



MAR CARIBE

EDITORIAL

Evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje

**EL MODELO ZIMMERMAN APLICADO A LOS
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

**LUIS RONALD RUCOBA DEL CASTILLO
DELIA PEREA DE ARÉVALO
CECILIA RIOS PÉREZ
HEYDI MARIEL PAREDES ISUIZA
ELIANA ZAVALETA SALAS
MANUEL RANULFO MARTICORENA QUINTANILLA**

**DEPÓSITO LEGAL NRO.: 202310674
ISBN: 978-612-5124-20-3**

Evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje: El modelo Zimmerman aplicado a los estudiantes de educación superior

Luis Ronald Rucoba Del Castillo, Delia Perea de Arévalo, Cecilia Rios Pérez, Heydi Mariel Paredes Isuiza, Eliana Zavaleta Salas, Manuel Ranulfo Marticorena Quintanilla

© Luis Ronald Rucoba Del Castillo, Delia Perea de Arévalo, Cecilia Rios Pérez, Heydi Mariel Paredes Isuiza, Eliana Zavaleta Salas, Manuel Ranulfo Marticorena Quintanilla, 2023

Jefe de arte: Yelitza Sánchez

Diseño de cubierta: Yelitza Sánchez

Ilustraciones: Ysaelen Odor

Editado por: Editorial Mar Caribe de Josefrank Pernaleté Lugo

Jr. Leoncio Prado, 1355 – Magdalena del Mar, Lima-Perú. RUC: 15605646601

Libro electrónico disponible en http://editorialmarcaribe.es/?page_id=1916

Primera edición – octubre 2023

Formato: electrónico

ISBN: 978-612-5124-20-3

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°: 202310674

Evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje: El modelo Zimmerman aplicado a los estudiantes de educación superior

Luis Ronald Rucoba Del Castillo

Delia Perea de Arévalo

Cecilia Rios Pérez

Heydi Mariel Paredes Isuiza

Eliana Zavaleta Salas

Manuel Ranulfo Marticorena Quintanilla

República de Perú, Año 2023

Tabla de Contenido

Prólogo	8
Autorregulación del aprendizaje.....	11
1.Habilidades Académicas y autorregulación del aprendizaje.	11
1.1 Autorregulación del Aprendizaje y Evaluación Formativa.....	21
Tabla 1.1	23
Distribución de la variable autorregulación del aprendizaje y sus dimensiones	23
Tabla 1.2	23
Distribución de frecuencias de la variable evaluación formativa y sus dimensiones.....	23
Tabla 1.3	24
Tabla cruzada de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa	24
Tabla 1.4	25
Diferencia de Normalidad	25
Tabla 1.5	25
Correlación de la variable autorregulación del aprendizaje y la	25
evaluación formativa	25
Tabla 1.6	26
Conciencia metacognitiva activa y la	26
evaluación formativa	26
Tabla 1.7	26
Correlación de la dimensión control y verificación con la variable	26
evaluación formativa	26
Tabla 1.8	27
Correlación de la dimensión esfuerzo diario en la realización de las.....	27
tareas con la variable evaluación formativa	27
Tabla 1.9	27
Procesamiento activo durante las clases.....	27
y evaluación formativa	27

1.2	La Correlación entre la Autorregulación y la Evaluación Formativa.	28
1.3	Las Iniciativas Universitarias como promoción de la Autorreflexión.	32
CAPÍTULO II.....		34
2.	Modelo de Zimmerman	34
2.1	Definición de Aprendizaje Autorregulado.....	34
2.2	Estrategias en el aprendizaje autorregulado.	35
2.3	Dimensión del Aprendizaje Autorregulado.	36
2.4	Características de la evaluación socio formativa.....	38
2.5	Dimensión de la Evaluación formativa.	39
2.6	Aprender a conocer.	44
2.7	Aprendizaje y Enseñanza desde la perspectiva cognitiva.....	45
2.8	Desarrollo Cognitivo de los estudiantes universitarios.	46
	Tabla 2.1	49
	Las nueve fases de Perry	49
2.9	Metacognición y Aprendizaje Autorregulado.....	50
2.10	Las Seis Dimensiones Propuestas por Zimmerman	52
	Tabla 2.2	54
	Dimensiones de la autorregulación académica de Zimmerman	54
	Modelo de P.R. Pintrich.....	56
2.11	Enfoques de Aprendizaje de los Estudiantes.	57
	Tabla 2.3	62
	Motivos y estrategias del SPQ.....	62
	Tabla 2.4	62
	Escalas y subescalas del SPQ.....	62
	Tabla 2.5	63
	Continuo de enfoques de aprendizaje.....	63
2.12	Algunas consideraciones metodológicas	64
	Tabla 2.6	66

Propiedades psicométricas del R-SPQ-2F de varios estudios	66
2.13 Procesos de Enseñanza Aprendizaje Modelos Cognitivos.	67
Figura 2.1	69
Modelo 3P de enseñanza y aprendizaje	69
2.14 Modelo DIDEPRO.	70
Figura 2.2.....	71
Modelo DIDEPRO en etapas no universitarias	71
Tabla 2.7	72
Concepciones de la enseñanza y el aprendizaje	72
Figura 2.3.....	74
Modelo DIDEPRO en Educación Superior.	74
CAPÍTULO III	76
3.1 Características del contexto enseñanza aprendizaje	76
3.1 Expectativas de Enseñanza.....	77
3.2 Disciplina de Estudio.....	80
3.3 Características personales de los Universitarios.....	83
• Género de los Estudiantes.	83
3.4 Enseñanza Aprendizaje la perspectiva de los Estudiantes Universitarios	89
Tabla 3.1	92
Modelo ELPO, variables y secciones del cuestionario USET.....	92
Tabla 3.2	94
Métodos de enseñanza y su descripción	94
Tabla 3.3	95
Concepciones de la enseñanza de los estudiantes Universitarios.....	95
3.4 Autoeficacia y confianza académica de los universitarios	96
Tabla 3.4	100
3.5 Enseñanza Aprendizaje -Planificación del Aprendizaje.	106
Tabla 3.5	108

Dos concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje	108
Tabla 3.6	112
Estilos y componentes del aprendizaje universitario.....	112
Tabla 3.7	115
Número, escalas, dimensiones e ítems de las Escalas EIPEA.....	115
CAPÍTULO IV	117
4. Aspectos Fundamentales de la Autorregulación del aprendizaje.....	117
Tabla 4.1	117
Autorreguladores	117
4.1 Producto generado de la enseñanza-aprendizaje.	123
4.2 Resultados del Proceso Enseñanza Aprendizaje.....	124
4.3 Predicción del Rendimiento Académico.	129
4.4 Variables Presagio.....	129
4.5 Variables Procesos.	131
4.6 Variable de la fase Diseño	131
4.7 Variable de la Fase de Desarrollo.	133
4.8 Variable Producto.	137
Reflexiones Finales.	138
Bibliografía.....	142

Prólogo

Los países europeos han reconocido la importancia de la evaluación formativa en sus nuevos currículos, este énfasis en la evaluación no es un desarrollo reciente, ya que la evaluación formativa se ha asociado durante mucho tiempo con la diferenciación educativa y la igualdad de oportunidades en la educación. Para los profesionales que ya trabajan en sus respectivos campos, a menudo es necesario buscar una mayor especialización para avanzar en sus carreras en la educación superior. Esto incluye oportunidades en universidades, instituciones no universitarias, así como en escuelas pedagógicas superiores y tecnologías. Las investigaciones realizadas en América Latina durante las últimas cuatro décadas han demostrado consistentemente que los métodos de enseñanza tradicionales, que se enfocan principalmente en la transmisión de conocimientos, son ineficaces para promover un aprendizaje significativo.

La evidencia acumulada en diversas materias indica que la verdadera comprensión y el desarrollo de prácticas científicas requieren de la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento. En el mundo globalizado de hoy, la educación superior es ampliamente reconocida como un factor crucial en el desarrollo de un país. Esto es especialmente cierto ahora, ya que los profesionales de todos los campos buscan especializarse en sus áreas de especialización, existe una tendencia creciente entre los estudiantes a explorar diversos temas y ampliar sus horizontes profesionales. En Perú, el sistema de educación superior ofrece a los profesionales de todos los campos la oportunidad de realizar una formación integral y especialización. Esto incluye un enfoque en la investigación, el pensamiento crítico reflexivo y actividades que fomentan la innovación y la creatividad. Sin embargo, muchos estudiantes enfrentan dificultades para equilibrar con éxito sus estudios con compromisos laborales. Por lo tanto, la autorregulación se vuelve crucial y es necesario abordar varias teorías para apoyar a los estudiantes en este sentido.

La autonomía de los estudiantes con pensamiento crítico es un factor crucial en su capacidad para resolver problemas con autocontrol, tal y como destacan Capote y Díaz (2017). Sin embargo, es importante considerar el papel de la evaluación en la valoración y determinación del logro de las competencias. En los últimos tiempos, ha habido un énfasis creciente en la evaluación formativa, que va más allá de la mera calificación y se centra en el papel del docente en la mejora del proceso educativo. Falcón et al. (2021) enfatizan que la evaluación formativa no solo contribuye al desarrollo de los estudiantes, sino que también permite a los docentes ajustar sus lecciones y objetivos en función de los hallazgos. Además, el concepto de autorregulación del aprendizaje ha ganado una atención significativa como un mecanismo esencial para desarrollar las habilidades necesarias en la sociedad actual. Implica aprender a aprender de forma autónoma y abarca varios procesos, como estrategias de aprendizaje, planificación de objetivos, autocontrol y creencias de autoeficacia. La investigación sugiere que los estudiantes que utilizan de manera efectiva

estos procesos de autorregulación no solo predicen el éxito académico y el bienestar, sino que también exhiben automotivación (Osés, 2014). La relación entre la autoevaluación, particularmente con fines de evaluación formativa, y la autorregulación de los estudiantes ha sido sustentada empíricamente en los últimos años (Panadero, 2018). Sin embargo, en la región Arequipa, ciertas universidades aún presentan un nivel insuficiente de autorregulación del aprendizaje entre los estudiantes. Esto se puede atribuir a una planificación inadecuada de las estrategias de aprendizaje, falta de claridad en el establecimiento de metas y un control insuficiente sobre los procesos de aprendizaje. En otras palabras, los estudiantes luchan por ejecutar tareas o actividades de acuerdo con el tiempo y la forma planificados, junto a esto, también hay una falta de autorreflexión, lo que dificulta su capacidad para evaluar su propio progreso y ajustarse en consecuencia.

Después de realizar una autoevaluación, se hizo evidente que los estudiantes en cuestión estaban luchando con la distribución inadecuada de su tiempo entre el trabajo y los estudios. Este desequilibrio creó situaciones que dificultaron su capacidad para completar con éxito las actividades previstas en su programa. Uno de los principales factores que contribuyeron a este problema fueron los métodos de evaluación formativa utilizados por sus profesores, de los cuales los estudiantes no eran plenamente conscientes debido a diversas razones, como su formación tradicional y la falta de comprensión sobre el propósito de la evaluación, los estudiantes carecían de interés en identificar y abordar sus fortalezas y debilidades en relación con sus situaciones de trabajo y estudio.

Mediante el estudio de la autorregulación del aprendizaje entre estudiantes universitarios, particularmente aquellos que compaginan trabajo y estudios, esta investigación pretende contribuir al avance del conocimiento científico en el campo de la pedagogía. Profundiza nuestra comprensión de las teorías y enfoques que apoyan la autorregulación del aprendizaje, contribuyendo así al cuerpo de investigación existente en el contexto de la educación superior, esta investigación tiene aportes prácticos y metodológicos, ya que utiliza instrumentos de recolección de datos válidos y confiables para recopilar información sobre las experiencias y percepciones de los estudiantes.

La reforma se fundamenta en el cambio de paradigma que demanda la investigación en educación superior. Académicos como Biggs, Prosser y Trigwell, Ramsden y Zimmerman y Shunck han pedido cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para comprender las características de este nuevo modelo educativo es necesario analizar diversos aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Esto incluye examinar las concepciones, las estrategias de aprendizaje, los motivos y las formas comunes de aprender entre profesores y estudiantes. Además, el cambio en las concepciones y modos de estudio también puede generar otros desafíos, los estudiantes pueden resistirse o quejarse de la mayor autonomía requerida en su trabajo, lo que puede dificultar la adaptación exitosa de los títulos al sistema de créditos ECTS. A pesar de estos desafíos, el EEES pone un fuerte

énfasis en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, se deben tomar acciones para evaluar el estado actual de la educación en las universidades y proporcionar intervenciones para mejorar. El apoyo institucional a la investigación en educación superior también es crucial para facilitar estos cambios. La filosofía de la Convergencia Europea pone un fuerte énfasis en el aprendizaje centrado en el estudiante en la educación superior. Las universidades deben crear oportunidades para que los estudiantes generen cambios en tres áreas clave: conceptual, de procedimiento y de actitud. Estos cambios, debe haber un cambio en la concepción y el desarrollo de la programación de la enseñanza.

En países como España, adaptarse al EEES significa alejarse de un enfoque tradicional de la educación superior centrado en el profesor. Esto requiere cambios tanto en las concepciones como en las prácticas de enseñanza y aprendizaje tanto para los estudiantes como para los docentes. Sin embargo, la implementación de estos cambios puede ser lenta y costosa debido a las prácticas de gestión existentes, como la proporción de alumnos por maestro, los sistemas de evaluación y la dedicación de los maestros. La Convergencia Europea ha presentado una propuesta para la creación de un nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esta propuesta tiene como objetivo reformar el sistema universitario con el fin de mejorar la calidad de la educación superior y su impacto en la sociedad. La reforma incluye cambios en la estructura educativa, como la implantación del sistema de créditos ECTS y la reestructuración de las titulaciones de grado y posgrado, requiere un cambio en las prácticas de los agentes educativos, como el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

CAPÍTULO I

Autorregulación del aprendizaje

1.Habilidades Académicas y autorregulación del aprendizaje.

En el campo de la investigación internacional, Agüero (2018) realizó un estudio con el objetivo de explorar la relación entre las habilidades académicas y el aprendizaje autorregulado. El estudio se centró en analizar una muestra de 96 estudiantes, empleando un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental de corte transversal. Los resultados del estudio revelaron una correlación significativa, representada por un valor Rh de 0,41. Esta correlación indicó una relación directa y moderada entre las habilidades académicas y la autorregulación del aprendizaje. Esencialmente, los hallazgos sugieren que cuando los estudiantes poseen niveles más altos de habilidades de aprendizaje, es más probable que participen en un aprendizaje autorregulado, lo que es particularmente beneficioso para los estudiantes universitarios, ya que contribuye a su éxito en la profesión elegida.

Otro estudio relevante realizado por Bernal y Álvarez (2017) tuvo como objetivo investigar la relación entre la motivación, el proceso de autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de séptimo grado de instituciones educativas de la ciudad de Aránzazu (Caldas). La investigación adoptó un diseño correlacional descriptivo, empleando métodos no experimentales y un enfoque transversal. La población de estudio estuvo constituida por 30 estudiantes, con edades comprendidas entre los 12 y 17 años. La recopilación de datos involucró el uso de los instrumentos MAPE I y MSLQ, que incluyeron escalas de respuesta múltiple y sistemas de calificación para el análisis de variables tanto univariante como multivariante.

Los resultados de este estudio indicaron una correlación significativa entre el rendimiento académico en matemáticas y el componente de evaluación de la Escala de Motivación, con un coeficiente de correlación de $p > 0,47$ para la orientación intrínseca a la meta ($p > 0,50$). Además, se encontró una correlación significativa entre los componentes de estrategias cognitivas y metacognitivas y la autorregulación metacognitiva, con un coeficiente de correlación de $p > 0,42$. En general, estos hallazgos sugieren una correlación entre la motivación y el rendimiento académico, así como una correlación significativa entre la motivación para el aprendizaje y la autorregulación.

De igual forma, Paredes y Moreta, (2020) realizaron un estudio con el objetivo de explorar la asociación entre las actitudes investigativas y la autorregulación del aprendizaje entre estudiantes universitarios ecuatorianos. La investigación empleó un enfoque cuantitativo con alcance comparativo, correlacional y predictivo, con un tamaño de muestra de 222 estudiantes universitarios, los resultados indicaron correlaciones entre las actitudes

investigativas y la autorregulación emocional, la prueba de correlación Rho de Spearman mostró una correlación positiva moderada de 0,7 entre las actitudes hacia la investigación y la autorregulación del aprendizaje, contribuye a la comprensión de que la autorregulación del aprendizaje no solo está asociada a las actitudes generales, sino también específicamente a las actitudes investigativas, lo que permite a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento crítico.

En un estudio realizado por Tello et al., (2021), el objetivo fue examinar la relación entre la resiliencia y la autorregulación del aprendizaje entre estudiantes de primer ciclo de Psicología en Cuba. La muestra estuvo conformada por 177 estudiantes con edades entre 16 y 32 años, y se utilizó un método de muestreo no probabilístico. Los investigadores emplearon métodos cuantitativos, incluido el análisis de correlación descriptivo y diseños transversales no experimentales, con medidas confiables de validez y confiabilidad. Los hallazgos revelaron una fuerte correlación entre la resiliencia y la autorregulación, este estudio destaca la importancia no solo del proceso de aprendizaje en sí mismo, sino también de la resiliencia de un estudiante en relación con su autorregulación del aprendizaje, lo que en última instancia contribuye a su desarrollo profesional y personal.

Alagón, (2018) realizó una investigación sobre evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Universidad San Antonio Abad del Cusco, utilizó un diseño básico, correlacional y empleó encuestas como técnica de investigación. Los resultados mostraron una correlación altamente positiva entre las variables, indicando una fuerte relación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje concluyó que ambas variables están fuertemente asociadas y destacó la necesidad de analizarlas y fortalecerlas en el ámbito del aula.

De igual forma, Leyva (2020) realizó un estudio para determinar la relación entre la evaluación formativa y la calidad de la educación que brindan los docentes en las instituciones educativas, utilizó un diseño de investigación correlacional con un enfoque no experimental, la muestra estuvo conformada por 40 docentes. El estudio encontró que cuando los maestros dan pruebas o tareas para ver qué tan bien están aprendiendo los estudiantes, les ayuda a enseñar mejor y a los estudiantes también a aprender mejor, esto destaca la importancia de utilizar prácticas efectivas de evaluación formativa para garantizar una educación de alta calidad en las instituciones educativas.

En un estudio realizado por Baker et al. (2018), el objetivo fue examinar la relación entre las evaluaciones formativas y el aprendizaje autorregulado en diferentes grupos de edad. El estudio utilizó un diseño de investigación descriptivo y encontró una relación significativa entre estas dos variables, con un enfoque en el estudiante. Los investigadores concluyeron que los factores personales y contextuales juegan un papel en el establecimiento de esta relación y enfatizaron la importancia de la evaluación formativa para promover la autorregulación de los estudiantes. También destacaron el aporte de la

investigadora en la implementación de estrategias para asegurar una sesión de aprendizaje que no solo se enfoque en competencias sino también en el desarrollo de soft skills. En un estudio de Muñoz (2022), el objetivo fue establecer la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en un curso de química en una universidad privada de Lima, utilizó un diseño cuantitativo, no experimental, con un enfoque transversal y correlacional, la muestra estuvo conformada por 172 estudiantes del ciclo I. Los resultados mostraron una relación positiva entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico, con un coeficiente de correlación de Spearman de 0,924. Esto indica una relación significativa entre las dos variables, lo que sugiere que los estudiantes que exhiben autorregulación del aprendizaje tienen la capacidad de alcanzar un rendimiento académico de alto nivel, desarrollando así sus competencias.

Quevedo, (2021) realizó un estudio titulado “Gestión Pedagógica y Evaluación Formativa en la Red Educativa Carmen de la Legua, Callao-2019”. El objetivo del estudio fue determinar la relación entre la gestión pedagógica y la evaluación formativa en la Red Educativa N° 2 del Carmen de la Legua, Callao en el año 2019. Este estudio adoptó un enfoque de investigación básica y un diseño descriptivo correlacional, estuvo conformada por 81 docentes. Los resultados indicaron que la gestión pedagógica juega un papel en la evaluación formativa en la red educativa. Noriega (2020) también realizó una investigación sobre la autorregulación en el aprendizaje y redacción de textos expositivos-explicativos entre estudiantes de la Universidad Privada de Lima en el año 2019.

Este estudio cuantitativo, correlacional implicó la administración de dos cuestionarios a una muestra de 190 estudiantes, encontró una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y la redacción de textos expositivos-explicativos, con una intensidad baja de 0,189. Esto apoya la hipótesis general y concluye que existe una relación, aunque de baja intensidad, entre las variables estudiadas. El coeficiente de correlación de Spearman de 0,848 indica una fuerte relación entre la evaluación formativa de los docentes y la calidad educativa. Este hallazgo es consistente con la investigación realizada por Zapana (2019), quien investigó la influencia de la evaluación formativa en el proceso de autorregulación de los estudiantes de educación primaria del instituto pedagógico de Arequipa.

El objetivo del estudio fue determinar en qué medida las evaluaciones realizadas durante la formación influyen en el proceso de autorregulación de los estudiantes de educación básica, utilizó un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo, con una muestra de 20 docentes, se utilizaron cuestionarios de autoevaluación y encuestas para recopilar datos. Los resultados revelaron dificultades en la fase de evaluación y reflexión, y la prueba de correlación de Pearson mostró una relación positiva entre las evaluaciones formativas y los procesos de autorregulación de los estudiantes.

Las bases teóricas del estudio se centraron en el aprendizaje autorregulado, que surgió en la década de 1980 y desde entonces ha sido ampliamente estudiado en diversos campos del conocimiento, particularmente en educación, se refiere a la organización deliberada de actividades cognitivas, conductuales y ambientales por parte de los estudiantes para mejorar sus resultados de aprendizaje. Zimmerman, (1986) definió originalmente este enfoque, mientras que Bandura, (1997) contribuyó a la teoría del aprendizaje social, que está estrechamente relacionada con la evaluación formativa.

La evaluación formativa es un tipo de evaluación donde los docentes analizan la evidencia recopilada para tomar decisiones y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, los estudios han demostrado que los docentes suelen aplicar evaluaciones formativas con poca frecuencia y con metodologías inadecuadas. Pérez et al., (2017) enfatizaron la importancia de que los docentes entablen un diálogo con los estudiantes durante el proceso de evaluación y evalúen las contribuciones realizadas por los estudiantes, los propios estudiantes juegan un papel crucial en la autorregulación del aprendizaje mediante la aplicación de estrategias para gestionar sus cogniciones, comportamientos y emociones, optimizando en última instancia su rendimiento académico.

En general, estos estudios destacan la importancia de la evaluación formativa y el aprendizaje autorregulado para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Los hallazgos sugieren que hay margen de mejora en la aplicación de evaluaciones formativas por parte de los docentes, y la participación activa de los estudiantes en el aprendizaje autorregulado puede contribuir a su éxito académico. El estudio realizado por Velásquez (2019) titulado “Evaluación formativa y aprendizaje basado en competencias en estudiantes de la IE 158 Santa María SJL-2019 Lima” fue un estudio de tipo básico con un enfoque correlacional de nivel descriptivo. El estudio incluyó una muestra censal de 119 estudiantes y utilizó una encuesta y una prueba para medir las variables. Después del análisis de los datos, se concluyó que existía una relación positiva débil ($r=0,307$) entre las variables, lo que llevó al desarrollo de un plan de mejora.

El concepto de autorregulación ha cobrado un importante protagonismo en el campo de la educación, Está íntimamente ligado a los aspectos cognitivos y conductuales de los individuos en proceso de aprendizaje y formación. A medida que las culturas contemporáneas se esfuerzan por mejorar la calidad de la educación, se vuelve imperativo enfatizar la importancia del aprendizaje autorregulado y sus implicaciones en el desarrollo profesional de los individuos modernos. Un aspecto destacable del relativismo conductual de los individuos contemporáneos es su percepción de la vida humana (Meng, 2018). Si bien siempre ha habido principios de respeto a la vida, se necesita una disciplina integral que abarque y consolide estos principios, formulando reglas racionales basadas en lo que es propio del ser humano y lo que constituye su esencia (Hernández, et al., 2020).

El aprendizaje autorregulado se puede definir como el proceso de pensar, sentir, motivar y actuar para lograr los objetivos de aprendizaje. La metacognición juega un papel fundamental para lograr la autorregulación, ya que implica el control consciente y deliberado de las actividades cognitivas propias, lo que permite un seguimiento activo (Miná et al., 2021), Covarrubias et al. (2019) explican que la autorregulación es un proceso mediante el cual los individuos ejercen control sobre sus pensamientos, comportamientos y emociones mediante la aplicación de estrategias que les ayuden a alcanzar sus metas.

En relación con las etapas de la autorregulación académica y sus características asociadas, una de estas etapas es la fase de anticipación. Durante esta fase, los individuos analizan la tarea en cuestión y establecen conexiones con su conocimiento existente. Esta etapa también implica el desarrollo de estrategias de planificación y motivación intrínseca. Otra etapa es la etapa de desarrollo, que abarca el uso de estrategias de autocontrol como la autodirección, la gestión del tiempo y las auto consecuencias, en esta etapa, la autoobservación y el auto refuerzo juegan un papel crucial. La etapa de reflexión es otra etapa importante de la autorregulación académica, donde los individuos se auto juzgan a través de la autoevaluación, la autor reacción y la autosatisfacción en el proceso de aprendizaje (Medina et al., 2019).

La autorregulación de la enseñanza es una tarea compleja que se está abordando en varios niveles del sistema educativo en todo el mundo, ya que los educadores se esfuerzan por fomentar estilos de aprendizaje flexibles durante toda la vida. Existe un creciente interés por desarrollar habilidades socioemocionales, particularmente la autorregulación en el aprendizaje, ya que se reconoce que los estudiantes juegan un papel activo en su propio éxito académico al considerar su metacognición, motivación y comportamiento (Ronqui, 2021; Robles, 2020). Las características de los estudiantes que participan en el aprendizaje autorregulado están estrechamente ligadas a su iniciativa, control, perseverancia y dominio de las estrategias de aprendizaje, estos atributos contribuyen en última instancia a mejorar el rendimiento académico (Torrano et al., 2017).

Cuando se habla del aprendizaje autorregulado, es crucial considerar estrategias efectivas que puedan implementarse en cualquier entorno educativo. El objetivo de estas estrategias es lograr que los estudiantes adquieran conocimientos, información y habilidades (Bores, 2020). Es importante reconocer que los estudiantes son participantes activos en su viaje de aprendizaje y, por lo tanto, las estrategias deben apuntar a promover la autorregulación y la autonomía, el uso de estas estrategias puede verse influenciado por factores como la motivación y el ambiente de aprendizaje (Sáez et al., 2018). El aprendizaje autorregulado, también conocido como Aprendizaje Autorregulado (SRL), se define como un proceso en el que los estudiantes desarrollan su aprendizaje al tomar conciencia de sus procesos cognitivos, socioemocionales y motivacionales. En este contexto, se debe orientar a los estudiantes para que cuestionen, revisen, planifiquen, controlen y evalúen sus propias

conductas de aprendizaje (Zambrano et al., 2018). Capote y Díaz (2017) explican además que implementar SRL implica incorporar diversas teorías que analizan la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes, permitiéndoles resolver problemas con autocontrol. Estas habilidades son esenciales en todas las profesiones, pero los planes de estudio a menudo las pasan por alto como un aspecto fundamental.

En cuanto a las dimensiones de la autorregulación del aprendizaje, Ruiz, (2009) identifica cuatro dimensiones clave que se deben tener en cuenta, incluyen la conciencia metacognitiva activa, que implica reflexionar sobre el propio conocimiento; el control y la verificación, que implica la valoración de los procesos realizados; esfuerzo diario en la realización de tareas, lo que enfatiza la importancia de la dedicación constante; y adaptabilidad, que implica ser flexible y estar abierto a ajustar las estrategias según sea necesario.

Debido a la importancia de que los estudiantes tomen decisiones bien informadas, es crucial que cuenten con estrategias para superar cualquier dificultad que puedan encontrar. Para facilitar esto, Medina et al., (2019) presenta un modelo cíclico de aprendizaje autorregulado que consta de tres fases e incorpora factores conductuales, personales y contextuales. Estas fases incluyen la fase previa, la fase de acción y la fase de autorreflexión en la fase previa, los alumnos aplican sus propias técnicas y estrategias (Torres, 2021). Sin embargo, es importante señalar que estas estrategias pueden verse influenciadas por aspectos subjetivos como las creencias personales y la autoeficacia. Pasando a la fase de acción, el enfoque está en activar la atención de los estudiantes y minimizar las distracciones. Los estudios han demostrado que las autoinstrucciones y las verbalizaciones son eficaces para optimizar las tareas de aprendizaje, así como el autocontrol para seguir el progreso y los retrocesos.

En la fase de autorreflexión, hay cuatro modelos de proceso a considerar. El primero es la autoevaluación de resultados, que consiste en comparar la información adquirida con la finalidad perseguida (Areiza, 2017). El segundo proceso es la atribución causal, que juega un papel crucial en la autorreflexión del estudiante, ya que puede impactar en su rendimiento académico (Angelini, 2016). El tercer proceso implica la atribución de fallas, que es esencial para promover la identificación de errores y alentar a los estudiantes a reorganizar su enfoque de aprendizaje. En general, el aprendizaje autorregulado es un proceso multifacético que requiere que los estudiantes participen activamente en varias fases y dimensiones para tomar decisiones informadas y optimizar sus resultados de aprendizaje, al comprender e implementar estrategias para superar las dificultades, los estudiantes pueden mejorar sus habilidades de autorregulación y lograr el éxito académico.

Además del control, la regulación de las propias estrategias cognitivas y motivacionales es crucial para lograr los resultados deseados. Los estudiantes deben ajustar

y adaptar constantemente sus enfoques para garantizar los resultados deseados. Este proceso requiere analizar sus comportamientos, considerar el contexto en el que están aprendiendo y esforzarse diariamente para completar sus tareas con éxito (García, 2021).

Cuando se trata de control y verificación, el concepto se refiere al nivel de control que tiene un estudiante sobre su aprendizaje y los resultados que logra. Algunos estudiantes poseen control interno, es decir, creen que los resultados que obtienen son consecuencia directa de sus esfuerzos y acciones. Por otro lado, hay estudiantes que confían en factores externos como la suerte o la ayuda externa, atribuyendo sus resultados a estos factores. Esta mentalidad de control externo puede obstaculizar su capacidad de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Por el contrario, según Díaz, et al., (2018), el nivel de conciencia que los estudiantes aplican intencionalmente a sus procesos, contenidos o actividades cognitivas juega un papel importante en el control de los mismos. Esta conciencia personal permite a los estudiantes invertir más compromiso en sus estudios al reflexionar y examinar sus procesos internos, esta conciencia metacognitiva sirve como herramienta para que los estudiantes desarrollen diversas estrategias y planes de mejora, buscando en última instancia alcanzar sus metas profesionales antes de graduarse.

La relación entre el esfuerzo diario en la realización de las tareas y la motivación está estrechamente entrelazada, los estudiantes que tienen un fuerte deseo de lograr los objetivos de aprendizaje son más propensos a esforzarse más para lograr los resultados deseados, las razones intrínsecas dominan en gran medida estas motivaciones, lo que en ocasiones puede conducir a dificultades para cumplir con el trabajo o los desafíos propuestos. Esto incluye el seguimiento, que implica considerar aspectos metacognitivos, de conciencia afectiva y conductuales de la acción aprendida, abarca el control de los efectos, pasos o cambios que ocurren en varias áreas, también conocido como control y validación.

Del mismo modo, la dimensión de procesamiento activo en el aula se centra en las estrategias que emplean los estudiantes para alcanzar los objetivos planteados. Para ello, debe responsabilizarse de su propio aprendizaje, lo que implica realizar actividades que requieren una alta demanda cognitiva, como el análisis, la evaluación o la aplicación. Además, el contexto en el que se produce el aprendizaje, así como la reacción y la reflexión del estudiante, juegan un papel en lo que se aprende. Esta dimensión involucra el proceso de evaluación, tanto por parte del docente como del propio alumno, requiriendo una reflexión sobre la tarea y la consideración de las reacciones emocionales y conductuales.

Se busca el procesamiento activo durante las clases, por lo tanto la autorregulación del aprendizaje en los procesos descritos permite que los estudiantes dominen su aprendizaje, desarrollando su capacidad para identificar sus necesidades de aprendizaje, establecer metas y seleccionar estrategias para lograrlas. La autoevaluación continua proporciona retroalimentación continua sobre su progreso y opciones para alcanzar sus

objetivos. En otra nota, Falcon et al., (2021) explicaron que la evaluación formativa tiene el propósito de que el docente verifique, estime y tome decisiones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con un enfoque humanista y no únicamente centrado en las calificaciones, en términos de efectividad, se encontró que la evaluación formativa estimula a los estudiantes y promueve la autonomía, fortalece el compromiso con la tarea y contribuye a la mejora personal.

Falcon et al., (2021) explicaron que la evaluación formativa tiene como propósito que el docente verifique, estime y tome decisiones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se aborda desde una perspectiva humanista en lugar de ser utilizado simplemente con fines de calificación. En términos de efectividad, se encontró que la evaluación formativa tiene un impacto positivo en la motivación de los estudiantes en comparación con otros tipos de evaluaciones. Por lo tanto, la autorregulación del aprendizaje en los procesos descritos posibilita que los estudiantes tengan control sobre su aprendizaje, permitiéndoles desarrollar sus habilidades para identificar sus necesidades de aprendizaje, establecer metas y elegir estrategias para lograrlas.

Esto también incluye la autoevaluación continua, que brinda retroalimentación continua sobre su progreso y las opciones para lograr sus objetivos, la dimensión de procesamiento activo en el aula se enfoca en las estrategias que utilizan los estudiantes para lograr los objetivos planteados. Para ello, debe asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, lo que implica la realización de actividades que requieren una alta demanda cognitiva, como el análisis, la evaluación o la aplicación. El contexto en el que se produce el aprendizaje también influye en lo que se aprende, así como en la reacción y reflexión que lleva a cabo el alumno. Este proceso implica la evaluación tanto del profesor como del alumno, lo que requiere reflexión sobre la tarea, consideración de las reacciones emocionales y conductuales, y la búsqueda de un procesamiento activo durante las clases.

La dimensión del esfuerzo diario en la realización de las tareas está fuertemente influenciada por la motivación, los estudiantes que están dispuestos a lograr los objetivos de aprendizaje tienen más probabilidades de esforzarse más para lograr los resultados deseados, las razones intrínsecas juegan un papel preponderante en estos casos, dificultando que los estudiantes cumplan con el trabajo o desafío propuesto. Esto incluye el seguimiento, que implica considerar aspectos metacognitivos, de conciencia afectiva y conductuales de la acción aprendida, es el control de los efectos, pasos o cambios que se dan en diferentes áreas, también conocido como control y validación.

La dimensión de proceso de la evaluación formativa se hace evidente cuando los docentes brindan a los estudiantes los recursos, estrategias, herramientas, métodos y el apoyo necesarios para fomentar un proceso de aprendizaje significativo. Esta dimensión alienta a los estudiantes a participar en la autorreflexión y los empodera para analizar y mejorar su autonomía (Velásquez, 2019). La evaluación formativa también juega un papel

crucial en la promoción de la autonomía y el fortalecimiento del compromiso con la tarea, contribuyendo en última instancia a la mejora personal (Aguilar et al., 2021). Hamodi y Tejada (2015) destacan las ventajas de la evaluación formativa, afirmando que permite la recolección de evidencias con un enfoque cualitativo humanista, posibilitando el análisis de valores, hábitos, habilidades y retroalimentación productiva, la evaluación formativa se puede aplicar en diversos escenarios y recopila información sobre la formación de los estudiantes (Falcon et al., 2021), Ortega, (2015) contribuye a la comprensión de la evaluación formativa al identificar cinco dimensiones: normativa, procesual, continua, de retroalimentación e innovación.

La dimensión normativa es fundamental en la evaluación formativa ya que pretende potenciar el aprendizaje regulando todo el proceso de enseñanza. Esta normativa faculta a los estudiantes a autorregular su propio aprendizaje, teniendo en cuenta sus características individuales como estilos de aprendizaje, contexto social, fortalezas, debilidades y posibilidades para completar las tareas asignadas (Pérez, 2017). Los estilos de aprendizaje, definidos como una combinación de rasgos intelectuales y de personalidad que influyen en cómo los estudiantes perciben, interactúan y responden a las situaciones de aprendizaje, son particularmente importantes en la evaluación formativa (Freiberg et al., 2017). Los maestros confían en la evidencia recopilada a través de la evaluación formativa para determinar el desempeño de los estudiantes y ajustar las estrategias de instrucción en consecuencia (Asiú et al., 2020).

Los autores están de acuerdo con esta perspectiva, afirmando que la evaluación continua no solo es efectiva sino también altamente formativa, Quevedo, (2021) profundiza en el concepto de evaluación, explicando que se trata de la recopilación de datos o hechos educativos para evaluar y tomar decisiones. Por lo tanto, es crucial implementar estrategias, métodos y recursos adecuados, la evaluación abarca varias dimensiones, incluidas las dimensiones continua, de retroalimentación e innovadora. Cada dimensión contribuye a un proceso de evaluación integral y efectivo que es crucial para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Al incorporar estrategias, métodos y recursos adecuados, los educadores pueden garantizar que la evaluación no solo sea formativa sino que también promueva la creatividad y la innovación en el sistema educativo.

La dimensión continua de la evaluación es un proceso continuo que ocurre a lo largo del viaje de aprendizaje. Nos permite comprender el proceso de aprendizaje del estudiante, tanto antes como durante y después de su experiencia educativa, esta evaluación continua permite ajustes y modificaciones cuando sea necesario. Al hacerlo, es posible inferir, deducir, formular hipótesis, reflexionar y observar hechos para identificar áreas en las que lograr los resultados correctos puede resultar un desafío, en consecuencia, la evaluación juega un papel continuo en el desarrollo curricular, ya que fomenta la mejora colaborativa en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Pérez, et al., 2017).

En cuanto a la dimensión Feedback, implica la oportunidad de expresar opiniones y juicios sobre el proceso de aprendizaje, así como identificar tanto los aciertos como las carencias de los estudiantes. Esta dimensión también facilita la identificación de fortalezas y debilidades individuales (Quevedo, 2021), el proceso de retroalimentación requiere la participación de los docentes, ya que es un enfoque metodológico que emprenden en colaboración con los estudiantes. El objetivo es traer información almacenada en la memoria y aplicarla a nuevas situaciones utilizando estrategias innovadoras, este proceso asegura la recuperación del aprendizaje a través de la retroalimentación. Es crucial desarrollar una retroalimentación efectiva que anime a los estudiantes a reflexionar sobre su comportamiento, les ayude a alcanzar las metas y objetivos establecidos, corrija errores y sirva de referencia para una evaluación integral en cuanto al logro de las competencias profesionales.

