-el-uso-facultativo-de-las-mascarillas-en-los-escolares-coronavirus-peru-rosendo-serna-minsa-ministerio-de-salud-rmmn-noticia/>
- Alcalá, M. E. y Villoslada, A. M. (2018). *Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería Industrial de universidades de Trujillo 2017*. [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Trujillo]. <http://repositorio.uct.edu.pe/handle/123456789/393>
- Alghamdi, A., Karpinski, A. C., Lepp, A. & Barkley, J. (2020). Online and face-to-face classroom multitasking and academic performance: Moderated mediation with self-efficacy for self-regulated learning and gender. *Computers in Human Behavior*, 102(2020), 214-222. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.018>
- Arpi, J. (2019). *La autorregulación del aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios del II semestre de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa – 2017*. [Tesis de Posgrado, Universidad Nacional de San Agustín]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/9445>
- Avendaño, S. L. (2022). *Relación entre el aprendizaje autorregulado y el desempeño académico de los estudiantes de la escuela académica de química de una universidad pública - Lima 2020*. [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/11615>
- Baggetta, P. & Alexander, P. A. (2016). Conceptualization and Operationalization of Executive Function. *Mind, Brain, and Education*, 10(1), 10-33. <https://doi.org/10.1111/mbe.12100>
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational, Behavior and Human Decision Processes*, 2(50), 248-287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barrera, L., Sotelo, M., Barrera, R. y Aceves, J. (2019). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 1(2), 245-251. <https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/42>

- Bembenutty, H. (2011). Academic Delay of Gratification and Academic Achievement. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(126), 55-65. <https://doi.org/10.1002/tl.444>
- Broadbent, J. (2017). Comparing online and blended learners' self-regulated learning strategies and academic performance. *The Internet and Higher Education*, 33, 24-32. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.004>
- Broadbent, J. & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education learning environments: a systematic review. *Internet and Higher Education*, 27(2015), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, Emotion Regulation, and Self-Regulation of Learning. En B. J. Zimmernan & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 408-425). Routledge Handbooks Online. <https://doi.org/10.4324/9780203839010.ch26>
- Boekaerts, M. (2010). Motivation and self-regulation: two close friends. *En The Decade Ahead: Applications and Contexts of Motivation and Achievement*, 16B, 69-108. [https://doi.org/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016B006](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016B006)
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Boekaerts, M. & Cascallar, E. (2006). How Far Have We Moved Toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? *Educational Psychology Review*, 18, 199-210. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4>
- Calderón, J. (2019). *Autorregulación del aprendizaje en estudiantes ingresantes a la universidad*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/14614>
- Cassaretto, M., Chau, C., Espinoza M., Otiniano, F., Rodríguez Cuadros, L. y Rubina, M. Lima (2021). Salud mental en universitarios del Consorcio de Universidades durante la pandemia. *Consortio de Universidades*. <https://www.consortio.edu.pe/wp-content/uploads/2021/10/SALUD-MENTAL-CONSORCIO-DE-UNIVERSIDADES.pdf>
- Córdoba, D. y Marroquín, M. (2018). Mejoramiento del rendimiento académico con la aplicación de estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo. *Revista UNIMAR*, 36(1), 15-30. <https://doi.org/10.31948/unimar.36-1.1>

- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Reviews of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. En J. A. Griffin, P. McCardle y L. S. Freund (Eds.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (p. 11–43). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14797-002>
- Díaz, E. E. (2019). *Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima*. [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/7679>
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the Conceptual Lens on Metacognition, Self-regulation, and Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 391-409. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10648-008-9083-6>
- Dörrenbächer, L., WeiBenfels, M., Russell, L., & Perels, F. (2021). Multimethod assessment of self-regulated learning in college students: different methods for different components? *Instructional Science*, 49(2021), 137-163. <https://doi.org/10.1007/s11251-020-09533-2>
- Duda, B. y Gallardo, E. (2022). Caracterización de la procrastinación académica en estudiantado universitario peruano. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.20>
- Duran, J. A. (2017). *Aprendizaje Autorregulado e Inteligencia Emocional de las estudiantes de Educación Inicial 2016 de la IESPP "Emilia Barcia Boniffatti"*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/7725/Dur%C3%A1n\\_FJA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/7725/Dur%C3%A1n_FJA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ehlers, U. D. & Kellermann, S. A. (2019). Future Skills: The Future of Learning and Higher Education. *Results of the International Future Skills Delphi Survey*. [https://www.researchgate.net/publication/332028491\\_Future\\_Skills\\_-\\_The\\_Future\\_of\\_Learning\\_and\\_Higher\\_education\\_Results\\_of\\_the\\_International\\_Future\\_Skills\\_Delphi\\_Survey](https://www.researchgate.net/publication/332028491_Future_Skills_-_The_Future_of_Learning_and_Higher_education_Results_of_the_International_Future_Skills_Delphi_Survey)
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501 – 519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>
- Garbanzo, G. M. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 57-87. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194128798005>
- Gómez, D., Oviedo, R., y Martínez, E. I. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. *Tecnociencia Chihuahua*, 5(2). <https://doi.org/10.54167/tch.v5i2.699>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). McGraw - Hill.
- Hollis, R. B. & Was, C. A. (2016). Mind wandering, control failures, and social media distractions in online learning. *Learning and Instruction*, 42, 104-112. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.007>
- Howell, A. J. & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(2007), 167-178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.017>
- Inzlicht, M., Werner, K. M., Briskin, J. L. & Roberts, B. W. (2020). Integrating Models of Self-Regulation. *Annual Review of Psychology*, 72, 25.1 - 25.27. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-061020-105721>
- Jansen, R. S., van Leeuwen, A., Janssen, J., Conijn, R. & Kester, L. (2020). Supporting learners' self-regulated learning in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*, 146(2020). <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103771>
- Lindner, R. W., Harris, B. R., & Gordon, W. I. (1996). The design and development of the *Self-Regulated Learning Inventory*: A status report. Presentado en *American Educational Research Association, New York*. <http://www.ECNet.Net/users/mfrwl/wiu/myhome.htm>

- Lindner, R. W. & Harris, B. R. (1998). Self-Regulated Learning in Education Majors. *The Journal of General Education*, 47(1), 63-78. <https://www.jstor.org/stable/27797364>
- Lozano, A., Fernández, J. S., Figueredo, V., y Martínez, A. M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social Online. *International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them*, 79-104. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5925>
- Martín, E., García, L., Torbay, A. y Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 401-412. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56080312>
- May, K. E. & Elder, A. D. (2018). Efficient, helpful, or distracting? A literature review of media multitasking in relation to academic performance. *International Journal of Education Technology in Higher Education*, 15(12). <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0096-z>
- Ministerio de Educación. (24 de agosto de 2021). *El impacto del covid-19 en la salud mental y deserción universitaria: respuestas para la continuidad*. <https://www.minedu.gob.pe/conectados/pdf/cursos/webinars/2021/24-de-agosto-2021-el-impacto-del-covid-19-salud%20mental-desercion-universitaria-respuestas-para-la-continuidad.pdf>
- Molina, L. C., Barrera, L. F., Sotelo, M. A., Ramos, D. Y. y Pérez, R. (2021). Orientación al futuro, estrategias de aprendizaje, autorregulación y rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos. *Educación y Ciencia*, 10(55), 39-54. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/599/456571>
- Moncada, L. F. y Rubio, M. J. (2011). Determinantes inmediatos del rendimiento académico en los nuevos estudiantes matriculados en el sistema de educación superior a distancia del Ecuador: Caso Universidad Técnica Particular de Loja. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(2), 77-95. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427215005>
- Morocho, M. E. (2015) *Modelización multinivel del rendimiento académico universitario*. [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/30400/Modelizaci%3b3n%20Multinivel%20del%20Rendimiento%20Acad%3a9mico%20Universitario.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Muñoz, M. Y. (2021). Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(3). <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1436>
- Ngunu, S., Kinai, T., Ndambuki, P. & Mwaura, P. (2019). Causal Attributions as Correlates of Secondary School Students' Academic Achievement. *Education Research International*, 2019. <https://doi.org/10.1155/2019/1950753>
- Norabuena, R. (2011). *Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo – Huaraz*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/2904>
- Noriega, T. (2020). *Aprendizaje autorregulado y escritura de textos expositivos-explicativos en estudiantes de un curso de comunicación de una universidad privada de Lima - 2019*. [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/8178>
- Ocaña, Y. (2011). Variables académicas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Investigación Educativa UNMSM*, 15(27), 167-179. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/6473/5692>
- Oriol, X., Mendoza, M., Covarrubias, C. G. y Molina, V. M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14280>
- Padua, L. (2019) Factores individuales y familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 24(80), 173-195. [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)
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontier in Psychology*, 8(422). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>