Por último, la dimensión innovadora de la evaluación implica la capacidad de adaptar las prácticas de evaluación de una manera sencilla y significativa. Enfatiza la importancia de la creatividad, la imaginación y la promoción de acciones innovadoras (Velásquez, 2019), se ha observado que algunos docentes todavía se basan principalmente en la calificación basada en el contenido, mientras que la motivación de los estudiantes sigue siendo la única fuerza impulsora.

En cuanto a las variables de investigación, Quiñones et al., (2021) sugieren que la evaluación formativa se basa en el Enfoque por Competencias, que enfatiza el proceso de formación en la educación superior y el desarrollo de habilidades y desempeños. Implica una evaluación auténtica en contextos similares a los que se encontrarán los profesionales de diversos campos, alineándose con las demandas de competencias profesionales a escala internacional, dentro del contexto educativo, se alinea con el Marco de Buen Desempeño Docente (Ministerio de Educación, 2012), que establece las competencias que deben demostrar los profesionales de la educación.

Uno de estos dominios se relaciona con la autorregulación profesional, destacando la importancia de dominar la evaluación formativa como estrategia de profesionalización. Estos conceptos son apoyados además por el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) para la formación inicial docente (Ministerio de Educación, 2020), ya que permite que los estudiantes se involucren en la resolución de problemas, para lo cual la evaluación formativa juega un papel crucial, el enfoque en el aprendizaje autorregulado, a través de un enfoque crítico reflexivo, brinda oportunidades para que los estudiantes desarrollen su capacidad de autocrítica y formación reflexiva mediante el análisis de su propio progreso.

Para complacer a un tercero con calificaciones, los factores extrínsecos juegan un papel importante (Falcón, et al. 2021). Esto implica que la innovación no puede darse de manera aislada, pues requiere que docente y estudiante actúen a partir de una realidad objetiva, con el objetivo de transformar los procesos de evaluación para lograr la eficacia,

funcionalidad y calidad de los aprendizajes (Quevedo, 2021). Debido a estos factores, la evaluación sigue siendo un tema polémico en los cursos educativos, ya que muchos proponen la transición a la evaluación formativa, mientras que otros encuentran la evaluación tradicional más cómoda tanto para los estudiantes como para los docentes (Merett, 2020). A la luz de esto, es crucial evaluar la evaluación formativa en términos de su contribución a la optimización del aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta que la evaluación debe centrarse principalmente en el aprendizaje.

De manera similar, el fundamento epistemológico de la evaluación formativa sostiene que la ciencia y la tecnología están estrechamente entrelazadas. Esta perspectiva sugiere que los estudiantes universitarios deben utilizar herramientas y tecnologías digitales para planificar, organizar y facilitar su propio aprendizaje, promoviendo así la autorregulación y la evaluación formativa (Daura, 2017). Varios estudios de investigación han demostrado que el desarrollo de estrategias de autocontrol y el uso estratégico de la retroalimentación pueden mejorar el conocimiento y las habilidades metacognitivas de los estudiantes en el trabajo científico y las estrategias específicas de tareas.

Adicionalmente, los aportes de diferentes enfoques pedagógicos destacan la importancia del aprendizaje autorregulado para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes (Daura, 2017). El concepto de la realidad asumiendo la responsabilidad de las propias acciones para lograr la mejora continua es un aspecto fundamental del aprendizaje autorregulado. Este enfoque del aprendizaje abarca varios aspectos cognitivos, metacognitivos, conductuales, motivacionales y afectivos/afectivos (Yot, 2017). La psicología educativa, como campo científico, se enfoca en estudiar el comportamiento humano a través de teorías psicológicas que adoptan un enfoque tanto analítico como holístico. En consecuencia, el estudio de la psicología educativa implica analizar el desarrollo humano con especial énfasis en los factores que influyen significativamente en él, como la historia, el desarrollo, la motivación y el afecto (Baker, 2017). La investigación en este campo también está influenciada por estudios experimentales realizados en universidades europeas, que utilizan sistemas de evaluación en diferentes niveles educativos, incluida la educación superior, para evaluar el progreso y el rendimiento de los estudiantes (Pedrosa, et al., 2017).

1.1 Autorregulación del Aprendizaje y Evaluación Formativa.

Velavela, (2022) para procesar los datos recopilados de manera efectiva, se empleó estadísticas descriptivas. Según Barreiro (2018), la estadística descriptiva implica analizar, describir y representar las características observadas en una muestra a través de métodos numéricos y gráficos. Así, la investigación se inició con la recolección de datos, y una vez obtenida la información de los instrumentos aplicados, se organizó en una matriz de datos utilizando el programa Excel y el sistema informático SPSS V26. Esta información recopilada luego se utilizó para crear tablas y figuras que muestran las distribuciones de frecuencia. En general, este enfoque integral del procesamiento de datos y las

consideraciones éticas refleja el compromiso con prácticas de investigación rigurosas y transparentes. Posteriormente, se empleó la estadística inferencial para determinar la normalidad de las variables de investigación, específicamente mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Para la prueba de hipótesis se utilizó el programa SPSS V26 empleando la Rho de Spearman y/o R de Pearson. Las consideraciones éticas también se tuvieron en cuenta a lo largo del proceso de investigación, en primer lugar, todas las respuestas obtenidas fueron tratadas de forma confidencial para garantizar la protección de la identidad de los datos, ya que no fueron manipulados ni adulterados, evitando así el plagio, todas las personas involucradas en la investigación fueron participantes informados (Aguilera et al., 2017), se estableció una coordinación previa con la orientación de estudios del programa para informar los objetivos de la investigación.

De igual forma, en cuanto a la dimensión de control y verificación, la mayoría de los encuestados, el 80,3%, demuestra un nivel muy eficiente, mientras que el 17,1% se ubica en la categoría de eficiente, y un pequeño 2,6% se clasifica como deficiente. En cambio, al observar la dimensión del esfuerzo diario en la realización de tareas relacionadas con la autorregulación del aprendizaje, los universitarios arequipeños encuestados no muestran ningún indicio de un nivel muy eficiente, de hecho, los resultados para esta dimensión son inexistentes o están al 0%.

Sin embargo, un significativo 71,1% muestra un nivel eficiente, mientras que un 28,9% se ubica en la categoría deficiente. Al examinar la dimensión conciencia metacognitiva, se observa que el 61,2% presenta un nivel muy eficiente, el 38,2% posee un nivel eficiente y un exiguo 0,7% presenta un nivel muy pobre. De acuerdo con los datos presentados en la Tabla 1.1 un total de 152 encuestados, que representan el 100% de los estudiantes universitarios encuestados, indican que el mayor porcentaje, el 71,7%, exhibe un nivel de autorregulación del aprendizaje muy eficiente. Por otro lado, el 27,6% demuestra un nivel eficiente, mientras que solo el 0,7% cae en la categoría deficiente.

Cuando se trata de la dimensión de procesamiento activo en las clases, una gran mayoría de los encuestados, precisamente el 67,1%, exhibe un nivel de eficiencia notablemente alto. Asimismo, una parte notable del 30,9% demuestra un nivel de eficiencia encomiable, mientras que solo una pequeña fracción, apenas el 2,0%, entra en la categoría de deficiencia.

Tabla 1.1

Distribución de la variable autorregulación del aprendizaje y sus dimensiones

Variable y dimensiones	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Autorregulación del aprendizaje	Deficiente	1	.7
	Eficiente	42	27.6
	Muy eficiente	109	71.7
	Total	152	100.0
Conciencia metacognitiva activa	Deficiente	1	.7
	Eficiente	58	38.2
	Muy eficiente	93	61.2
	Total	152	100.0
Control y verificación	Deficiente	4	2.6
	Eficiente	26	17.1
	Muy eficiente	122	80.3
	Total	152	100.
Esfuerzo diario en la realización de las tareas	Deficiente	44	28.9
	Eficiente	108	71.1
	Muy eficiente	0	0
	Total	152	100.
Procesamiento activo durante las clases	Deficiente	3	2.0
	Eficiente	47	30.9
	Muy eficiente	102	67.1
	Total	152	100

Fuente: Velavela, (2022).

Tabla 1.2

Distribución de frecuencias de la variable evaluación formativa y sus dimensiones

Variable y dimensiones	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Evaluación formativa	Inicio	1	.7
	Proceso	65	42.8
	Logrado	86	56.6
	Total	152	100.0
Reguladora	Inicio	4	2.6
	Proceso	42	27.6
	Logrado	106	69.7
	Total	152	100.0
Procesual	Inicio	6	3.9
	Proceso	48	31.6
	Logrado	98	64.5
	Total	152	100.0
Continua	Inicio	34	22.4
	Proceso	118	77.6
	Logrado	0	0
	Total	152	100.0
Retroalimentadora	Inicio	42	27.6
	Proceso	110	72.4
	Logrado	0	0
	Total	152	100.0
Innovadora	Inicio	3	2.0
	Proceso	41	27.0
	Logrado	108	71.1
	Total	152	100.0

Fuente: Velavela, (2022).

En la dimensión de retroalimentación, se encontró que ninguno de los encuestados se encontraba en el nivel más alto de logro, en cambio el 72,4% estaba en el nivel de proceso, mientras que el 27,6% estaba en el nivel inicial, el valor de mayor frecuencia se observó en la dimensión innovación, con un 71,1% de los participantes alcanzando este nivel, el 27% se encontraba en el nivel de proceso y el 2% en el nivel de inicio. En cuanto al análisis descriptivo de la variable evaluación formativa, los hallazgos revelaron que se investigó un total de 152 estudiantes universitarios, lo que representa el 100% de la

muestra. El mayor valor de frecuencia se observó en la categoría nivel alcanzado, con 106 estudiantes que representan el 69,7% de los participantes. Adicionalmente, 65 estudiantes (42,8%) fueron categorizados en el nivel proceso, mientras que solo un estudiante (0,7%) fue categorizado en el nivel inicial, como se indica en la Tabla 1.2. al considerar la dimensión de regulación, se encontró que el 69,7% de los participantes alcanzaron el nivel más alto, el 27,6% se encontraban en el nivel de proceso y el 2,6% en el nivel inicial. En cuanto a la dimensión proceso, la mayoría de los estudiantes (64,5%) alcanzó el nivel más alto, seguido por el 31,6% en el nivel proceso y el 3,9% en el nivel inicial. Curiosamente, no se encontró evidencia en la dimensión continua para ningún porcentaje en el nivel alcanzado, sin embargo, el 77,6% de los participantes se establecieron en el nivel de proceso y el 22,4% en el nivel inicial.

Tabla 1.3

Tabla cruzada de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa

		Evaluación formativa			Total	
		Inicio	Proceso	Logrado		
Autorregulación del aprendizaje	Deficiente	Recuento	1	0	0	1
		% del total	0.7%	0.0%	0.0%	0.7%
	Eficiente	Recuento	0	38	4	42
		% del total	0.0%	25.0%	2.6%	27.6%
	Muy eficiente	Recuento	0	27	82	109
		% del total	0.0%	17.8%	53.9%	71.7%
Total	Recuento	1	65	86	152	
	% del total	0.7%	42.8%	56.6%	100.0%	

Fuente: Velavela, (2022).

Al analizar la relación entre las variables “Autorregulación del aprendizaje” y “Evaluación Formativa” en un grupo de estudiantes encuestados, se encontró que del total de 152 participantes, que representan el 100%, el 0.7% demostraron un nivel deficiente de autocontrol. regulación del aprendizaje. Por otro lado, el 27,6% de los estudiantes mostró un nivel eficiente de autorregulación, mientras que la mayoría del 71,7% exhibió un nivel muy eficiente. De igual manera, en cuanto a la evaluación formativa, el 0,7% de los estudiantes se encontraba en el nivel inicial, el 42,8% en el nivel de proceso y el 56,6% había alcanzado un nivel alto de evaluación formativa, la encuesta reveló que el 0.7% de los encuestados reportaron que cuando su autorregulación del aprendizaje era deficiente, su evaluación formativa estaba en el nivel inicial. Por su parte, el 25% de los estudiantes indicó que cuando su autorregulación fue eficiente, pudieron alcanzar el nivel de proceso de evaluación formativa, una gran mayoría del 53,9% afirmó que con una autorregulación del aprendizaje altamente eficiente, fueron capaces de lograr un alto nivel de evaluación formativa.

Mendivelso & Rodríguez (2018) sugirieron que para determinar si se rechaza o acepta una hipótesis se deben realizar supuestos sobre la hipótesis nula (Ho). Para evaluar la probabilidad de que la hipótesis nula sea cierta, se suele utilizar el valor p. Este valor proporciona información sobre qué tan inusuales son los resultados de la muestra de estudio, asumiendo que la hipótesis nula es verdadera. Esencialmente, el valor p representa la probabilidad de rechazar la hipótesis nula con base en los resultados obtenidos.

Tabla 1.4

	Diferencia de Normalidad		
	Kolmogórov-Smirnov >50		
	Estadístico	gl	Sig.
Autorregulación del aprendizaje	.070	152	.069
Evaluación formativa	.073	152	.047

Fuente: Velavela, (2022).

De acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 1.4, el valor de significación de la prueba de Kolmogorov-Smirnov se utiliza para evaluar la normalidad de los datos cuando el tamaño de la muestra supera las 50 unidades. En uno de los procesos analizados, los datos no cumplen con los criterios para una distribución normal, lo que indica que el método utilizado no es paramétrico. Pasando a la prueba de hipótesis general, la hipótesis nula (H0) plantea que no existe una relación significativa entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje entre los estudiantes universitarios de Arequipa en el 2022. Por otro lado, la hipótesis alternativa (H1) plantea que efectivamente existe una relación significativa entre estas variables, con base en los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov y la regla de decisión establecida, se puede concluir que los datos no siguen una distribución normal, lo que sugiere que el método utilizado no es paramétrico.

Además, la prueba de hipótesis general tiene como objetivo determinar la relación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje, con la decisión de aceptar o rechazar la hipótesis nula en función del nivel de significación. Para tomar una decisión respecto a las hipótesis, se establece una regla de decisión donde si el nivel de significación (sig.) es menor o igual a 0.05, se rechaza la hipótesis nula (H0), por el contrario, si el nivel de significación es superior a 0,05, no se rechaza la hipótesis nula (H0).

Tabla 1.5

Correlación de la variable autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa

Coeficiente	variables		Autorregulación del aprendizaje	Evaluación formativa
Rho de Spearman	Autorregulación del aprendizaje	Coef. de corr.	1,000	,660**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	152	152
	Evaluación formativa	Coef. de corr.	,660**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	152	152

Fuente: Velavela, (2022).

En relación con la prueba de hipótesis específica 1, la hipótesis nula plantea que no existe una relación significativa entre la dimensión conciencia metacognitiva y la evaluación formativa en los estudiantes que cursan una universidad en Arequipa en el 2022. Por el contrario, la hipótesis alternativa plantea que sí existe una relación significativa entre estas dos variables. De acuerdo con los resultados presentados en la tabla 5, se determinó que el valor de significancia era 0,001, que es menor que el nivel de significación estándar de 0,05. Esto indica que se contradice la hipótesis nula y se apoya la hipótesis alternativa. En consecuencia, se puede concluir que existe una correlación entre la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa. Además, el coeficiente de correlación se calcula en 0,66, lo que sugiere una correlación positiva moderada entre estas dos variables.

Tabla 1.6

Conciencia metacognitiva activa y la evaluación formativa

Coeficiente	variables		Conciencia metacognitiva activa	Evaluación formativa
Rho de Spearman	Conciencia metacognitiva activa	Coef. de corr.	1,000	,509**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	152	152
	Evaluación formativa	Coef. de corr.	,509**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	152	152

Fuente: Velavela, (2022).

Tabla 1.7

Correlación de la dimensión control y verificación con la variable evaluación formativa

Coeficiente	variables		Control y verificación	Evaluación formativa
Rho de Spearman	Control y verificación	Coef. de corr.	1,000	,571**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	152	152
	Evaluación formativa	Coef. de corr.	,571**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	152	152

Fuente: Velavela, (2022).

Como se indica en la tabla N° 1.7, se determinó que existe una correlación positiva moderada entre la evaluación formativa y la dimensión de control y verificación, con un coeficiente de correlación de 0,57. Además, se encontró que el valor de significación era 0,001, que es menor que el nivel de significancia predeterminado de 0,05. Como resultado, la hipótesis nula (H0) se consideró inválida y la hipótesis alternativa se consideró válida, lo que llevó a su aceptación. Pasando a la Prueba de Hipótesis específica 3, la hipótesis nula plantea que no existe una relación significativa entre la dimensión esfuerzo diario en la realización de tareas y la evaluación formativa

en los estudiantes de una Universidad de Arequipa en el año 2022. Por otro lado, la hipótesis alterna sugiere que existe una relación significativa entre la dimensión esfuerzo diario y la evaluación formativa.

Tabla 1.8

Correlación de la dimensión esfuerzo diario en la realización de las tareas con la variable evaluación formativa

Coeficiente	variables		Esfuerzo diario en la realización de las tareas	
				Evaluación formativa
Rho de Spearman	Esfuerzo diario en la realización de las tareas	Coef. de corr.	1,000	,615**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	152	152
	Evaluación formativa	Coef. de corr.	,615**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	152	152

Fuente: Velavela, (2022).

La Tabla 1.8 proporcionó evidencia de que el valor p, que fue de aproximadamente 0,001, fue menor que el nivel de significación de 0,05. Esto llevó al rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alternativa. Por tanto, se puede concluir que existe una correlación entre la dimensión esfuerzo diario en las tareas y la evaluación formativa el coeficiente de correlación de 0,61 indica una correlación positiva moderada. Pasando a la cuarta prueba de hipótesis específica, la hipótesis nula plantea que no existe una relación significativa entre la dimensión procesamiento activo durante las clases y la evaluación formativa en los estudiantes de una Universidad de Arequipa en el año 2022, por otro lado, la hipótesis alternativa sugiere que existe una relación significativa entre estas dos variables.

Tabla 1.9

Procesamiento activo durante las clases y evaluación formativa

Coeficiente	variables		Procesamiento activo durante las clases	
				Evaluación formativa
Rho de Spearman	Procesamiento activo durante las clases	Coef. de corr.	1,000	,527**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	152	152
	Evaluación formativa	Coef. de corr.	,527**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	152	152

Fuente: Velavela, (2022).

De acuerdo con los datos presentados en la tabla 1.9, se encontró que el valor de significación era 0,001, que es menor que el nivel de significancia predeterminado de 0,05. Esto indica que se cuestiona la hipótesis nula, lo que sugiere que existe una correlación entre el nivel de procesamiento activo durante las clases y la variable de evaluación formativa. Además, los datos

también revelaron que existe una correlación positiva moderada entre estas dos variables, con un coeficiente de correlación de 0,52.

1.2 La Correlación entre la Autorregulación y la Evaluación Formativa.

Los hallazgos del presente estudio indican que existe una correlación positiva entre la autorregulación y la evaluación formativa. Se encontró que esta correlación era estadísticamente significativa, con un valor de p de $0,001 < 0,05$. Además, el coeficiente de Spearman reveló una correlación de 0,66, lo que brinda mayor apoyo al problema de investigación y destaca la importancia de la autorregulación en el aprendizaje de los estudiantes dentro de un entorno universitario. El análisis descriptivo también mostró que la mayoría de los estudiantes demostraron un alto nivel de autorregulación, con un 71% clasificado como muy eficiente y un 27% clasificado como eficiente. Además, la mayoría de los estudiantes lograron el nivel de evaluación deseado. Estos hallazgos sugieren que la evaluación formativa se está implementando en la educación universitaria como parte de los enfoques basados en competencias, lo que subraya la necesidad de mejorar aún más las habilidades de autorregulación en los estudiantes.

Los hallazgos de este estudio se alinean con los de Agüero (2018), quien también encontró una relación estadísticamente significativa entre las habilidades académicas. Adicionalmente, se destaca una correlación positiva entre las variables investigadas ($r_h = 0,41$), lo que indica que la autorregulación del aprendizaje juega un papel crucial en los procesos curriculares de la educación. Sin embargo, es importante señalar que la evaluación por sí sola no es suficiente; más bien, la evaluación formativa es imperativa, especialmente en el contexto de la formación de pregrado. Esto subraya la necesidad de que los docentes posean competencias específicas y que la didáctica de la educación superior enfatice el pensamiento crítico reflexivo entre los estudiantes.

En general, estos estudios proporcionan información valiosa sobre la importancia de la autorregulación en entornos académicos. Subrayan la necesidad de que los educadores fomenten las habilidades de autorregulación entre los estudiantes y enfatizan el papel de la evaluación formativa en la promoción de resultados de aprendizaje efectivos. Además, la investigación realizada por Panadero et al (2018) y Alagón (2018) también sustenta la correlación entre la autorregulación académica y la evaluación docente. Estos hallazgos sugieren que existen varios factores personales y contextuales que influyen en la autorregulación del aprendizaje, donde la evaluación formativa juega un papel importante. En un estudio de Paredes et al (2020), se demostró que existen correlaciones entre las actitudes de investigación y la autorregulación emocional.

La prueba de correlación Rho de Spearman confirmó además una correlación positiva moderada entre las actitudes hacia la investigación y la autorregulación del aprendizaje. Este hallazgo destaca la importancia de las actitudes de investigación en la promoción del análisis crítico de la realidad. El enfoque basado en competencias, que enfatiza la

autonomía del estudiante, es un aspecto clave del paradigma actual. Como tal, la autorregulación se considera una característica esencial para mejorar el pensamiento crítico en estudiantes de pregrado. Bernal et al (2017) también encontraron una correlación entre la motivación y el rendimiento académico, lo que refuerza aún más la importancia de la autorregulación en el aprendizaje de los estudiantes. Su análisis utilizando el método de Pearson reveló una correlación significativa entre el componente de evaluación y los objetivos intrínsecos, así como entre las estrategias cognitivas y metacognitivas y la autorregulación metacognitiva. La motivación está íntimamente ligada a la autorregulación, ya que requiere interés y empuje para desarrollar competencias profesionales en todos los niveles educativos.

Los resultados obtenidos de esta investigación son consistentes con los encontrados por Zapana (2019), quien también identificó una correlación entre la evaluación formativa y el proceso de autorregulación en el aprendizaje de los estudiantes de nivel superior. Esto refuerza la necesidad de fortalecer la autorregulación como estrategia, particularmente mediante la incorporación de la metacognición. La autorreflexión, el análisis de los resultados y la capacidad de abordar los objetivos desde una nueva perspectiva son componentes esenciales de la autorregulación. Asumiendo la autorregulación como una habilidad fundamental, las personas pueden aprovechar todo su potencial y competencia.

Los resultados de diversos estudios han confirmado la correlación entre la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa. Por tanto, es necesario analizar los procesos implicados en la autorregulación, con especial énfasis en la metacognición, que permite el control y regulación de los procesos cognitivos. Además, es crucial examinar los procesos aplicados para lograr que los estudiantes perciban la evaluación como un medio de formación cualitativa en lugar de centrarse únicamente en aspectos cuantitativos. Esto se alinea con el paradigma de la educación y el enfoque basado en competencias requerido en el nivel de pregrado. Sin embargo, es importante reconocer que la autorregulación no es responsabilidad exclusiva de los docentes; los estudiantes también necesitan desarrollar activamente esta habilidad. Como parte integral de la capacidad metacognitiva, la autorregulación requiere que los estudiantes analicen y reflexionen sobre sus acciones.

En la misma línea, García (2021) destaca la importancia de activar los conocimientos previos y considerar los resultados deseados cuando se habla del contexto de la autorregulación, la autorregulación es una habilidad crucial que permite a las personas alcanzar su máximo potencial. Está estrechamente relacionado con la evaluación formativa y requiere un enfoque en la metacognición. Es fundamental fortalecer la autorregulación en los estudiantes, considerando los diversos factores ambientales y personales que inciden en esta capacidad. Tanto los docentes como los estudiantes tienen un papel que desempeñar para facilitar el desarrollo de la autorregulación, ya que es parte integral del paradigma

educativo y el enfoque basado en competencias. Pasando a la primera hipótesis específica de la investigación, se encontró que la dimensión conciencia metacognitiva activa tuvo un valor p de $0,001 < 0,005$ y un coeficiente de correlación de 0,50. Esta dimensión es particularmente importante ya que está influenciada por factores ambientales y personales, especialmente en un contexto universitario donde los estudiantes a menudo hacen malabarismos con los compromisos de trabajo y estudio. La familia también juega un papel importante en la formación de las habilidades de autorregulación de los estudiantes (Hidalgo, 2020).

La segunda hipótesis específica se centra en la dimensión de control y verificación, el análisis reveló un valor p de $0,001 < 0,05$ y un coeficiente de correlación de 0,57, lo que indica que los estudiantes requieren controles internos en el proceso de aprendizaje. Esto implica que los estudiantes que sienten que sus resultados dependen del destino o de la ayuda externa pueden carecer de los mecanismos de control y verificación necesarios. La importancia del aprendizaje como base de la conciencia cognitiva se destaca en varios estudios, incluida la evaluación realizada por Bernal et al. (2017). Sus hallazgos indican una relación significativa entre las estrategias cognitivas y metacognitivas y la autorregulación, con un valor de p de $0,000 < 0,05$.

Esto sugiere una fuerte correlación entre la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa, con un coeficiente de 0,591 que indica una correlación positiva considerable. La tercera hipótesis específica se centra en la dimensión del esfuerzo diario en la realización de tareas. El análisis reveló un valor de p de $0,001 < 0,05$ y un coeficiente de correlación positivo moderado de 0,61. Este hallazgo es consistente con la investigación realizada por Paredes et al. (2020), quienes demostraron una correlación entre las actitudes hacia la investigación y la autorregulación emocional. Esta es una contribución significativa, ya que la actitud juega un papel vital en el aprendizaje y es una parte integral de la evaluación formativa y la autorregulación.

De particular interés es la dimensión de la conciencia metacognitiva activa, que se refiere a la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y comprender lo que necesitan aprender para lograr un mayor progreso. Esta dimensión juega un papel crucial en la promoción de estrategias de aprendizaje efectivas. En conclusión, esta investigación proporciona evidencia de correlaciones entre varias dimensiones de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa. Los hallazgos enfatizan la importancia de la conciencia metacognitiva activa, los mecanismos de control y verificación, y el esfuerzo diario para promover estrategias de aprendizaje efectivas y lograr los resultados deseados, también se debe considerar el control externo, como destaca Hidalgo (2020). Comprender y utilizar los mecanismos de control permite a los estudiantes regular su proceso de aprendizaje y garantizar los resultados deseados.

Esto también promueve la motivación y la disposición para participar en actividades de aprendizaje, como destaca García (2021). Los resultados obtenidos en este estudio avalan una correlación entre el control y la verificación en la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa, con un coeficiente de correlación de 0,578 que indica una correlación positiva moderada.

Las fortalezas de esta investigación radican en los resultados obtenidos, que brindan una base sólida para futuras investigaciones en esta área. Apoya la continuación de la investigación para comprender la correlación entre la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa. El presente estudio confirma además la relación significativa entre el procesamiento activo durante las clases y la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa, con un valor de p de $0,000 < 0,05$ y un coeficiente de correlación de 0,532. Esta correlación positiva sustancial subraya la importancia de procesar activamente la información y aplicar estrategias efectivas para obtener resultados de aprendizaje exitosos. La cuarta hipótesis específica, que se centra en la dimensión de procesamiento activo durante las clases, también apoya esta correlación.

El valor p de $0,001 < 0,05$ y un coeficiente de correlación de 0,52 sugieren que cuando los estudiantes aplican activamente estrategias para desarrollar sus competencias y participar en actividades de alta demanda cognitiva, se obtienen mejores resultados de aprendizaje. La reflexión sobre sus acciones y los aspectos emocionales y conductuales también juegan un papel crucial en la determinación de los resultados, contribuyendo al carácter activo de la evaluación formativa (García, 2021). Estos hallazgos se alinean con investigaciones previas de Muñoz (2022), quien demostró la correlación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico. Esto sugiere que los resultados de este estudio brindan un diagnóstico favorable en cuanto a la asociación de estas variables.

Sin embargo, es importante señalar que la correlación, medida por Rho de Spearman, no es muy significativa. Esto indica que factores internos y externos también influyen en la capacidad de los estudiantes para regular efectivamente su aprendizaje durante su etapa de pregrado. Por lo tanto, es necesario un mayor análisis e investigación para garantizar el desarrollo de profesionales competentes. El concepto de autorregulación del aprendizaje y evaluación formativa muestra una correlación positiva, con un coeficiente de 0,656. Esto indica que los estudiantes que tienen una fuerte motivación y disposición para lograr sus objetivos de aprendizaje tienen más probabilidades de esforzarse más y esforzarse por obtener mejores resultados, la motivación intrínseca juega un papel vital en el desarrollo de la evaluación formativa, según Hidalgo (2020).

Es importante señalar las limitaciones de esta investigación, el diseño descriptivo correlacional elegido favoreció el desarrollo del estudio ya que permitió su aplicación en un marco de tiempo específico. Además, el tamaño de la muestra de 152 estudiantes permitió

la generalización a una población mayor de 200 estudiantes. El funcionamiento del instrumento también fue óptimo ya que pasó por rigurosos controles de validez y confiabilidad, asegurando su precisión y efectividad, no se encontraron deficiencias que impidieran la presentación de este informe. En conclusión, se recomienda desarrollar aún más los aspectos metacognitivos de los estudiantes ya que promueve la autorregulación. La aplicación de estos hallazgos también puede extenderse a otras muestras de estudio, particularmente en programas de doctorado. Los instrumentos utilizados en este estudio demostraron ser efectivos y libres de conflictos, reforzando así las metodologías empleadas por los educadores en la exploración de variables como la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en estudiantes de educación superior.

Las cuestiones de evaluación formativa se consideran un componente crucial de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el fomento de la autorregulación. Sin embargo, una debilidad identificada en la aplicación de los instrumentos de evaluación es que los estudiantes a menudo están preocupados por las tareas exigentes que se requieren en la escuela de posgrado. Sin embargo, la metodología utilizada, particularmente la utilización de cuestionarios, fue eficaz para superar estas debilidades, ya que podían administrarse fácilmente. En cuanto al proceso estadístico empleado, se logró con éxito los objetivos de investigación relacionados con las variables. Esto es importante ya que la autorregulación del aprendizaje está estrechamente relacionada con la evaluación formativa, ya que los estudiantes establecen sus propias metas y actividades para facilitar el aprendizaje, esto es especialmente pertinente en la actual situación de pandemia en la que la educación a distancia sigue siendo frecuente.

1.3 Las Iniciativas Universitarias como promoción de la Autorreflexión.

Es importante que las autoridades universitarias apoyen iniciativas de formación que promuevan el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para que los estudiantes puedan implementar estrategias de autorreflexión en su quehacer diario. Esto los ayudará a navegar con éxito las tareas y los desafíos que encuentren a lo largo de su trayectoria académica. Además, se recomienda que los docentes empleen metodologías que favorezcan el desarrollo de habilidades de autorregulación en los estudiantes, particularmente a través del uso de estrategias metacognitivas. Este proceso es crucial para la educación basada en competencias y debe reforzarse constantemente hasta que los estudiantes adquieran el hábito de la autorregulación.

Es muy recomendable que los docentes de los programas de pregrado potencien sus habilidades y competencias docentes mediante la organización de talleres o actividades formativas. Estas iniciativas deben enfocarse en implementar procedimientos que aseguren que los estudiantes desarrollen mecanismos de autorregulación que les permitan alcanzar con éxito los diversos objetivos educativos. Para evaluar efectivamente el progreso de los estudiantes, los maestros deben utilizar diferentes métodos y estrategias que se alineen con

la naturaleza del proceso de evaluación. Este enfoque debe adaptarse al nivel de aprendizaje de los estudiantes para optimizar los resultados del programa. Por último, los docentes deben incorporar diversas estrategias a la hora de diseñar actividades que requieran una alta demanda cognitiva en el aula, estas estrategias deben apuntar a captar el interés de los estudiantes, promoviendo así el procesamiento activo y permitiéndoles apropiarse de su propio aprendizaje. Al hacerlo, los estudiantes pueden desarrollar efectivamente sus habilidades y alcanzar su máximo potencial. Además, se aconseja a los estudiantes que aumenten el control y la supervisión de su propio aprendizaje a través de diversas medidas preparatorias, como el autocontrol y la autogestión, al hacerlo, pueden mejorar la eficiencia y la eficacia de sus experiencias de aprendizaje.

CAPÍTULO II

Modelos Teóricos de los Aprendizajes de Autorregulación

2. Modelo de Zimmerman

Hay dos tipos distintos de autorregulación, uno relacionado con cuestiones sociocognitivas y otro relacionado con enfoques generales. El modelo de Zimmerman se basa en aportes teóricos y sociocognitivos, e incorpora factores como el aprendizaje, el comportamiento y el entorno mismo. Zimmerman (2000) argumenta que la autorregulación es un conjunto de habilidades autocontroladas que están influenciadas por características individuales como el conocimiento y pueden usarse para planificar y ejecutar conscientemente pensamientos, emociones y acciones para lograr los objetivos deseados. Este modelo engloba tres características clave para proporcionar retroalimentación y autodirección: la autorregulación conductual, que implica observarse a uno mismo y ajustar el desempeño; la autorregulación ambiental, que implica regular los estados cognitivos y afectivos personales; y autorregulación encubierta o personal. Estas características están respaldadas por tres etapas: conocimiento previo, control volitivo y autorreflexión. De manera similar, Pintrich (2000) define el aprendizaje autorregulado como un proceso activo en el que los estudiantes establecen metas para su aprendizaje y realizan un seguimiento, regulación y control constantes de sus procesos cognitivos en relación con su entorno.

El aprendizaje autorregulado abarca una variedad de procesos, cada uno con sus propios métodos únicos de medición. Una de esas herramientas, mencionada por Pintrich y citada por García (2012), es el Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje (MSLQ). Este cuestionario consta de 81 ítems y tiene como objetivo evaluar dos áreas clave: la motivación y el proceso de aprendizaje. El MSLQ se divide en cuatro fases: cognición, motivación, comportamiento y contexto, es interesante notar las similitudes entre este marco y el propuesto por Zimmermann y Pintrich, quienes también identificaron cuatro fases del aprendizaje autorregulado: premeditación, monitoreo, control y reacción-reflexión (Universidad Nacional Autónoma de México, 2006). Además de estos procesos, la metacognición, tal como la define Flavell (1976), juega un papel crucial en el aprendizaje autorregulado. La metacognición se refiere a la comprensión de un individuo de sus propios procesos cognitivos, los resultados de estos procesos y la organización y regulación de estos procesos, también incluye la capacidad de monitorear y controlar las propias acciones para lograr metas u objetivos específicos.

2.1 Definición de Aprendizaje Autorregulado.

Según Arias y Aparicio (2020), cualquier modelo educativo que se centre en el aprendizaje debe considerar el perfil específico del educando. Este perfil incluye el

desarrollo cognitivo, los aspectos sociales y emocionales y las actitudes hacia el aprendizaje. El docente juega un papel crucial como mediador, animando a los estudiantes a desarrollar estrategias para la adquisición de conocimientos, el pensamiento crítico y la producción de información innovadora. En otras palabras, el desarrollo de la metacognición se considera central para las prácticas docentes actuales. La metacognición implica no solo adquirir conocimiento, sino también ser consciente y monitorear el proceso de adquisición de conocimiento. Esto incluye el uso de mecanismos mentales, como la percepción y la discriminación de la información, en tareas como leer y producir textos escritos. El aprendizaje autorregulado es un concepto que enfatiza la importancia de que los estudiantes reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje. Al reconocer sus fortalezas y debilidades, los estudiantes pueden tomar acciones que los ayudarán a tener éxito académico. Cuando hablamos de aprendizaje autorregulado, nos referimos a la capacidad del alumno para gestionar sus procesos cognitivos y emociones. Esto se puede demostrar mediante el uso de estrategias motivadoras que les ayuden a alcanzar sus metas académicas. Es esencial que los estudiantes utilicen estrategias cognitivas y de autorregulación para continuar aprendiendo y ser más eficientes en nuestro mundo en constante cambio.

De igual forma, Hernández (2015) define la autorregulación como un proceso crucial para los estudiantes, ya que les permite desarrollar habilidades de autoaprendizaje. Esto, a su vez, permite a los estudiantes mejorar sus habilidades mentales y académicas. Según Sáez et al. (2018), la autorregulación es un proceso en el que los estudiantes toman el control de su propio aprendizaje al transformar sus habilidades mentales en habilidades académicas. A través de este proceso, los estudiantes son capaces de generar pensamientos, sentimientos y comportamientos para lograr sus objetivos (Zimmerman, 2002). En última instancia, la autorregulación reúne varios elementos para garantizar que el estudiante esté empoderado y sea el centro de su propio viaje educativo. Según García (2012), creía que para que los estudiantes mejoren académicamente deben poseer ciertas características. Estas características incluyen comprender y ser consciente de sus emociones, así como reconocer que el aprendizaje se puede facilitar a través de estrategias específicas. Además, los estudiantes deben poder evaluar la efectividad de estas estrategias y crear un ambiente propicio para estudiar, deben ser capaces de aplicar estas estrategias en diferentes situaciones.

2.2 Estrategias en el aprendizaje autorregulado.

El proceso de planificación de estrategias en el aprendizaje está íntimamente relacionado con el desarrollo de capacidades autorreguladas a través de diversas experiencias de aprendizaje. Torrano et al. (2017) enfatizan que la planificación estratégica exitosa involucra varios elementos cruciales, incluida la adquisición de habilidades metacognitivas, cognitivas y conductuales que facilitan el aprendizaje efectivo, los estudiantes necesitan seleccionar estrategias apropiadas para el aprendizaje, encontrar motivación para usar estas estrategias y planificar, organizar y ejecutar de manera efectiva

sus actividades para asegurar un aprendizaje significativo y el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, la planificación de estrategias en el aprendizaje es un proceso multifacético que requiere el desarrollo de capacidades de autorregulación. Implica adquirir y utilizar varias habilidades, seleccionar estrategias apropiadas, encontrar la motivación para usarlas e implementarlas de manera efectiva en el proceso de aprendizaje. Existen diferentes modelos y enfoques, que enfatizan la importancia de instruir a los estudiantes sobre estrategias de aprendizaje y fomentar su motivación para utilizarlas. Además, la práctica de estrategias de autorregulación, junto con la retroalimentación sobre su eficacia, ayuda a mejorar el aprendizaje y la motivación de los estudiantes.

Por último, la práctica de estrategias de autorregulación, inicialmente con orientación y luego de forma independiente, junto con recibir retroalimentación sobre su eficacia, puede mejorar en gran medida el aprendizaje y la motivación de los estudiantes. Estas prácticas conducen al progreso en el aprendizaje y facilitan la transferencia y mantenimiento de estrategias (Hattie, 2017). Por ejemplo, en la enseñanza recíproca, los estudiantes primero actúan como aprendices y luego como maestros, instruyendo a sus compañeros sobre cómo utilizar estrategias que les han resultado beneficiosas. Existen diferentes modelos de instrucción estratégica, algunos de los cuales brindan un enfoque lineal y organizado, mientras que otros ofrecen sugerencias para guiar a los maestros en su instrucción.

Las estrategias para el aprendizaje autorregulado abarcan la enseñanza directa de estrategias de aprendizaje, identificando las estrategias más adecuadas para el procesamiento de la información y un mejor control del aprendizaje (conocimiento declarativo), comprendiendo cómo usarlas de manera efectiva (conocimiento procedimental), sabiendo cuándo, cómo y por qué utilizar estrategias específicas (conocimiento condicional), y reconocer los beneficios asociados a su aplicación. Los modelos motivacionales también juegan un papel importante al influir en la motivación de los estudiantes para aprender y su utilización de estrategias de aprendizaje, el mero conocimiento de estas estrategias es insuficiente; los estudiantes también deben estar motivados para emplearlos en su proceso de aprendizaje.

2.3 Dimensión del Aprendizaje Autorregulado.

La Dimensión Ejecutiva es un concepto que tiene una gran importancia en términos de control y regulación de los propios pensamientos y acciones, abarcando la autorregulación emocional, cognitiva y conductual. Además, la autorregulación del dominio se relaciona con el nivel de participación activa que tienen los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, que abarca la metacognición, la motivación y el comportamiento. El proceso de autorregulación del aprendizaje se lleva a cabo a través de tres etapas: planificación, ejecución y reflexión, este concepto fue destacado por Suárez et al. (2020) y más elaborado por Hernández (2015).

La dimensión cognitiva, tal como la definen Gamba et al. (2017), se refiere a los diversos procesos involucrados en la comprensión y el sentido de la información dentro de un contexto dado. Además, Hernández (2015, p. 19) explica que la autorregulación dentro de la dimensión cognitiva implica la capacidad de reconocer y utilizar una serie de estrategias cognitivas para procesar información, mientras que la metacognición implica comprender y aplicar los principios y procedimientos de los propios procesos cognitivos. Esencialmente, la dimensión cognitiva engloba todos los aspectos relacionados con la cognición y sus funciones.

La dimensión motivacional es un aspecto crucial para que los estudiantes logren resultados de aprendizaje satisfactorios, ya que refleja la calidad e intensidad de su comportamiento. Desempeña un papel importante en la comprensión de los procesos de autorregulación y cómo piensan y actúan los estudiantes. Según Hernández (2015), la dimensión motivacional engloba el manejo de técnicas volitivas que fomentan la dedicación al estudio y el control de los estados emocionales, la dimensión motivacional influye en el comportamiento de los estudiantes y su capacidad de autorregulación, mientras que la dimensión de control del entorno enfatiza la importancia de los valores, la expresión física y la conciencia ambiental.

Ambas dimensiones son vitales para moldear las experiencias de aprendizaje y el desarrollo general de los estudiantes. La dimensión de control ambiental, por otro lado, tiene una gran importancia en la transmisión de valores, el fomento de la expresión física y el fomento de la conciencia ambiental y el respeto por la diversidad sociocultural. Es crucial que los estudiantes participen en prácticas que les permitan tomar decisiones informadas dentro de su entorno, Hernández (2015) destaca que desde el punto de vista conductual, la gestión eficaz del entorno es clave en este aspecto. El estudiante está facultado para seleccionar y personalizar la configuración y las herramientas que utiliza para su desarrollo, así como acceder a funciones que mejoran su capacidad para adquirir conocimientos de manera eficiente.

Tobón (2017) destaca que la evaluación, específicamente la evaluación socioformativa, es un proceso de retroalimentación continua para los estudiantes. Su propósito es ayudarlos a desarrollar habilidades de resolución de problemas relevantes para el contexto social y adquirir los conocimientos y habilidades necesarios. Este método de evaluación incorpora la autoevaluación, la evaluación por pares y la evaluación externa, utilizando medidas basadas en el desempeño para promover la mejora continua y la metacognición con el apoyo de otros. Según Serrano y Pons (2011), el constructivismo cognitivo en educación se deriva de la teoría de Piaget y enfatiza que los procesos de conocimiento son individuales. Esta teoría examina estos procesos desde tres perspectivas: el análisis macrogenético, la microgénesis y la integración de estos dos puntos de vista. El constructivismo cognitivo sugiere que el conocimiento no es estático sino un proceso

dinámico e interactivo. Se adquiere a través de la interpretación y reinterpretación de la información por parte de la mente. La mente construye gradualmente modelos que explican cómo entendemos la realidad, en cuanto a la evaluación formativa, Barrantes et al. (2013) lo definen como un mecanismo de retroalimentación que ayuda a los estudiantes a regular su aprendizaje. A través de la evaluación formativa, tanto alumnos como profesores adaptan sus actividades en función de las necesidades y posibilidades de cada individuo.

La evaluación socioformativa es un enfoque innovador de la evaluación que está diseñado para mejorar y cultivar las habilidades y capacidades de las personas para navegar y superar de manera efectiva los desafíos que presenta la sociedad basada en el conocimiento. Este enfoque pone gran énfasis en abordar cuestiones contextuales y colaborativas, como destaca Tobon, (2017), Tarazona (2011) enfatiza aún más la importancia de evaluar y estimar el valor de la enseñanza, no solo en función de los resultados, sino también considerando los procesos de desarrollo involucrados. Esto garantiza que se identifiquen los éxitos y los errores, lo que permite realizar mejoras rápidamente y, en última instancia, conducir a mejores resultados. Anijovich (2017) agrega que la evaluación del aprendizaje brinda a los estudiantes la oportunidad de poner a prueba sus conocimientos de este proceso, pueden identificar sus debilidades y fortalezas, que redundan en la optimización del aprendizaje.

2.4 Características de la evaluación socio formativa

Tobón (2017) enfatiza que la evaluación socioformativa implica un proceso continuo de trabajo colaborativo, donde los individuos trabajan juntos en grupos para lograr un propósito común. El objetivo es fomentar niveles crecientes de acción y competencia para abordar problemas sociales. Otro aspecto importante de este enfoque de evaluación es el intercambio de experiencias y logros con compañeros, familiares y otras personas, que sirve como punto de referencia para la autoevaluación, la evaluación de compañeros y la evaluación de héroes, la evaluación socioformativa, tal como la describe Tobón (2017), enfatiza la importancia de la resolución de problemas basada en el contexto, los productos tangibles como evidencia de logro, el conocimiento integrado, el trabajo colaborativo y el intercambio de experiencias. Estas características contribuyen a un proceso de evaluación integral y objetivo que tiene como objetivo promover la mejora continua y el desarrollo social.

Según Tobón (2017), la evaluación socioformativa se caracteriza por varios aspectos. En primer lugar, se enfoca en abordar problemas dentro del contexto, con el objetivo de ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades para identificar, argumentar, interpretar y resolver estos problemas. El objetivo final es transformar una situación dada en una esperada o ideal, mediante el análisis y la comprensión de los factores que pueden influir en el problema y sus consecuencias. Además, en la evaluación socioformativa, la evaluación del desempeño de los estudiantes se basa en productos

tangibles. Estos productos sirven como evidencia de análisis crítico, mostrando los logros que han obtenido a través de su educación. El proceso de evaluación integra varias formas de conocimiento, incluida la comprensión teórica, las habilidades prácticas y las interacciones sociales, todas las cuales se consideran pilares esenciales de la educación. Se emplean instrumentos de evaluación concretos, como listas de verificación, rúbricas y escalas de estimación, para analizar estos productos y determinar el desempeño de los estudiantes en relación con los problemas específicos del contexto.

2.5 Dimensión de la Evaluación formativa.

En la perspectiva de Gómez (2004), el propósito de la acción educativa es provocar una transformación en las prácticas sociales. Este proceso consta de tres fases bien diferenciadas, a saber, la reflexión, la planificación y la ejecución de acciones innovadoras. A lo largo de estas fases, la recopilación de datos juega un papel crucial para comprender cómo se aplican estas acciones y evaluar su eficacia. Por el contrario, Tobón (2017) destaca el apoyo y la orientación continua que brindan los docentes a los estudiantes, con el objetivo de nutrir sus talentos, fomentar la autoevaluación y facilitar el crecimiento personal.

Según Moreno (2002), la evaluación funciona como un mecanismo regulador con implicaciones duales. En primer lugar, permite a los profesores utilizar los resultados obtenidos para ajustar sus métodos de enseñanza. Esto convierte a la evaluación en una valiosa herramienta que ayuda a orientar los esfuerzos docentes hacia el desarrollo de acciones mentales individuales en cada estudiante y orientarlo hacia actividades que favorezcan el autoaprendizaje. En segundo lugar, esta acreditación faculta a los estudiantes a regular su propio aprendizaje utilizando la información proporcionada a través de estas evaluaciones. Al ser conscientes de lo que han aprendido, los estudiantes pueden utilizar eficazmente esta retroalimentación para mejorar aún más su experiencia de aprendizaje.

En la dimensión de actividad de aprendizaje, Hurtado et al. (2016) destacan la importancia de emplear estrategias y metodologías efectivas para facilitar la enseñanza y el aprendizaje. Reconocen que estas estrategias son elementos esenciales en el proceso dinámico y no lineal de la formación universitaria, Tobón (2017) afirma que el propósito de la evaluación en este contexto es abordar los desafíos contextuales a través de un proyecto de vida ético, que finalmente conduce al establecimiento de resultados de aprendizaje sólidos y de mejora continua. La dimensión juicio de valor en el estudio realizado por Ruiz et al. (2017) abarca varios componentes. Uno de los objetivos principales es asegurar que cada estudiante se someta al proceso de evaluación de manera justa y consistente. Esto se logra mediante la implementación de una rúbrica que promueva la coherencia entre los docentes a la hora de evaluar a los alumnos. Además, Tobón (2017) enfatiza que el proceso de evaluación tiene como objetivo mejorar el aprendizaje brindando apoyo de docentes y pares, y desarrollando planes de acción para las actividades de evaluación.

La enseñanza de calidad a nivel universitario es crucial, y la participación de los estudiantes es un factor importante para lograrlo. Los docentes deben desarrollar metodologías de enseñanza y evaluación que fomenten la participación de los estudiantes y se alineen con estos requisitos. Sin embargo, es importante tener en cuenta que a veces la evaluación se ve únicamente como una forma de asignar calificaciones, y algunos maestros pueden abusar de su poder para determinar las calificaciones de los estudiantes. Tradicionalmente, la evaluación sumativa, que se centra en los aspectos cuantitativos, ha sido la norma. Sin embargo, ha habido un cambio hacia métodos de evaluación alternativos que enfatizan la participación activa del estudiante en las actividades de aprendizaje. Esto incluye autoevaluaciones y evaluaciones de pares, que promueven la comunicación y la colaboración entre estudiantes y maestros. Los cambios actuales en la sociedad no solo impactan en la ciencia, sino también en la tecnología, la economía y la educación. Estos cambios requieren que las universidades adapten sus procedimientos para satisfacer las necesidades cambiantes de la sociedad. La tecnología digital juega un papel importante en esta transformación, lo que lleva a cambios en la forma en que los docentes abordan sus métodos de enseñanza. Un aspecto del aprendizaje que ha llamado la atención es el aprendizaje autorregulado. Este concepto enfatiza la responsabilidad del estudiante de monitorear y controlar su propio proceso de aprendizaje. Mediante el uso de estrategias para evaluar sus esfuerzos e identificar sus fortalezas y debilidades, los estudiantes pueden mejorar su experiencia de aprendizaje. En la educación universitaria se fomenta que los estudiantes tomen el control de su proceso de aprendizaje, mientras que los docentes reconocen la importancia de facilitar este proceso.

2.6 Aprendizaje del Siglo XXI.

Preparar a los estudiantes para las demandas del mundo moderno no es tarea fácil. Con la globalización, los avances tecnológicos, la migración, la competencia internacional, los desarrollos del mercado y los desafíos políticos y ambientales globales, los estudiantes necesitan una amplia gama de habilidades y conocimientos para tener éxito en el siglo XXI. Estas habilidades a menudo se denominan habilidades del siglo XXI, habilidades de pensamiento de orden superior, resultados de aprendizaje profundo y habilidades de comunicación complejas. Este informe se centra en las competencias y habilidades que son esenciales para las sociedades actuales y explora cómo estas habilidades pueden ayudar a los estudiantes a superar los desafíos que enfrentarán en el futuro. ¿Qué habilidades necesitan desarrollar ahora los futuros trabajadores? ¿Qué habilidades necesitarán los jóvenes para adaptarse a desafíos inesperados y cambiantes? Ha habido una gran cantidad de literatura que analiza estas competencias y habilidades, y existe un consenso de que se necesitan nuevos enfoques de aprendizaje para atender las características de los estudiantes de hoy, promover la inclusión y abordar problemas interdisciplinarios. También es importante comenzar a cultivar habilidades y competencias metacognitivas desde una etapa

temprana de la educación formal, en lugar de restringir su desarrollo a estudiantes de nivel superior. Dado que la mayoría de los estudiantes ya dominan el uso de tecnologías digitales y móviles, estas herramientas se pueden utilizar de manera efectiva en el aula para fomentar la participación de los estudiantes. Aprovechar las tecnologías con las que ya están familiarizados puede respaldar el aprendizaje independiente basado en la investigación y facilitar formas de evaluación inmediatas y reflexivas.

La personalización, la colaboración, la comunicación, el aprendizaje informal, la productividad y la creación de contenido son componentes cruciales de las competencias y habilidades que se espera que las personas desarrollen en el siglo XXI. Estos elementos son fundamentales para la visión general del aprendizaje del siglo XXI. Además, las habilidades personales como la iniciativa, la resiliencia, la responsabilidad, la asunción de riesgos y la creatividad, las habilidades sociales como el trabajo en equipo, la creación de redes, la empatía y la compasión, y las habilidades de aprendizaje como la gestión, la organización, las habilidades metacognitivas y la capacidad de convertir las dificultades en oportunidades o transformar la percepción de fracaso son esenciales para lograr altos niveles de desempeño en la fuerza laboral moderna.

Aunque estas competencias y habilidades pueden parecer nuevas, siempre han sido importantes, durante las últimas dos décadas, numerosas organizaciones internacionales, comisiones, gobiernos, consorcios privados e instituciones han propuesto marcos y descrito las competencias necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Se han comparado varios marcos para determinar la evolución de los temas a lo largo del tiempo e identificar elementos comunes. Si bien no existe un enfoque único para preparar a los jóvenes para el siglo XXI, hay varias competencias y habilidades que deben tenerse en cuenta. Cada marco difiere en complejidad pero es útil en su contexto específico.

El Informe Delors, elaborado por la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI en 1996, fue uno de los primeros marcos en delinear las competencias necesarias para este siglo. El informe identificó cuatro perspectivas de aprendizaje: conocimiento, comprensión, habilidades para la vida y habilidades para la acción. Estas perspectivas continúan sirviendo como puntos de referencia y principios organizativos para determinar las habilidades de aprendizaje en el siglo XXI. Además, el Informe Delors estableció cuatro principios conocidos como los "cuatro pilares de la educación": aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos principios brindan una base sólida para dar forma a las prácticas educativas y garantizar que las personas estén equipadas con las competencias y habilidades necesarias para tener éxito en el mundo moderno.

En muchos casos, el desarrollo de los currículos escolares en todo el mundo no se ha mantenido al día con las expectativas actuales sobre las competencias de los estudiantes y el uso de nuevas herramientas de aprendizaje. Entonces, ¿qué cambios deberían hacerse

en los planes de estudios en el siglo XXI? Se prevé que las escuelas dependan cada vez más de la tecnología, realicen calificaciones y evaluaciones para apoyar la enseñanza, colaboren estrechamente con industrias y universidades y adopten un enfoque más personalizado basado en intereses y necesidades individuales (Leis, 2010).

Hay muchas maneras de ayudar a los niños a aprender en el siglo XXI y los investigadores han encontrado algunos métodos realmente buenos que las escuelas pueden utilizar. Sternberg y Subotnik (2006) proponen un currículo centrado en desarrollar las capacidades de los estudiantes en “las otras 3 R: razonamiento (pensamiento analítico y crítico, resolución de problemas), resiliencia (habilidades para la vida como flexibilidad, adaptabilidad y autonomía) y responsabilidad (aplicando la inteligencia, la creatividad y el conocimiento para el bien común)” (p. 1). Sin embargo, reformar las escuelas y los aprendizajes no significa revisar inmediatamente los planes de estudio o transformar los centros educativos y las aulas con nuevas tecnologías y sistemas organizativos.

La primera prioridad es determinar qué elementos deben eliminarse de los currículos ya sobrecargados, como los conocimientos menos relevantes, antes de integrar nuevas competencias y habilidades o cambiar la forma en que se utiliza el tiempo de clase. Esta transformación también implicará la incorporación de temas interdisciplinarios, el énfasis en aprender a aprender y la implementación de enfoques de aprendizaje personalizados (Centro para el Rediseño Curricular y OCDE, 2012). Wagner (2010) y el Grupo de Liderazgo para el Cambio de la Universidad de Harvard identifican otro conjunto de competencias y habilidades.

Basado en entrevistas con líderes mundiales en negocios, organizaciones sin fines de lucro y educación, Wagner otorga gran importancia a la adquisición de siete habilidades de supervivencia esenciales por parte de los estudiantes para garantizar su preparación para los desafíos de la vida, el trabajo y la participación activa en la sociedad del siglo XXI. Estas habilidades indispensables abarcan el pensamiento crítico y la resolución de problemas, la colaboración efectiva y las habilidades de liderazgo, la capacidad de agilidad y adaptabilidad, así como la iniciativa y la mentalidad empresarial necesarias para el éxito. La evolución de los planes de estudios en las escuelas de todo el mundo ha quedado por debajo de las expectativas. Sin embargo, existe la necesidad de cambios en los planes de estudio del siglo XXI que incorporen tecnología, aprendizaje personalizado y el desarrollo de habilidades esenciales. Varios modelos e investigaciones brindan orientación sobre lo que deberían implicar estos cambios, centrándose en el razonamiento, la resiliencia, la responsabilidad, el pensamiento crítico, la colaboración, la adaptabilidad, la iniciativa y el espíritu empresarial.

Ackerman y Perkins (1989) argumentan que las habilidades de pensamiento deben enseñarse como un "metacurrículo" integrado con las materias básicas tradicionales. Conley (2007) destaca la importancia de desarrollar "hábitos mentales" como el análisis, la

interpretación, la precisión, la resolución de problemas y el razonamiento para apoyar el pensamiento crítico y la reflexión. Levy y Murnane (2004) enfatizan la adquisición de habilidades de pensamiento especializadas y el uso de meta-conocimiento y percepciones para informar la toma de decisiones. El Centro de Investigación e Innovación Educativa de la OCDE realizó una investigación sobre los "estudiantes del nuevo milenio" (Ananiadou y Claro, 2009) e identificó tres dimensiones del aprendizaje en el siglo XXI.

Estas dimensiones incluyen la comunicación oral y escrita efectiva, el acceso a la información y su análisis, y la curiosidad y la imaginación. Prensky (2012) aboga por un plan de estudios centrado en el estudiante basado en las "3 P": pasión, resolución de problemas y producción. Este enfoque alienta a los estudiantes a perseguir sus intereses, desarrollar habilidades de comunicación efectivas y aplicar su creatividad y habilidades para producir un trabajo significativo. Perkins (citado en P21, 2007b) apoya la enseñanza de competencias relacionadas con el pensamiento como un meta-curriculum entrelazado con materias básicas tradicionales. De manera similar, Tucker y Coddling del Centro Nacional de Educación y Economía (1998) instan a las instituciones educativas a adoptar un plan de estudio que se centre en desarrollar una comprensión más profunda de los temas y la capacidad de aplicar esa comprensión a problemas complejos del mundo real. En general, estos diversos modelos y dimensiones del aprendizaje resaltan la importancia de cultivar un plan de estudios integral que aborde las diversas necesidades y habilidades requeridas en el siglo XXI. Hay varias habilidades y principios clave que se enfatizan en varios modelos de diseño curricular.

Uno de esos modelos, propuesto por Wagner et al. (2006), se centra en las "nuevas 3 R": rigor, relevancia y respeto. El rigor se refiere a las habilidades y capacidades que los estudiantes desarrollan a través de sus experiencias de aprendizaje. La relevancia enfatiza la conexión entre el aprendizaje y los desafíos del mundo real en los entornos de trabajo presentes y futuros. El respeto se relaciona con fomentar relaciones respetuosas entre maestros y estudiantes, promoviendo tanto habilidades académicas como sociales. Estos modelos de diseño curricular enfatizan la investigación, la colaboración y un enfoque general para la enseñanza efectiva. Al incorporar estos métodos de aprendizaje en un plan de estudios junto con formas de enseñanza más directas, los estudiantes pueden desarrollar conocimientos, comprensión, creatividad y otras habilidades esenciales del siglo XXI (Trilling y Fadel, 2009).

El proyecto Evaluación y enseñanza de las competencias del siglo XXI (ATC21S) proporciona una clasificación global de las competencias del siglo XXI en cuatro categorías principales: formas de pensar, formas de trabajar, herramientas para trabajar y habilidades para vivir en el mundo (Griffin, McGaw y Cuidado, 2012). De manera similar, Apollo Education Group, un destacado proveedor de programas de educación superior para adultos que trabajan en los Estados Unidos, identifica diez habilidades esenciales que los

estudiantes necesitan para tener éxito en la fuerza laboral del siglo XXI, incluido el pensamiento crítico, la comunicación, el liderazgo, la colaboración, la adaptabilidad y la productividad. , rendición de cuentas, innovación, ciudadanía global, emprendimiento y análisis y síntesis de información (Barry, 2012), diversas organizaciones internacionales e instituciones educativas destacan la importancia de las competencias y habilidades del siglo XXI.

Estas competencias abarcan el pensamiento crítico, la comunicación, el liderazgo, la colaboración, la adaptabilidad, la productividad, la responsabilidad, la innovación, la ciudadanía mundial, el espíritu empresarial y el análisis y la síntesis de información. Los miembros de APEC enfatizan la necesidad de aprendizaje permanente, resolución de problemas, autogestión y habilidades de trabajo en equipo. P21 subraya la importancia de las "4 C" (comunicación, colaboración, pensamiento crítico y creatividad) en el contexto de las materias básicas y las áreas temáticas de la educación. Colectivamente, estas organizaciones reconocen que los desafíos del siglo XXI exigen una amplia gama de competencias para prosperar en el trabajo y la vida. Otra organización influyente, Alliance for 21st Century Skills (P21), es una coalición de líderes empresariales y educadores en los Estados Unidos. P21 propone un "Marco para el aprendizaje en el siglo XXI", destacando las competencias y habilidades esenciales necesarias para el éxito tanto en el trabajo como en la vida en el siglo XXI (P21, 2007a, 2011).

Este marco hace hincapié en las "4 C" (comunicación, colaboración, pensamiento crítico y creatividad) que deben integrarse en las materias básicas y las áreas temáticas de la educación. El marco de P21 reconoce que los desafíos del siglo XXI requieren un conjunto completo de competencias, que incluyen el dominio de las materias básicas, las competencias sociales e interculturales, la fluidez en varios idiomas y la comprensión de las fuerzas económicas y políticas que dan forma a las sociedades (P21, 2007a). , 2013). Reconociendo la importancia de las habilidades del siglo XXI en la población joven, la Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC) enfatiza la necesidad urgente de su desarrollo a escala internacional. Estas habilidades abarcan el conocimiento, las habilidades y las actitudes necesarias para que las personas sean competitivas en la fuerza laboral moderna, participen de manera efectiva en sociedades diversas, se adapten a entornos laborales que cambian rápidamente y utilicen nuevas tecnologías (APEC, 2008). Los miembros de APEC han identificado cuatro competencias globales del siglo XXI que deben integrarse en los sistemas educativos de todo el mundo: aprendizaje permanente, resolución de problemas, autogestión y trabajo en equipo.

2.6 Aprender a conocer.

Los expertos en educación y las organizaciones enfatizan la necesidad de que las instituciones educativas incorporen cursos interdisciplinarios que exploren las cuatro áreas temáticas relevantes para la vida moderna. Estas áreas incluyen la conciencia global, la

educación financiera, el civismo y la educación en salud. Al integrar estos temas en el plan de estudios, los estudiantes pueden prepararse mejor para los desafíos que enfrentarán en la edad adulta. En general, existe un consenso cada vez mayor entre los educadores de que una educación integral debe abarcar no solo las materias fundamentales, sino también estas áreas temáticas, a fin de equipar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para sus futuros emprendimientos. Para tener éxito en el siglo XXI, los estudiantes deben poseer una comprensión profunda e integrada del conocimiento del contenido, en lugar de simplemente memorizar hechos inconexos. Además, deben adoptar el aprendizaje permanente y evaluar regularmente sus lagunas de conocimiento para adaptarse a las demandas del lugar de trabajo y de la vida en general. Ser capaz de adquirir nuevas habilidades y conocimientos en situaciones desconocidas es crucial. La importancia de dominar los fundamentos y adquirir conocimientos en diversas áreas temáticas del siglo XXI es ampliamente reconocida en el sistema educativo actual. Estas materias fundamentales incluyen gramática, lectura, lengua y literatura, idiomas, arte, matemáticas, economía, ciencia, geografía, historia y educación gubernamental y cívica. Es fundamental lograr un equilibrio entre las materias técnicas y las ciencias naturales, así como la cultura y las humanidades.

2.7 Aprendizaje y Enseñanza desde la perspectiva cognitiva.

La perspectiva de la psicología cognitiva también se ha centrado en el ámbito del aprendizaje escolar y académico. Comprender cómo se produce el aprendizaje en los entornos educativos ha sido un tema central de investigación en este campo. Desde la década de 1950, la perspectiva cognitiva ha adquirido una importancia significativa en los campos de la psicología y la educación. Con el tiempo, esta perspectiva ha evolucionado y ha dado lugar a diversas teorías y paradigmas, particularmente en relación con el concepto de aprendizaje y enseñanza.

Hay ciertas características comunes que definen la naturaleza cognitiva de estas teorías, una de estas características es el énfasis puesto en el desarrollo cognitivo de los individuos, lo cual es particularmente relevante en el contexto de la educación superior, como se aborda en este manual. Otro aspecto clave es la explicación del aprendizaje a través de estructuras internas, que los teóricos cognitivos se esfuerzan por comprender y explicar. Algunos de sus hallazgos han sido respaldados por investigaciones en el campo de la neuropsicología. Los psicólogos cognitivos y los neuropsicólogos sostienen que los seres humanos tienen una inclinación inherente al razonamiento.

Así como los peces están biológicamente diseñados para nadar y los pájaros para volar, los humanos estamos perfectamente diseñados para aprender y razonar. El cerebro humano está equipado para adquirir y procesar información del entorno que lo rodea, tanto antes como después del nacimiento. La neuropsicología se centra en el estudio físico del cerebro durante el proceso de aprendizaje. El trabajo de Manfred Spitzer, ejemplificado por su

publicación de 2005, proporciona información valiosa sobre algunos hallazgos fundamentales en este campo de estudio. La neuropsicología afirma que el aprendizaje es el proceso mediante el cual el cerebro capta y retiene impresiones del mundo externo. Entre sus hallazgos significativos se encuentran la explicación de los mapas corticales y las interconexiones entre ellos. Estos hallazgos pueden vincularse a los principios de las teorías que constituyen la perspectiva cognitiva del aprendizaje, como el Procesamiento de la Información. El intercambio de información entre áreas corticales no primarias, que no reciben información directamente del entorno externo sino de áreas primarias, determina la profundidad del procesamiento de la información, esta profundidad se puede potenciar a través de estrategias de aprendizaje, la metacognición y el desarrollo de la autorregulación en los estudiantes.

El campo académico ha contribuido en gran medida al desarrollo de numerosas perspectivas y teorías sobre el aprendizaje. Estas teorías han sido ampliamente documentadas en varios manuales y capítulos (Pozo, 1989; Barca, González-Pienda, Cabanach y Escoriza, 1996; Beltrán y Genovard, 1996; Delval, 2000; Mayer, 1992; Trianes y Gallardo, 1998; Schunk, 1997). Sin embargo, es importante señalar que muchas de estas teorías se han formulado sin considerar un aspecto crucial del aprendizaje académico: el impacto potencial de las influencias externas. En otras palabras, un número significativo de estudios y trabajos se han realizado en ámbitos no docentes, descuidando la influencia que la propia enseñanza puede tener en el proceso de aprendizaje académico. En contextos educativos formales, el aprendizaje y la enseñanza son procesos interactivos que deben verse como un todo cohesivo, conocido como el proceso de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, es imperativo establecer una definición clara de aprendizaje y enseñanza para comprender completamente su naturaleza interconectada.

2.8 Desarrollo Cognitivo de los estudiantes universitarios.

El desarrollo cognitivo de los estudiantes universitarios no ha recibido mucha atención por parte de los psicólogos evolutivos. Si bien el rendimiento en las pruebas de inteligencia tiende a mejorar durante los años veinte y treinta, la etapa universitaria puede no ser un período crítico para el desarrollo cognitivo. En cambio, se ha demostrado que la educación continua en la edad adulta tiene efectos positivos en los resultados cognitivos. El debate entre los teóricos del desarrollo cognitivo sobre la naturaleza del cambio cognitivo en la juventud y la edad adulta continúa. Labouvie-Vief y Riegel han propuesto una extensión de las etapas de Piaget, sugiriendo que el pensamiento posformal surge en la edad adulta, caracterizado por una mayor autonomía y un pensamiento interpretativo.

En general, el desarrollo cognitivo debe estudiarse a lo largo de la vida para obtener una comprensión integral de sus complejidades. Labouvie-Vief y Riegel han ampliado las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget. Labouvie-Vief distingue entre pensamiento operacional formal piagetiano y pensamiento posformal. Ella argumenta que las

experiencias en la edad adulta permiten a los individuos ir más allá del pensamiento dualista, que es característico de la etapa final de Piaget, y desarrollar un proceso de pensamiento más complejo, autónomo y flexible. El pensamiento posformal se caracteriza por una mayor autonomía y la capacidad de tomar decisiones independientes. Los psicólogos evolutivos han realizado investigaciones muy limitadas sobre el desarrollo cognitivo de los estudiantes universitarios. Existen dos motivos principales para esto. En primer lugar, los estudios han demostrado que el rendimiento en las pruebas de inteligencia tiende a mejorar durante los años veinte y treinta, pero luego se estabiliza alrededor de los 45 años, esto sugiere que la etapa universitaria puede no ser un período crucial para el desarrollo cognitivo en comparación con otras etapas de la vida.

En segundo lugar, los estudios longitudinales han indicado que la educación continua en la edad adulta puede mejorar los resultados cognitivos. Esto apoya aún más la noción de que la etapa universitaria puede no ser un período fundamental para el crecimiento cognitivo. Hay un debate en curso entre los teóricos del desarrollo cognitivo con respecto a la naturaleza del cambio cognitivo durante la juventud y la edad adulta. En la infancia, el desarrollo cognitivo implica principalmente mejoras cuantitativas. Piaget, por ejemplo, vio el desarrollo cognitivo como una serie de cambios cuantitativos y propuso que culmina en la adolescencia con la etapa operativa formal. Sin embargo, otros teóricos cognitivos argumentan que los cambios cognitivos se vuelven de naturaleza más cualitativa a partir de la adolescencia, sugieren que el desarrollo cognitivo debe estudiarse a lo largo de toda la vida.

Riegel (1973) se basó en las etapas de desarrollo cognitivo de Piaget al proponer el pensamiento dialéctico como una forma de pensamiento más avanzada que el pensamiento formal. El pensamiento dialéctico implica comprender las contradicciones presentes en el entorno e integrar ideas opuestas. Se caracteriza por su relativismo, contradicción y síntesis, y requiere una reflexión continua donde cada idea interactúa con su opuesta hasta alcanzar una síntesis que conduce a un funcionamiento cognitivo superior. Vale la pena señalar que Riegel estudió principalmente a estudiantes universitarios, en contraste con los estudios de Labouvie-Vief que incluyeron a jóvenes de orígenes más diversos. Sin embargo, es importante abordar los hallazgos de Perry (1970) con cautela debido a las limitaciones que los investigadores han señalado en su trabajo. Se han informado numerosas limitaciones, lo que sugiere que sus resultados pueden no ser completamente representativos o generalizables.

Otro autor influyente en el campo del desarrollo cognitivo entre estudiantes universitarios fue William Perry (1970). Perry fue uno de los primeros en profundizar en el análisis de las percepciones de los estudiantes universitarios sobre el conocimiento y su desarrollo. Identificó nueve fases que abarcaban tanto el desarrollo intelectual como el ético. En un trabajo posterior (Perry, 1981), enfatizó la importancia del pensamiento

dialéctico de Riegel y su relación con las fases posteriores de su estructura de desarrollo. Uno de los hallazgos significativos de la investigación de Perry fue la evolución de las concepciones del conocimiento de los estudiantes universitarios desde perspectivas dualistas a relativistas (Beltrán, 1999; Craig, 1999; Rodríguez, 2005).

Las características de los participantes en el estudio, que eran ingleses, varones, de la misma universidad y de alto nivel socioeconómico, jugaron un papel importante en los resultados obtenidos. Por lo tanto, es importante señalar que estos hallazgos no pueden generalizarse a estudiantes universitarios con características diferentes. Hofer y Pintrich (1997) realizaron una revisión de otros estudios que abordaron las limitaciones de la investigación de Perry (1970). A partir de las conclusiones de estas investigaciones, clasificaron las nueve fases descritas por Perry en cuatro grupos (Figura 3). Vale la pena señalar que no todos los estudiantes pasan por la misma evolución ni en la misma secuencia dentro de estas categorías.

Así como algunos estudiantes ingresan a la universidad con habilidades de razonamiento más avanzadas, otros pueden completar su educación universitaria sin superar la crisis del relativismo o incluso reconocer la necesidad de cambio. Como resultado, algunos estudiantes pueden salir de la universidad con una perspectiva ingenua e inmadura, adhiriéndose a creencias rígidas y dogmáticas sobre lo que es verdadero o falso. Otros estudios centrados en el desarrollo metacognitivo sugieren que el conocimiento puede progresar desde la comprensión implícita, que es específica del contexto, comúnmente encontrada en estudiantes más jóvenes, hasta el conocimiento explícito que está descontextualizado, que es más probable que los adultos logren (Matthews y Pérez-Echeverría, 2001), en consecuencia, los estudiantes mayores tienden a tener mejores habilidades metacognitivas y de autorregulación debido a su mayor experiencia.

En su revisión de estudios previos, Hofer y Pintrich (1997) encontraron que algunos estudios pudieron superar las limitaciones de la investigación de Perry (1970). A partir de las conclusiones de estas investigaciones, Hofer y Pintrich agruparon las nueve fases descritas por Perry en cuatro categorías distintas. Es importante tener en cuenta que no todos los estudiantes progresan en estas categorías de la misma manera ni en el mismo orden. Algunos estudiantes ingresan a la universidad con un nivel de razonamiento más alto que otros, mientras que algunos ni siquiera experimentan la crisis de relativismo descrita por Perry. Esto puede provocar que algunos estudiantes abandonen la universidad con una perspectiva ingenua e inmadura, confiando en respuestas dogmáticas y absolutas. Otros estudios centrados en el desarrollo metacognitivo sugieren que el conocimiento puede progresar desde una comprensión más implícita y específica del contexto, común entre los estudiantes más jóvenes, hasta un conocimiento más explícito y descontextualizado que los adultos son capaces de lograr. Esto implica que los estudiantes mayores pueden tener mejores habilidades metacognitivas y de autorregulación debido a su mayor experiencia de

vida. Las características de los participantes en el estudio juegan un papel importante en los resultados obtenidos, ya que todos procedían de la misma universidad, eran ingleses, hombres y de nivel socioeconómico alto. Por lo tanto, es importante señalar que los hallazgos pueden no ser aplicables a estudiantes universitarios con características diferentes.

Según la investigación realizada por Hofer, Yu y Pintrich en 1998, las personas que poseen habilidades metacognitivas tienen el potencial de dominar el arte de aprender. Justicia, en 2000, apoya aún más esta noción al sugerir que estos individuos pueden desarrollar experiencia en el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades. Como afirma Justicia en la página 95, los individuos con habilidades metacognitivas pueden convertirse en "expertos en el aprendizaje".

Tabla 2.1

Las nueve fases de Perry

-
1. **Dualismo**, este compuesto incluye las dos primeras fases. Los universitarios perciben su conocimiento como un todo, en términos absolutos y en desacuerdo o acuerdo con la autoridad, es decir, de modo dualista.
 2. **Multiplicidad**, incluye fases tercera y cuarta. Los universitarios con esta percepción poseen una incertidumbre sobre el conocimiento, considerando que cada persona tiene una opinión propia y que todas son igualmente válidas.
 3. **Relativismo**, de las fases quinta y sexta. Los universitarios con esta percepción del conocimiento se encuentran en un momento crítico, en el que se produce el cambio del dualismo al relativismo, comienzan a ser constructores activos de su aprendizaje y a percibir el conocimiento como relativo, contingente y contextual. Aquéllos que van superando el cambio, encuentran la necesidad de elegir y afirmarse en sus percepciones del conocimiento.
 4. **Compromiso dentro del relativismo**, a partir de la séptima fase. Los universitarios adoptan un compromiso y una responsabilidad ante sus concepciones, valores o identidad personal. Pocos estudiantes consiguen este compromiso.
-

Fuente: (Hofer y Pintrich, 1997)

Sumado a esto, se ha observado que el desarrollo cognitivo de los estudiantes universitarios está marcado por cambios significativos en calidad más que en cantidad, como sugiere Lemme (2003). Estos cambios van más allá del mero crecimiento numérico y, en cambio, abarcan una transformación en la forma en que los estudiantes piensan y procesan la información. Esta evolución está marcada por un mayor sentido de autonomía

y la capacidad de tomar decisiones independientes (Labouvie-Vief, 1984). También permite el desarrollo de la tolerancia, la capacidad de pensamiento relativo, la comprensión e integración de ideas en conflicto (Perry, 1970; Riegel, 1973) y la voluntad de adoptar compromisos, responsabilidades y posiciones en relación con valores e ideas (Perry, 1970). Por el contrario, los resultados de las investigaciones sobre habilidades cognitivas, como la velocidad y la memoria mecánica, sugieren que estas habilidades alcanzan su punto máximo durante la adolescencia tardía y entre los 20 y 25 años. Se ha observado que estas habilidades se perfeccionan mediante la práctica regular, que es por eso que los estudiantes que cursan diversas carreras realizan prácticas diarias para mejorar diferentes habilidades (Craig, 1999).

Por ejemplo, los estudiantes de psicología tienden a desarrollar una mayor aptitud para el razonamiento probabilístico en comparación con los estudiantes de psicopedagogía o docencia. Por el contrario, el último grupo tiende a cultivar habilidades de análisis y síntesis más sólidas para aplicar el conocimiento teórico en el aula. De manera similar, el conocimiento metacognitivo de los estudiantes universitarios puede desarrollarse aún más para volverse más explícito y descontextualizado (Matthews y Pérez-Echeverría, 2001), mejorando así su capacidad de autorregulación (Hofer et al. 1998; Justice, 2000). Además, sus capacidades cognitivas pueden alcanzar niveles óptimos de aplicación, particularmente entre los 20 y 25 años (Craig, 1999).