- Paul, A. M. (3 de mayo de 2013). *You'll Never Learn!* Slate Magazine. <https://slate.com/technology/2013/05/multitasking-while-studying-divided-attention-and-technological-gadgets-impair-learning-and-memory.html>
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, 451–502. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pomerance, L., Greenberg, J., & Walsh, K. (enero de 2016). Learning about learning: What every teacher needs to know. *National Council on Teacher Quality*. [http://www.nctq.org/dmsView/Learning\\_About\\_Learning\\_Report](http://www.nctq.org/dmsView/Learning_About_Learning_Report)
- Quigley, A., Mujis, D. & Stringer, E. (2018). Metacognition and Self-Regulated Learning. Guidance Report. *Education Endowment Foundation*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/tools/guidance-reports/metacognition-and-self-regulated-learning/>
- Rawson, K. A., Thomas, R. C. & Jacoby, L. L. (2014). The Power of Examples: Illustrative Examples Enhance Conceptual Learning of Declarative Concepts. *Educational Psychology Review*, 27(3), 483 – 504. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9273-3>
- Reimers, F. M. y Scheleicher, A. (30 de marzo de 2020). Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19. [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un\\_marco\\_para\\_guiar\\_una\\_respuesta\\_educativa\\_a\\_la\\_pandemia\\_del\\_2020\\_del\\_covid-19\\_.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un_marco_para_guiar_una_respuesta_educativa_a_la_pandemia_del_2020_del_covid-19_.pdf)
- Reyes, Y. N. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. [https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Salud/Reyes\\_T\\_Y/T\\_completo.pdf](https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Salud/Reyes_T_Y/T_completo.pdf)
- Roediger, H. L., Putnam, A. L., & Smith, M. A. (2011). Ten benefits of testing and their applications to educational practice. En J. P. Mestre & B. H. Ross (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Cognition in education* (p.p. 1–36). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00001-6>

- Rohrer, D., Dedrick, R. F. & Burgess, K. (2014). The benefit of interleaved mathematics practice is not limited to superficially similar kinds of problems. *Psychonomic Bulletin & Review*, 21, 1323 – 1330. <https://doi.org/10.3758/s13423-014-0588-3>
- Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Grao.
- Salas, P., Sotelo, M. A., Barrera, L. F. y Ramos, D. Y. (2020). Estrategias de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes universitarios que cursan materias de modalidad mixta. En R. I. García, J. Angulo, A. Lozano y M. A. Mercado (Eds.), *Investigaciones sobre ambientes educativos mediados por tecnología* (pp. 165-180). Clave Editorial. <https://www.itson.mx/publicaciones/Documents/ciencias-sociales/Libro%20final-Investigaci%C3%B3n%20sobre%20ambientes-13abr.pdf>
- Salinas, O. E. (2022). *Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad de Lima*. [Tesis de Maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/956>
- Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: Research Recommendations. *Educational Psychology Review*, 20(4), 463-467. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9086-3>
- Sierra, R. (1994). *Técnicas de investigación social. Teorías y ejercicios*. Paraninfo.
- Sun, Z., Xie, K. & Anderman, L. H. (2018). The role of self-regulated learning in students' success in flipped undergraduate math courses. *The Internet and Higher Education*, 36, 41-53. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.003>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior. (17 de marzo de 2021). *III Informe Bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/2824150-iii-informe-bienal-sobre-la-realidad-universitaria-en-el-peru>
- Solar, N. J. (2015). Attributions of Academic Performance among Third Year and Fourth Year Biology Major Students. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 5(5). <http://doi.org/10.4172/2161-0487.1000210>

- Tasso, A. F., Hisli Sahin, N. & San Roman, G. J. (2021). COVID-19 disruption on college students: Academic and Socioemotional Implications. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 13(1), 9–15. <https://doi.org/10.1037/tra0000996>
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66(2021). <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
- Trías, D. (2014). ¿Por qué no enseñar autorregulación? En P. Morales, E. Saavedra, G. Salas y C. Cornejo (Eds.), *Aprendizaje. Miradas desde la Psicología Educativa* (pp. 163-179). Universidad Católica del Maule. [https://www.academia.edu/33448928/Aprendizaje\\_Miradas\\_desde\\_la\\_Psicologia\\_Educacional](https://www.academia.edu/33448928/Aprendizaje_Miradas_desde_la_Psicologia_Educacional)
- Trías, D. (2017). *Autorregulación en el aprendizaje: análisis de su desarrollo en distintos contextos socioeducativos*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/683522>
- Trías, D. (2018). Autorregulación en el aprendizaje: claves para el asesoramiento psicoeducativo. En F. Leal y J. Alonso-Tapia (Eds.), *Procesos y actores: claves para el asesoramiento psicoeducativo. Temas en Psicología Educativa. Contribuciones para la formación en su especialidad* (pp. 69-101). Noveduc. [https://www.researchgate.net/publication/321753905\\_Autorregulacion\\_en\\_el\\_aprendizaje\\_claves\\_para\\_el\\_asesoramiento\\_psicoeducativo](https://www.researchgate.net/publication/321753905_Autorregulacion_en_el_aprendizaje_claves_para_el_asesoramiento_psicoeducativo)
- Trías, D. y Huertas, J. A. (2020). *Autorregulación en el Aprendizaje: Manual para el asesoramiento psicoeducativo*. Ediciones Universidad Autónoma de Madrid. <http://doi.org/10.15366/9788483447499>
- Unesco-lesalc. (2020). *Covid 19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Unesco-lesalc. (2022). *¿Reanudación o reforma?: Seguimiento del impacto global de la pandemia de COVID-19 en la educación superior tras dos años de disrupción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382402/PDF/382402spa.pdf.multi>

- Valdivia, P. y Noguera, I. (2022). La docencia en pandemia, estrategias y adaptaciones en la educación superior: Una aproximación a las pedagogías flexibles. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 8(79), 114-133. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2373>
- Valqui, E. (2008). *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/2411>
- Vásquez, A. S. (2020). Estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios como predictores de rendimiento académico. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 159-170. <https://doi.org/10.5209/rced.68203>
- Winne, P. H. (2011). Cognition and Metacognition within Self-Regulated Learning. En P. A. Alexander, D. H. Schunk y J. A. Greene (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 36 - 48). <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315697048.ch3>
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
- Zimmerman, B. J. & Moylan, A. R. (2009). Self-Regulation: Where Metacognition and Motivation Intersect. En Hacker, D. J., Dunlosky, J. & Graesse, A. C. (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 209-315). Routledge Handbooks Online. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203876428.ch16>
- Zhang, W. (2015). Learning variables, in-class laptop multitasking and academic performance: A path analysis. *Computers & Education*, 81(2015), 82-88. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.09.012>

## Anexos

### Anexo 1: Carta de solicitud para la aplicación presencial

#### Estimado Programa Académico de Psicología:

Cordialmente les escribe Carlos Hilgert Delgado y Belén Ross Morrey Pérez, bachilleres del Programa Académico de Psicología.

Con motivo de la realización de nuestra investigación “Relación entre el nivel de Aprendizaje Autorregulado y el nivel de Rendimiento Académico en estudiantes de Psicología en una universidad privada de Lima Metropolitana”, para optar al título de licenciatura, **solicitamos el permiso de:**

- Aplicar el instrumento “**Inventario de Aprendizaje Autorregulado**” de Lindner, Harris y Gordon (1996) adaptado en Perú por Norabuena (2011) de manera presencial a estudiantes de Psicología de la Universidad de Piura - Campus Lima.
- Recoger información sobre datos demográficos y académicos: sexo, edad, ciclo y promedio académicos generales del ciclo anterior, de estudiantes de Psicología de la Universidad de Piura - Campus Lima.