2.9 Metacognición y Aprendizaje Autorregulado.

En respuesta a estas investigaciones, las prácticas educativas han virado hacia un enfoque de aprendizaje autorregulado, con el objetivo de abordar uno de los pilares fundamentales de la educación: aprender a aprender. Académicos como Justicia, Monero, Pichardo, Suárez, Anaya, Fernández, Valle, Cabanach, Barca y Núñez han contribuido al desarrollo de este enfoque. Una definición ampliamente aceptada de aprendizaje autorregulado es el proceso en el que los alumnos se involucran de manera metacognitiva, motivacional y conductual en su propio aprendizaje.

Implica un proceso autodirigido que permite a los alumnos transformar sus experiencias de aprendizaje. El estudio del aprendizaje como proceso activo del aprendiz ha desafiado las prácticas educativas tradicionales y ha sido objeto de investigación desde diversas perspectivas y modelos teóricos. Estas investigaciones han explorado el concepto de aprendizaje emergente, al que se hace referencia con diferentes términos como aprendizaje autónomo, autodirigido, independiente o autoestudio.

Los psicólogos educativos han puesto énfasis en los aspectos cognitivos y afectivo-motivacionales del aprendizaje, enfocándose en los procesos, estrategias, mecanismos cognitivos y metacognitivos, y los factores emocionales y motivacionales que influyen en los estudiantes en edad escolar. El auge del aprendizaje autorregulado, desde una perspectiva cognitivo-social, se remonta a la publicación del influyente libro de

Zimmerman y Shunck "Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice" en 1989. Este libro ha servido como referencia para el extenso trabajo realizado en el campo del aprendizaje autorregulado por académicos como Boekaerts, De la Fuente, Berben, Justice, Pintrich, Torrano y González.

Un aspecto que destacó Brown (1987) es la distinción entre la naturaleza declarativa y procedimental de la metacognición, el conocimiento metacognitivo declarativo se refiere a la comprensión de los procesos cognitivos, mientras que el control metacognitivo implica la capacidad de regular y gestionar estos procesos. El conocimiento declarativo es explícito, explicable y se desarrolla con la edad y la experiencia, mientras que el control metacognitivo es más implícito, dependiente del contexto y específico de la tarea. Si bien estas dimensiones están estrechamente relacionadas, las investigaciones sugieren que no siempre exhiben una fuerte correlación.

Esto implica que tener conocimiento metacognitivo no necesariamente garantiza un control efectivo sobre la propia actividad cognitiva (Pozo, 2006). El estudio de la metacognición ha empleado predominantemente metodologías cuantitativas, siendo comúnmente utilizadas entrevistas estructuradas en investigaciones que involucran a estudiantes más jóvenes, mientras que los cuestionarios e inventarios son más frecuentes entre adolescentes y adultos (Justice, 1996b; Well, 2006). Entre estos estudios, se ha prestado especial atención al examen de las características y mejoras en la metacognición entre los estudiantes universitarios. Estas investigaciones han proporcionado información valiosa sobre las capacidades metacognitivas y el desarrollo de esta población específica.

Se ha observado que los estudiantes suelen ingresar a la universidad con conocimientos limitados sobre metacognición, incluidas estrategias de aprendizaje y autoconocimiento. Si bien puede que no exista una fuerte correlación entre el conocimiento y el control metacognitivo, se recomienda que el conocimiento metacognitivo se enseñe explícitamente en etapas educativas anteriores para promover el aprendizaje autorregulado. El estudio de la metacognición en la educación superior se ha vuelto esencial para el desarrollo del aprendizaje autorregulado. Esta perspectiva surgió inicialmente como una implicación educativa de la metacognición, particularmente centrada en el control metacognitivo. Sin embargo, ahora ha evolucionado hacia un marco más amplio que abarca numerosos estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje en las universidades, particularmente en América del Norte. Esta nueva perspectiva integra la metacognición como un componente integral del aprendizaje autorregulado y aborda algunas de las críticas al enfoque de procesamiento de información.

En general, la investigación realizada por Zimmerman y Pintrich, junto con las contribuciones de otros autores, ha proporcionado información valiosa sobre la relación entre la autorregulación y las habilidades académicas. Estos estudios han ayudado a ampliar nuestra comprensión de cómo los estudiantes pueden regular eficazmente sus propios

procesos de aprendizaje y mejorar su rendimiento académico. El tema de las habilidades mentales y académicas ha sido ampliamente estudiado por investigadores como Zimmerman y Pintrich. En España, los postulados teóricos de Zimmerman han sido explorados principalmente en etapas preuniversitarias, con estudios realizados por De la Fuente, De la Source, Martínez, García, Torrano y González. Estos estudios se han centrado en comprender la relación entre la autorregulación y el rendimiento académico en los estudiantes. Por otro lado, el modelo de Pintrich ha sido más desarrollado y aplicado en la etapa universitaria, con estudios realizados por Cabanach, Valle, Suárez, Fernández, Roces, González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, García, Álvarez, Suárez, Anaya, Gómez, Suárez, Cabanach, Valle y Torrano.

El modelo presentado en este estudio se basa en un modelo de autorregulación, que tiene sus raíces en etapas no universitarias y está fuertemente influenciado por el trabajo de Zimmerman. Sin embargo, también incorpora propuestas teóricas y hallazgos empíricos de otros autores como Beltrán, De la Fuente, De la Source, Justice, Monero y Pintrich. Estos aportes enriquecen la comprensión de la autorregulación y su impacto en el rendimiento académico. En su estudio, Torre destaca los hallazgos significativos de Zimmerman, incluidas las dimensiones de autorregulación propuestas por Zimmerman, las fases observadas de adquisición de autorregulación por Schunk y Zimmerman, y la identificación de procesos de autorregulación comunes en diversas áreas como la música, escribir, hacer deporte y estudiar.

2.10 Las Seis Dimensiones Propuestas por Zimmerman

Los psicólogos educativos han enfatizado durante mucho tiempo tanto los aspectos cognitivos, como los procesos, estrategias y mecanismos cognitivos y metacognitivos, como los aspectos afectivo-motivacionales del aprendizaje en estudiantes en edad escolar. A través de las investigaciones y el desarrollo de prácticas educativas, se ha observado un énfasis creciente en el aprendizaje autorregulado, que busca abordar uno de los pilares fundamentales de la educación: aprender a aprender. Esto es discutido por Justicia (1996b), Monero (1991), Pichardo et al. (2004), Suárez, Anaya y Fernández (2006), y Valle, Cabanach, Barca y Núñez (1996).

El estudio del aprendizaje como un proceso activo del alumno ha planteado un desafío a las prácticas educativas tradicionales durante muchas décadas. Se han desarrollado numerosas perspectivas y modelos teóricos para investigar esta forma emergente de aprendizaje, a la que se hace referencia con diversos términos, como aprendizaje autónomo, autodirigido, independiente o autoestudio. Estos diversos términos son analizados por Tower (2007). El auge del aprendizaje autorregulado, desde una perspectiva cognitivo-social, se remonta a la publicación del libro de Zimmerman y Shunk (1989) titulado "Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice". Este trabajo fundamental se ha convertido en un punto de referencia para la

investigación y la práctica en el campo del aprendizaje autorregulado, como lo analizan Boekaerts (1999), De la Fuente, Justicia y Berben (2007), Justice (1996b), Pintrich (1999), y Torrano y González (2004). Estos académicos proporcionan una definición ampliamente aceptada de aprendizaje autorregulado. Se describe como un proceso en el que los alumnos se involucran metacognitivamente, motivacional y conductualmente en su propio aprendizaje, es un proceso autodirigido que permite a los alumnos transformar sus experiencias de aprendizaje.

El mismo concepto se aplica a las otras dimensiones, un estudiante que sabe y decide cómo, cuándo, qué, dónde y con quién estudiar para lograr un aprendizaje óptimo es quien efectivamente autorregula su aprendizaje. Por ejemplo, la dimensión del razonamiento implica que el estudiante decida si quiere estudiar o no. Si la decisión de estudiar se toma por iniciativa propia, demuestra un atributo de automotivación. Sin embargo, si la decisión la toma otra persona, como un profesor o un familiar, este atributo no existiría. Cuando el estudiante toma la iniciativa, establece objetivos y cree en su propia capacidad (autoeficacia), potencia su aprendizaje autorregulado.

El proceso comienza con una fuente social, como un maestro o un modelo a seguir, en las dos primeras fases. Los estudiantes observan e imitan sus comportamientos y estrategias. Luego, pasan al autocontrol, donde evalúan y reflexionan sobre su propio progreso y aprendizaje. Finalmente, llegan a la fase de autorregulación, donde controlan y regulan activamente su proceso de aprendizaje. Las seis dimensiones del aprendizaje de Zimmerman resaltan la importancia de la autorregulación en el éxito académico. Al comprender y aplicar estas dimensiones, los estudiantes pueden convertirse en autorreguladores competentes y mejorar sus resultados de aprendizaje. El proceso educativo debe incorporar estas dimensiones y guiar a los estudiantes a través de las fases de observación, imitación, autocontrol y autorregulación para fomentar habilidades de autorregulación.

En 1994, Zimmerman propuso seis dimensiones del aprendizaje que se autorregulan. Cada dimensión está determinada por la respuesta a una pregunta específica y requiere ciertas acciones o condiciones de tarea. Estas acciones y condiciones influyen en los atributos y procesos que promueven o dificultan la autorregulación. Para convertirse en un autorregulador competente, un estudiante puede responder a cada una de las seis preguntas relacionadas con el éxito y el progreso académico a través de cuatro fases: observacional, imitativa, de autocontrol y de autorregulación, superando estas fases, los estudiantes pueden adquirir competencia en autorregulación, el proceso educativo debe integrar estas fases para apoyar y guiar a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades de autorregulación.

El proceso de aprendizaje consta de varias etapas, en las que tanto el profesor como el alumno juegan un papel importante, en primer lugar denominada como la fase de

observación, implica que el maestro actúe como modelo y guíe al alumno en su viaje de aprendizaje. El maestro brinda orientación, refuerzo y dirección al estudiante cuando se involucra en ciertos comportamientos. Esta fase está muy motivada por el refuerzo vicario, que es cuando el estudiante se motiva al observar los resultados positivos de los demás. La siguiente fase, denominada fase de imitación, se caracteriza por que el alumno imita y personaliza lo que ha aprendido del modelo en la fase anterior. El papel del maestro en esta fase es proporcionar recompensas directas por las ejecuciones exitosas del estudiante. Sin embargo, a medida que avanza el proceso de aprendizaje, la fuente de dirección cambia del maestro al estudiante mismo. En la fase de autocontrol, el alumno adquiere la capacidad de utilizar las habilidades adquiridas en diferentes áreas y situaciones. Se vuelven más independientes en la ejecución de estas habilidades y su motivación proviene principalmente del auto-refuerzo. La fase final, conocida como fase de autorregulación, es donde el estudiante se percibe a sí mismo como capaz de responder de manera efectiva a los desafíos que le plantea el proceso de aprendizaje, esta percepción está influenciada por factores personales y contextuales, y en última instancia determina el nivel de aprendizaje óptimo del estudiante.

Tabla 2.2

Dimensiones de la autorregulación académica de Zimmerman

Preguntas Científicas	Dimensiones psicológicas	Condiciones de la tarea	Atributos de autorregulación	Procesos de autorregulación
¿Por qué?	Motivo	Elegir participar	Automotivado	Establecimiento de objetivos y autoeficacia
¿Cómo?	Método	Elegir método	Planificado o rutinario	Estrategias de la tarea, imaginación

				y autoinstrucción
¿Cuándo?	Tiempo	Elegir límites de tiempo	A tiempo eficiente	Control del tiempo
¿Qué?	Conducta	Elegir resultado de conducta	Autoconciencia de la ejecución	Autoobservación, autoevaluación, autoconsecuencias
¿Dónde?	Entorno físico	Elegir disposición	Sensible al entorno y con recursos	Estructuración ambiental
¿Con quién?	Social	Elegir compañero, modelo o profesor	Sensible socialmente y con recursos	Búsqueda de ayuda

Fuente: Torre, (2007; p.147)

La competencia autorregulada tiene un impacto significativo no sólo dentro del campo académico sino que también se extiende a otras áreas y disciplinas. Zimmerman (1998) destacó cómo se pueden aplicar mecanismos de autorregulación tanto a escritores como a atletas, músicos y estudiantes. Se identificaron diez procesos de autorregulación, que incluyen establecimiento de metas, estrategias de tarea, imaginación, autoinstrucción, gestión del tiempo, autoobservación, autoevaluación, estructuración ambiental y búsqueda de ayuda. Estos procesos se alinean con las dimensiones estudiadas por Zimmerman (1994) y brindan respuestas a seis preguntas científicas. A partir de sus hallazgos, Zimmerman (2002) desarrolló un modelo explicativo del proceso de autorregulación, este modelo explora la transferencia de dimensiones de autorregulación a diferentes tipos de aprendizaje y proporciona información sobre las etapas de adquisición de competencias.

El primer momento, el momento de anticipación o preparación, se caracteriza por los procesos y creencias que posee el estudiante antes de aprender. Este momento es crucial ya que sienta las bases para los momentos siguientes. Implica análisis de tareas, donde el estudiante establece objetivos y participa en la planificación estratégica. Además, la autoobservación también es importante en este momento, ya que implica la evaluación de la autoeficacia, las expectativas de resultados, el valor intrínseco y la orientación hacia los objetivos de aprendizaje. El segundo momento, el de ejecución, es donde tiene lugar el aprendizaje real, es durante este momento cuando se ponen en acción los procesos determinados en el momento de anticipación o preparación.

El autocontrol juega un papel importante en este momento, ya que implica utilizar estrategias como la imaginación, la autoinstrucción, la atención y las estrategias de tarea. La autoobservación también está presente en este momento, ya que el estudiante se involucra en el autorregistro y la auto experimentación. En general, el modelo propuesto por el autor enfatiza la importancia de la autorregulación en el proceso de aprendizaje. Destaca la interconexión de diferentes momentos y el papel de diversas estrategias para facilitar el aprendizaje eficaz. El tercer y último momento es el momento de la autorreflexión. Esta es la fase donde el estudiante reflexiona sobre las fases anteriores, evaluando su progreso y aprendizaje.

En este momento se practica el autocrítico, que incluye la autoevaluación y la atribución causal, el estudiante también puede experimentar una autor reacción, que puede ser en forma de autosatisfacción o afecto, así como un comportamiento adaptativo o defensivo. Desde una perspectiva cognitiva, Justicia (1996b) identifica tres componentes principales del aprendizaje autorregulado en términos de estrategias. El primer bloque de estrategias son las estrategias metacognitivas, que se centran en controlar y dirigir la actividad mental. Esto incluye el conocimiento metacognitivo de uno mismo, la tarea y las estrategias, así como el control de procesos cognitivos como la planificación, la regulación y la evaluación. El segundo bloque incluye estrategias cognitivas, que están relacionadas

con los procesos de atención. El autor propone un modelo de aprendizaje autorregulado que consta de tres momentos distintos, que están interconectados en un movimiento cíclico. Estos momentos son el momento de anticipación o preparación, el momento de ejecución y el momento de autorreflexión. La comprensión, la elaboración y la recuperación son tres aspectos fundamentales que contribuyen al procesamiento cognitivo general, las estrategias de apoyo constituyen un componente vital destinado a reforzar la etapa de procesamiento, centrándose específicamente en aspectos como la motivación, el afecto y las actitudes.

Modelo de P.R. Pintrich

A partir de los hallazgos de diversos estudios, los investigadores han propuesto diferentes modelos para explicar el aprendizaje autorregulado, Puustinen y Pulkkinen (2001) realizaron una revisión de los modelos existentes y destacaron el modelo de Pintrich (2000; 2004) como particularmente digno de mención. El modelo de Pintrich (2000; 2004) ha experimentado un mayor desarrollo y perfeccionamiento. Pintrich (1999) también sugiere tres categorías amplias de estrategias, a saber, estrategias de aprendizaje cognitivo, estrategias metacognitivas y de autorregulación, y estrategias de gestión de recursos.

Las dos primeras categorías propuestas por Justicia (1996b) se alinean con las dos primeras categorías identificadas por Pintrich (1999). Por otro lado, Justicia (1996b) presenta un punto de vista alternativo al introducir una tercera categoría que enfatiza específicamente el papel de las variables motivacionales, afectivas y actitudinales. Esta distinción lo distingue de la tercera categoría de Pintrich, lo que indica una divergencia en sus perspectivas. La tercera categoría de Pintrich aborda principalmente la gestión de recursos, específicamente estrategias para dirigir y controlar el medio ambiente, que está más estrechamente relacionada con variables de actitud. No obstante, Pintrich (1999) enfatiza la importancia de variables motivacionales como la autoeficacia, el valor de la tarea y la orientación hacia las metas a lo largo del resto del artículo, es importante señalar que Pintrich (2004) modificó estas categorías y desarrolló un modelo más avanzado y completo.

El modelo considera el aprendizaje autorregulado como un proceso dinámico y con un propósito, en el que los estudiantes establecen objetivos específicos para dar forma a su experiencia de aprendizaje y gestionan activamente sus pensamientos, emociones, acciones y comportamientos para lograr esos objetivos y características contextuales para lograr estas metas. A diferencia del modelo cíclico de Zimmerman (2000), el modelo de Pintrich (2000) se caracteriza por su naturaleza no secuencial y recurrente de las fases. Esto significa que las diferentes fases, procesos y componentes pueden ocurrir de manera simultánea e interactiva.

El modelo ha sido ampliamente estudiado y discutido en la literatura. Las similitudes entre los modelos de Pintrich y Zimmerman (2000) radican en su surgimiento como modelos sociocognitivos de motivación y cognición, con el objetivo de construir un

modelo integrado de aprendizaje académico. A pesar de estas similitudes, diversos autores (Puustinen y Pulkkinen, 2001; Torrano y González, 2004) han defendido con más fuerza el modelo de Pintrich. La influencia sociocognitiva de este modelo se puede ver en las áreas o dominios de regulación que incorpora: cognición, motivación y afecto, conducta y contexto, está influenciado por el procesamiento de la información, específicamente los hallazgos sobre metacognición. Esta influencia se evidencia en los componentes y procesos que incluye el modelo, así como en las cuatro fases en las que se organiza: preparación, planificación y activación; supervisión (seguimiento); control; y reflexión y reacción. Para información más detallada consultar Torrano y González (2004) y Torre (2007).

Al convertirse en una poderosa heurística para conceptualizar y comprender el aprendizaje autorregulado, el estudio del aprendizaje autorregulado se ha centrado en varias líneas de investigación. Estos incluyen la exploración de los componentes y características asociados con el aprendizaje autorregulado, el examen de las interacciones entre los procesos y variables involucradas en el aprendizaje, la investigación de la mediación de la instrucción y la evaluación de la influencia en el desempeño. Dependiendo del objeto de estudio específico, se emplean diferentes metodologías, al analizar las aptitudes o preferencias generales en el uso de procesos de autorregulación, se han utilizado predominantemente métodos cuantitativos como los autoinformes y los cuestionarios.

Estas perspectivas comparten postulados y características similares al aprendizaje autorregulado, el surgimiento del aprendizaje autorregulado y de los enfoques de aprendizaje se produjo simultáneamente y con principios comparables. Ambas corrientes de investigación se han influenciado mutuamente en el desarrollo de la otra, mejorando sus modelos a través de críticas constructivas. Académicos como Biggs, Heikkilä, Lonka, Lindblom-Ylänne, Pintrich, Vermont y Minnaert han contribuido significativamente al avance de estos campos.

2.11 Enfoques de Aprendizaje de los Estudiantes.

Barça et al. (1997) analizaron más a fondo la evolución de la investigación sobre el aprendizaje e identificaron tres factores clave que dieron forma al estudio de SALT. En primer lugar, el auge de la Psicología Cognitiva en las últimas décadas puso de relieve el papel activo de los estudiantes en su propio aprendizaje. En segundo lugar, los investigadores comenzaron a reconocer la importancia del contexto de aprendizaje, buscando validez ecológica en sus postulados e hipótesis. Por último, una perspectiva centrada en el estudiante se volvió central para investigar el aprendizaje, destacando la importancia de comprender las experiencias y perspectivas del alumnado.

Desde la tradición fenomenográfica, los trabajos de Ference Marton en Gotemburgo, Suiza, fueron pioneros en el estudio de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes (SALT). La investigación de Marton, junto con las contribuciones de Säljö y Svensson, allanó el camino para comprender cómo los estudiantes participan en el proceso

de aprendizaje. Los resultados también demostraron que los procesos de aprendizaje elegidos dependían de la percepción de los estudiantes sobre la tarea y de sus intenciones. Marton y Säljö (1976a y b) concluyeron que los estudiantes interpretaban las instrucciones y las tareas de manera diferente, lo que conducía a intenciones personalizadas que influían en el nivel de comprensión alcanzado. En consecuencia, los autores introdujeron los términos "enfoque profundo" y "enfoque superficial" para distinguir sus hallazgos de investigaciones anteriores sobre estrategias de aprendizaje. Los influyentes trabajos de Marton y Säljö (1976a y b) introdujeron un enfoque novedoso para estudiar el aprendizaje al examinar cómo los estudiantes universitarios abordaban la lectura de artículos académicos.

Al comparar sus respuestas cuando se les dieron o no instrucciones específicas, los autores buscaron comprender las formas cualitativas de aprendizaje y comprensión de textos. El análisis reveló dos categorías distintas de respuestas: "procesamiento profundo" y "procesamiento superficial", lo que refleja las diferentes formas en que los estudiantes abordaron la tarea. El desarrollo de SALT ha seguido creciendo y evolucionando dentro de varios grupos de investigación europeos. Trabajos de Barça et al. (1997), Hernández-Pina (1993; 1997) y Olmedo (2001) han contribuido a la comprensión y avance del SAL, destacando su importancia en la investigación educativa. Estudios posteriores (Biggs, 1988; Biggs, Kember y Leung, 2001; Marton y Säljö, 1984) respaldaron los hallazgos de Marton y Säljö, confirmando además que los estudiantes universitarios emplean estos dos enfoques distintos del aprendizaje.

El 'Grupo de Gotemburgo' dirigido por Ference Marton en Suiza, el 'Grupo de Lancaster/Edimburgo' dirigido por Noel Entwistle en Gran Bretaña y el 'Grupo de Australia' dirigido por John Burville Biggs son grupos de investigación destacados en el campo de SAL. Otro grupo de investigación europeo, dirigido por el holandés Jan D. Vermunt, también se centra en el estudio del SAL. Estos grupos de investigación comparten características comunes, como la identificación y descripción de dos dimensiones del aprendizaje: profundo y superficial, incluyendo algunos también una tercera dimensión denominada estratégica o de logro. Sin embargo, existe cierto debate dentro de la comunidad investigadora, y algunos proponen sólo los dos enfoques iniciales. Las investigaciones realizadas por los tres primeros grupos han revelado que cada dimensión de SAL se puede dividir en dos componentes: uno relacionado con la motivación o intención, y el otro relacionado con la estrategia o proceso. Se cree que el resultado del aprendizaje depende de la relación entre estos componentes, esta interacción entre intención, proceso y resultado forma la base del concepto de enfoque de aprendizaje, los enfoques se analizan y describen en dos niveles de generalidad, teniendo en cuenta la combinación de intención y proceso con el que los individuos abordan el aprendizaje.

Alternativamente, el término "predisposición a adoptar procesos particulares" se refiere a la forma en que el estudiante aborda la mayoría de las tareas de aprendizaje. Se han desarrollado modelos de enseñanza y estilos de aprendizaje basados en la relación entre el individuo y la situación de aprendizaje. Estos grupos de investigadores tienen diferentes metodologías, siendo el grupo de Gotemburgo el que utiliza métodos cualitativos como entrevistas para la categorización y caracterización de enfoques. Por otro lado, los grupos de Lancaster y Australia emplean un enfoque más cuantitativo, desarrollando cuestionarios e inventarios para medir los enfoques de aprendizaje. Estos instrumentos permiten la exploración, extensión y validación transcultural del concepto a través de grandes muestras de estudiantes de diversas disciplinas académicas, niveles educativos y países, permiten el estudio de relaciones entre variables en el proceso de enseñanza/aprendizaje y el desarrollo de modelos explicativos de este proceso.

A través de sus trabajos en las décadas de 1960 y 1970, Biggs desarrolló con éxito el Study Behavior Questionnaire (SBQ), una herramienta integral que evaluaba la relación entre motivos y estrategias. Este cuestionario reveló tres dimensiones distintas: reproducción, paráfrasis y comprensión profunda. Estas dimensiones arrojan luz sobre la intrincada interacción entre la motivación y las estrategias de estudio. En su investigación, Biggs (1993) identificó dos limitaciones principales que obstaculizaron su capacidad para desarrollar hipótesis dentro del ámbito del procesamiento de información.

En primer lugar, el estudio de los procesos cognitivos se centró principalmente en componentes fuera de los aspectos motivacionales y afectivos. En segundo lugar, la investigación se llevó a cabo desde un punto de vista externo y descontextualizado. Al reconocer estas deficiencias, tanto Entwistle como Biggs cambiaron sus perspectivas, como lo reconoce el propio Biggs (2001, p.82). El Grupo de Investigación Biggs, con sede en Sydney y Hong Kong, ocupa una posición importante entre los diversos grupos de investigación dentro del SAL (insertar la forma completa de SAL). Sus hallazgos y premisas se alinean estrechamente con el objetivo de nuestro trabajo.

Dirigido por el profesor John Biggs, quien inicialmente realizó una investigación en la Universidad de Sydney en Australia antes de transferirse a la Universidad de Hong Kong en China, este grupo se centró en el procesamiento de información, específicamente en la metacognición. En general, las contribuciones del Biggs Research Group han avanzado significativamente nuestra comprensión del procesamiento de información y su conexión con el rendimiento académico. Su enfoque innovador y sus esclarecedores hallazgos han allanado el camino para futuras investigaciones en este campo. El interés del profesor Biggs giraba en torno al estudio de las conexiones entre factores personales, procesos de estudio y rendimiento académico. Sin embargo, encontró limitaciones en su enfoque del procesamiento de información, lo que lo impulsó a explorar perspectivas alternativas, como la fenomenografía.

La teoría del procesamiento de la información tuvo un impacto significativo en la investigación de Biggs, lo que la diferencia de los estudios realizados por Marton y Säljö (1984) o Entwistle (1988). Además del motivo y la estrategia, Biggs (1985; 1988) introduce un tercer componente definitorio de los enfoques, que es necesario para la congruencia: (1) la intención o motivo, (2) la estrategia y (3) el proceso de meta-aprendizaje. El metaaprendizaje se refiere al proceso metacognitivo que combina los dos componentes anteriores y está asociado a un contexto institucional. Este proceso de metaaprendizaje se asemeja a la metacognición en que implica conocimiento y control, pero se diferencia en que se limita a los dos componentes del enfoque dentro de una situación específica. Es decir, sólo engloba la conciencia y el conocimiento de los propios motivos y el control de las estrategias de aprendizaje dentro de ese contexto (Barca et al., 1997; Biggs, 1985; 1988; Hernández-Pina, 1997), Biggs (1993) también destaca una estrecha relación entre los conceptos discutidos.

El concepto de internalización y logro, tal como lo analiza Biggs (1978), se alinea estrechamente con los hallazgos de Marton y Säljö (1984). Biggs (1993) identifica tres puntos en común en sus conclusiones. Ambos estudios reconocen la presencia de dos tipos de estrategias de aprendizaje: la reproducción y la comprensión. Además, estas estrategias están influenciadas por razones o intenciones específicas. Por último, la combinación de motivo y estrategia se interpreta dentro de un contexto académico específico. Estas coincidencias se pueden observar en los dos enfoques o modos de aprendizaje identificados por Biggs (reproducción-interiorización) y Marton y Säljö (superficial-profundo).

Biggs desarrolló aún más su hipótesis inicial e incorporó algunos postulados de la fenomenografía. Modificó sus tres dimensiones de aprendizaje para incluir los dos enfoques que surgieron de la fenomenografía (profundo y superficial), y agregó un tercer enfoque, el enfoque de logro. Su avance en la investigación lo llevó a actualizar el Student Approaches to Learning Questionnaire (SBQ). El objetivo era perfeccionar y mejorar la comprensión de los diferentes enfoques del aprendizaje, entre las conclusiones extraídas de sus investigaciones son similares a las encontradas en los trabajos de Pintrich y de Groot (1990). Encontraron que la congruencia motivo-estrategia es similar a la relación entre habilidad y voluntad, según lo establecido por Pintrich y de Groot (1990; p.38). Además, las estrategias de aprendizaje discutidas por ambos autores son comparables, incluidas la reproducción, la elaboración y la organización.

Sin embargo, Pintrich (1999) se refiere a las estrategias cognitivas, que se conocen como microestrategias, mientras que Biggs (1984, citado en Barca et al., 1997) utiliza el concepto de estrategia (mesoestrategias) como un intermedio entre las estrategias cognitivas (microestrategias) y las estrategias metacognitivas o macroestrategias. En última instancia, existe acuerdo entre los autores sobre la fuerte relación entre el constructor de metacognición y los enfoques del aprendizaje (Case y Gunstone, 2002; Heikkila y

Lonka, 2006). Con base en sus propios hallazgos, Los enfoques de aprendizaje son la forma en que los estudiantes aprenden cosas en función de cómo ven su trabajo escolar y cómo son como personas, Biggs (1979) argumentó que la relación entre motivo y estrategia es empíricamente demostrable y psicológicamente plausible por lo tanto, el concepto de enfoque se puede operacionalizar a través de cuestionarios.

Por el contrario, el enfoque profundo del aprendizaje se caracteriza por una motivación intrínseca y un deseo genuino de comprender el material, los estudiantes que adoptan este enfoque emplean estrategias que van más allá de la simple memorización, centrándose en cambio en comprender y hacer conexiones entre conceptos. Profundizan en el tema y buscan obtener una comprensión profunda, el enfoque superficial del aprendizaje se caracteriza por la motivación extrínseca e instrumental, donde la intención es cumplir los requisitos de la tarea con el mínimo esfuerzo y evitar el fracaso. Los estudiantes que adoptan este enfoque se basan en la memorización y la reproducción mecánica como estrategias. Se centran sólo en la información esencial, sin tener en cuenta el contexto más amplio y las relaciones entre los temas.

También existe preocupación por el tiempo dedicado a la tarea. Estos dos enfoques, junto con el enfoque de logro, tal como lo define Biggs, proporcionan un marco integral para comprender y evaluar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. El uso de estos cuestionarios permite a los educadores obtener información sobre las motivaciones, estrategias y enfoques generales de aprendizaje de los estudiantes, lo que puede informar las prácticas de instrucción y apoyar el éxito de los estudiantes. El nuevo instrumento fue desarrollado con el objetivo de capturar las intenciones y percepciones que son los factores predominantes en el proceso de aprendizaje, en lugar de centrarse en los rasgos de personalidad de una persona (Biggs, 2001, p.84).

Para poner en práctica estos enfoques, Biggs (1987) creó dos cuestionarios: el Cuestionario del proceso de aprendizaje (LPQ) para estudiantes de secundaria y el Cuestionario del proceso de estudio (SPQ) para estudiantes universitarios. Ambos cuestionarios tienen la misma estructura, indicando los estudiantes su nivel de acuerdo en una escala tipo Likert (1-5) para los 42 ítems que componen el instrumento. Estos ítems se agrupan en seis subescalas: estrategia y motivo profundo, estrategia y motivo superficial, y estrategia y motivo de logro. Estas subescalas representan colectivamente los enfoques de aprendizaje profundo, superficial y de logro (Tabla 2.3), Biggs (1989; 1993; 2001) ha definido y descrito estos enfoques de aprendizaje en varios trabajos.

El significado inherente de la tarea se explora a través de intentos de conectar el contenido con contextos personales o conocimientos previos, lo que resulta en una experiencia de aprendizaje más satisfactoria emocionalmente. Además, hay un fuerte enfoque en lograr un alto rendimiento o demostrar la propia competencia en comparación con los compañeros de clase para obtener las mejores calificaciones. Esto se logra mediante

un enfoque estratégico que enfatiza la optimización de la rentabilidad del tiempo y el esfuerzo. La autodisciplina es crucial no sólo para mantener el orden y la sistematización sino también para una planificación y gestión del tiempo eficaces.

Tabla 2.3

Motivos y estrategias del SPQ

Escalas	Superficial	Profundo	Logro
Subescalas			
Motivo	Miedo a fracasar	Interés intrínseco	Logro
Estrategia	Metas concretas, aprendizaje memorístico	El mayor significado	Uso efectivo de tiempo y espacio

Fuente: (Biggs, Kember y Leung, 2001, p.135)

A diferencia del enfoque estratégico, este enfoque implica que el estudiante comprende sus propios motivos, intenciones, habilidades cognitivas y los requisitos de la tarea. Se supone que el alumno ha utilizado previamente estrategias metacognitivas. El Study Process Questionnaire (SPQ) fue traducido y adaptado en España por dos grupos de investigación diferentes. Hernández-Pina (1993) denominó a su adaptación Cuestionario sobre Procesos de Estudio (CPE), mientras que Barca et al. (1997) denominaron a su adaptación Cuestionario del Proceso de Estudio (CPE). La investigación realizada con el SPQ y el CPE ha revelado que los enfoques superficial y profundo son fundamentalmente diferentes del enfoque de logro. Mientras que los enfoques profundo y superficial tienen un componente estratégico relacionado con la tarea, el enfoque de logro se centra principalmente en planificar, organizar el tiempo y el espacio y lograr altas calificaciones. Implica mejorar la autoestima a través del éxito, programar y organizar recursos y aspirar a obtener altas calificaciones.

Tabla 2.4

Escalas y subescalas del SPQ

Nivel	Superficial		Profundo		Logro	
SUBESCALAS	Motivo	Estrategia	Motivo	Estrategia	Motivo	Estrategia
ESCALAS	Enfoque		Enfoque		Enfoque	
COMPUESTOS	Compuesto				Compuesto	

Fuente: Barca et al., (1997, p.428)

Tanto los estudios sobre los compuestos de enfoques (Barca et al., 1997; Biggs, 1987; Valle et al., 1997) como las investigaciones sobre el continuo de aprendizaje (Hernández-Pina, García, Martínez, Hervás) han contribuido a comprender de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, los resultados no siempre son consistentes y se necesita más investigación para comprender completamente la relación entre estos enfoques y el rendimiento académico. Según Biggs (1987; 1993) y Barca et al. (1997), el enfoque de logro se puede combinar con un enfoque profundo o superficial, dando como resultado dos "compuestos de enfoques" diferentes (Tabla 2.5). Estos compuestos se definen por la combinación del enfoque de logro con un enfoque superficial o profundo, creando lo que se conoce como el "enfoque de logro superficial" y el "enfoque de logro profundo".

Varios estudios han examinado estos compuestos en muestras españolas, pero los resultados han sido inconsistentes y en ocasiones contradictorios (Barca et al., 1997; Valle et al., 1997). La investigación sobre combinaciones de enfoques ha llevado a conclusiones confusas. A la luz de esto, Kember (1996, 2000) reevaluó las características y la cantidad de enfoques utilizados por los estudiantes en sus estudios. En lugar de centrarse únicamente en el logro, Kember sugiere que los enfoques profundo y superficial deben verse como parte de un continuo. En los extremos de este continuo se encuentran los enfoques puros (superficial y profundo), mientras que en el medio se encuentran una variedad de enfoques que dependen del grado de intención de memorizar y/o comprender .

Tabla 2.5

Continuo de enfoques de aprendizaje

Enfoque	Intención	Estrategias	Concep. del apren.
Superficial	Memorización sin comprensión	Aprendizaje mecánico	Cuantitativa Repetición
Intermedio1	Memorización fundamentalmente	Las estrategias intentan alcanzar una comprensión limitada para ayudar a la memorización	Cuantitativa Repetición con un grado mínimo de construcción
Comprensión y memorización	Comprensión y memorización	Busca la comprensión pero con el compromiso de memorizar	Cuantitativa Repetición con construcción en equilibrio
Intermedio2	Comprensión fundamentalmente	Utiliza estrategias de memoria tras lograr la comprensión	Cualitativa Repetición más construcción
Profundo	Comprensión	Búsqueda de la comprensión	Construcción y revisión

Fuente: Hernández-Pina et al.,(2002, p.488)

Críticos desde diversas perspectivas han expresado su preocupación sobre la metodología empleada por Biggs y Entwistle. A pesar de las mejoras realizadas en los cuestionarios basadas en los resultados de la investigación, han sido necesarias numerosas publicaciones para demostrar y defender los beneficios de utilizar dichas metodologías. Varias investigaciones han utilizado la versión actualizada del cuestionario, incluidos estudios realizados por Berbén (2005), Biggs et al. (2001), Hernández-Pina, García & Maquilon (2001), Leung y Chan (2001) y Pilcher (2002). Entre estos estudios, algunos autores han examinado el continuo propuesto por Kember (2000) utilizando muestras españolas, como se ve en los trabajos de Berbén, De la Fuente, Justicia y Picardo (2005) y Hernández-Pina et al. (2002).

2.12 Algunas consideraciones metodológicas

La forma en que los investigadores estudian las cosas, los problemas que quieren resolver y a cuántas personas preguntan determinan cómo realizan su investigación. Una persona llamada Pintrich notó que existe una diferencia entre dos formas de aprender. Una forma se llama Aprendizaje Autorregulado, que es más analítico y se centra en cómo las personas piensan y aprenden. La otra forma se llama Enfoques de Aprendizaje, que es menos analítica y más interesada en lo que la gente piensa sobre el aprendizaje. Esta diferencia podría deberse a que los investigadores quieren saber cómo muchas personas aprenden de diferentes maneras. Otra forma de estudiar los Enfoques de Aprendizaje es observar mucha información y pensar en ella, lo que ayuda a los investigadores a comprender diferentes ideas y categorías.

La relación entre las estrategias y la motivación de los estudiantes es un enfoque clave del marco de los Enfoques Estratégicos para el Aprendizaje y la Enseñanza (SALT). SALT se basa en los hallazgos de investigaciones más analíticas para desarrollar un enfoque menos analítico. Este enfoque, como lo describe Biggs (1984), implica el uso de mesoestrategias y opera en un nivel intermedio entre el microanálisis y el macroanálisis. Una ventaja de utilizar instrumentos que miden enfoques de aprendizaje en comparación con aquellos que miden el aprendizaje autorregulado es que pueden capturar características del aprendizaje no autorregulado.

Esto es importante porque el aprendizaje no autorregulado no se puede medir directamente, los instrumentos que evalúan los enfoques de aprendizaje permiten analizar hasta qué punto los estudiantes se involucran superficialmente con sus estudios. Sin embargo, desde la perspectiva del aprendizaje autorregulado, estos instrumentos sólo pueden medir el grado de autorregulación y no proporcionan información detallada sobre las estrategias no autorreguladoras utilizadas por los estudiantes, el marco SALT proporciona un enfoque menos analítico para estudiar el aprendizaje, enfatizando la relación entre las estrategias y la motivación de los estudiantes. Los instrumentos que

miden los enfoques de aprendizaje ofrecen información sobre el aprendizaje no autorregulado, mientras que los instrumentos desde una perspectiva de aprendizaje autorregulado se centran en estrategias de autorregulación. Los cuestionarios se consideran instrumentos válidos y fiables para realizar investigaciones menos analíticas, y el marco SALT propone objetivos específicos para la recopilación de datos.

En términos de validez concurrente, la correlación con otros cuestionarios resultó ser moderada. Sin embargo, los niveles de validez en relación con criterios razonables y poder discriminante fueron satisfactorios. Richardson (2004) concluyó que estos instrumentos proporcionan resultados relativamente estables y confiables al evaluar las diferencias de aprendizaje entre estudiantes en diferentes contextos de enseñanza. Richardson (2004) analizó las ventajas de utilizar cuestionarios para explorar las diferencias de aprendizaje entre estudiantes en diferentes contextos de enseñanza. En concreto, destacó la utilidad de los Approaches to Learning Inventory (SPQ) desarrollados por Biggs (1987) y los Approaches to Studying Inventory (ASI) desarrollados por Ramsden y Entwistle (1981).

Se encontró que estos cuestionarios tenían una estabilidad razonable en términos de sus características psicométricas. Sin embargo, Richardson señaló que la confiabilidad de estos cuestionarios, medida por el alfa de Cronbach, a veces arrojaba valores irrelevantes. Se estableció que se considera que valores inferiores a 0,6 indican una baja confiabilidad, aunque Richardson argumentó que este umbral se basaba en un acuerdo convencional más que en criterios psicométricos sólidos. Leung y Kember (2003) proporcionaron varias razones para los bajos valores de alfa, incluida la naturaleza arbitraria del umbral para determinar la confiabilidad y el número limitado de ítems por subescala. Los valores alfa de las subescalas oscilaron entre 0,2 y 0,8, lo que indica una amplia variabilidad en la confiabilidad, cuando se evaluó mediante la confiabilidad test-retest, estos cuestionarios mostraron valores que oscilaban entre 0,5 y 0,8, lo que sugiere resultados relativamente estables a lo largo del tiempo.

También se han destacado características psicométricas adicionales que se consideraron insatisfactorias. Esto incluye la variación en la consistencia interna y la validez de constructo en las versiones iniciales de los cuestionarios, como el SPQ y el ASI. Además, la validez del contenido depende de varios factores, incluidos los cambios recientes en la educación superior y el contexto específico en el que se administra el cuestionario. Varios estudios realizados sobre la versión SPQ sólo han identificado dos factores, específicamente el enfoque profundo versus superficial. Estos estudios, realizados por Hassam (2002), Kember, Wong y Leung (1999), Kember y Leung (1998), Porto (1994), Valley, Cabanach, Gomez, et al. (1997), Watkins (1998) y Zhang (2000) han proporcionado evidencia que respalda la necesidad de una revisión de este instrumento.

La revisión y adaptación de los ítems de la versión R-SPQ-2F, realizada y evaluada por Biggs et al. (2001), han mostrado mejoras en ciertas limitaciones psicométricas, incluida la consistencia interna y la validez de constructo, en algunas adaptaciones a otros contextos se han obtenido mejores datos sobre la validez de contenido. Sin embargo, debido a su divergencia con las versiones anteriores, el R-SPQ-2F tiene la desventaja de no poder utilizar los resultados de los estudios psicométricos realizados con el SPQ. Por tanto, es aconsejable que los investigadores se centren principalmente en estudiar estas características psicométricas, como sugiere Richardson (2004). El estudio realizado por Biggs et al. En el año 2001, (nombre del autor) realizó un estudio de investigación para presentar y validar una versión actualizada del SPQ (Cuestionario del proceso de estudio). El estudio utilizó un grupo de muestra formado por 495 estudiantes matriculados en programas de Ciencias de la Salud en la prestigiosa Universidad de Hong Kong. Esta investigación innovadora tuvo como objetivo mejorar nuestra comprensión del proceso de estudio y su influencia en el rendimiento académico, la unidimensionalidad y confiabilidad del R-SPQ-2F reveló un coeficiente que apoyó su validez y consistencia.

Tabla 2.6

Propiedades psicométricas del R-SPQ-2F de varios estudios

Autores	Muestra	Resultados
Harris, Wickline, e Iliescu (2004)	50 estudiantes universitarios de USA	Demostraron la validez de constructo mediante correlaciones entre las medidas de las subescalas y aspectos relacionados con el rendimiento académico (rendimiento previo, autoestima)
Hernández Pina, García, Martínez, Hervás y Maquilón (2002)	3861 estudiantes de 21 titulaciones de la Universidad de Murcia (España)	Demostraron las correlaciones congruentes entre las subescalas de ambos enfoques en nueve titulaciones
Leung y Kember (2003)	400 estudiantes de tercero de la Facultad de Ciencias de la salud de la Universidad de Hong kong	Validez convergente con el Cuestionario de Reflexión.
Leung, y Chan (2001)	176 estudiantes del Instituto de formación del profesorado de Hong Kong	Demostraron la fiabilidad y la validez de constructo (menos dos ítems) de las cuatro subescalas
Pilcher (2002)	De tres años: 20, 20 y 13 estudiantes de	Demostraron las correlaciones congruentes entre las subescalas de
	Empresariales de Australia	ambos enfoques

Los análisis exploratorios realizados a nivel de ítem y subescala revelaron que la estructura latente del cuestionario se explicaba mejor por dos factores (profundo y superficial) que por cuatro factores. De manera similar, el análisis factorial confirmatorio

de cuatro posibles modelos indicó que la bondad de ajuste del modelo de dos factores (primer orden) fue superior al modelo de cuatro factores (segundo orden). Con base en estos hallazgos, los autores concluyeron que la covariación de motivos y estrategias no necesariamente debe dividirse en dos subescalas separadas. En cambio, los resultados de los cuestionarios sugirieron una estructura de dos factores (profundo y superficial) compuestos por 10 ítems cada uno, sin agruparlos en subescalas. En 2003, De la Fuente y Martínez tradujeron y adaptaron al español el cuestionario R-SPQ-2F.

La validación de la versión española, realizada por Justicia, Pichardo, Cano, Berbén y De la Fuente en 2008, se centró en examinar la estructura latente del R-SPQ-2F en una muestra española. El estudio utilizó dos muestras: una compuesta por 314 estudiantes de primer año de Ciencias de la Educación, que se utilizó para análisis exploratorios, y otra compuesta por 248 estudiantes de último año de Ciencias de la Educación y 274 estudiantes de Psicología, que se utilizó para análisis confirmatorios. Otro aporte significativo de Biggs al marco teórico del Surface Approach to Learning (SAL) fue el desarrollo y propuesta de un modelo explicativo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este modelo, denominado modelo 3P de enseñanza y aprendizaje (Biggs, 2001), ha sufrido modificaciones y adiciones en función de los resultados de sus investigaciones.

2.13 Procesos de Enseñanza Aprendizaje Modelos Cognitivos.

Existen numerosos modelos que se han desarrollado para estudiar diferentes perspectivas de aprendizaje. En un estudio realizado por De la Fuente, Justicia et al. (2007), revisaron varios modelos que pertenecen a las perspectivas de procesamiento de información, aprendizaje autorregulado (SRL) y aprendizaje socioafectivo (SAL). Uno de los modelos que se originó a partir de supuestos teóricos y observaciones prácticas del Aprendizaje Autorregulado (SAL) fue el modelo propuesto por Biggs (2001), que abarcaba factores cognitivos, motivacionales y afectivos. Este modelo integral tenía como objetivo capturar la compleja interacción entre estas variables dentro del contexto del aprendizaje autorregulado.

Al considerar procesos cognitivos, como la memoria y las estrategias de resolución de problemas, junto con aspectos motivacionales, como el establecimiento de objetivos y las creencias de autoeficacia, e incorporando factores afectivos, como emociones y actitudes, el modelo de Biggs proporcionó un marco holístico para comprender y mejorar la personalidad. -aprendizaje regulado. A través de este modelo, los investigadores y educadores han podido obtener conocimientos más profundos sobre la naturaleza multifacética del aprendizaje autorregulado y desarrollar estrategias efectivas para apoyar a los estudiantes en sus viajes educativos.

Otros modelos que incorporaron tanto variables cognitivas como motivacionales fueron propuestos por Pintrich (2002; 2004) y Zimmerman (2000; 2002) en sus investigaciones sobre el aprendizaje autorregulado.

El modelo DIDEPRO (Diseño-Desarrollo-Producto) propuesto por De la Fuente et al. (From the Source and Justice, 2000; 2004; 2007; De la Fuente y Martínez, 2004) también se basó en los hallazgos de SRL, principalmente de Zimmerman. A diferencia de los otros modelos, este modelo se centró tanto en la autorregulación del aprendizaje como en la regulación de la enseñanza para facilitar la autorregulación de los estudiantes. De la Fuente y Martínez (2004) propusieron una estructura similar al modelo de Zimmerman para el aprendizaje autorregulado y describieron todo el proceso de enseñanza/aprendizaje regulado en tres fases: diseño, desarrollo y producto (De la Fuente y Justicia, 2000; 2007 ; De la Fuente, Justicia y Berben, 2006), en este sentido, el modelo DIDEPRO también está alineado con el modelo propuesto por Biggs (2001).

- Modelo 3P de Enseñanza/Aprendizaje de Biggs

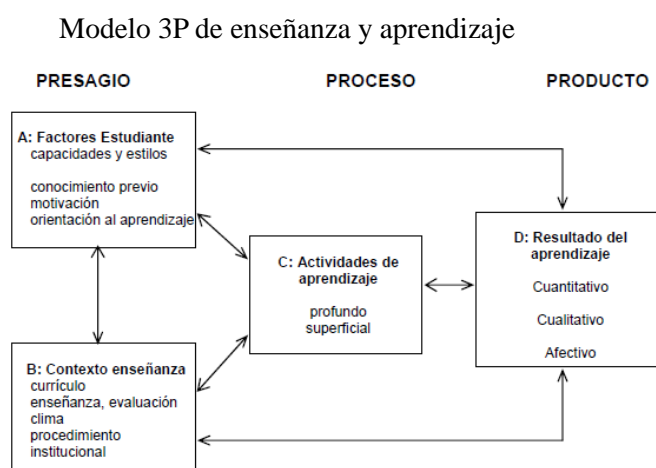
Mientras Biggs continuaba con su investigación, cambió su enfoque hacia el proceso de enseñanza e introdujo un nuevo modelo en 2001 llamado Modelo 3P de enseñanza y aprendizaje. Este modelo tenía como objetivo proporcionar una comprensión integral de cómo la enseñanza y el aprendizaje interactuaban entre sí. Con esta nueva propuesta, Biggs buscó explorar la dinámica entre profesores y estudiantes, y cómo estas interacciones influyeron en los resultados generales del aprendizaje. En 1978, Biggs introdujo el Modelo General del Proceso de Estudio, que sirvió de base para varios modelos posteriores. Un aspecto notable de los modelos de Biggs fue el énfasis en el contexto. Creía que los enfoques del aprendizaje sólo podían entenderse dentro del contexto específico, teniendo en cuenta las intenciones del estudiante, el entorno de enseñanza/aprendizaje y los resultados de aprendizaje deseados. En 1989, Biggs amplió aún más esta idea al incorporar explícitamente el contexto de enseñanza en su modelo. Esta propuesta actualizada incluía variables adicionales que estaban estrechamente vinculadas al proceso de aprendizaje, aunque estos factores aún no estaban reflejados en el nombre del modelo: Modelo 3P, Presagio, Proceso y Producto del Aprendizaje de los Estudiantes.

el modelo mediacional de Biggs tenía como objetivo proporcionar una comprensión integral del proceso de enseñanza y aprendizaje considerando varios factores de influencia y sus relaciones. Al examinar las características tanto de los estudiantes como de la enseñanza, Biggs buscó desarrollar un marco integral para mejorar los resultados educativos. La segunda categoría, factores de enseñanza, incluía metas y objetivos curriculares, el tipo de actividades de enseñanza y aprendizaje empleadas, la naturaleza de las tareas de evaluación, la experiencia y habilidades del personal docente, el clima del aula y otras características institucionales.

Biggs pretendía desarrollar un modelo integral llamado "modelo mediacional", que tenía como objetivo incorporar varias variables de influencia y sus relaciones. Su enfoque principal fue comprender y explicar el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de su contexto específico. Este modelo constaba de tres componentes principales: presagio,

proceso y producto. Durante la etapa de presagio, Biggs identificó varios factores que se pueden dividir en dos categorías. La primera categoría, factores estudiantiles, englobaba las características de los estudiantes que ingresan a la universidad. Estas características diferían según el grado en que pueden modificarse mediante la enseñanza. Algunos factores, denominados factores resistentes, eran difíciles de cambiar, como la capacidad intelectual o el estilo cognitivo. Por otro lado, los factores flexibles eran relativamente modificables a través de las acciones del docente, incluidos el conocimiento, la motivación y las orientaciones de aprendizaje (que pueden entenderse como predisposiciones hacia el aprendizaje).

Figura 2.1



Fuente: Biggs, (2001, pp.87).

La interacción entre los factores del momento presagio y el tiempo influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las características específicas del contexto de enseñanza y las interpretaciones hechas por estudiantes individuales contribuyen a la actividad metacognitiva tanto en el aprendizaje como en la enseñanza. Estas actividades se pueden categorizar como enfoques de aprendizaje profundo o superficial, según lo identificado por Biggs. Los factores del presagio y el proceso tienen un impacto en el momento del producto, aunque Biggs sugiere que la influencia de los factores del presagio en el producto es más débil en comparación con la influencia del proceso. Los resultados del aprendizaje pueden describirse en términos cuantitativos, cualitativos o afectivos.

El modelo de enseñanza/aprendizaje 3P incorpora diversas variables utilizadas en otros modelos, como la influencia del contexto, la interconexión de diferentes momentos y la inclusión de la motivación o intención como componente del enfoque. Sin embargo, investigaciones recientes han identificado variables adicionales que afectan el proceso de

enseñanza/aprendizaje. Algunos autores destacan la influencia de la percepción de los estudiantes a lo largo de todo el proceso, incluyendo el presagio, el proceso en sí y el producto. Otros autores sugieren la necesidad de un elemento regulatorio más explícito en estos modelos. En respuesta a estos hallazgos, se propone el modelo DIDEPRO como una extensión del modelo Biggs, con el objetivo de abordar estas variables adicionales.

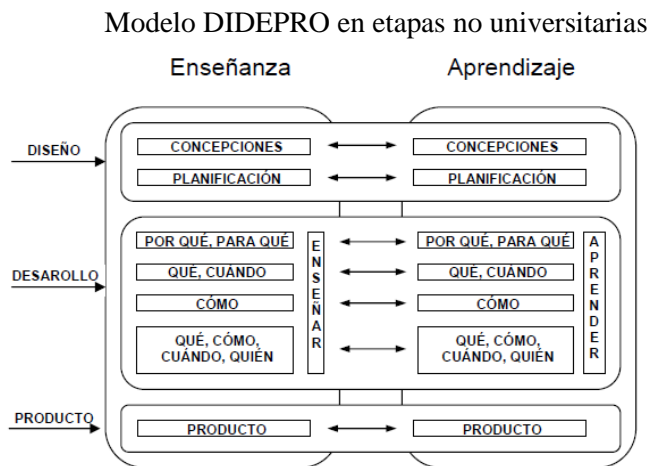
2.14 Modelo DIDEPRO.

Desde una perspectiva integradora, los procesos de enseñanza y aprendizaje están fuertemente influenciados por el aprendizaje autorregulado. En esta línea, de la Fuente et al. han propuesto un modelo interactivo llamado DIDEPRO, que significa Diseño, Desarrollo y Producto. Este modelo se alinea con las fases de aprendizaje autorregulado de Zimmerman, es decir, la fase preparatoria, la fase de ejecución y la fase de reflexión. La dinámica del aula sólo puede entenderse plenamente evaluando los procesos interactivos de enseñanza y aprendizaje. Estos procesos no son fijos, sino que pueden modificarse y enseñarse, lo que enfatiza la importancia de obtener conocimientos precisos sobre cómo se ejecuta el aprendizaje, el modelo reconoce que los procesos pueden ajustarse interna o externamente, dependiendo de las decisiones y acciones de los individuos involucrados o de los agentes externos.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se consideran paralelos e interactivos, requiriendo una adecuada ejecución en situaciones educativas formales, ya sean presenciales o no presenciales. Por lo tanto, el término "proceso de enseñanza/aprendizaje" se utiliza para abarcar los procesos psicológicos y pedagógicos que ocurren en contextos educativos intencionales. El modelo DIDEPRO se basa en supuestos teóricos y evidencia empírica recopilada de estudios realizados en entornos no universitarios. Sugiere que cualquier proceso psicológico o psicopedagógico se puede dividir en tres fases: antes, durante y después tanto la enseñanza como el aprendizaje pueden abordarse desde esta perspectiva.

La comprensión e interpretación de estos elementos por parte de los alumnos juega un papel crucial en la capacidad de realizar los ajustes necesarios al proceso de enseñanza/aprendizaje en todos sus aspectos. En última instancia, los resultados académicos logrados estarán influenciados por la integración efectiva de componentes dentro del diseño y desarrollo del enfoque instructivo.

Figura 2.2



Fuente: (De la Fuente y Justicia, 2000,p.16)

De acuerdo con las cuatro fases de la autorregulación de competencias de Schunk y Zimmerman (1997), el modelo DIDEPRO asume que existe una falta de regulación de la enseñanza para el aprendizaje autorregulado (Justicia, 1996a; De la Fuente, 1999; De la Fuente et al. , 2003). Esta normativa se refiere tanto a la macrorregulación como a la microrregulación. Cuando existe un déficit en la regulación de la enseñanza y los elementos informativos, se perjudica la toma de decisiones de los estudiantes sobre su enfoque de aprendizaje (De la Fuente, 1999; De la Fuente y Justicia, 2007; García et al. 2002; Pintrich, 2002). ; Schunk y Zimmerman, 1997). Simultáneamente, cuando los estudiantes no toman las decisiones correctas, conduce a un aprendizaje no regulado y un rendimiento más bajo.

Tabla 2.7

Concepciones de la enseñanza y el aprendizaje

		TRADICIONAL	REGULADORA
DISEÑO:		Centrado en la enseñanza	Centrado en el aprendizaje
Porqué	E/A	Concepción de enseñanza	Concepción de aprendizaje
Para qué	E/A	Producir buena enseñanza	Producir buen aprendizaje
Qué	E/A	Contenidos factuales	Contenidos proced., factuales, actitud.
Cómo	E/A	Metodología de enseñanza	Metodología de aprendizaje
Cuándo	E/A	Presencial	Combinada
Evaluación	E/A	Aprendizaje-producto	Aprendizaje de proceso y producto
DESARROLLO:		Centrado en la enseñanza	Centrado en el aprendizaje
Inicio	E/A	Prepara la enseñanza	Prepara para el aprendizaje
Durante	E/A	Ejecuta tareas de enseñanza	Ejecuta tareas ayuda al apr. autorreg.
Al finalizar	E/A	Evalúa el aprendizaje-	Evalúa el proceso y producto de
		producto	E/A
PRODUCTO:		Centrado en la enseñanza	Centrado en el aprendizaje
Satisfacción	E/A	Satisfacción con la enseñanza	Satisfacción con aprendizaje y enseñanza
Evaluación	E/A	Evaluación del producto de Apr.	Evaluación de proceso y de producto E/A

Fuente: (De la Fuente, Justicia et al.,2006, p.221)

Más que centrarse únicamente en la regulación de la educación, la regulación propuesta en el modelo DIDEPRO toma en cuenta la autorregulación del estudiante. Este enfoque contrasta con la creencia tradicional de que la regulación externa es necesaria, lo que a menudo conduce a habilidades de autorregulación limitadas en los estudiantes (Vermunt, 1998; Vermunt y Verloop, 1999). La regulación que propone el modelo DIDEPRO fomenta la gestión creativa de situaciones educativas para el aprendizaje, promoviendo tanto la regulación del aprendizaje como la facilitación de la autorregulación. La propuesta del modelo DIDEPRO, presentada por De la Fuente y Justice (2007), enfatiza la interconexión entre el aprendizaje autorregulado y la regulación de la educación. Este punto de vista ha llevado a una concepción alternativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como lo discuten De la Source y Martínez (2004) y De la Fuente, Justicia et al. (2006). En esta nueva concepción, la regulación de la enseñanza y el aprendizaje difiere del enfoque tradicional, como se ilustra en la Figura 2.7.

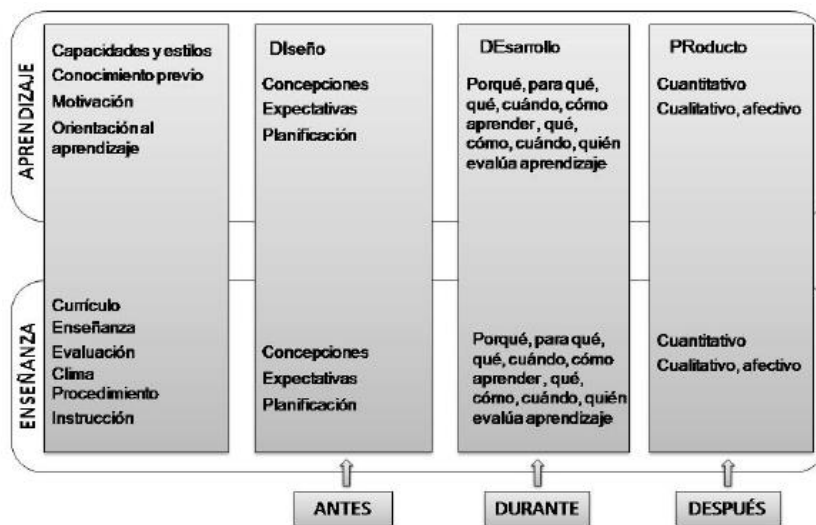
- La primera dimensión se centra en los niveles de regulación del aprendizaje, destacando tanto los aspectos de microrregulación como de macrorregulación del proceso de aprendizaje.
- La segunda dimensión explora los niveles de regulación de la enseñanza, abarcando la microrregulación y la macrorregulación de la enseñanza.
- La tercera dimensión profundiza en los niveles de regulación interdependiente y de enseñanza y aprendizaje interactivos, enfatizando la interconexión y la naturaleza interactiva de ambos procesos.

Esta característica es evidente en los momentos presagio-proceso y producto del modelo. En particular, durante la fase de desarrollo del proceso, es necesario tomar decisiones estratégicas sobre diversos aspectos como el propósito, el contenido, los métodos, el momento, la ubicación y las personas involucradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que en última instancia muestran su carácter curricular.

- La cuarta dimensión 4 se centra en las distintas fases de la regulación interactiva conocida como DI-DE-PRO. Estas fases juegan un papel crucial en la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La primera fase, Diseño, ocurre desde el principio e implica planificación y organización antes de que tenga lugar la ejecución real. La segunda fase, Desarrollo, tiene lugar durante la fase de ejecución e implica un seguimiento y ajuste continuos para garantizar una enseñanza y un aprendizaje eficaces. Por último, la fase de Producto ocurre al finalizar la fase de ejecución e implica evaluar los resultados y realizar las modificaciones necesarias. Estas fases contribuyen colectivamente a la regulación y mejora de las experiencias de enseñanza y aprendizaje.

Figura 2.3

Modelo DIDEPRO en Educación Superior.



El nuevo modelo toma en consideración algunas de las críticas que se han planteado sobre el modelo de Biggs. Estas críticas han sido destacadas en diversos estudios realizados por De la Fuente y Justicia (2007), De la Fuente, Justice et al. (2006), Lonka et al. (2004), Pintrich (2004), Prosser y Trigwell (1999) y Vermunt y Verloop (1999). En respuesta a estas críticas se ha desarrollado el modelo DIDEPRO (Figura 2.3), que incorpora explícitamente la influencia del proceso de enseñanza en el aprendizaje. En el modelo DIDEPRO se da un énfasis significativo a la autorregulación y a las conductas autorreguladoras, ya que se cree que desempeñan un papel crucial en el aprendizaje durante el momento del proceso.

Este énfasis en la autorregulación aborda algunas de las críticas planteadas por Prosser y Trigwell (1999). Otro aspecto importante que incorpora el modelo DIDEPRO es el análisis de los modelos mentales de aprendizaje de los educandos. Este aspecto se inspira en el trabajo de Vermunt (1998), quien examinó las concepciones de aprendizaje de los estudiantes universitarios, así como sus enfoques y estrategias de autorregulación. Los estudios de Vermunt actúan como puente entre los diferentes enfoques del aprendizaje y la autorregulación del estudiante. Los hallazgos de estos estudios sugieren que la autorregulación debe analizarse junto con enfoques de aprendizaje para optimizar el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El modelo DIDEPRO presta más atención a las concepciones de enseñanza/aprendizaje y a las percepciones del entorno de aprendizaje en comparación con el modelo 3P. A estas variables se les da un carácter más contextual y por tanto se trasladan desde las etapas iniciales al momento del proceso, específicamente dentro de las fases de diseño y desarrollo, respectivamente. A diferencia del modelo de Biggs, el modelo DIDEPRO reconoce la importancia de la enseñanza tanto en las etapas iniciales como

durante todo el proceso de aprendizaje. El objetivo es potenciar la autorregulación considerando el papel de la enseñanza en estos dos momentos, el momento del proceso de aprendizaje se divide en dos fases interrelacionadas: diseño y desarrollo. Al distinguir entre estas dos fases, el modelo permite la inclusión de nuevas variables y un examen más detallado del proceso de aprendizaje.

La combinación del modelo de enseñanza/aprendizaje 3P y el modelo DIDEPRO proporciona un marco para analizar situaciones de enseñanza/aprendizaje con diversos grados de especificidad. Al incorporar tanto los procesos generales de enseñanza y aprendizaje, como variables específicas e incógnitas relacionadas con ellos, este marco permite el desarrollo de estudios más o menos analíticos. Si bien algunos autores, como Pintrich (2004), no abogan por un análisis integral del aprendizaje, ciertos problemas u objetivos de investigación requieren estudios menos analíticos, examinar las características del aprendizaje en diferentes disciplinas o contextos (Mäkinen, Olkinuora y Lonka, 2004; Heikkilä y Lonka, 2006), crear entornos potenciales de aprendizaje (De Corte, Verschaffel, Entwistle y Van Merriënboer, 2003) y evaluar la calidad de la educación superior (Tejedor, 2001).

El papel de las expectativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje se ha pasado por alto en gran medida en los modelos existentes, particularmente en el modelo SAL. Diversos autores sostienen que las expectativas son componentes integrales de este proceso, abarcando tanto las preferencias como las expectativas docentes (Entwistle & Tait, 1990; Hativa y Birenbaum, 2000; Pichardo, Berbén, De la Fuente y Justicia, 2007; Sander et al., 2000; Trigwell et al., 1999), así como la autoeficacia y las expectativas de aprendizaje (Bandura, 1997; Heikkilä & Lonka, 2006; Lonka et al., 2004; Haystacks, 2002b; Pintrich, 2004; Zimmermann, 2000), el nuevo modelo, en su fase de diseño, incorpora expectativas tanto de enseñanza como de aprendizaje.

CAPÍTULO III

Los estudiantes de educación superior y la enseñanza-aprendizaje

3.1 Características del contexto enseñanza aprendizaje

La mayoría de los estudios realizados sobre las diferencias culturales y nacionales en la educación se han centrado principalmente en América del Norte. En general, los hallazgos indican que los norteamericanos, junto con los ingleses y otros países de habla inglesa, exhiben rasgos asociados con culturas individualistas. Los ciudadanos de estos países tienden a ser más independientes, impulsados por sus propios intereses y a tomar iniciativas individuales. Por otro lado, las culturas colectivas priorizan los objetivos y el bienestar del grupo sobre los objetivos individuales, estas culturas enfatizan la identidad colectiva, la solidaridad y el sentido del deber hacia el grupo, ejemplos de culturas altamente colectivas incluyen Japón y los países árabes.

Sin embargo, incluso países europeos como España, Italia, Portugal y Francia también se caracterizan por una cultura más colectivista que individualista. Cada proceso de enseñanza y aprendizaje ocurre dentro de un contexto específico que está moldeado por las costumbres y normas de la cultura y la tradición educativa. Las instituciones tienen su propia filosofía de enseñanza única, que es evidente en cómo abordan la enseñanza y el aprendizaje, los hábitos de estudio de sus estudiantes y los métodos empleados por sus educadores. En los últimos años, ha habido un interés creciente en comprender y apreciar las diferencias culturales y nacionales en la educación (Oyserman, Coon y Kimmelmeier, 2002; Tweed y Lehman, 2002). La psicología cultural sugiere que las culturas y los países pueden clasificarse en función de dos dimensiones de características psicológicas: individualismo versus colectivismo (Klassen, 2004; Oyserman et al., 2002).

El modelo DIDEPRO adopta una perspectiva integradora, considerando que los procesos de enseñanza y aprendizaje están fuertemente influenciados por el aprendizaje autorregulado. Para alinearse con las fases de aprendizaje autorregulado de Zimmerman, el modelo incluye las fases de diseño, desarrollo y producto. Comprender la dinámica del aula requiere evaluar los procesos interactivos de enseñanza y aprendizaje. Estos procesos no son fijos, sino que pueden modificarse y enseñarse, lo que destaca la importancia de obtener información precisa sobre cómo se lleva a cabo el aprendizaje.

El modelo reconoce que los procesos pueden regularse interna o externamente, dependiendo de las decisiones y acciones de los individuos, así como de influencias externas, el modelo de enseñanza/aprendizaje 3P incorpora varias variables utilizadas en otros modelos, como la influencia del contexto, la interconexión de las diferentes fases y la inclusión de la motivación o la intención como componente del enfoque. Sin embargo, investigaciones recientes han identificado variables adicionales que afectan el proceso de enseñanza/aprendizaje. Algunos autores destacan la influencia de la percepción de los

estudiantes a lo largo de todo el proceso, incluyendo el presagio inicial, el proceso en sí y el producto final. Otros autores sugieren la necesidad de un elemento regulatorio más explícito en estos modelos.

En respuesta a estos hallazgos, se propone el modelo DIDEPRO como una extensión del modelo de Biggs, con el objetivo de abordar estas variables adicionales. Los procesos de enseñanza y aprendizaje se consideran paralelos e interactivos, y requieren una ejecución efectiva en entornos educativos formales, ya sea presenciales o remotos. Por tanto, el término “proceso de enseñanza/aprendizaje” abarca los procesos psicológicos y pedagógicos que ocurren en diversos contextos. Uno de los modelos que surgió de los postulados teóricos y la evidencia empírica de los Enfoques Estratégicos de Aprendizaje (SAL) fue el modelo propuesto por Biggs (2001), que toma en cuenta variables cognitivas, motivacionales y afectivas.

La forma en que estos factores interactúan con el tiempo es increíblemente importante tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, las características específicas del contexto de enseñanza y las interpretaciones hechas por cada estudiante contribuyen a su actividad metacognitiva tanto en el aprendizaje como en la enseñanza. Estas actividades se pueden clasificar como enfoques de aprendizaje profundo o superficial, como lo identifica Biggs. El momento de los resultados del aprendizaje está influenciado tanto por factores presagios como de proceso, aunque Biggs sugiere que el impacto de los factores presagios en los resultados es más débil en comparación con la influencia del proceso, los resultados del aprendizaje pueden describirse en términos cuantitativos, cualitativos o afectivos.

3.1 Expectativas de Enseñanza.

De la Fuente, Justicia et al. (2004) realizaron un estudio comparando las expectativas de los estudiantes españoles y británicos utilizando el Cuestionario de Expectativas de los Estudiantes Universitarios de Enseñanza (USET). Encontraron diferencias en los métodos de enseñanza deseados, esperados y rechazados, así como en las preferencias de evaluación y las cualidades de los buenos profesores, según la nacionalidad. Para investigar más a fondo las diferencias en las expectativas docentes según la universidad de origen, De la Fuente, Sander et al. (2004) analizaron las expectativas de los estudiantes de dos universidades españolas (55 estudiantes de la Universidad de Granada y 271 estudiantes de la Universidad de Almería) y tres universidades inglesas (72 estudiantes de las Universidades de Leics, 128 de la Universidad de Lough, y 195 de la Universidad de Cardiff). Recolectaron datos mediante el USET y realizaron la prueba de Kruskal Wallis. Los resultados mostraron diferencias en todos los tipos de expectativas analizados.

Los estudiantes de Granada expresaron una preferencia por un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante en comparación con los estudiantes de otras universidades. También esperaban métodos de enseñanza más tradicionales, como clases magistrales, y rechazaron con mayor frecuencia las presentaciones de los estudiantes. Por

otro lado, los estudiantes de Almería eran más propensos a rechazar el estilo de enseñanza magistral. Los estudiantes de la Universidad de Leics enfatizaron la importancia de los exámenes de evaluación efectivos, mientras que los de la Universidad de Lough valoraron las lecciones interactivas más que los estudiantes de otras universidades, los estudiantes de Cardiff deseaban un estilo de enseñanza más interactivo, rechazaban con mayor frecuencia las dramatizaciones y consideraban que los ensayos y los proyectos de investigación eran métodos de evaluación más eficaces en comparación con los estudiantes de otras universidades.

- Autoeficacia Académica.

El concepto de autoeficacia, introducido por Bandura en 1977, ha sido ampliamente explorado en el campo de la educación, particularmente en entornos no universitarios. La autoeficacia académica, tal como la definió Pajares en 1997, también ha sido estudiada en diversas culturas y países. La revisión integral de Klassen en 2004 se centró en la investigación de la autoeficacia desde una perspectiva transcultural. Sorprendentemente, entre los estudios analizados, sólo uno involucra a estudiantes universitarios. Este estudio en particular investigó la autoeficacia general de estudiantes universitarios alemanes, costarricenses y de Hong Kong. Los hallazgos coincidieron con los de otros estudios revisados, lo que llevó a Klassen a concluir que los países no occidentales mostraban niveles más bajos de autoeficacia. Sin embargo, estos niveles más bajos no necesariamente resultaron en un rendimiento académico inferior. Klassen atribuyó esta diferencia a la naturaleza colectivista de las sociedades asiáticas en contraste con la naturaleza más individualista de las sociedades occidentales.

- Concepciones Académicas.

Purdie et al. (1996) realizaron un estudio comparando las concepciones y estrategias de aprendizaje de estudiantes australianos y estudiantes de secundaria en Japón. A través de un enfoque de investigación cualitativo y un análisis multivariado, los investigadores encontraron diferencias notables en la forma en que los estudiantes japoneses y australianos perciben el aprendizaje y emplean estrategias de autorregulación. Sin embargo, estas diferencias no necesariamente confirmaron el estereotipo de que los estudiantes japoneses aprenden superficialmente. Los autores (Marton et al., 1997; Purdie et al., 1996; Watkins y Regmi, 1992) sugirieron que este estereotipo podría surgir del hecho de que la comprensión japonesa de la memorización enfatiza la importancia de comprender el material en lugar de simplemente confiar en él. memorización mecánica, como suele asociarse con una percepción más occidental del aprendizaje.

- Percepción de la Enseñanza.

Se han realizado estudios limitados para comparar las percepciones sobre la enseñanza en diferentes universidades. En un estudio de Miles y Gonsalvez (2003),

investigaron las perspectivas de los estudiantes sobre los hábitos irritantes exhibidos por sus profesores de Psicología en tres universidades: la Universidad de Nueva Jersey (118 estudiantes), la Universidad Estatal de Pensilvania (85 estudiantes) y la Universidad de Wisconsin (671 estudiantes). Los hallazgos revelaron que los estudiantes de la primera universidad identificaron la voz monótona, el habla acelerada y las explicaciones desorganizadas como los hábitos más molestos. Por el contrario, los estudiantes de las otras dos universidades calificaron la desorganización como la principal molestia, seguida de hablar demasiado rápido y la falta de entusiasmo e interacción durante las explicaciones. Estos hallazgos subrayan la importancia de que los profesores sean conscientes y comprendan la forma en que los estudiantes perciben sus métodos de enseñanza.

- Enfoques de Aprendizaje.

Varios autores han examinado la relación entre los enfoques de aprendizaje y la nacionalidad y cultura de los estudiantes universitarios (Buendía y Olmedo 2003; Niles, 1996; Wong, Li y Watkins, 1996; Zhang, 2000). Estos estudios han revelado diferencias en los enfoques de aprendizaje que pueden atribuirse a los orígenes culturales y nacionales de los estudiantes. La mayor parte de la investigación se ha centrado en investigar enfoques superficiales, profundos y logrados, y solo unos pocos estudios examinan enfoques profundos y superficiales exclusivamente, la relación entre los enfoques de aprendizaje y el tipo de universidad a la que se asiste ha sido menos explorada en comparación con la influencia de la nacionalidad o la cultura en los estudiantes.

Hernández-Pina (2001) coordinó un estudio que examinó los enfoques de aprendizaje de 2.768 estudiantes matriculados en diferentes universidades de España, abarcando diversos campos como Derecho, Enfermería, Psicología, Biología y Pedagogía. Las universidades incluidas fueron A Coruña, Almería, Santiago de Compostela, Murcia y Granada. Los autores clasificaron a los estudiantes de cada universidad según su enfoque de puntuación más alta y compararon las medias de los enfoques entre las diferentes universidades. Los resultados indicaron que las universidades de Almería y Granada obtuvieron puntuaciones medias más altas en enfoques superficiales, mientras que el resto de universidades obtuvieron puntuaciones medias más altas en enfoques profundos. Zhang (2000) realizó un estudio para predecir el rendimiento académico basándose en diversas variables entre estudiantes de Estados Unidos, Japón y China.

Los hallazgos indicaron que las motivaciones y estrategias contribuyeron significativamente al rendimiento académico de una manera que varió según la nacionalidad de los participantes. De manera similar, Niles (1996) descubrió diferencias en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes australianos y de Sri Lanka. En línea con estos hallazgos, Buendía y Olmedo (2003) destacaron que los españoles obtuvieron puntuaciones más altas que los argentinos en términos de enfoques superficiales, mientras que los argentinos mostraron una mayor inclinación hacia los enfoques profundos.

- Autorregulación del aprendizaje.

Las comparaciones entre las culturas occidental y oriental, otros investigadores han explorado las diferencias en la autorregulación entre los propios occidentales, como los estadounidenses y los europeos (Nenniger, 1989; Olaussen y Bråten, 1999), y entre diferentes culturas europeas (Nenniger, 1989), Olaussen y Bråten (1999) examinaron las diferencias entre noruegos y estadounidenses y encontraron que había pocas disparidades. Sin embargo, sí sugirieron que las estrategias de aprendizaje autorregulado de noruegos y estadounidenses pueden ser más similares en comparación con las de los noruegos y otros estudiantes europeos. Este hallazgo también fue respaldado por otros estudios.