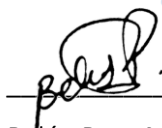
El objetivo de nuestra investigación es establecer la relación entre el nivel de Aprendizaje Autorregulado y el nivel de Rendimiento Académico en estudiantes de Psicología en una universidad privada de Lima Metropolitana. El proceso implicaría solicitar autorización a cada docente para ingresar presencialmente a sus aulas de clase y aplicar el instrumento. A cada estudiante se le entregaría un cuadernillo que incluye el consentimiento informado y el instrumento de evaluación, su participación sería voluntaria.

El análisis de los datos recaudados sería únicamente utilizado con fines académicos, resguardando la confidencialidad de los estudiantes y de la universidad, con el fin de dar respuesta a nuestra pregunta de investigación.

Adjuntamos el instrumento de evaluación junto el consentimiento informado que se presentarían a los estudiantes.

Atentamente,

  
\_\_\_\_\_  
Carlos Hilgert Delgado

  
\_\_\_\_\_  
Belén Ross-Morrey Pérez

21 de octubre del 2022

## Anexo 2: Consentimiento informado del estudiante

### Consentimiento Informado

La presente investigación es conducida por Belén Ross Morrey Pérez y Carlos Hilgert Delgado, egresados de Psicología por la Universidad de Piura, con la finalidad de recoger información para la realización de la tesis de licenciatura. Está dirigida a estudiantes de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana y tiene como objetivo establecer la relación entre el nivel aprendizaje autorregulado y el nivel de rendimiento académico. La aplicación tendrá una duración aproximada de 15 a 20 minutos; sin embargo, no hay mínimo ni máximo de tiempo

Los documentos que se presentarán recogerán información sobre datos sociodemográficos y académicos (promedio ponderado del último ciclo cursado); asimismo, se aplicará el Inventario del Aprendizaje Autorregulado (Lindner, Harris y Gordon, 1996), adaptado en el Perú por Norabuena (2011). Para ello, será necesario completar la información y responder a las preguntas procurando que refleje lo más cercano a la realidad posible.

Además, la participación es completamente voluntaria y anónima, no recibe ningún tipo de compensación ni supone un riesgo para el participante. En caso usted desee interrumpir su participación, puede hacerlo en el momento que desee y considere pertinente.

Finalmente, los investigadores se comprometen a:

- Resguardar la información proporcionada por el/la participante, garantizando el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas.
- Utilizar la información únicamente con fines académicos.

Ante cualquier duda o mayor información, pueden contactarnos a través de los correos: [belenrossmorreyperez@gmail.com](mailto:belenrossmorreyperez@gmail.com) o [carloshilgert@gmail.com](mailto:carloshilgert@gmail.com)

Por favor, marcar según su disposición:

( ) He leído el Consentimiento Informado y sí acepto participar en esta investigación.

( ) He leído el Consentimiento Informado y no acepto participar en esta investigación.