Vale la pena señalar que la mayoría de estas investigaciones se han centrado en muestras no universitarias y han utilizado diferentes diseños de investigación e instrumentos de medición, no se encontraron estudios que comparen específicamente la autorregulación del aprendizaje entre españoles y estudiantes de otras culturas o naciones. El tema de la nacionalidad de los estudiantes y su relación con el aprendizaje autorregulado ha sido ampliamente estudiado desde diversas perspectivas. Varios estudios han examinado esta relación, y algunos sugieren que existen diferencias significativas en la autorregulación según la nacionalidad y la cultura (Kurgan, 2004; Nenniger, 1989; Purdie, Hattie y Doglas, 1996). Sin embargo, también hay estudios que han encontrado pocas diferencias en la autorregulación basada en la nacionalidad (Olaussen y Bråten, 1999). Nenniger (1989) realizó un estudio comparando estudiantes estadounidenses, alemanes, suizos y suizos de habla francesa.

Sus hallazgos indicaron que, de hecho, existen diferencias en la autorregulación basada en la cultura y el idioma dentro de Europa occidental. En general, estos estudios resaltan la importancia de considerar la nacionalidad y la cultura para comprender el aprendizaje autorregulado, aunque se necesita más investigación para explorar plenamente estas relaciones. Un estudio realizado por Kurgan (2004) examinó las diferencias de género y nacionalidad en la eficiencia de la autorregulación de 100 estudiantes chinos de Psicología y Trabajo Social y 100 israelíes de Ciencias de la Computación. El estudio empleó un diseño experimental y realizó un análisis de covarianza 2 (género) X 2 (cultura), con el rendimiento como variable dependiente y las puntuaciones de pruebas de vocabulario como covariable. Los resultados revelaron diferencias significativas en la autorregulación entre chinos e israelíes, y los estudiantes chinos tuvieron un desempeño menos favorable.

3.2 Disciplina de Estudio

En un estudio realizado por De la Fuente, Sander et al. (2004), examinaron las variaciones en las expectativas docentes según el tipo de titulación, como conocimientos, licenciatura y diploma. Del mismo modo, otro estudio de Berbén (2004) exploró las discrepancias en estas expectativas entre los estudiantes de Magisterio y los estudiantes de Psicopedagogía. Ambos estudios arrojaron resultados comparables, revelando que los estudiantes de pregrado tenían la mayor expectación por las clases magistrales, mientras que la dinámica de grupo era el aspecto más esperado por los estudiantes de pregrado en ambos estudios. Además, los estudiantes de pregrado expresaron un mayor deseo de recibir tutoría en comparación con sus pares de posgrado. Sin embargo, los autores reconocieron que puede haber otros factores que influyan en estas diferencias observadas y alentaron a realizar más investigaciones para investigar las expectativas de enseñanza en relación con diversas variables, como factores personales y contextuales.

- Autoeficacia Académica

Betz y Hackett (1983) concluyeron que las creencias sobre la autoeficacia desempeñan un papel en la moderación de las diferencias de género en la elección de carreras y cursos. Sugirieron que la menor autoeficacia de las mujeres en matemáticas podría potencialmente llevarlas a evitar carreras con orientación matemática o científica. Esta idea está respaldada por las investigaciones de Olaz (1997) y Zeldin (2000). Los investigadores que han examinado la autoeficacia académica han descubierto que ciertas disciplinas, como las matemáticas, las ciencias, el lenguaje y el arte, tienden a considerarse sexistas. Sin embargo, la mayoría de los estudios se han centrado en muestras de escuelas y no de universidades al analizar la autoeficacia vocacional.

Al observar específicamente a los estudiantes universitarios, se ha observado que los estudiantes varones tienden a exhibir una mayor autoeficacia en matemáticas y ciencias, mientras que las estudiantes demuestran una mayor autoeficacia en lenguaje y artes. Estos hallazgos pueden estar relacionados con las preferencias individuales de estudiantes y estudiantes a la hora de elegir qué disciplinas estudiar a nivel universitario. En un estudio nacional realizado por Torre (2006) se analizó la autoeficacia de estudiantes de diez carreras diferentes. Las carreras incluyeron Administración y Gestión, Negocios, Enfermería, Derecho, Fisioterapia, Informática, Ingeniería Industrial, Pedagogía, Psicología, Trabajo Social y Traducción e Interpretación. Los resultados revelaron que los estudiantes de Enfermería y Psicología reportaron mayores niveles de autoeficacia en comparación con los estudiantes de Informática e Ingeniería Industrial.

- Percepción de la Enseñanza.

La disciplina de estudio incidió en las percepciones de los estudiantes universitarios sobre sus docentes y la calidad de la enseñanza. Según un estudio realizado por Kwan (1999), los estudiantes de Artes y Humanidades valoraban más la enseñanza que los del

campo de las ciencias. Sin embargo, Santhanam y Hicks (2002) observaron un hallazgo contrastante cuando examinaron las percepciones de los estudiantes australianos, aproximadamente 35.000 en total, que estudiaban Ciencias Humanas/Arte/Ciencias Sociales y Ciencias/Matemáticas durante un período de tres años de 1996 a 1998. Utilizando un cuestionario y la prueba de Chi-cuadrado para el análisis, se encontró que las percepciones de los estudiantes variaban dependiendo de su campo de estudio, aunque la dirección de estas diferencias no era consistentemente la misma. Específicamente, los estudiantes en los campos de Ciencias Humanas/Artes/Estudios Sociales calificaron la enseñanza de manera más positiva, pero calificaron a sus profesores de manera menos favorable en comparación con sus homólogos en las disciplinas de Ciencias/Matemáticas.

- Enfoques de Aprendizaje.

Entre las carreras examinadas, Economía, Derecho, Licenciatura Social, Empresariales, Informática, Química, Magisterio y Biblioteconomía mostraron un promedio más alto en la concentración superficial. Esto sugiere que los estudiantes de estas disciplinas tendieron a adoptar un enfoque de aprendizaje más superficial. Por el contrario, carreras como Medicina, Filosofía, Fisioterapia, Psicología, Enfermería, Trabajo Social, Matemáticas, Filología, Biológica, Pedagogía y Veterinaria exhibieron el promedio más alto en concentración profunda. Esto indica que los estudiantes que cursaban estos grados estaban más inclinados a una comprensión y un compromiso más profundos con el material.

Los estudios realizados por Skogsberg y Clumb (2003), así como los de Hernández-Pina, García y Maquilón (2001) y Hernández-Pina et al. (2002), arrojan luz sobre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes en diversas disciplinas académicas. Estos hallazgos proporcionan información valiosa sobre cómo los diferentes campos de estudio pueden influir en la profundidad o superficialidad de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. Ampliando el tema de los enfoques de aprendizaje, hubo estudios nacionales realizados por Hernández-Pina, García y Maquilón (2001), así como por Hernández-Pina et al. (2002). Estos estudios se centraron en analizar los enfoques de aprendizaje de una muestra grande de 14.661 estudiantes de 19 titulaciones diferentes de la Universidad de Murcia.

Los resultados revelaron patrones interesantes en los distintos grados. En su estudio, Skogsberg y Clumb (2003) utilizaron la versión R-SPQ-2F (Biggs et al., 2001) para examinar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de Biología y Psicología. Con un tamaño de muestra de 92 estudiantes de Biología y 87 estudiantes de Psicología, los autores descubrieron que los estudiantes de Psicología tendían a emplear el enfoque profundo del aprendizaje con más frecuencia que sus homólogos de Biología. Los autores de estos estudios organizaron además los títulos según la naturaleza de sus títulos, distinguiendo

entre programas de posgrado y diploma. Esta diferenciación permitió una mejor comprensión de los enfoques de aprendizaje dentro de cada categoría.

3.3 Características personales de los Universitarios.

El examen de las características personales ha demostrado ser muy valioso en la investigación psicológica y educativa, como lo demuestra el enfoque específico en las perspectivas de género y desarrollo. Este estudio opera dentro de un marco cognitivo-social, que tiene en cuenta tanto el género como la edad como variables importantes en el proceso de aprendizaje. Cuando se habla de características personales y aprendizaje, se utiliza el término "género" en lugar de "sexo" porque este último sólo se refiere a la condición orgánica de los individuos.

Por el contrario, el "género" abarca una amplia gama de características que pueden ser biológicas, sociales, culturales y más. Según la Teoría Cognitiva Social propuesta por Bussey y Bandura (1999), las diferencias en el aprendizaje entre hombres y mujeres pueden atribuirse a factores cognitivos y sociales. Estas diferencias surgen de la influencia de los estereotipos y autoconceptos que los estudiantes desarrollan dentro de sus respectivos contextos. Es importante señalar que estas diferencias no se basan únicamente en factores orgánicos, sino más bien en una combinación de varias características. Esta comprensión resalta la importancia del género, más que del sexo, al considerar las diferencias entre los estudiantes. En términos de edad, los estudiantes universitarios, como se describe en la investigación sobre el desarrollo cognitivo, poseen más experiencia como estudiantes. Son adultos jóvenes que exhiben mayor autonomía y habilidades de pensamiento avanzadas, y son más dedicados y responsables de sus ideas, tanto la metacognición como el aprendizaje autorregulado desempeñan papeles cruciales en sus actividades académicas.

- Género de los Estudiantes.

Se han realizado más investigaciones sobre las diferencias en las expectativas de enseñanza entre docentes y docentes específicamente, que sobre el proceso de enseñanza en su conjunto. Se realizó un estudio con 232 estudiantes mujeres y 62 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada para explorar las expectativas docentes. Los resultados, obtenidos mediante la prueba U de Mann-Whitney, revelaron diferencias entre los dos grupos. Las alumnas expresaron un mayor deseo de tutoría, una preferencia por la enseñanza centrada en el estudiante y consideraron que la evaluación a través de ensayos era más efectiva en comparación con los estudiantes varones.

Los autores del estudio concluyeron que las expectativas de los estudiantes se orientaban hacia métodos de enseñanza que requerían un papel más activo, indicando un mayor énfasis en la individualidad y la autonomía en comparación con las estudiantes (Justicia, De la Fuente, Pichardo, & Berbén, 2006). . Estudios anteriores que examinaron las percepciones y expectativas hacia los profesores también han identificado diferencias

entre estudiantes varones y mujeres (McDowell y McDowell, 1986; Smith, Medendorp, Ranck, Morison y Kopfman, 1994). Smith y cols. (1994) concluyeron que las estudiantes estaban más en sintonía con las características personales del personal docente, mientras que los estudiantes se centraban más en el conocimiento y el sentido del humor del profesorado. Otro estudio realizado por McDowell y McDowell (1986) encontró que las estudiantes esperaban un profesorado atento, sensible e interesado en su bienestar, con relaciones interpersonales más estrechas. Por el contrario, los estudiantes varones esperaban un estilo de comunicación más directo, críticas negativas y percibían a los profesores como impersonales y distantes. Sin embargo, Thousands y Gonsalves (2003) no encontraron diferencias basadas en el género del alumnado al examinar las expectativas de los profesores y otras variables relacionadas con los métodos de enseñanza y la evaluación.

- Autorregulación del Aprendizaje.

La relación entre género y disciplina de estudio también se ha explorado en el contexto de la autorregulación. Los hallazgos sugieren que las diferencias en la autorregulación tienden a favorecer a los hombres en materias que tradicionalmente se consideran "dominadas por hombres", como las Matemáticas. Por ejemplo, Suárez et al. (2004) examinaron las diferencias de autorregulación entre estudiantes de las carreras de Magisterio, Psicopedagogía, Educación Social y Logopedia. Aunque la interrelación género-disciplina no se analizó explícitamente, el estudio sí investigó cómo la autorregulación predice el rendimiento académico tanto en estudiantes masculinos como femeninos. El análisis reveló que los estudiantes varones emplearon más estrategias de autorregulación en comparación con sus homólogas femeninas, se encontró que entre los estudiantes varones, el rendimiento se predecía principalmente por el objetivo de completar la tarea, mientras que entre las estudiantes, el rendimiento también estaba influenciado por el valor de la tarea y la autoeficacia.

Las investigaciones sobre autorregulación académica y género han arrojado resultados contradictorios. Si bien algunos estudios indican niveles más altos de autorregulación en las estudiantes, otros no sugieren diferencias significativas o incluso niveles más altos en los estudiantes varones, la relación entre género y disciplina de estudio parece influir en la autorregulación, y los hombres muestran niveles más altos en materias tradicionalmente dominadas por hombres. Estos hallazgos resaltan las complejidades de comprender el papel del género en la autorregulación académica y enfatizan la necesidad de realizar más investigaciones en esta área. Se han realizado extensas investigaciones sobre la autorregulación académica y su relación con el género. Curiosamente, los hallazgos de estos estudios han sido contradictorios. Algunos estudios han encontrado que las estudiantes exhiben niveles más altos de autorregulación en comparación con sus homólogos masculinos (Bidjerano, 2005; Peklaj y Pecjak, 2002; Ray, Garavalia y Gredler, 2003; Suárez et al., 2004; Zimmerman y Martinez- Pons, 1990). Por otro lado, hay estudios

que no han encontrado diferencias significativas en la autorregulación en función del género (Pintrich, Roeser y De Groot, 1994). Sorprendentemente, también hay estudios que han demostrado que los estudiantes varones son más autorreguladores que las mujeres, particularmente en entornos de secundaria (Kurgan, 2004; Vermeer, Boekaerts y Seegers, 2000).

- Edad de los estudiantes.

El estado actual de la investigación sobre la estabilidad o cambio de expectativas a lo largo de los años universitarios es limitado y carece de hallazgos consistentes. Por un lado, algunos estudios sugieren que la experiencia universitaria influye y modifica las expectativas a lo largo del tiempo (Licata y Maxham, 1999). Por otro lado, estudios basados en el modelo ELPO sostienen que las expectativas se mantienen estables (Sander et al., 2000). Sin embargo, otro estudio (Justicia et al., 2006) que utilizó este modelo descubrió variaciones en las expectativas entre diferentes grupos de edad de los estudiantes universitarios de Granada (entre 17 y 47 años, con una edad media de 22 años y una desviación estándar de 4,25). Los investigadores concluyeron que a medida que los estudiantes crecían, preferían cada vez más un enfoque de enseñanza más individualizado y autónomo. También mostraron preferencia por el trabajo personal y la tutoría. Además, cuanto más mayores eran los participantes, más resistentes se mostraban a la enseñanza centrada en el estudiante. Al final, los autores determinaron que las expectativas no eran estables, aunque los cambios observados no fueron significativos, los resultados indicaron cierta relación entre edad y expectativas (Justicia et al., 2006).

- Autoeficacia Académica.

Al examinar el concepto de autoeficacia en los estudios académicos, se ha observado que la edad está vinculada al género. Los estudios de Zeldin y Pajares (2000), así como Zeldin et al. (2007) han demostrado la creación, mantenimiento y alteración de la autoeficacia en estudiantes pertenecientes a razas tradicionalmente masculinas. Sin embargo, estos autores no han investigado las variaciones en el desarrollo de la autoeficacia en función de la edad. La autoeficacia, tal como se define, está influenciada por las experiencias y observaciones que encuentran los estudiantes (Bandura, 1986). En consecuencia, la edad juega un papel importante en la cantidad de experiencias e influencias ambientales que los estudiantes han encontrado.

En este sentido, los estudios centrados en la edad, el género y la autoeficacia no han descubierto diferencias en la autoeficacia entre alumnos y alumnas hasta el inicio de la educación primaria (Bandura, Barbaranelli, Vittorio-Caprara y Pastorelli, 2001). Cuando los estudiantes ingresan a la universidad, traen consigo una variedad de experiencias de su entorno educativo, que en ocasiones pueden dificultar su adaptación a las características únicas de la educación universitaria. En conclusión, la autoeficacia de los estudiantes puede

evolucionar desde sus primeros años hasta sus últimos años. Richardson (2006) descubrió que los estudiantes mayores matriculados en programas universitarios de educación a distancia demostraban niveles más bajos de autoeficacia en comparación con sus pares más jóvenes.

- Enfoques de Aprendizaje.

Existen investigaciones limitadas sobre la conexión entre la edad de los estudiantes y su percepción de la educación. Wachtel (1998) enfatizó la importancia de estudiar cómo la edad influye en las percepciones de los estudiantes para determinar si los cambios positivos en la percepción entre los estudiantes de cursos superiores están relacionados con la edad y el aumento de la madurez. Los pocos estudios que han examinado esta relación han producido resultados contradictorios. Algunos estudios, como Aleamoni (1978), no encontraron diferencias, mientras que otros, como Worthington (2002), encontraron que los estudiantes de secundaria (mayores de 30 años) valoraban la enseñanza más que sus pares más jóvenes. Nasser y Hagtvet (2006) realizaron un estudio sobre 1.867 estudiantes de educación en Israel, con edades comprendidas entre 17 y 58 años (con una edad promedio de 26,23 años), y encontraron una correlación positiva entre la edad de los estudiantes y sus percepciones sobre la enseñanza.

Entre los estudios nacionales realizados sobre este tema, Hernández-Pina et al. (2002) realizaron un estudio en la Universidad de Murcia que analizó las diferencias en los enfoques de aprendizaje entre cinco grupos de estudiantes en función de la edad (menores de 18 años, 19-20, 21-23, 24-26, mayores de 27 años). Los resultados de este estudio indicaron que los estudiantes más jóvenes tenían medias más altas en el enfoque superficial en comparación con sus compañeros de mayor edad. Los autores de este estudio sugirieron que la evolución hacia un enfoque profundo en el aprendizaje parece depender más de la edad. Este hallazgo se alinea con el estudio realizado por Berbén (año) que encontró que la edad juega un papel importante en la configuración de los enfoques de aprendizaje. En un estudio realizado por Sadler-Smith (1996), se examinaron los enfoques de aprendizaje de 245 estudiantes ingleses de Economía.

Los estudiantes se dividieron en dos categorías según la edad, con 23 años como punto divisorio, a través del análisis factorial de componentes, se reveló que los estudiantes maduros tenían un enfoque más profundo en su aprendizaje en comparación con los estudiantes inmaduros. Sin embargo, cuando se trató del enfoque superficial, los resultados fueron opuestos. Otro estudio realizado por Zhang (2000) se centró en la relación entre la edad y los enfoques de aprendizaje de los estudiantes estadounidenses y chinos. Los hallazgos de este estudio sugirieron que la edad podría predecir el enfoque hacia el logro, específicamente en términos de motivación y estrategia, para los estudiantes norteamericanos, así como la motivación para el logro de los estudiantes chinos. De manera similar, Zeegers (2001) encontró diferencias en los enfoques de aprendizaje de los

estudiantes mayores de 20 años en comparación con sus pares más jóvenes. Utilizando el análisis ANOVA con datos recopilados en cinco momentos diferentes, se encontró que los estudiantes mayores de 20 años tendían a estudiar con un enfoque más profundo. Sin embargo, en determinados momentos, los estudiantes mayores de 20 años tenían un enfoque superficial significativamente menor en comparación con sus homólogos más jóvenes.

Otro estudio realizado por Sadler-Smith y Tsang (1998) examinó a estudiantes de Hong Kong utilizando un análisis de varianza bidireccional (ANOVA) considerando la edad y el género como factores. Los hallazgos revelaron que los estudiantes maduros obtuvieron puntuaciones más altas en concentración profunda y logros en comparación con los estudiantes inmaduros. Sin embargo, los estudiantes maduros obtuvieron puntuaciones más bajas en el enfoque de logro en comparación con sus compañeros inmaduros. En un estudio realizado en 2005 en la Universidad de Granada, las edades de los participantes se categorizaron en cuatro grupos: menores de 20 años, entre 20 y 22 años, entre 23 y 25 años y mayores de 26 años.

Los resultados del análisis de varianza (ANOVA) indicaron que los participantes mayores de 26 años tenían significativamente más probabilidades de adoptar un enfoque más profundo en comparación con los grupos de 20-22 y 23-25. Por el contrario, el grupo de mayor edad demostró un enfoque significativamente menos superficial en comparación con los otros grupos. Además, Andréou et al. (2006) investigaron el impacto de la edad (mayores o menores de 23 años), el género y la disciplina académica (humanidades y ciencias aplicadas) en los enfoques de aprendizaje entre los estudiantes griegos. Las diferencias observadas indicaron que los estudiantes maduros en el campo de las ciencias aplicadas utilizaron estrategias más profundas en comparación con los estudiantes inmaduros de la misma disciplina, así como con los estudiantes de humanidades de ambos géneros, las estudiantes maduras en ambas disciplinas mostraron un enfoque más profundo en comparación con los estudiantes inmaduros de humanidades.

A los 26 años, los individuos tienden a abordar el aprendizaje de una manera más profunda y significativa en comparación con sus pares (Berbén, 2005). Los estudios revisados también encontraron que considerar variables personales y contextuales es importante para comprender los enfoques de aprendizaje (Sadler-Smith y Tsang, 1998; Cano, 2000; Hayes y Richardson, 1995; Jacobs y Newstead, 2000; Martín y Camarero, 2001). Andreou et al. (2006) destacaron la importancia de la madurez, el género y la disciplina académica a la hora de influir en los enfoques de aprendizaje profundo. Por ello, se recomienda utilizar técnicas de análisis multivariado en estas investigaciones (Andreou et al., 2006; Cano, 2000; Martín y Camarero, 2001; Sadler-Smith y Tsang, 1998; Zhang, 2000). De manera similar, los hallazgos sobre autoeficacia y aprendizaje autorregulado también mostraron diferencias según la nacionalidad y la formación universitaria. Se

encontró que los estudiantes europeos tenían más similitudes en sus enfoques de aprendizaje con los estudiantes estadounidenses y australianos, mientras que los estudiantes de Europa del Este y del Sur diferían (Nenniger, 1989; Olausson y Braten, 1999). Estos resultados enfatizan la importancia de considerar factores culturales y educativos al estudiar la autorregulación y la autoeficacia.

Los resultados inconsistentes de las investigaciones sobre los enfoques de autoeficacia y autorregulación pueden atribuirse a varios factores. En primer lugar, la presencia o ausencia de variables intermedias puede influir en los resultados de estos estudios, el uso de diferentes metodologías, como análisis univariados o multivariados, también puede contribuir a resultados inconsistentes. La edad ha sido relativamente poco explorada en relación con la autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje. No todos los estudios han considerado el desarrollo cognitivo como criterio para los grupos de edad, y no todos los grupos han revelado diferencias significativas. Algunos estudios también han examinado el impacto de la edad en la autoeficacia y la autorregulación en relación con el género y el grado de los estudiantes.

En lo que respecta a las diferencias de género en la autoeficacia, los estudios se han centrado principalmente en las disciplinas de estudio de estudiantes masculinos y femeninos. Sin embargo, los resultados sobre autorregulación entre estudiantes universitarios han mostrado una mayor ventaja para las mujeres, aunque muchas veces se pasa por alto la interrelación entre género y disciplina. En conclusión, futuras investigaciones deberían tener en cuenta las características personales y contextuales para anticipar diferencias en la autorregulación personal. Esto es necesario porque las diferencias observadas son mínimas y a menudo se encuentran dentro de muestras muy homogéneas, explorar las conexiones entre la autorregulación académica y las diferencias personales puede proporcionar información valiosa, ya que se han identificado componentes comunes en ambas áreas. En general, de los hallazgos se desprende claramente que se necesita más investigación para comprender mejor las interrelaciones entre estas variables, es importante utilizar los métodos recomendados actualmente para avanzar en este campo.

Es importante considerar las relaciones entre las características personales y contextuales. También se deben abordar las conexiones entre los componentes de la etapa inicial y la etapa del proceso. Feldman (1996) exploró posibles explicaciones para las diferencias en la percepción de la enseñanza, sugiriendo que estas diferencias pueden estar influenciadas por las concepciones de la enseñanza de un estudiante y sus métodos de aprendizaje preferidos. Estas relaciones se explorarán más a fondo en el capítulo siguiente. Sin embargo, se espera que la autorregulación personal pueda variar dependiendo de factores como el género, la edad y la nacionalidad. Sin embargo, el nivel de autorregulación no debe diferir según la carrera o universidad en la que esté matriculado el estudiante. El

modelo DIDEPRO describe la autorregulación personal como un rasgo que los estudiantes poseen al inicio de sus estudios, sin verse afectado por su carrera o universidad, se anticipa que las variables del proceso, en particular la autorregulación académica, los enfoques de aprendizaje y la confianza académica, se asociarán con la autorregulación del estudiante.

3.4 Enseñanza Aprendizaje la perspectiva de los Estudiantes Universitarios

El modelo DIDEPRO divide el proceso en dos fases -la fase de diseño y la fase de desarrollo- para facilitar la comprensión. La fase de diseño, que marca el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, está fuertemente influenciada por las experiencias previas, las características personales y el entorno de aprendizaje. Esta fase incluye factores como las concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, las expectativas de enseñanza, la autoeficacia y la planificación de la asignatura. Estos factores actúan como variables intermediarias entre los augurios y el comportamiento del estudiante en el aprendizaje.

La segunda fase del proceso de aprendizaje es la fase de desarrollo, que se centra en el comportamiento y el desempeño del estudiante para lograr los resultados de aprendizaje deseados. Los constructos personales de los estudiantes y su planificación del aprendizaje influyen en cómo perciben la enseñanza. Este manual explora las concepciones de enseñanza y aprendizaje, las expectativas docentes y la confianza académica de los estudiantes universitarios como una forma de comprender sus creencias y constructos personales con respecto a la educación. También se examina la planificación del aprendizaje, que se refiere a las acciones tomadas antes de ejecutar estrategias cognitivas.

El momento de los presagios puede tener un impacto significativo en el proceso de sincronización. Las expectativas, motivaciones y percepciones que los estudiantes tienen sobre la enseñanza, la tarea en cuestión y sus propias habilidades están influenciadas por características personales y contextuales, estos factores influyen en cómo los estudiantes eligen actuar en diferentes situaciones. Los estudiantes competentes son capaces de establecer metas, planificar su aprendizaje y utilizar estrategias cognitivas y metacognitivas para lograr resultados tanto cuantitativos como cualitativos. Por otro lado, los estudiantes menos competentes luchan por alinear sus expectativas, percepciones, motivaciones y estrategias para lograr resultados afectivos, cualitativos y cuantitativos.

En el campo de la educación, se han realizado importantes investigaciones sobre el impacto de los métodos de enseñanza y el comportamiento del alumno. Académicos como Biggs, Pintrich y Zimmermann han enfatizado la interacción entre las percepciones de enseñanza y los estilos de aprendizaje, sugiriendo que esta interacción puede influir en la satisfacción o insatisfacción con el proceso de enseñanza/aprendizaje Vermetten, Vermunt y Lodewijks han argumentado además que las acciones de instrucción están mediadas por las características del alumno, los hábitos de estudio, las ideas previas, las expectativas y la percepción de la instrucción. En general, la investigación en esta área se ha centrado principalmente en las estrategias y métodos de estudio empleados por los estudiantes

universitarios en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Los profesionales de la educación a menudo apuntan a establecer relaciones entre las variables involucradas en este proceso, y el análisis de las concepciones de enseñanza/aprendizaje, los enfoques de aprendizaje y las percepciones del contexto de aprendizaje son enfoques comunes tanto en la perspectiva SAL como en la SRL. Además, se han incluido en la revisión las evaluaciones y percepciones de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza, con un enfoque en comprender los enfoques de aprendizaje y el grado de autorregulación empleado por los estudiantes. Las relaciones entre los constructos defendidos por los marcos de Enfoque de Aprendizaje Estudiantil (SAL) y Aprendizaje Autorregulado (SRL) también han sido exploradas por académicos como Heikkilä & Lonka y Vermunt.

La enseñanza y el aprendizaje son factores comúnmente estudiados en la perspectiva SAL, mientras que la motivación, la autoeficacia en el aprendizaje y las estrategias de autorregulación se exploran más comúnmente en la perspectiva SRL, se utilizó una variedad de términos para identificar las variables analizadas en este capítulo, como expectativas docentes, autoeficacia, confianza académica, concepciones de aprendizaje, concepciones de enseñanza y aprendizaje, percepciones del proceso de enseñanza, evaluación de la enseñanza, enfoques de aprendizaje, aprendizaje autorregulado y autorregulación.

Estos términos se buscaron en el catálogo de la biblioteca de la Universidad de Granada, así como en bases de datos electrónicas como CSIC, ERIC, ISI-Network Science, TESEO y DIALNET, y en Internet. La selección de los textos se basó en varios criterios. En primer lugar, los textos necesitaban proporcionar explicaciones y definiciones de constructos, como expectativas docentes, autoeficacia, confianza académica, concepciones de enseñanza, concepciones de aprendizaje, percepciones del proceso de enseñanza y evaluación de la enseñanza. Además, se eligieron textos que analizaron las variables de interés en este estudio en función de su relevancia y aplicabilidad. Las muestras de estudiantes investigados en estos textos fueron principalmente estudiantes universitarios, y algunos estudios también incluyeron estudiantes de secundaria o preparatoria, particularmente cuando se exploraron variables que habían sido menos estudiadas con estudiantes universitarios.

La mayoría de los participantes en la investigación en este estudio son personas españolas e inglesas. La especialidad preferida para el estudio está enfocada a la Educación y la Psicología. Además, el nivel de generalidad en el dominio de aprendizaje es una materia o un curso temático específico, aunque ha habido casos raros en los que el estudio ha incluido tareas específicas como la lectura de textos.

- Los Estudiantes Universitarios y las expectativas de enseñanza aprendizaje.

Para lograr estos objetivos, los autores analizan y categorizan cuatro tipos de expectativas. Cuando los estudiantes comienzan una carrera, curso o materia, forman conjeturas sobre cómo se enseñará la materia. Estas conjeturas son de principal interés para los autores del modelo ELPO (Pichardo et al., 2007). Al comienzo de una materia, un estudiante puede esperar un método de enseñanza específico, como una conferencia. Esto corresponde a la noción de "expectativas esperadas". La reacción del estudiante al método esperado puede ser positiva o negativa, dando como resultado expectativas "ideales" o "no ideales", respectivamente. Si las expectativas de un estudiante se alinean con el método de enseñanza empleado por el profesor, como una conferencia, es probable que mejore su experiencia de aprendizaje, si las expectativas no coinciden, puede generar insatisfacción.

Por lo tanto, comprender y cumplir las expectativas de los estudiantes es crucial para crear un entorno de aprendizaje más satisfactorio y agradable. La investigación de las expectativas de los estudiantes respecto a la universidad y la docencia está adquiriendo cada vez más importancia en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. Se han realizado numerosos estudios sobre este tema, destacando su importancia (Castejón y Gilar, 2005; Keogh y Stevenson, 2001; Marshalla y Linder, 2005; Pichardo, Berben, De la Fuente y Justice, 2007; Ramsden, 2003; Sander et al. ., 2000). Keith Stevenson y Paul Sander sostienen que estas investigaciones son valiosas para negociar los métodos de enseñanza y evaluación más eficaces con los estudiantes universitarios (Stevenson, Sander y Naylor, 1997).

Proponen el modelo de Organización Planificada Guiada por Expectativas (ELPO) como marco para diseñar programas de enseñanza y aprendizaje basados en las expectativas de los estudiantes. Según los autores, comprender las expectativas y preferencias de los estudiantes proporciona información valiosa para las instituciones de educación superior por dos razones (Sander et al., 2000; Marshall y Linder, 2005). En primer lugar, los estudiantes pueden tener expectativas poco realistas sobre la enseñanza al comienzo de sus estudios, lo que requiere ajustar sus expectativas para alinearlas con la realidad de la educación superior. En segundo lugar, el conocimiento de estas expectativas permite a los profesores ofrecer métodos de enseñanza más gratificantes y eficaces a sus alumnos.

Cuando los estudiantes están expuestos a métodos de enseñanza inesperados o menos gratificantes, es probable que desarrollen resistencia y su interés, dedicación y desempeño pueden verse influenciados negativamente (Kember, 2001). Por el contrario, los autores de este estudio también examinan las expectativas normativas, que se refieren a qué tan efectiva los estudiantes perciben que es la enseñanza. Están interesados en recabar las opiniones de los estudiantes sobre los métodos de evaluación más eficaces y las cualidades deseables de un buen profesor. Cada alumno puede tener sus propias preferencias en cuanto

a los métodos de evaluación y puede priorizar determinadas cualidades de un docente sobre otras, considerándolas más indicativas de un buen docente.

Tabla 3.1

Modelo ELPO, variables y secciones del cuestionario USET

Expectativas	Variables	Secciones cuestionario
Expectativas previstas	Enseñanza esperada	
Expectativas ideales	Enseñanza deseada	A
Expectativas no ideales	Enseñanza rechazada	
	Evaluación efectiva	B
Expectativas normativas	Cualidades de buen docente	C

Desde la perspectiva del modelo SAL, ciertos autores han mostrado interés en analizar las preferencias por la enseñanza y el aprendizaje (Entwistle y Tait, 1990; Hativa y Birenbaum, 2000; Kember y Wong, 2000; Trigwell et al., 1999; Van Rossum, Deijkers y Hamers, 1985). Sin embargo, sigue siendo necesario realizar más investigaciones en esta área. Para analizar las expectativas esperadas, ideales y no ideales, los autores proporcionan nueve métodos de enseñanza junto con sus definiciones. Se pide a los estudiantes que seleccionen los tres métodos que más anticipan (expectativas esperadas), más desean (expectativas ideales) y rechazan (expectativas no ideales). Estos nueve métodos incluyen conferencias en clase, lecciones interactivas, enseñanza centrada en el estudiante, participación de los estudiantes, aprendizaje basado en el trabajo en grupo, tutoría, dinámica de grupo, trabajo individualizado y dramatizaciones (Figura 15).

Debido a la reciente aparición del modelo ELPO, la mayoría de las investigaciones realizadas sobre este tema se incluyen en la categoría descriptiva (Keogh y Stevenson, 2001; Pichardo et al., 2007; Pichardo, Justice y Berben, 2006; Sander et al., 2000). Como se mencionó en el Capítulo II, algunos estudios se han centrado en analizar diferencias en función de variables personales, contextuales y académicas. Sin embargo, faltan estudios que examinen específicamente las expectativas de enseñanza y su relación con otras variables involucradas en el proceso de enseñanza/aprendizaje, como las concepciones de enseñanza y aprendizaje, la confianza académica, los enfoques de aprendizaje y la autorregulación del aprendizaje. El desarrollo de programas educativos que se alineen con las expectativas de los estudiantes requiere el uso de una herramienta para recopilar información sobre las expectativas docentes de los estudiantes. Sanders y cols. (2000) crearon el cuestionario de Expectativas de Enseñanza para Estudiantes Universitarios (USET) para cumplir con este propósito. Este cuestionario permite a los investigadores explorar cuatro tipos de expectativas dentro del modelo ELPO en cinco variables, como se presenta en tres secciones (Tabla 3.1)

Los resultados de este estudio revelaron que las concepciones de aprendizaje de los estudiantes desempeñaron un papel crucial en la configuración de las expectativas que tenían de sus profesores. Dependiendo de su enfoque del aprendizaje, los estudiantes tenían diferentes expectativas y necesidades de sus educadores. Esto resalta la importancia de comprender las preferencias de aprendizaje individuales de los estudiantes y adaptar los métodos de enseñanza en consecuencia. En general, el estudio pionero de Entwistle y Tait arroja luz sobre la compleja interacción entre las preferencias de aprendizaje de los estudiantes, sus expectativas de los profesores y el impacto de los métodos de evaluación. Esta investigación tiene implicaciones significativas para los educadores, destacando la necesidad de considerar y acomodar diferentes orientaciones y preferencias de aprendizaje para facilitar experiencias efectivas de enseñanza y aprendizaje.

En 1990, Entwistle y Tait llevaron a cabo un estudio innovador que profundizó en las relaciones entre las preferencias de aprendizaje de los estudiantes escoceses, específicamente los de Ingeniería Eléctrica (123 estudiantes) y Psicología (148 estudiantes), y sus preferencias por diferentes entornos de aprendizaje. Este estudio tuvo como objetivo explorar las diversas orientaciones o enfoques de aprendizaje que exhibieron estos estudiantes. Además, el estudio encontró que los cambios en los métodos de evaluación tuvieron diferentes impactos en los estudiantes, dependiendo de su enfoque del aprendizaje. La orientación de los estudiantes hacia el aprendizaje influyó en cómo respondieron a los diferentes métodos de evaluación.

Esto sugiere que la forma en que los estudiantes perciben y participan en las evaluaciones está estrechamente relacionada con su enfoque de aprendizaje preferido. Uno de los hallazgos importantes de este estudio fue que los estudiantes que tenían un enfoque profundo del aprendizaje expresaron el deseo de un estilo de enseñanza más flexible. Esto sugiere que estaban más inclinados a una comprensión integral del tema y buscaron un entorno de aprendizaje más abierto y adaptable para facilitar este enfoque. Por otro lado, los estudiantes con visión reproductiva, caracterizada por un enfoque superficial en el aprendizaje, tendieron a responsabilizar a sus docentes de su aprendizaje. Dependen en gran medida de los profesores para que les proporcionaran la información necesaria, en lugar de participar ellos mismos activamente en el proceso de aprendizaje.

Tabla 3.2

Métodos de enseñanza y su descripción

Clase magistral	El profesor ofrece una exposición preparada de antemano. Los alumnos escuchan y toman apuntes, o bien reciben los apuntes.
Lección interactiva	El profesor ofrece una exposición preparada de antemano. Los alumnos escuchan y toman apuntes, o bien reciben una serie de apuntes. Se invita a responder a preguntas. Se puede proponer que los alumnos realicen ejercicios para comprobar su progreso.
Enseñanza centrada en el alumno	El profesor tiene la exposición preparada, pero prefiere conducirse a través de las respuestas de los alumnos a las preguntas, que es como realmente se establece comunicación. Se anima a los alumnos a pensar y participar, y no se propicia la toma de apuntes masiva.
Exposición de los alumnos	Los alumnos preparan cada uno un tema establecido y lo exponen a sus compañeros bajo la dirección del profesor.
Enseñanza basada en trabajo en grupo	El profesor prepara una serie de ejercicios o actividades con los que pretende la consecución de los objetivos de las sesiones por parte de los alumnos. Hay muy poca enseñanza "formal".
grupo	
Tutorización	Los alumnos preparan un trabajo previo, que es analizado y considerado en pequeños grupos establecidos.
Dinámica de grupo	El profesor prepara una serie de ejercicios (torbellino de ideas, debates,...) o actividades (prácticas, trabajos de biblioteca,...) con los que se pretende facilitar a los alumnos la obtención de los objetivos de las sesiones. Hay enseñanza "no formal". Todo el aprendizaje se hace a través de actividades.
Trabajo personal	Se da a los alumnos una lista de lecturas, ejercicios y actividades y se deja que hagan progresos. Puede haber ayuda por parte del profesor.
Dramatización es	Se pide a los alumnos que representen una situación o encuentro, que es observada por los restantes alumnos y luego se analiza.