Muchas gracias,

Belén Ross Morrey Pérez y Carlos Hilgert Delgado

### Anexo 3: Ficha técnica del Inventario del Aprendizaje Autorregulado

|                                    |   |              |                 |                       |                           |
|------------------------------------|---|--------------|-----------------|-----------------------|---------------------------|
| <b>Nombre original</b>             | Inventario del Aprendizaje Autorregulado v. 4.01 (Lindner, Harris y Gordon, 1996)   |              |                 |                       |                           |
| <b>Adaptación</b>                  | Por Norabuena (2011) en estudiantes universitarios.   |              |                 |                       |                           |
| <b>Objetivo</b>                    | Valorar la autorregulación en el aprendizaje a nivel general y a nivel de sus dimensiones: procesamiento ejecutivo, procesamiento cognitivo, motivación y control y uso del ambiente. |              |                 |                       |                           |
| <b>Modo de aplicación</b>          | Autorregistro, individual   |              |                 |                       |                           |
| <b>Materiales</b>                  | Hoja de preguntas con los 60 enunciados.  |              |                 |                       |                           |
| <b>Duración</b>                    | Tiempo promedio es de 15 a 20 minutos.  |              |                 |                       |                           |
| <b>Puntuación</b>                  | La máxima calificación general es de 300 puntos y de 75 por cada dimensión, cada ítem se valora del 1 al 5.   |              |                 |                       |                           |
| <b>Escala General y Específica</b> | <b>Dimensiones</b>  | <b>Rango</b> |                 | <b>Total</b>          | <b>Rango</b>              |
|                                    | Nivel deficiente  | 15 - 29.9    |                 | Nivel deficiente      | 60 - 120                  |
|                                    | Nivel bajo  | 30 - 44.9    |                 | Nivel bajo            | 121 - 180                 |
|                                    | Nivel medio   | 45 - 59.9    |                 | Nivel medio           | 181 - 240                 |
|                                    | Nivel alto  | 60 - 75      |                 | Nivel alto            | 241 - 300                 |
| <b>Confiabilidad y validez</b>     | <b>Dimensiones</b>  | <b>Ítems</b> | <b>Promedio</b> | <b>Desv. Estándar</b> | <b>Coficiente de Alfa</b> |
|                                    | Proc. Ejecutivo   | 15           | 52.52           | 6.13                  | 0.897                     |
|                                    | Proc. Cognitivo   | 15           | 52.52           | 4.86                  | 0.756                     |
|                                    | Motivación  | 15           | 51.86           | 5.05                  | 0.869                     |
|                                    | Control del ambiente  | 15           | 52.86           | 6.05                  | 0.875                     |
|                                    | Total   | 60           | 52.18           | 5.69                  | 0.879                     |

Tomado de Norabuena (2011) y Alcalá y Villoslada (2018)

**Anexo 4: Inventario del Aprendizaje Autorregulado v. 4.01****INVENTARIO DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO**

Lindner, Harris y Gordon V. 4.01, adaptado por Norabuena (2011)

Sexo: ( ) H ( ) M

Edad: \_\_\_\_\_

Carrera: \_\_\_\_\_

Ciclo académico: \_\_\_\_\_ Promedio académico general del ciclo anterior (semestre 2022-I): \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:** Por favor lee cada enunciado y posteriormente marca con una X tu respuesta de acuerdo a las siguientes claves:

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

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

|    |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1  | Perfeccionarme en un nuevo conocimiento o habilidad para mí es más importante que el establecer una comparación de qué tan bien lo hago con relación a otros.   | a | b | c | d | e |
| 2  | Si tengo problemas para comprender algún material de este curso, trato de obtener alguna ayuda de alguien para lograr entenderlo.   | a | b | c | d | e |
| 3  | Cuando leo un texto o escucho una lectura, conscientemente intento separar las ideas principales de las ideas de apoyo.   | a | b | c | d | e |
| 4  | En clases donde creo que es necesario tomar apuntes; reviso mis apuntes de la clase anterior antes de la siguiente clase.   | a | b | c | d | e |
| 5  | Con el fin de ayudarme a estar lo más atento y concentrado posible, me propongo metas a corto plazo y específicas para los cursos en los que estoy inscrito.  | a | b | c | d | e |
| 6  | Cuando reviso mis apuntes de clases, trato de identificar los puntos principales (subrayando o resaltándolos en los apuntes).   | a | b | c | d | e |
| 7  | Llego preparado a clase para poder discutir el material de lectura que fue asignado.  | a | b | c | d | e |
| 8  | Cuando estoy leyendo un texto o revisando mis apuntes, algunas veces me detengo y me pregunto: ¿estoy entendiendo algo de esto?   | a | b | c | d | e |
| 9  | Para ayudarme a mantenerme firme en mis metas, me prometo recompensas si me va bien en el examen o en el curso.   | a | b | c | d | e |
| 10 | Cuando estoy estudiando me aíso de cualquier cosa que pueda distraerme.   | a | b | c | d | e |
| 11 | Cuando estoy revisando que tan listo estoy para hacer un examen, si me doy cuenta de que no estoy lo suficientemente preparado; entonces elaboro un plan que me ayude para estar preparado realmente. | a | b | c | d | e |
| 12 | Estudio sólo cuando hay necesidad.  | a | b | c | d | e |
| 13 | Me doy cuenta de que cuando no hago las cosas tan bien como yo esperaba hacerlas durante un curso, me desanimo y tengo menos motivación.  | a | b | c | d | e |
| 14 | Cuando estoy aprendiendo un material que no me es familiar y que es complejo, organizo (por ejemplo, un resumen, un mapa) algo en lo que pueda cuadrar lógicamente de ese material.                   | a | b | c | d | e |
| 15 | Cuando decido a que cursos o secciones inscribirme, busco las más fáciles.  | a | b | c | d | e |

|    |  |   |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 16 | Cuando reviso un texto o mis apuntes para prepararme para un examen, deliberadamente me detengo e intento recordar lo que pueda de lo que acabo de leer.   | a | b | c | d | e |
| 17 | Después de haber hecho un examen, conscientemente trato de determinar qué tan bien seleccioné y preparé los conceptos incluidos en el examen.  | a | b | c | d | e |
| 18 | Aun cuando un curso me resulta aburrido o poco interesante, continúo trabajando duro y trato de hacer lo mejor posible.  | a | b | c | d | e |
| 19 | Cuando toma apuntes en clase usualmente trato de organizar la información presentándola en forma lógica (por ejemplo, subrayar, resaltar, hacer resúmenes, mapas etc.)   | a | b | c | d | e |
| 20 | Cada vez que en un curso no voy tan bien como me gustaría, lo que hago es identificar el problema y desarrollar un plan para resolverlo.   | a | b | c | d | e |
| 21 | Cuando no me es claro algo del material que se está presentando en clase, una estrategia que empleo es la de revisar nuevamente mis apuntes contrastándolos con apuntes de otro compañero.   | a | b | c | d | e |
| 22 | Cuando siento que necesito ayuda y hay un grupo de estudio en el curso; participo en las sesiones de dicho grupo.  | a | b | c | d | e |
| 23 | Yo trato de captar y escribir los puntos principales durante la clase.   | a | b | c | d | e |
| 24 | Para ayudarme a retener y entender lo que estoy estudiando, hago diagramas, resúmenes y organizo de cualquiera otra manera el material que yo estoy estudiando.  | a | b | c | d | e |
| 25 | Después de estudiar para un examen, trato de reflexionar qué tan efectivas han sido mis estrategias de estudio, si realmente éstas me están ayudando a aprender el material sobre el cual he estado trabajando.                              | a | b | c | d | e |
| 26 | Para ayudarme a cumplir con las metas académicas que me establezco, desarrollo un plan y horario a seguir que reviso regularmente.   | a | b | c | d | e |
| 27 | Me siento confuso e indeciso acerca de las metas educativas que debería tener.   | a | b | c | d | e |
| 28 | Cuando estoy estudiando o aprendiendo conceptos o ideas abstractas, trato de visualizar o pensar en una situación concreta o evento donde tales conceptos puedan ser útiles o puedan aplicarse.  | a | b | c | d | e |
| 29 | Cuando estudio, marco o de alguna forma sigo la pista de los conceptos, términos o ideas que aún no he entendido del todo.   | a | b | c | d | e |
| 30 | Cuando tengo que aprender conceptos poco familiares, o ideas que están relacionada entre sí, uso mi imaginación (representaciones mentales) para ayudarme a vincularlas y unir las.  | a | b | c | d | e |
| 31 | Incluso cuando una clase se pone más difícil o menos interesante de lo que yo esperaba, para mí sigue siendo importante hacer lo mejor que pueda.  | a | b | c | d | e |
| 32 | Yo estudio mejor bajo presión. Soy de los que estudia una noche antes del examen.  | a | b | c | d | e |
| 33 | Cuando estoy estudiando, en lugar de simplemente releer las cosas un par de veces, me regreso y enfoco mi atención en conceptos, ideas y procedimientos que encuentro difíciles de entender o recordar.                                      | a | b | c | d | e |
| 34 | Antes de leer un capítulo en un libro de texto o cualquier lectura asignada, primero le doy una hojeada al material para tener una idea en general del tema, después me pregunta a mí mismo "qué yo ya sé sobre este tema".                  | a | b | c | d | e |
| 35 | Para facilitarme el entender lo que estoy estudiando, trato de relacionar el material que estoy estudiando con ejemplos de mi propia vida.   | a | b | c | d | e |
| 36 | Tiendo a creer que lo que aprendo después de una clase o de un curso depende principalmente de mí.   | a | b | c | d | e |
| 37 | Debido a mi variedad de obligaciones encuentro difícil apegarme a un horario de estudio.   | a | b | c | d | e |
| 38 | Antes de empezar a estudiar seriamente, examino y analizo cuidadosamente la cantidad de material que me es familiar y el que me es difícil; materiales que tengo que manejar perfectamente para tener éxito.                                 | a | b | c | d | e |
| 39 | Me siento con cierta confianza en la mayoría de mis clases porque sé de lo que yo soy capaz en términos académicos.  | a | b | c | d | e |
| 40 | Si no entiendo algo durante una clase, solicito de asesorías para clarificar lo que no he entendido.   | a | b | c | d | e |
| 41 | Después de prepararme para un examen, me pregunto a mí mismo "¿Si tuviera el examen sobre este tema en este momento, que calificación me sacaría?"   | a | b | c | d | e |
| 42 | Uso un calendario, una agenda diaria o cualquier otra forma en la que llevo el control de mis materias o fechas importantes.   | a | b | c | d | e |
| 43 | Cuando me enfrento a un problema en mis clases (por ejemplo: prepararme para un examen, escribir un documento), para ayudarme a tener éxito, desarrollo un plan o una estrategia que me ayude como guía y pueda también evaluar mi progreso. | a | b | c | d | e |