Fuente: De la Fuente, Nievas y Rius, 2002; p.2)

En general, el estudio de Hativa y Birenbaum (2000) concluyó que los estudiantes de ingeniería preferían profesores que presentaran el material de forma clara, interesante y organizada. Por el contrario, el profesor menos preferido entre todos los estudiantes fue el que promovía el aprendizaje autorregulado. Sin embargo, los estudiantes de Educación se mostraron menos proclives a preferir un profesor caracterizado por la transmisión de información. Además, el análisis de regresión múltiple reveló que los estudiantes con una alta orientación a metas extrínsecas y un pensamiento crítico bajo preferían profesores que presentaran el material de una manera clara e interesante. Los estudiantes con altos niveles de ansiedad, una fuerte inclinación a buscar ayuda y un pensamiento crítico limitado prefirieron los facilitadores de comprensión.

Por último, los estudiantes con una alta orientación a metas intrínsecas y una baja orientación a metas extrínsecas preferían profesores que facilitaran la autorregulación. Una implicación de este estudio fue la importancia de que los profesores comprendan las preferencias y características de los estudiantes en la enseñanza y el aprendizaje. Un estudio de Van Rossum et al. (1985) encontraron que los estudiantes que tenían concepciones reproductivas del aprendizaje tendían a preferir un estilo de enseñanza más directivo o centrado en el docente. Por el contrario, aquellos que exhibieron concepciones más significativas del aprendizaje prefirieron un enfoque de

enseñanza más flexible o centrado en el estudiante. En otro estudio, Hativa y Birenbaum (2000) exploraron los enfoques de aprendizaje y enseñanza preferidos por 175 estudiantes universitarios de Ingeniería y Educación en Israel. Los autores desarrollaron un cuestionario para evaluar los enfoques de enseñanza preferidos de los estudiantes. Sin embargo, vale la pena señalar que los autores midieron los enfoques de aprendizaje (un término derivado de la perspectiva SAL) utilizando el Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje (MSLQ) desarrollado por Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991; 1993) a partir de una autoevaluación. perspectiva de aprendizaje regulado. Como resultado, las conclusiones extraídas de este estudio se consideran en relación con la relación entre los enfoques de enseñanza preferidos de los estudiantes y el aprendizaje autorregulado.

En resumen, estos estudios realizados desde una perspectiva fenomenográfica arrojan luz sobre las relaciones entre concepciones y enfoques de enseñanza y aprendizaje, tanto para profesores como para estudiantes. Los hallazgos contribuyen al cuerpo de investigación existente y resaltan la importancia de comprender las preferencias de los estudiantes para satisfacer eficazmente sus necesidades de aprendizaje. Otra investigación realizada desde una perspectiva fenomenográfica (Trigwell et al., 1999) examinó las conexiones entre las concepciones y enfoques de la enseñanza con las concepciones y enfoques del aprendizaje tanto de los profesores como de los estudiantes. Los hallazgos proporcionaron evidencia empírica que sentó las bases para futuras investigaciones (Hativa y Birenbaum, 2000; Van Rossum et al., 1985). Estos estudios posteriores se realizaron utilizando muestras de poblaciones asiáticas y arrojaron resultados consistentes con los de Entwistle y Tait (1990). Este conocimiento tiene impactos positivos tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como en el avance de prácticas y estrategias de enseñanza innovadoras.

Tabla 3.3

Concepciones de la enseñanza de los estudiantes Universitarios.

Expectativas de enseñanza	Concepciones de enseñanza
Presentación del conocimiento	Aumento cuantitativo del conocimiento Memorización y reproducción Aplicación
Desarrollo de la comprensión	Comprensión
Ampliación de la aplicación conceptual	Proceso de reinterpretación
Promoción de la independencia intelectual y el pensamiento crítico	
Facilitar el desarrollo personal	Cambio como persona

Fuente: Marshall y Linder, 2005.

En su estudio, Marshall y Linder (2005) examinaron las expectativas de 32 estudiantes sudafricanos y 17 suecos con respecto al objetivo de enseñar Física. Clasificaron los resultados de las entrevistas en cinco grupos, que incluían presentación del conocimiento, desarrollo de la comprensión, expansión de la aplicación conceptual, promoción de la independencia intelectual y el pensamiento crítico, y facilitación del desarrollo personal. Estas expectativas estaban asociadas con las concepciones de enseñanza propuestas por Marton et al. (1993). Sin embargo, han sido pocos los estudios que hayan investigado cuantitativamente las expectativas de enseñanza en el contexto del modelo ELPO y los enfoques de aprendizaje (Berbén, Pichardo y De la Fuente, 2007;), Berben et al. (2007) examinaron las relaciones entre las expectativas de enseñanza, los enfoques de aprendizaje y las orquestaciones de estudio entre 136 estudiantes de Educación de la Universidad de Granada.

Los hallazgos de esta investigación revelaron que los estudiantes con un enfoque profundo preferían el juego de roles y se inclinaban menos por la enseñanza basada en el trabajo en grupo. Por otro lado, los estudiantes con un enfoque superficial mostraron diferencias en sus expectativas respecto a estudios anteriores, preferían lecciones interactivas a pesar de sus tendencias de aprendizaje superficial, la investigación identificó cuatro orquestaciones de estudio, incluidas dos orquestaciones consonánticas y dos disonantes. Los resultados de las orquestaciones del estudio difirieron de los obtenidos con los enfoques de aprendizaje.

En general, la revisión de estos estudios destaca la necesidad de realizar más investigaciones sobre las expectativas docentes por varias razones. En primer lugar, los autores enfatizan los beneficios de comprender y trabajar con expectativas. En segundo lugar, faltan estudios que exploren las relaciones entre las expectativas y otras variables en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como concepciones, enfoques, confianza académica, percepciones, autorregulación académica, satisfacción y desempeño académico, los estudios realizados por Berbén et al. (2007), Castejón y Gilar (2005), Hativa y Birenbaum (2000) y Marshall y Linder (2005) han arrojado resultados positivos y predicciones prometedoras con respecto a las relaciones antes mencionadas. Estos hallazgos de la investigación brindan más apoyo y fortalecen la noción de que existe una correlación directa entre las variables bajo investigación.

3.4 Autoeficacia y confianza académica de los universitarios

El estudio de la autoeficacia surgió en los años 1970 dentro de la perspectiva cognitiva, concretamente en la Teoría Cognitiva propuesta por Albert Bandura. Este tema está estrechamente relacionado con el estudio de uno mismo y de sus creencias. En 1977, Bandura definió y acotó el estudio de las creencias sobre la eficacia personal, introduciendo la teoría de la autoeficacia. Según Bandura, la autoeficacia es un factor que influye en el desempeño a través de procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y de selectividad.

Curiosamente, las investigaciones sugieren que las creencias sobre la capacidad pueden predecir mejor el rendimiento que la capacidad real en sí. Esta noción es apoyada por Bandura, Pajares, Schunk y Zeldin. La autoeficacia, al ser una creencia cognitiva, se construye a partir de información procedente de cuatro fuentes principales: experiencia de éxito, experiencia vicaria, persuasión verbal y estados fisiológicos y afectivos. La autoeficacia, tal como la define Bandura, se refiere a las creencias propias sobre la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para lograr ciertas metas o resultados.

Va más allá de un simple reflejo de las capacidades de uno en dominios específicos, y abarca los juicios de valor que los individuos tienen sobre su capacidad antes de emprender una tarea. Estas creencias de autoeficacia juegan un papel mediador entre logros o experiencias pasadas y desempeños posteriores. La experiencia de éxito se refiere a los logros y resultados previos del individuo en acciones o tareas similares. Estos resultados sirven como fuente principal de información para la autoeficacia, ya que las experiencias exitosas conducen a un aumento de la autoeficacia y los fracasos potencialmente la reducen, especialmente si los fracasos son repetitivos. En resumen, el estudio de la autoeficacia dentro de la perspectiva cognitiva ha ganado una atención significativa desde los años setenta.

La teoría de la autoeficacia de Albert Bandura ha arrojado luz sobre la influencia de las creencias sobre la eficacia personal en el desempeño. Estas creencias no sólo están moldeadas por las propias experiencias sino también por la observación de los logros de los demás. Comprender la autoeficacia y sus fuentes de información puede proporcionar información valiosa para predecir y mejorar el desempeño individual. La experiencia vicaria, por otro lado, implica observar los resultados de otros que realizan las mismas acciones o tareas. Esta fuente de información se vuelve crucial cuando el observador carece de conocimiento de sus propias capacidades o tiene experiencia limitada en la tarea específica, la percepción del observador de similitud entre sus habilidades y las del modelo influye en el impacto de la experiencia indirecta en la autoeficacia.

La persuasión verbal, que es una fuente común de información, afecta particularmente a personas que ya poseen un alto nivel de experiencia. Es posible que estas personas solo necesiten un impulso de confianza para sobresalir y lograr el éxito. La eficacia de esta fuente de persuasión depende de la credibilidad que la persona persuadida le dé al persuasor, las reacciones emocionales y somáticas también influyen en la autoeficacia. Cuando los individuos experimentan indicadores de activación como cansancio, dolor o fatiga, a menudo lo interpretan como un reflejo de su baja capacidad. Esta interpretación disminuye aún más su autoeficacia y conduce a una mayor activación en situaciones futuras.

La autoeficacia ha sido ampliamente estudiada en diversas disciplinas psicológicas, como el ámbito laboral y académico. En el campo de la psicología educativa, los investigadores investigan la efectividad percibida de los estudiantes en sus habilidades cognitivas o su capacidad para mejorar durante el año académico. Las creencias de autoeficacia académica son una parte integral de la motivación académica. La investigación realizada sobre la autoeficacia académica ha arrojado conocimientos y conclusiones valiosos que deben tenerse en cuenta al considerar el impacto de la autoeficacia. Estas cuatro fuentes de información influyen en los dos tipos de expectativas de la teoría de Bandura: la autoeficacia y las expectativas de resultados.

La autoeficacia se refiere a la creencia de un individuo en su capacidad para realizar una acción específica en una situación particular. Por otro lado, las expectativas de resultados se refieren a las consecuencias anticipadas de ese comportamiento. Bandura sostiene que es un desafío distinguir entre estos dos constructos en el comportamiento humano, ya que las consecuencias esperadas de un comportamiento dependen en gran medida de cuán capaz uno se siente para realizarlo, al evaluar la autoeficacia, también se deben considerar las expectativas de resultados.

Los estudios de investigación también han encontrado una fuerte asociación entre la autoeficacia y el rendimiento académico, así como otros tipos de motivación académica. Esta conexión ha sido establecida en diversas investigaciones realizadas por Pajares (1997, 2002b), Schunk (1991) y Zimmerman (1995a). Además, estos autores han identificado estrechas relaciones entre la autoeficacia y las teorías motivacionales, como el valor de las expectativas propuesto por Wigfield y Eccles (2000). También se ha descubierto que la autoeficacia está relacionada con otras creencias, incluido el autoconcepto y la autoestima, como lo estudiaron Bong y Skaalvik (2003), la autoeficacia se ha relacionado con la autorregulación del aprendizaje, como lo exploraron Pintrich (1999) y Zimmerman (2000). Las conexiones entre autoeficacia y motivación surgen de su naturaleza cognitiva. La mayor parte de la motivación humana se genera a través de procesos cognitivos, ya que los individuos se motivan a sí mismos y dirigen sus acciones en función de su capacidad para percibir su propia competencia.

En general, la autoeficacia juega un papel crucial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, influyendo en la toma de decisiones, el esfuerzo, la perseverancia y el rendimiento académico, al tiempo que está estrechamente relacionada con otros factores motivacionales y procesos cognitivos. Al examinar el proceso de enseñanza y aprendizaje en cualquier etapa educativa, se evidencia a través de la evidencia empírica que la autoeficacia juega un papel importante en la toma de decisiones. Los estudiantes tienden a elegir tareas que creen que pueden completar con éxito, mientras rechazan aquellas en las que no tienen confianza. La autoeficacia también influye en el esfuerzo y la perseverancia que los estudiantes ponen en una tarea. Por ejemplo, un estudiante que se cree capaz de

aprobar exámenes dedicará más esfuerzo y compromiso a memorizar temas y persistirá ante los obstáculos en comparación con estudiantes que no se perciben capaces, los estudiantes con alta autoeficacia en pruebas escritas pueden invertir más esfuerzo en estas tareas en comparación con otras, como presentaciones, donde se sienten menos efectivos.

Los estudios de investigación también han encontrado una fuerte asociación entre la autoeficacia y el rendimiento académico, así como otros tipos de motivación académica. Esta conexión ha sido establecida en diversas investigaciones realizadas por Pajares (1997, 2002b), Schunk (1991) y Zimmerman (1995a). Además, estos autores han identificado estrechas relaciones entre la autoeficacia y las teorías motivacionales, como el valor de las expectativas propuesto por Wigfield y Eccles (2000). También se ha descubierto que la autoeficacia está relacionada con otras creencias, incluido el autoconcepto y la autoestima, como lo estudiaron Bong y Skaalvik (2003), la autoeficacia se ha relacionado con la autorregulación del aprendizaje, como lo exploraron Pintrich (1999) y Zimmerman (2000).

Las conexiones entre autoeficacia y motivación surgen de su naturaleza cognitiva. La mayor parte de la motivación humana se genera a través de procesos cognitivos, ya que los individuos se motivan a sí mismos y dirigen sus acciones en función de su capacidad para percibir su propia competencia. En general, la autoeficacia juega un papel crucial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, influyendo en la toma de decisiones, el esfuerzo, la perseverancia y el rendimiento académico, al tiempo que está estrechamente relacionada con otros factores motivacionales y procesos cognitivos.

Al examinar el proceso de enseñanza y aprendizaje en cualquier etapa educativa, se evidencia a través de la evidencia empírica que la autoeficacia juega un papel importante en la toma de decisiones. Los estudiantes tienden a elegir tareas que creen que pueden completar con éxito, mientras rechazan aquellas en las que no tienen confianza. La autoeficacia también influye en el esfuerzo y la perseverancia que los estudiantes ponen en una tarea, un estudiante que se cree capaz de aprobar exámenes dedicará más esfuerzo y compromiso a memorizar temas y persistirá ante los obstáculos en comparación con estudiantes que no se perciben capaces los estudiantes con alta autoeficacia en pruebas escritas pueden invertir más esfuerzo en estas tareas en comparación con otras, como presentaciones, donde se sienten menos efectivos.

Aunque la autoeficacia y el autoconcepto comparten similitudes, ya que ambos involucran creencias individuales sobre sí mismos, son constructos distintos con características únicas. La autoeficacia se refiere al juicio que los individuos hacen sobre su capacidad para alcanzar metas o participar en actividades. Por el contrario, el autoconcepto abarca un juicio más amplio que incluye dos componentes: la autodescripción y la autoevaluación de capacidades (autoimagen), así como un componente motivacional y emocional relacionado con la competencia y la autoestima percibidas (autoimagen). estima) (Bong y Skaalvik, 2003; Pajares y Schunk, 2002; Sander y Sanders, 2006). La anticipación

desempeña un papel importante en la configuración de las creencias de los individuos sobre sus capacidades y sus expectativas sobre los resultados probables. Varias teorías exploran los factores motivacionales asociados con la autoeficacia. La teoría del valor de las expectativas sugiere que la motivación está influenciada por la expectativa de que una acción particular producirá resultados específicos y el valor asignado a esos resultados. Por otro lado, la teoría de la autoeficacia afirma que las acciones de los individuos están impulsadas por sus creencias sobre sus capacidades y los resultados potenciales, independientemente del valor percibido de esos resultados (Sander y Sanders, 2006; Wigfield y Eccles, 2000). Otra diferenciación entre autoeficacia y autoconcepto radica en las fuentes de información de las que dependen. El autoconcepto está determinado por las experiencias de los individuos con su entorno y su interpretación de esas experiencias. También está influenciado por los refuerzos y valoraciones que proporcionan individuos significativos sobre estas experiencias (Pajares y Schunk, 2002).

En el ámbito de la educación, la autoeficacia académica se refiere a la creencia de un estudiante en su capacidad para superar tareas, como escribir un texto. Por otro lado, el autoconcepto se refiere a cómo un estudiante percibe su capacidad de escritura (autoimagen) y el valor que le da a su competencia (autoestima). Según Pajares y Schunk (2002), tanto el autoconcepto como la autoeficacia sirven como mecanismos personales dentro de la teoría cognitiva. Actúan como mediadores entre diversas variables y comportamientos y, en última instancia, contribuyen a la calidad de vida. Cuando se aplica al campo de la educación, el autoconcepto y la autoeficacia también sirven como mediadores para otros factores como las calificaciones previas, la nacionalidad y el género, que influyen en los hábitos de estudio de un estudiante y ayudan a alcanzar los objetivos educativos. Partiendo de esta perspectiva, Sander y Sanders (2006) realizaron un estudio con estudiantes universitarios, examinando los efectos del autoconcepto y la autoeficacia como mecanismos de aprendizaje. Definieron la "confianza académica" como los distintos grados en que los estudiantes poseen una creencia fuerte, una confianza firme o una expectativa segura en su capacidad para desempeñarse frente a las demandas de los estudios universitarios.

Tabla 3.4

Comparación del autoconcepto, autoeficacia y confianza conductual en situaciones académicas

Dimensiones	Autoconcepto	Autoeficacia	Confianza
Definición	Conocimiento y	Convicciones	Confianza en la

	percepciones de uno mismo en situaciones de rendimiento	para realizar satisfactoriamente las tareas académicas a los niveles requeridos	capacidad para comprometerse en las conductas que se requieren en los estudios universitarios
Elemento central	Competencia percibida	Confianza percibida	Confianza en las capacidades
Composición	Estimación cognitiva y afectiva de uno mismo	Estimación cognitiva de uno mismo	Valoración del potencial del repertorio conductual
Naturaleza de la evaluación de la competencia	Normativa y comparación de capacidades de distintos dominios	Referida a metas y normativa	Respuestas a demandas situacionales
Especificidad del juicio	Dominio específico	Dominio específico y contexto específico	Dominio y contexto claramente específico
Dimensionalidad	Multidimensional	Multidimensional	Multidimensional
Estructura	Jerárquico	No muy Jerárquico	Lineal y sumativo
Tiempo	Orientado al pasado	Orientado al futuro	Orientado al futuro
Estabilidad temporal	Estable	Manejable	Manejable
Consecuencias previstas	Motivación, emoción y rendimiento	Motivación, emoción, procesos de autorregulación y rendimiento	Motivación, afrontamiento, búsqueda de ayuda y rendimiento

Según Sander y Sanders (2009), la confianza académica y la autoeficacia comparten fuentes similares de información, como el éxito pasado, la observación de las experiencias de los demás, la persuasión verbal y las reacciones emocionales y físicas. Sin embargo, la confianza académica pone más énfasis en los procesos sociales en comparación con la autoeficacia. Aunque existe un componente social en la autoeficacia que surge de experiencias indirectas y de persuasión verbal, su influencia no es tan significativa como en la confianza académica, Sander y Sanders (2006) encontraron que la importancia de cada fuente de información sobre la autoeficacia varía según las culturas. En las culturas colectivistas, las experiencias indirectas y la persuasión verbal tienen mayor peso, mientras que las culturas individualistas priorizan las experiencias de éxito personal como principal fuente de información.

La confianza en la conducta académica se puede definir como la creencia de un estudiante universitario en su propio desempeño académico, incluida su capacidad para completar las tareas, comprender las materias y tener éxito en los cursos. En un estudio que compara este constructo con el autoconcepto y la autoeficacia en situaciones académicas, Sander y Sanders (2006) adaptaron un cuadro comparativo utilizado por Bong y Skaalvik (2003) para delinear las similitudes y diferencias entre estos tres constructos (Tabla 3.4). La

confianza académica también está influenciada por diferencias culturales y contextuales. Los investigadores que estudian la confianza académica han identificado características únicas que la diferencian de otros ámbitos educativos. El estudio de la confianza académica destaca el creciente reconocimiento del componente social en el aprendizaje. Por tanto, los autores se basan en la teoría de la comparación social y proponen dos marcos de referencia: interno y externo. El marco de referencia interno se refiere a compararse con el propio desempeño anterior, mientras que el marco de referencia externo implica compararse con los demás. Estos marcos de referencia fueron propuestos inicialmente por Skaalvik y Skaalvik (2002, citado en Sander y Sanders, 2006), y se consideran importantes para comprender la confianza académica.

Estas fuentes externas de información incluyen la observación directa del desempeño de los compañeros de clase en la misma clase, la obtención de respuestas y comentarios de los profesores durante la clase, la búsqueda de respuestas y puntos de vista de los compañeros de clase, la recopilación de información de personas ajenas a la clase y la consideración de calificaciones. Los investigadores que estudian la autoeficacia (Alfassi, 2003; Zorkina y Nalbone, 2003) y el autoconcepto (House, 2000; Michie, Glachan y Bray, 2001) también han examinado la confianza académica y su impacto en el rendimiento académico. Como resultado, ha habido una proliferación de investigaciones centradas en este constructo (Sander & Sanders, 2003; 2007; 2009).

Es importante diferenciar la confianza académica de la autoeficacia y el autoconcepto para garantizar que los estudios analicen con precisión la confianza académica utilizando instrumentos adecuados. En general, el concepto de confianza académica es multifacético y abarca varias fuentes externas de información. Los investigadores han desarrollado instrumentos, como el ACS, para medir y analizar con precisión este constructo entre estudiantes universitarios. El concepto de confianza académica involucra las comparaciones que los estudiantes hacen con respecto a su desempeño en diferentes materias o cursos. Sin embargo, en lugar de depender únicamente de comparaciones internas, se consideran referencias externas de al menos cinco fuentes de información (Sander y Sanders, 2006; p.8). Para abordar esto, Sander y Sanders (2003) desarrollaron la Escala de Confianza Académica (ACS) como una medida integral para estudiar la confianza académica de los estudiantes universitarios. La escala fue creada a través de la colaboración con profesionales de la educación superior que identificaron las tareas académicas y los comportamientos que los estudiantes deben exhibir en sus estudios.

Sin embargo, un estudio posterior realizado por Sander y Sanders (2009) se centró en la estructura factorial de la escala ABC e introdujo modificaciones adicionales. Esto llevó al desarrollo de la escala ABC Revisada (Sander y Sanders, 2009), que redujo el número de ítems de 24 a 16 y las dimensiones de seis a cuatro: estudio, verbalización, asistencia y calificaciones. La dimensión de estudio evalúa la confianza del estudiante para

estudiar de forma independiente, administrar eficazmente su tiempo y mantenerse motivado. La verbalización se refiere a la confianza de un estudiante al hablar en público, participar en discusiones, hacer y responder preguntas. La dimensión de asistencia abarca la confianza del estudiante en asistir a clases, buscar tutoría cuando sea necesario y ser puntual. Por último, la dimensión de calificaciones mide la confianza de un estudiante en lograr buenos resultados y desempeñarse bien académicamente. Siguiendo los hallazgos de su investigación, Sander y Sanders (2006) hicieron modificaciones a la escala y posteriormente la rebautizaron como escala de Confianza en el Comportamiento Académico (ABC). Esta escala no sólo sirve como una medida general de confianza académica sino que también ha demostrado ser confiable para tareas académicas específicas, como presentaciones de estudiantes (Sander & Sanders, 2005). La escala consta de 24 ítems que se categorizan en seis dimensiones: confianza en el estudio, comprensión, asistencia, toma de notas, verbalización y aclaración. Los análisis psicométricos han reportado altos niveles de confiabilidad y validez para esta escala (Sander y Sanders, 2006).

La autoeficacia es un elemento crucial en los modelos de aprendizaje internacionalmente reconocidos que se centran en la autorregulación, como los propuestos por Pintrich (2000, 2004) y Zimmerman (1998), así como en los modelos nacionales propuestos por Justicia (1996a). Suárez et al. (2006) y Torre (2006). Los estudios realizados desde una perspectiva cognitiva social han proporcionado evidencia empírica que respalda la relación entre las creencias de autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje (Bembenutty y Zimmerman, 2003; Haystacks, 2002a; Pintrich, 1999; Zimmerman, 2000; Zusho y Pintrich, 2003) . Se han realizado investigaciones limitadas desde una perspectiva de confianza en el comportamiento académico, aparte de los estudios realizados por el grupo de investigación de Sander. Sin embargo, los estudios que han explorado la relación entre la confianza académica y otras variables en la enseñanza y el aprendizaje han encontrado que la confianza académica está relacionada con la motivación, las habilidades de afrontamiento, la búsqueda de ayuda y el desempeño (Sander y Sanders, 2006).

La estrecha asociación entre la confianza académica y la autoeficacia sugiere que variables como la autorregulación del aprendizaje también están relacionadas con la confianza académica. Específicamente, al examinar los componentes de la autorregulación, como el afrontamiento y la búsqueda de ayuda, resulta evidente que la confianza académica desempeña un papel. En resumen, los hallazgos sobre las relaciones entre la autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje pueden verse como una indicación de relaciones similares entre la confianza académica y la autorregulación del aprendizaje. En una revisión exhaustiva realizada por Pintrich (1999) sobre la motivación y la autorregulación del aprendizaje, se analizaron diversos estudios. Estos estudios respaldaron aún más la idea de que la confianza académica está entrelazada con la motivación y la autorregulación del aprendizaje.

En otro estudio realizado por Zusho y Pintrich (2003), examinaron las estrategias motivacionales y las habilidades cognitivas de 458 estudiantes de química en América del Norte durante un lapso de 15 semanas. Mediante el uso de ANOVA, descubrieron que los niveles de autoeficacia disminuían a medida que avanzaban las semanas. Además, su análisis correlacional reveló que la autoeficacia en todos los momentos se correlacionó positivamente con las estrategias de repetición desarrolladas durante la segunda semana y las estrategias de elaboración durante la tercera semana, se encontró que la autoeficacia en la tercera semana se correlacionaba con estrategias de repetición y organización específicamente durante esa misma semana. Es importante señalar que la autoeficacia está fuertemente entrelazada con las estrategias cognitivas y metacognitivas. Sin embargo, la mayoría de los estudios realizados sobre autorregulación y autoeficacia se han centrado principalmente en muestras norteamericanas.

Como se mencionó en el Capítulo II, es crucial reconocer que la autoeficacia y la autorregulación pueden variar entre diferentes culturas. Sin embargo, existen hallazgos en investigaciones realizadas con muestras españolas que también han demostrado relaciones entre estas variables (Cabanach et al., 2000; Suárez, Fernández y Anaya, 2005). Pese a esto, cabe mencionar que las herramientas de medición utilizadas en estos estudios tienen su origen en investigaciones estadounidenses. El grupo de investigación, dirigido por el investigador, llevó a cabo un estudio en el que participaron aproximadamente 3.000 estudiantes universitarios de universidades del este de Estados Unidos. A través de su análisis de regresión y estudio correlacional, pudieron determinar que los individuos con mayor autoeficacia tendían a utilizar más estrategias cognitivas como la repetición, elaboración y organización, así como estrategias de autorregulación que incluían planificación, dirección y regulación.

En un estudio realizado por Cabanach et al. (2000), los investigadores examinaron las variables cognitivas y afectivo-motivacionales de 632 estudiantes de Educación de la Universidad de A Coruña. Mediante análisis factorial, pruebas de confiabilidad y análisis de conglomerados, los autores encontraron que los estudiantes que exhibieron niveles más altos de aprendizaje autorregulado también obtuvieron mejores resultados de aprendizaje y lograron niveles más altos de desempeño. Asimismo, Suárez et al. (2005) realizaron un estudio utilizando el mismo grupo de muestra para explorar las relaciones causales entre variables afectivas-motivacionales y estrategias de autorregulación.

Empleando un análisis de ecuaciones estructurales, los autores descubrieron que la autoeficacia para el aprendizaje influía en la autorregulación y las estrategias de búsqueda de ayuda, pero sólo a través de la motivación orientada a la tarea, el estudio reveló que la autoeficacia para el desempeño afectaba directa e indirectamente las estrategias de gestión del tiempo, el esfuerzo, las estrategias de autorregulación metacognitiva y la elección del entorno de estudio. A pesar de la extensa investigación realizada sobre la autorregulación,

hay escasez de estudios que exploren específicamente los enfoques relacionales en muestras universitarias. Estos hallazgos se alinean con la evidencia empírica existente en el campo de los estudios de autorregulación en educación, como lo destacaron en revisiones anteriores de Pajares (2002a), Pintrich (1999) y Zimmerman (2000). Estos autores coinciden en que la autoeficacia juega un papel crucial en todas las fases del proceso de autorregulación. Zimmerman (2000) enfatizó específicamente que los estudiantes efectivos son más hábiles para establecer metas, dirigir su aprendizaje, evaluar sus estrategias de aprendizaje y utilizarlas de manera efectiva.

Un estudio de Torre (2006) tuvo como objetivo explorar la relación entre la autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en un grupo de 1.200 estudiantes de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. La autoeficacia se midió utilizando la subescala de Autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño del cuestionario MSLQ, mientras que la autorregulación se evaluó mediante un instrumento especialmente diseñado llamado Cuestionario de Aprendizaje para el aprendizaje autorregulado. El SPQ se utilizó para medir los enfoques de aprendizaje. El estudio encontró correlaciones significativas y positivas entre la autoeficacia y la autorregulación, lo que indica que niveles más altos de autoeficacia se asociaron con una mayor autorregulación en el aprendizaje.

La brecha entre el aprendizaje y la autoeficacia, o confianza académica, puede atribuirse a varias razones. Una razón es la falta de interacción entre diferentes perspectivas psicológicas. La autoeficacia, que ha sido definida y estudiada por psicólogos estadounidenses desde una perspectiva cognitiva social, a menudo se estudia por separado de los enfoques del aprendizaje, que tienen sus raíces en la tradición europea de la fenomenografía. Si bien algunos autores han comenzado a incorporar hallazgos desde diferentes perspectivas, todavía faltan estudios que integren variables analizadas desde ambas perspectivas. Otra razón de esta brecha es el énfasis en la motivación intrínseca o extrínseca en los enfoques del aprendizaje y el logro. Este componente motivacional fijo puede llevar a los autores a incluir menos componentes motivacionales de diferente naturaleza, como factores cognitivos, biológicos o afectivos.

Además, se espera que otras variables como la autorregulación personal, la autorregulación del aprendizaje y la satisfacción también se asocien con la confianza académica de manera similar a como lo están con la autoeficacia. Esto sugiere que los individuos que tienen una alta confianza académica tienen más probabilidades de poseer habilidades de autorregulación efectivas y experimentar una mayor satisfacción en sus experiencias de aprendizaje. Es importante señalar que este estudio se centró en la confianza académica, que se definió y midió según el marco propuesto por Sander y Sanders.

Los resultados indicaron que la confianza académica juega un papel crucial en la predicción de la motivación de los estudiantes, su capacidad para afrontar desafíos y buscar ayuda, se encontró que la confianza académica está fuertemente relacionada con los resultados del desempeño. Otro aspecto importante destacado en este estudio es la relación entre las expectativas docentes y la confianza académica. Se argumentó que tanto las expectativas docentes como la confianza académica proporcionan información valiosa para comprender las experiencias y los resultados de los estudiantes, se cree que las percepciones sobre la enseñanza están estrechamente relacionadas con la confianza en el aprendizaje, principalmente debido al componente social de la confianza académica y su dependencia del entorno de aprendizaje.

Este estudio proporciona evidencia de la relación positiva entre el enfoque profundo y la autoeficacia, así como la relación negativa entre el enfoque superficial y la autoeficacia. También enfatiza la importancia de la confianza académica para predecir la motivación, las habilidades de afrontamiento, las conductas de búsqueda de ayuda y los resultados de desempeño de los estudiantes. Este estudio contribuye a nuestra comprensión de las complejas dinámicas involucradas en el aprendizaje y resalta la importancia de fomentar un enfoque profundo y mejorar la confianza académica en los entornos educativos. En este estudio, se examinaron dos enfoques diferentes: el enfoque profundo y el enfoque superficial.

El enfoque profundo mostró una correlación significativa y positiva con la autoeficacia, lo que indica que los individuos que adoptan un enfoque profundo tienen más probabilidades de tener una mayor autoeficacia. Por otro lado, el enfoque superficial tuvo una correlación significativa y negativa con la autoeficacia, lo que sugiere que los individuos que adoptan un enfoque superficial tienden a tener una menor autoeficacia. Los hallazgos de este estudio también revelaron que la autoeficacia tiene un impacto directo en la conciencia metacognitiva y un impacto indirecto en las estrategias profundas. Esto significa que las personas con mayor autoeficacia tienen más probabilidades de ser conscientes de sus propios procesos de aprendizaje y emplear estrategias efectivas para mejorar su comprensión.

3.5 Enseñanza Aprendizaje -Planificación del Aprendizaje.

Un aspecto importante del proceso de enseñanza-aprendizaje es la planificación que realizan los estudiantes para su propio aprendizaje. La planificación es un paso crucial en los procesos de autorregulación y ha sido explorada por varios investigadores (De la Fuente, 1999; Justicia, 1996b; Pintrich, 1999; Zimmermann, 2002). Las concepciones de enseñanza y aprendizaje que tienen los estudiantes, así como sus creencias de autoeficacia, están relacionadas con el grado en que se involucran en una planificación eficaz del aprendizaje (Vermunt y Vermetten, 2004). Esta sección de la investigación comienza describiendo las concepciones de enseñanza y aprendizaje y concluye con una exploración

de la planificación del aprendizaje. La investigación de la enseñanza y el aprendizaje entre estudiantes universitarios ha sido tradicionalmente estudiada en el campo fenomenográfico. Estos conceptos, junto con las expectativas de los estudiantes y la confianza en sus habilidades académicas, son valiosos para comprender las perspectivas de los estudiantes cuando abordan una tarea o estudian. Numerosos estudios se han centrado en analizar estas concepciones, variando las tareas específicas, como presentar un tema, completar una materia u obtener un título, las concepciones de aprendizaje provienen de los trabajos de Säljö (1979) y Marton et al. (1993), mientras que las concepciones de enseñanza se basan en los estudios de Dall'Alba (1991) y Martin y Balla (1991).

La mayoría de las investigaciones sobre concepciones de aprendizaje se han centrado en muestras de estudiantes, mientras que los estudios sobre concepciones de enseñanza han examinado principalmente muestras de profesores. Ha habido menos estudios que hayan examinado las concepciones de enseñanza de los estudiantes (Kember, 2001; Lowyck et al., 2004) y las concepciones de aprendizaje de los profesores (Boulton-Lewis, Smith, McCrindle, Burnett y Campbell, 2001; Prosser, Trigwell, y Taylor, 1994). La exploración de las concepciones de los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje es un tema de investigación relativamente reciente.

Los autores han utilizado diferentes términos, como concepciones de instrucción (Clarebout, Elen, Léonard y Lowyck, 2007; Lowyck et al., 2004), creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Kember, 2001) y concepciones de enseñanza/aprendizaje. (De la Fuente & Martínez, 2004; ver Capítulo YO; Figura 12). Las concepciones de instrucción se refieren a las ideas de los estudiantes sobre la relación entre el entorno de aprendizaje y sus propias experiencias de aprendizaje (Lowyck et al., 2004). Estas ideas pertenecen al proceso de instrucción en sí y no son específicas del contenido que se enseña. Es importante diferenciar estas concepciones (que se relacionan con la educación general) de las percepciones (que pertenecen a las prácticas docentes actuales), como lo señalan Lowyck et al. (2004).

Las concepciones estables del conocimiento previo no existen simplemente por sí solas, sino que se desarrollan y evolucionan a través de la interacción continua con la experiencia y el contexto. Por el contrario, las creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje tienen un mayor grado de estabilidad, como lo identifican Kember (2001) y De la Fuente y Martínez (2004), en comparación con las concepciones de instrucción (Lowyck et al., 2004). Los tres están influenciados por la experiencia, pero los dos primeros también están moldeados por el conocimiento, valor e interpretación de esa experiencia, a diferencia del tercero que carece de este aspecto. Esto no significa que no se puedan cambiar creencias o concepciones, pero requiere más esfuerzo y simplemente modificar el contexto no es suficiente. Prueba de ello puede verse en la resistencia de los estudiantes a las innovaciones docentes (Entwistle y Peterson, 2004; Kember et al., 2004). Kember (2001) examinó las

creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje analizando las concepciones de los estudiantes sobre su propio aprendizaje, la enseñanza y el papel del docente. De la misma manera, De la Fuente y Martínez (2004) incluyeron las concepciones que los estudiantes tenían sobre el aprendizaje, la enseñanza y el desempeño de los docentes. Kember (2001) utilizó entrevistas semiestructuradas para investigar las creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como las creencias epistemológicas de estudiantes universitarios que estudian a través de métodos de educación a distancia (N=18) y presencial (N=35). Los hallazgos resaltaron que los estudiantes veían la enseñanza y el aprendizaje como procesos interconectados, e incluso se encontró una relación lógica entre las concepciones de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 3.5

Dos concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje

Concepciones	Didáctico/reproductivo	Facilitador/transformador
Enseñanza	<p>Un proceso didáctico de transmisión del conocimiento</p> <p>El docente es responsable para asegurar que el aprendizaje se produzca</p>	<p>La enseñanza es un proceso de facilitación del aprendizaje</p> <p>El estudiante es responsable de aprender independientemente con una guía del docente</p>
Aprendizaje	<p>El estudiante absorbe el material definido por el docente</p> <p>Los resultados juzgan la capacidad del estudiante para reproducir el material</p>	<p>El rol de los estudiantes es alcanzar la comprensión de los conceptos relevantes</p> <p>El resultado es la transformación del conocimiento para el propósito propio y el contexto</p>

Fuente: (Kember, 2001; p.215)

Las concepciones de enseñanza y aprendizaje están moldeadas por percepciones previas del proceso de enseñanza y aprendizaje y están influenciadas por las propias experiencias del estudiante. Estas concepciones también influyen en cómo los estudiantes perciben el proceso actual de enseñanza y aprendizaje. Entwistle y Peterson (2004) encontraron una relación directa entre las concepciones de la enseñanza y las percepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como una relación indirecta entre las concepciones del aprendizaje y estas percepciones. Sin embargo, sus hallazgos no estaban respaldados por evidencia empírica. Kember et al. (2004) realizaron un estudio cualitativo con estudiantes japoneses y encontraron que las percepciones de una buena enseñanza estaban influenciadas por las concepciones del aprendizaje. Los estudiantes con concepciones reproductivas favorecieron los métodos de enseñanza tradicionales, mientras que los estudiantes con concepciones autodeterminadas prefirieron la enseñanza no

tradicional que facilitara el aprendizaje. Estos hallazgos tienen implicaciones para la evaluación de los métodos de enseñanza.

Un estudio específico realizado por Rodríguez (2005) se centró en las creencias sobre epistemología, concepciones de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de 387 estudiantes de la Escuela de Magisterio de Granada. A través de entrevistas, el estudio reveló ocho concepciones distintas del aprendizaje. Estas concepciones incluían el deseo de mejorar la propia comprensión y conocimiento, la creencia de que el aprendizaje es un proceso social y la percepción del aprendizaje como un medio para lograr los resultados deseados.