|    |  |   |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 44 | Durante las presentaciones de mi clase, atiendo cuidadosamente cualquier seña o pista que el instructor dé acerca de cuáles conceptos e ideas son las más importantes de aprender y recordar.  | a | b | c | d | e |
| 45 | Incluso cuando me cuesta mucho trabajo una clase para mí es muy difícil ir con mi profesor y comentarle sobre esa situación.   | a | b | c | d | e |
| 46 | Creo que la habilidad es la que determina el éxito o el fracaso académico.   | a | b | c | d | e |
| 47 | Cuando tengo que aprender o recordar de memoria muchos conceptos relacionados, trato de asociar cada uno con una imagen mental original o inusual.   | a | b | c | d | e |
| 48 | Después de hacer un examen, reviso y evalúo las estrategias que usé para prepararme, así determino que tan efectivo fui y pienso cómo utilizar esta información para mejorar en la preparación de exámenes futuros.  | a | b | c | d | e |
| 49 | Cuando estoy estudiando para un examen, me es difícil distinguir entre las ideas principales y la información menos importante.  | a | b | c | d | e |
| 50 | Si no aprendo algún concepto rápidamente, me desaliento y ya no continúo   | a | b | c | d | e |
| 51 | Yo veo las calificaciones como algo que el instructor da y no como algo que el estudiante se gana.   | a | b | c | d | e |
| 52 | Cuando leo un libro de texto, la mayoría de las veces enfoco mi atención en el significado de palabras y términos específicos.   | a | b | c | d | e |
| 53 | Cuando estoy sumido en un problema o en mis intentos por comprender material para la clase, trato de pensar en una analogía o en una comparación entre mi situacional actual y situaciones similares en las que he estado anteriormente.                   | a | b | c | d | e |
| 54 | Si encuentro una palabra o término que no conozco en mi lectura para la clase, me detengo y busco el significado en el diccionario.  | a | b | c | d | e |
| 55 | Las calificaciones que obtengo corresponden a qué tan duro he trabajado y cuánto tiempo he dedicado a estudiar.  | a | b | c | d | e |
| 56 | Entrego mis trabajos a tiempo y me mantengo al corriente en mis lecturas.  | a | b | c | d | e |
| 57 | Cuando preparado una presentación, documento o proyecto para la clase, no solamente pienso acerca del tema y hago un esquema para trabajar en él; sino que trato de anticiparme a las preguntas que puedan surgir en la audiencia y me preparo para ellas. | a | b | c | d | e |
| 58 | Para aprender material nuevo o poco familiar, siempre trato de estudiarlo tal como está en el libro de texto o como lo presentó el profesor  | a | b | c | d | e |
| 59 | Incluso cuando no estoy seguro de haber entendido lo que se ha presentado en clase, de todos modos, no hago preguntas en clase.  | a | b | c | d | e |
| 60 | Me es muy difícil decidir cómo utilizar mi tiempo más eficientemente para preparar mis exámenes.   | a | b | c | d | e |