Estos hallazgos arrojan luz sobre las diversas perspectivas y enfoques del aprendizaje entre los participantes. Se han llevado a cabo investigaciones similares en varios países, entre ellos Australia (Boulton-Lewis, Marton, Lewis y Wilss, 2000), China y Uruguay (Marton, Wen y Nagle, 1996), Finlandia (Lonka y Lindblom-Ylänne, 1996; Tynjälä, 1997), Hong Kong (Marton et al., 1997), Nepal (Dahlin y Regmi, 1997), Portugal (Rosário, Grácio, Núñez y González-Pienda, 2006), el Reino Unido (Marshall, Summers y Woolnough, 1999), Suecia (Säljö, 1979) y Venezuela (Martínez-Fernández, Villegas y Martínez-Torres, 2004). Estos estudios han examinado las concepciones de aprendizaje de los estudiantes basadas en el trabajo anterior de Säljö (1979) y Martin et al. (1993).

Sin embargo, se han observado algunas diferencias, que los autores atribuyen a posibles fallas en la metodología de investigación y a variaciones culturales. Las universidades están compuestas por sus profesores, y este hallazgo está respaldado por otros estudios realizados por Kember (2001) y Kember y Wong (2000). Sin embargo, algunos investigadores han criticado la metodología utilizada en estos estudios y han pedido más investigaciones sobre este tema, como señala Aulls (2004).

El autor analiza diferentes concepciones del aprendizaje, incluida la adquisición y uso del conocimiento, la memorización y reproducción, la comprensión con adquisición y recuerdo, la comprensión y la interrelación, ver algo de manera diferente y el crecimiento personal. El autor categoriza estas concepciones en tres grupos. La mayoría de los estudiantes (62,6%) tenía una concepción memorística del aprendizaje, mientras que el 32,6% veía el aprendizaje como comprensión y sólo el 3,8% lo veía como elaboración. Estas dos últimas concepciones pueden combinarse en la idea de aprendizaje como construcción.

Estos hallazgos están parcialmente en línea con investigaciones previas sobre las concepciones y enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Los resultados mostraron que los estudiantes con concepciones reproductivas tendían a utilizar un enfoque más superficial para estudiar, mientras que aquellos con concepciones constructivas tenían más probabilidades de participar en un aprendizaje profundo. Sin embargo, el impacto de

estas concepciones en el enfoque profundo no quedó claramente establecido. El autor atribuyó estos resultados a la influencia del contexto de aprendizaje y a las diferencias culturales en las concepciones del aprendizaje. Se sugiere que las concepciones españolas del aprendizaje pueden ser similares a las de las culturas china, japonesa y nepalí, ya que también enfatizan la memorización.

En varios estudios se ha explorado una comprensión integral y un enfoque en el aprendizaje (Marton et al., 1992; Dahlin y Regmi, 1997, citado en Rodríguez, 2005). Investigaciones adicionales han investigado la relación entre las concepciones de aprendizaje de los estudiantes y su uso de estrategias metacognitivas o de autorregulación (Martínez-Fernández et al., 2004; Martínez-Fernández, 2007; Trianes et al., 2000; Vermont, 1996; 1998). En un estudio, Martínez-Fernández (2007) tuvo como objetivo analizar la conexión entre las concepciones de aprendizaje de los estudiantes y su empleo de estrategias metacognitivas en una muestra de 276 estudiantes de psicología de la Universidad de Barcelona. Con base en el trabajo de Pozo y Scheuer (1999, citado en Martínez-Fernández, 2007), el autor categorizó las cinco concepciones en tres grupos: directas, interpretativas y constructivas.

Las concepciones interpretativas y constructivas se alinearon con la concepción cualitativa y constructiva identificada por Marton et al. (1997). Los hallazgos de correlación no mostraron una relación entre concepciones directas (reproductivas) y estrategias metacognitivas, pero sí indicaron una conexión entre concepciones interpretativas y constructivas y estrategias metacognitivas. Sin embargo, cabe señalar que el diseño del estudio limita la generalización de los resultados y hay escasez de estudios similares realizados sobre este tema. Martínez-Fernández (2007) enfatizó la necesidad de realizar más análisis, incorporando variables adicionales como las percepciones de los estudiantes, y sugirió utilizar métodos estadísticos como el análisis de regresión o ecuaciones estructurales. En general, los hallazgos de los estudios sobre concepciones y estrategias de aprendizaje deben interpretarse con cautela debido a estas limitaciones.

En un estudio realizado por Trianes et al. (2000), se examinaron un total de 194 estudiantes de diversas especialidades de las Facultades de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Estos estudiantes fueron clasificados según sus concepciones del aprendizaje, teniendo 124 una concepción reproductiva y 70 una concepción constructiva. Luego, los investigadores utilizaron el cuestionario MSLQ desarrollado por Pintrich y DeGroot (1990) para evaluar las estrategias cognitivas y la autorregulación de los estudiantes.

Los resultados de la prueba t de Student mostraron que los estudiantes con concepciones reproductivas tendían a confiar más en estrategias de autorregulación para la memorización. Por otro lado, aquellos con concepciones constructivas utilizaron más estrategias de comprensión, toma de notas generativa y estudio según las pautas del

docente. El concepto de metacognición se asocia con un mayor nivel de precaución en los individuos. Al examinar la relación entre las concepciones de enseñanza y aprendizaje, se encuentra que existe menos correlación con las estrategias metacognitivas en comparación con otros enfoques de aprendizaje. Otra línea de investigación, basada en la fenomenografía y el aprendizaje autorregulado (SRL), introdujo el término "modelos mentales de aprendizaje" para describir un conjunto cohesivo de concepciones e ideas sobre los procesos de aprendizaje (Vermunt, 1998). Estos estudios tuvieron como objetivo analizar concepciones de aprendizaje, orientaciones de aprendizaje, estrategias regulatorias y estrategias de procesamiento metacognitivo y cognitivo. Los resultados de estas investigaciones revelaron conexiones entre estos diversos componentes del aprendizaje (Vermunt, 1996; 1998; Vermunt & Vermetten, 2004).

En 1996, Vermunt identificó cuatro estilos distintos de aprendizaje entre los estudiantes universitarios: no dirigido, dirigido a la reproducción, dirigido al significado y dirigido a la aplicación del aprendizaje. Estos estilos se distinguieron por las características de los cuatro componentes del aprendizaje. En un estudio posterior de 1998, Vermunt incluyó los cuatro componentes en el Inventario de Estilos de Aprendizaje (ILS) y examinó sus interrelaciones en 717 estudiantes de una universidad a distancia y 795 estudiantes de una universidad presencial. Mediante análisis factorial, se extrajeron cuatro factores coincidentes, alineándose con los estilos de aprendizaje definidos por Vermunt.

Estos factores revelaron que los componentes del aprendizaje estaban interconectados dentro de cada estilo, se realizó un análisis de regresión para evaluar el impacto de las estrategias de procesamiento cognitivo y la regulación de la cognición en los estilos de aprendizaje. Para los estudiantes universitarios presenciales, se encontró que los modelos mentales de aprendizaje, específicamente la construcción, adquisición y aplicación del conocimiento, influyeron significativamente en la adopción de diferentes estrategias de procesamiento. El modelo mental de construcción de conocimiento se asoció con un mayor uso de estrategias de procesamiento profundo, mientras que el modelo mental de adquisición tuvo una influencia negativa.

El uso de estrategias de repetición y técnicas de memorización se ha vuelto cada vez más popular. Estas técnicas implican repetir información varias veces y memorizarla. Además, el modelo mental de aplicación juega un papel importante en cómo los individuos procesan y comprenden conceptos concretos. Este modelo mental engloba los procesos que permiten a los individuos aplicar los conocimientos teóricos en situaciones prácticas (Vermunt, 1998).

Tabla 3.6

Estilos y componentes del aprendizaje universitario

Componentes	Estilos de aprendizaje			
	No dirigido	Dirigido a la reproducción	Dirigido al significado	Dirigido a la aplicación
Modelos mentales	Cooperación y estimulación	Adquisición	Construcción	Aplicación
Orientación del Aprendizaje	Ambivalente	Logros y autoevaluación	Orientado a la persona	Orientado a la vocación
Estrategias de Regulación	Falta de regulación	Externa	Autorregulación	Externa e interna
Estrategias de Procesamiento	Difícilmente utilizadas	Superficiales	Profundas	Concretas

Se anticipa que las concepciones de enseñanza/aprendizaje también están interconectadas con estos componentes del aprendizaje, así como con otros factores relacionados con las expectativas de enseñanza, la confianza en uno mismo, las percepciones de la enseñanza y el desempeño docente. Por lo tanto, explorar las relaciones entre las concepciones de aprendizaje, metacognición y autorregulación del aprendizaje puede arrojar luz sobre las asociaciones entre las concepciones de enseñanza-aprendizaje y estos componentes. Para profundizar más en esto, este estudio profundiza en el examen del aprendizaje desde la perspectiva de la metacognición y las teorías del aprendizaje autorregulado.

Estas teorías abarcan tres procesos metacognitivos relacionados con el control del aprendizaje. Al explorar estas teorías, podemos obtener una comprensión más profunda de cómo las concepciones de enseñanza-aprendizaje se alinean con los componentes de la metacognición y la autorregulación. Además, esta investigación se alinea estrechamente con las concepciones de enseñanza y aprendizaje descritas por Kember (2001) y De la Source y Martínez (2004). El examen de las concepciones de aprendizaje en este estudio se abordó desde una perspectiva similar, con definiciones y análisis realizados en términos comparables. Los autores también exploran la interconexión entre las concepciones del aprendizaje y otros componentes del aprendizaje, como el procesamiento de la cognición, los enfoques de aprendizaje, la metacognición y la autorregulación del aprendizaje. Esto es evidente en los trabajos de Entwistle, McCune y Walter (2001), Lonka y Lindblom-Ylänne (1996), Lucas y Meyer (2003), Martínez-Fernández et al. (2004), Martínez-Fernández (2007), Rodríguez (2005), Trianes et al. (2000) y Vermont (1996, 1998). Para profundizar más, el análisis de regresión realizado en este estudio se centró en la variable de las

estrategias de regulación dependiente, examinando específicamente el impacto de la construcción y adquisición de modelos mentales en el aprendizaje autorregulado. Los hallazgos indicaron que la construcción del modelo mental tuvo una contribución positiva a los resultados, contenidos y procesos del aprendizaje autorregulado. Por otro lado, la adquisición de conocimientos tuvo un impacto negativo en estos aspectos del aprendizaje autorregulado, se encontró que el modelo de aprendizaje de adquisición de conocimientos tiene una influencia positiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje en la educación superior.

Se anticipa que las concepciones de enseñanza/aprendizaje también están interconectadas con estos componentes del aprendizaje, así como con otros factores relacionados con las expectativas de enseñanza, la confianza en uno mismo, las percepciones de la enseñanza y el desempeño docente. Por lo tanto, explorar las relaciones entre las concepciones de aprendizaje, metacognición y autorregulación del aprendizaje puede arrojar luz sobre las asociaciones entre las concepciones de enseñanza-aprendizaje y estos componentes se profundiza en el examen del aprendizaje desde la perspectiva de la metacognición y las teorías del aprendizaje autorregulado, estas teorías abarcan tres procesos metacognitivos relacionados con el control del aprendizaje.

Al explorar estas teorías, podemos obtener una comprensión más profunda de cómo las concepciones de enseñanza-aprendizaje se alinean con los componentes de la metacognición y la autorregulación. Además, esta investigación se alinea estrechamente con las concepciones de enseñanza y aprendizaje descritas por Kember (2001) y De la Source y Martinez (2004). El examen de las concepciones de aprendizaje en este estudio se abordó desde una perspectiva similar, con definiciones y análisis realizados en términos comparables. Los autores también exploran la interconexión entre las concepciones del aprendizaje y otros componentes del aprendizaje, como el procesamiento de la cognición, los enfoques de aprendizaje, la metacognición y la autorregulación del aprendizaje. Esto es evidente en los trabajos de Entwistle, McCune y Walter (2001), Lonka y Lindblom-Ylante (1996), Lucas y Meyer (2003), Martínez-Fernández et al. (2004), Martínez-Fernández (2007), Rodríguez (2005), Trianes et al. (2000) y Vermont (1996, 1998).

Para profundizar más, el análisis de regresión realizado en este estudio se centró en la variable de las estrategias de regulación dependiente, examinando específicamente el impacto de la construcción y adquisición de modelos mentales en el aprendizaje autorregulado. Los hallazgos indicaron que la construcción del modelo mental tuvo una contribución positiva a los resultados, contenidos y procesos del aprendizaje autorregulado. Por otro lado, la adquisición de conocimientos tuvo un impacto negativo en estos aspectos del aprendizaje autorregulado, se encontró que el modelo de aprendizaje de adquisición de conocimientos tiene una influencia positiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje en la educación superior.

Se han realizado estudios limitados sobre el proceso específico de planificación del aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2002). Generalmente, los investigadores se han centrado en el control metacognitivo en su conjunto debido a su interacción y recurrencia. De la Fuente et al. (2007) sugieren utilizar autoinformes para evaluar el aprendizaje autorregulado en términos de planificación, regulación y evaluación. Proponen las Escalas Interactivas del Proceso de Enseñanza Aprendizaje (EIPEA), que fueron diseñadas y validadas por De la Fuente y Martínez (2004) para evaluar la autorregulación del aprendizaje (De la Fuente et al., 2007). El proceso de aprendizaje implica planificar, regular y evaluar. La planificación se refiere a reflexionar sobre los objetivos de aprendizaje y determinar cómo alcanzarlos. Esto incluye establecer objetivos, comparar conocimientos previos y crear un cronograma para el aprendizaje. El esfuerzo y la evaluación también son aspectos importantes de la planificación (De la Fuente, 1999; De la Fuente y Martínez, 2004; Justice, 1996b; Pintrich y DeGroot, 1990; Torrano y González, 2004). La evaluación de los enfoques de enseñanza/aprendizaje, específicamente en términos de autorregulación, ha sido analizada principalmente mediante técnicas cualitativas, como las entrevistas semiestructuradas (Entwistle y Peterson, 2004; Kember, 2001; Marton, et al., 1997; Rodríguez, 2005). Sin embargo, algunos autores, como Elen y Lowyck (1999), han señalado limitaciones de estas técnicas para evaluar la autorregulación.

Tanto el análisis de la planificación como el análisis de las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje pueden realizarse a través de autoinformes. Un instrumento válido que puede utilizarse para este fin son las escalas EIPEA (De la Fuente y Martínez, 2004). Estas escalas fueron desarrolladas con base en el Modelo DIDEPRO (ver Capítulo I; Figura 13), y el origen y características de las escalas EIPEA son explicados por Fuente y Justicia (2007). El propósito de estas escalas es proporcionar información precisa sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, permitiendo la reflexión y mejora de los momentos interactivos en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Vale la pena señalar que las escalas están diseñadas para evaluar el proceso de aprendizaje en su conjunto, centrándose en la evaluación del aprendizaje en lugar de simplemente evaluar los resultados finales del aprendizaje.

Las escalas EIPEA miden específicamente las concepciones de enseñanza/aprendizaje y la planificación del proceso de aprendizaje de los estudiantes al inicio de un curso. La evaluación de las concepciones es un tema que ha sido ampliamente discutido. Un argumento presentado por los académicos es que los estudiantes a menudo carecen del vocabulario necesario para describir eficazmente sus concepciones. Se han utilizado diversos instrumentos, como cuestionarios, para evaluar las concepciones (Source y Martínez, 2004; Martínez-Fernández, 2007; Vermont, 1998). Sin embargo, estos instrumentos tienen sus limitaciones, ya que es posible que no capturen completamente todos los matices y características de las concepciones de los estudiantes. Es importante reconocer que todas las herramientas de evaluación tienen sus ventajas y desventajas

(Clarebout et al., 2007), y los investigadores deben elegir cuidadosamente el instrumento más apropiado en función de las características y objetivos específicos de su estudio.

Las escalas EIPEA, desarrolladas por De la Fuente y Martínez (2004), constan de ocho escalas que fueron creadas específicamente para evaluar diversos aspectos del aprendizaje autorregulado y la regulación de la enseñanza. Estas escalas abarcan tanto los componentes de diseño como de desarrollo, así como el producto final de la enseñanza y el aprendizaje, como se muestra en la Figura 20. Cada escala se completa utilizando un sistema de puntuación tipo Likert, que va de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy en desacuerdo).

Las pruebas psicométricas de estas escalas arrojaron resultados satisfactorios cuando se realizaron con una muestra de estudiantes españoles de primaria y secundaria. Cabe señalar que las escalas han sido publicadas tanto en versión española (De la Fuente y Martínez, 2004) como en inglés (De la Source y Martínez, 2007). Una de las escalas incluidas en el conjunto EIPEA es la Escala de Evaluación del Diseño del Proceso de Aprendizaje (EIPEA-2), que tiene como objetivo analizar las concepciones individuales sobre la enseñanza, el aprendizaje y la planificación del aprendizaje, las escalas EIPEA ofrecen la oportunidad de evaluar ciertos componentes que se examinan en el manual sobre desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de De la Source y Martínez (2004) y García et al. (2002).

Tabla 3.7

Número, escalas, dimensiones e ítems de las Escalas EIPEA.

nº	Escalas	Dimensiones	ítems
1.	Evaluación Diseño del Proceso E/A-profesor (EIPEA-1)	Conciencia proceso E/A	1-21
		Planificación proceso E/A	22-29
2.	Evaluación Diseño del Proceso Aprend.-alumno (EIPEA-2)	Conciencia proceso E/A	1-18
		Planificación proceso Apr.	19-22
3.	Evaluación Desarrollo del Proceso de Enseñanza-profesor (EIPEA-3)	Comportamiento regulación prof.	1-37
		Estrategias de ens. evaluadoras	38-49
		Activ. de regulación del apr.	49-59

4.	Evaluación Desarrollo del Proceso de Enseñanza-alumno (EIPEA-4)	Comportamiento regulación prof.	1-18
		Estrategias ens. evaluadoras	19-29
		Activ. de regulación aprendizaje	30-42
5.	Evaluación del Desarrollo del Proceso de Aprendizaje-profesor (EIPEA-5)	Comportamiento de apr. y autor.	1-13
		Estrategias de apr. y autor.	14-56
6.	Evaluación del Desarrollo del Proceso de Aprendizaje- alumno (EIPEA-6)	Comportamiento de apr. y autor.	1-13
		Estrategias de apr. y autor.	14-58
7.	Evaluación del Producto de E/A-profesor (EIPEA-7)	Enseñanza	1-7
		Aprendizaje	8-21
8.	Evaluación del Producto de E/A-alumno (EIPEA-8)	Enseñanza	1-4
		Aprendizaje	5-17

CAPÍTULO IV

Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios

4. Aspectos Fundamentales de la Autorregulación del aprendizaje

La investigación sobre el aprendizaje autorregulado en la Educación Superior española ha sido un desarrollo relativamente reciente, posponiéndose las investigaciones en este campo hasta finales del siglo XX. Estos estudios en España se han basado predominantemente en modelos teóricos y metodologías desarrolladas en otros países, particularmente aquellas que parten de la perspectiva sociocognitiva. Este manual explora principalmente los hallazgos de Zimmerman y, en menor medida, de Pintrich. Sin embargo, cuando se trata de investigaciones realizadas con estudiantes universitarios españoles, la atención se ha centrado principalmente en la aplicación de las teorías y herramientas de evaluación de Pintrich. Un aspecto crucial en el estudio de la autorregulación es comprender las diferencias entre estudiantes competentes y expertos en comparación con principiantes o estudiantes menos competentes. Torrano y González (2004; p.3) revisaron diversas publicaciones que discuten las características de los autorreguladores expertos. A partir de su análisis, identificaron seis rasgos distintos que distinguen a los estudiantes que efectivamente autorregulan su aprendizaje de aquellos que no lo hacen (Tabla 4.1).

Tabla 4.1

Autorreguladores

-
- 1) Saben cómo planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia el logro de metas personales (metacognición).
 - 2) Conocen y saben emplear una serie de estrategias cognitivas (de repetición, organización y elaboración), que les ayudan a atender, transformar, organizar, elaborar y recuperar la información.
 - 3) Presentan un conjunto de creencias motivacionales y emociones adaptativas: un alto sentido de autoeficacia académica, la adopción de metas de aprendizaje, el desarrollo de emociones positivas ante las tareas (p.ej., placer, satisfacción, entusiasmo), así como la capacidad para controlarlas y modificarlas, ajustándolas a los requerimientos de la tarea y de la situación concreta de aprendizaje.
 - 4) Planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo a emplear en las tareas, y saben crear y estructurar ambientes favorables de aprendizaje, tales como elegir el lugar adecuado para estudiar y la búsqueda de ayuda académica de profesores y compañeros cuando tienen dificultades.
 - 5) Si el contexto lo permite, muestran mayores intentos por participar en el control y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura de la clase (p. ej., saber cómo serán evaluados, los requerimientos de las tareas, el diseño de los trabajos de clase, la organización de los grupos de trabajo).
 - 6) Son capaces de poner en marcha una serie de estrategias volitivas, orientadas a evitar las distracciones externas e internas, para mantener la concentración, el esfuerzo y la motivación durante la realización de las tareas académicas.
-

Fuente: Torrano y González, 2004; p.3)

Todos los autores coinciden en que los estudiantes autorregulados son estudiantes que no sólo utilizan estrategias de aprendizaje sino que también toman la iniciativa personal, entienden que el éxito académico depende de su implicación y compromiso y demuestran perseverancia en sus tareas (Bandura, 2001; De la Fuente et al., 2007; Núñez, Solano, González-Pienda y Rosario, 2006; Zimmerman, 2002). Sin embargo, en España el concepto de aprendiz autorregulado se basa en las investigaciones y conclusiones de investigadores anglosajones. Asimismo, la metodología y los instrumentos utilizados por los investigadores en España han sido adaptados del contexto anglosajón. Los estudios realizados en este campo han empleado metodologías tanto cuantitativas como cualitativas (Amezcuca, Pichardo y Amezcuca, 2004; Tower, 2007), en la investigación cuantitativa, existen dos categorías de instrumentos de medición comúnmente utilizados.

La primera categoría incluye instrumentos derivados de la perspectiva cognitiva, que evalúan técnicas de estudio e incorporan medidas de metacognición. La segunda categoría involucra instrumentos diseñados desde la perspectiva sociocognitiva. Entre estos instrumentos, el Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje (MSLQ) desarrollado por Pintrich et al. (1991) es el más utilizado en estudios nacionales e internacionales. El MSLQ consta de 81 ítems agrupados en dos categorías: motivación (31 ítems) y estrategias de aprendizaje (50 ítems). La motivación se mide mediante tres subescalas: componentes de valor, componentes de expectativa y componentes afectivos. Las estrategias de aprendizaje abarcan tanto estrategias cognitivas como metacognitivas, así como estrategias de control de recursos. Este cuestionario ha sido traducido y adaptado al español por Roces, Tourón y González (1995) como Cuestionario para la Evaluación del Aprendizaje y la Motivación en Marketing (CEAMII).

Un instrumento nacional utilizado en España es el Cuestionario de Aprendizaje para el aprendizaje autorregulado (Torre, 2006). Este instrumento fue desarrollado a partir de los hallazgos de Zimmerman y Pintrich y su validez fue probada con una muestra española de 1200 estudiantes de 10 carreras universitarias diferentes. Consta de 20 ítems que se organizan en cuatro componentes: conciencia metacognitiva activa, control y verificación, esfuerzo diario y procesamiento activo, este cuestionario fue construido y validado en la tesis doctoral del autor (Torre, 2006).

Torrano y González (2004, p.13) en su trabajo clasificaron métodos e instrumentos de evaluación con base en los criterios establecidos por Wine y Perry (2000). Identificaron una categoría que conceptualiza la autorregulación como una aptitud. Dentro de esta categoría, los instrumentos están diseñados para "describir cualidades o atributos relativamente estables del estudiante que autorregula su aprendizaje y pretende..." (p.13). Los principales instrumentos utilizados en la investigación cualitativa son las entrevistas estructuradas y semiestructuradas, como lo identifican Torrano y González (2004) y Tower (2007). Zimmerman es un destacado investigador en este campo y sus estudios implicaron

la realización de entrevistas con estudiantes (no limitados a estudiantes universitarios o universitarios) y sus profesores.

Para evaluar la autorregulación académica de los estudiantes, Zimmerman y Martínez-Pons (1986) desarrollaron el Programa de Entrevistas de Aprendizaje Autorregulado (SRLIS). Este instrumento tiene como objetivo abordar diversos aspectos de la autorregulación, como las razones, los métodos, el momento, el contenido, la ubicación y los aspectos colaborativos del aprendizaje. La entrevista ha demostrado ser una herramienta válida para medir la autorregulación y distinguir entre estudiantes de alto y bajo rendimiento (Zimmerman y Martínez-Pons, 1988). El SRLIS mide estas seis dimensiones mediante el uso de catorce estrategias, que incluyen organizar y transformar la información, autoevaluación, establecimiento y planificación de objetivos, búsqueda, seguimiento y control de información, estructuración ambiental, autorrecompensa y autocastigo, repetición y memorización, buscando ayuda de compañeros, maestros y adultos, además de revisar exámenes, apuntes y libros de texto.

Para predecir el comportamiento futuro se utilizan diversos instrumentos que recopilan información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos instrumentos se enmarcan en diferentes perspectivas de estudio, como la cognitiva y la sociocognitiva. Muis, Winne y Jamieson-Noel (2007) realizaron un estudio que reveló diferencias en los resultados de tres autoevaluaciones, incluido el MSLQ, que miden la autorregulación del aprendizaje como una aptitud, los autores recomendaron precaución al seleccionar evaluaciones de autoinforme y comparar sus resultados, otra categoría de instrumentos mide la autorregulación como actividad.

Estos instrumentos son más complejos y recopilan información sobre los estados y procesos del estudiante mientras se autorregulan en el tiempo. Proporcionan información sobre las características de la autorregulación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos instrumentos suelen estar diseñados para tareas de aprendizaje específicas, como la lectura (para más detalles, consultar Torrano y González, 2004). Un ejemplo de instrumento que mide la autorregulación como actividad es la Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX) desarrollada por Solano et al. (2005). Consta de 23 ítems organizados en cinco dimensiones: cognitiva, motivacional, evaluativa, gestión de recursos o apoyo y contexto. Dentro de la categoría que valora la autorregulación como actividad, De la Fuente et al. (2007) distinguen dos tipos de estudio: actividad discreta y actividad sostenida. La actividad discreta se refiere a los casos específicos de autorregulación descritos anteriormente, mientras que la actividad sostenida se refiere a un proceso continuo y continuo de autorregulación, la autorregulación se conceptualiza como una actividad dinámica que evoluciona a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las Escalas EIPEA, desarrolladas por De la Fuente y Martínez en 2004, fueron creadas para evaluar la autorregulación como actividad sostenida. Estas escalas, específicamente la Escala de Evaluación del Desarrollo del Proceso de Aprendizaje (EIPEA 6), estuvieron influenciadas principalmente por los hallazgos y conclusiones de la investigación de Zimmerman. En lugar de centrarse únicamente en actividades de aprendizaje discretas, la escala recopila información sobre el proceso de autorregulación del estudiante en su conjunto, que se sostiene en el tiempo, ya sea durante la duración de una materia o curso específico.

El incremento de estudios nacionales sobre la autorregulación de los estudiantes universitarios contribuye a establecer el grado de acuerdo con los hallazgos de las investigaciones internacionales. Cabanach et al. Estas escalas resultan útiles para determinar si los estudiantes están efectivamente autorregulando su aprendizaje, según la descripción e investigación de Zimmerman (Zimmerman 1994; Zimmerman y Martínez-Pons, 1988; Zimmerman y Schunk, 1989). Las escalas constan de dos dimensiones o subescalas: la conducta de autorregulación del aprendizaje en el aula y las estrategias de aprendizaje y autorregulación empleadas por el estudiante. Los autores realizaron un análisis de validez y fiabilidad de la escala, obteniendo resultados satisfactorios tanto en estudiantes de primaria como de secundaria (De la Fuente y Martínez, 2004). El concepto de "actividad" dentro del contexto de la enseñanza y el aprendizaje no sólo se mide durante su desarrollo sino que también se mantiene como un macroproceso, va más allá de tareas de aprendizaje específicas y, en cambio, se centra en unidades de aprendizaje más amplias, como materias específicas o cursos temáticos.

Los investigadores destacaron la falta de adaptación de la autorregulación de los estudiantes universitarios a las exigencias de la educación superior. Por el contrario, otro estudio encontró un mayor porcentaje de estudiantes con alta autorregulación. Esta diferencia se atribuyó a la composición del grupo con mayor autorregulación, ya que casi la mitad de ellos estaban en el tercer, cuarto o quinto año de estudio. Cabe mencionar que los grupos se formaron sin considerar el rendimiento académico de los estudiantes. Es posible que incluir esta variable restrinja aún más los criterios para pertenecer al grupo de alta autorregulación y proporcione porcentajes más precisos. Se encontró que los participantes del tercer grupo, que exhibieron una alta autorregulación, poseían una orientación hacia los objetivos de la tarea, atribuían valor a sus tareas, tenían creencias en el control del aprendizaje y la autoeficacia, utilizaban estrategias cognitivas y metacognitivas y evitaban la autodiscapacidad. estrategias motivacionales, pesimismo defensivo y autoafirmación. En el año 2000 se realizó un estudio para analizar la autorregulación del aprendizaje entre 632 estudiantes universitarios de la carrera de Ciencias de la Educación. Los investigadores utilizaron el CEAM II, junto con otros instrumentos de motivación, para recopilar datos. Mediante análisis de conglomerados y prueba t-Student se determinaron las características

de los estudiantes universitarios con autorregulación baja, media y alta, es importante señalar que en esta clasificación no se consideró el rendimiento académico.

Numerosos académicos han reconocido la importancia de mejorar la autorregulación del aprendizaje y la regulación de la enseñanza en el ámbito de la educación superior. En particular, Cano et al. (2007) emplearon dos plataformas digitales construidas con base en el modelo DIDEPRO para abordar esta necesidad. Los resultados de su intervención, realizada con un grupo considerable de 728 estudiantes, demostraron una mejora notable en sus percepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta mejora se observó en varios aspectos, abarcando tanto la autorregulación del aprendizaje como la regulación de la enseñanza.

Los estudios realizados han identificado conexiones entre las variables involucradas en las etapas de diseño y desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje. Dependiendo de los hallazgos y conclusiones de los autores, es posible predecir que las expectativas docentes, la confianza en las habilidades académicas y las concepciones de enseñanza/aprendizaje están interconectadas y tienen un impacto en variables del desarrollo como las evaluaciones docentes, los enfoques del aprendizaje y la autoevaluación. - aprendizaje regulado. Sin embargo, algunas variables no han sido examinadas exhaustivamente en los modelos explicativos de la Educación Superior española. Por un lado, ha habido investigaciones limitadas sobre las expectativas docentes. Por otro lado, la autoeficacia y las concepciones de aprendizaje han recibido menos atención por ser constructos que se relacionan con la confianza académica y las concepciones de enseñanza/aprendizaje, respectivamente.

En este sentido, Sander y Sanders (2003; p.5) propusieron que la confianza académica actúa como una "variable mediadora" entre las habilidades inherentes del individuo, los estilos de aprendizaje y las oportunidades que brinda el entorno académico. En general, la investigación se ha centrado principalmente en variables de la fase de desarrollo, como las percepciones de la enseñanza, los enfoques de aprendizaje y la autorregulación del aprendizaje. Sin embargo, las relaciones entre los enfoques de aprendizaje y la autorregulación son relativamente nuevas y requieren más investigación. Otros estudios han examinado las inconsistencias entre las percepciones y concepciones del aprendizaje de los estudiantes, también conocidas como "orquestaciones de estudio", que se han revisado en este manual. Los autores recomiendan analizar cuatro clusters (Rodríguez y Cano, 2006). Los resultados de la investigación han llevado a ciertas conclusiones. En relación a los enfoques de aprendizaje, se ha establecido que los estudiantes que adoptan un enfoque más profundo tienden a tener concepciones constructivas del aprendizaje. Aunque no se han encontrado relaciones directas con las concepciones de enseñanza/aprendizaje, se espera que estos estudiantes exhiban algunas concepciones facilitadoras/transformadoras (Entwistle y Peterson, 2004; Kember, 2001).

- Los estudiantes aprenden con un enfoque más profundo.

Al inicio del curso, los estudiantes expresaron el deseo de un enfoque de enseñanza que fuera más adaptable, como la incorporación de juegos de roles, y centrado en la participación de los estudiantes. Esta preferencia fue respaldada por estudios de investigación realizados por Berben et al. (2007), Entwistle y Tait (1990) y Van Rossum et al. (1985), sus expectativas estaban alineadas con la idea de aprendizaje constructivo, que enfatiza la participación y el compromiso activos. Además, los estudiantes demostraron una tendencia a autorregular su aprendizaje, lo que está estrechamente asociado tanto con las teorías del aprendizaje constructivo (Vermunt, 1998) como con las creencias de autoeficacia (Cabanach et al., 2000; Zimmerman, 2000).

Esto significa que participaron activamente en el seguimiento y control de su proceso de aprendizaje, asumiendo la responsabilidad de su propio progreso. En resumen, los estudiantes expresaron su preferencia por un enfoque de enseñanza más flexible y centrado en el estudiante, apoyado en el concepto de aprendizaje constructivo. También mostraron una actitud positiva hacia los métodos de enseñanza no tradicionales y exhibieron un comportamiento de aprendizaje autorregulado. Estos hallazgos sugieren que los estudiantes estaban motivados y comprometidos en su viaje de aprendizaje, buscando activamente oportunidades de crecimiento y desarrollo. Los estudiantes también mostraron una actitud positiva hacia los métodos de enseñanza no tradicionales, percibiéndolos como beneficiosos para su experiencia de aprendizaje. Esta percepción estaba en línea con el concepto de ser un facilitador del aprendizaje, como lo explican Kember et al. (2004), que enfatiza el papel del docente en la orientación y apoyo del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

- Los estudiantes aprenden con un enfoque más superficial.

Los investigadores presentaron varias ideas sobre el aprendizaje reproductivo y anticiparon que los estudiantes demostrarían concepciones de enseñanza y aprendizaje didáctico/reproductivo. Al inicio de la asignatura, los estudiantes se inclinaron por un enfoque más directivo donde la responsabilidad recae en el profesor. Estas expectativas estaban asociadas con concepciones del aprendizaje reproductivo, los estudiantes tenían una percepción más positiva de la enseñanza tradicional, que también estaba vinculada a concepciones reproductivas. Confiaban en la regulación externa en su aprendizaje y había una correlación entre las estrategias regulatorias que utilizaban para memorizar información y sus concepciones reproductivas del aprendizaje. Los autores coincidieron en las características metodológicas de estos estudios, señalando que la mayor parte de las investigaciones fueron de naturaleza cuantitativa, recolectaron datos a través de autoinformes, principalmente utilizando cuestionarios, para evaluar variables como expectativas de enseñanza, confianza académica, concepciones de enseñanza/aprendizaje, percepción de la enseñanza, enfoques de aprendizaje y aprendizaje autorregulado. Para el

análisis estadístico, los autores utilizaron y recomendaron análisis de regresión múltiple y ecuaciones estructurales para examinar las interrelaciones y relaciones causales entre estas variables.

4.1 Producto generado de la enseñanza-aprendizaje.

El proceso de enseñanza y aprendizaje tiene un objetivo específico en mente, que es que los estudiantes adquieran conocimientos en una materia en particular. Este resultado, tradicionalmente denominado rendimiento académico, ha adquirido una importancia cada vez mayor en la investigación educativa durante las últimas décadas. Las universidades ahora están poniendo mayor énfasis en la calidad de sus servicios, haciendo del desempeño académico de un estudiante un factor crucial en la evaluación de la calidad general de la educación superior (Gill, 2002). Para operacionalizar el concepto de rendimiento académico en la educación superior, De Miguel y Arias (1999; p. 353-354) propusieron dos categorías: inmediata y diferida, o interna y externa.

El rendimiento académico inmediato se refiere al desempeño de un estudiante en una materia, curso o título académico específico. Por otro lado, el rendimiento académico diferido se refiere a la aplicación de conocimientos en el mundo real, como por ejemplo en el ámbito laboral, que un egresado obtiene de su formación universitaria. Sin embargo, el concepto de rendimiento académico es complejo y multidimensional, lo que dificulta establecer una definición universalmente aceptada entre los académicos. Como resultado, los investigadores han reconocido la naturaleza diversa y contextual del rendimiento académico (Castejón y Gilar, 2005; De Miguel y Arias, 1999; Fernández, 2007; García, Alvarado y Jiménez, 2000; González, 1991; Latiesa, 1991; Weaver, 2001; Tejedor y García-Valcárcel, 2007).

Esta revisión se centra específicamente en el rendimiento académico inmediato, los estudios en esta área han seguido dos caminos interconectados, con el objetivo de potenciar la formación de los estudiantes y mejorar la calidad de las universidades (Latesa, 1991; Tejedor, 2001; Tejedor et al., 2007), existen estudios que se centran principalmente en la calidad de la docencia universitaria y analizan las tasas de éxito, las tasas de fracaso y las tasas de abandono en materias, carreras y/o universidades. Esta perspectiva más amplia sobre el rendimiento académico suele denominarse "regularidad académica" o "rendimiento académico en sentido amplio" (Latesa, 1991; p. 356). Por otro lado, existen estudios que buscan identificar variables que predigan el rendimiento académico inmediato y desarrollar modelos que incorporen estas variables. En estos estudios, el foco está en las calificaciones o calificaciones, dando lugar al concepto de "rendimiento académico en sentido estricto" (Latesa, 1991; p. 356).

Tejedor (2001, p.30) también aporta una definición de rendimiento académico como "el producto inmediato del individuo". En los últimos años se han realizado importantes investigaciones en el campo de la Psicología de la Educación centradas en la predicción del

rendimiento académico. Estos estudios han examinado diversas variables para comprender y predecir el desempeño en la educación superior. Los hallazgos de estas investigaciones han formado la base para modelos explicativos del proceso de enseñanza y aprendizaje y del rendimiento académico entre estudiantes universitarios.

Algunos de estos modelos se analizaron, y el modelo presentado es el modelo DIDEPRO, que se basa en el modelo 3P desarrollado por Biggs (2001). El modelo DIDEPRO considera el proceso de enseñanza y aprendizaje como la tercera y última etapa, donde se evalúan los resultados de la enseñanza y el aprendizaje. Este capítulo se centra específicamente en el producto inmediato del proceso de enseñanza y aprendizaje, que es el rendimiento académico, desde la perspectiva del estudiante. La primera sección delimita y caracteriza el rendimiento académico, mientras que las secciones siguientes presentan resultados de investigaciones sobre la predicción del rendimiento académico, para esta investigación se utilizó el mismo enfoque que en los estudios anteriores, pero con la adición de palabras clave específicas relacionadas con el desempeño y la satisfacción tanto en español como en inglés.

4.2 Resultados del Proceso Enseñanza Aprendizaje

Los autores emplearon varias definiciones para describir los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje, también conocido como rendimiento académico inmediato en sentido estricto. Fortaleza (1975, citado en García et al., 2000) sostiene que el rendimiento académico es "la productividad del individuo, el resultado final de su esfuerzo, influenciado por sus actividades, características y su percepción certera de los contenidos asignados" (p. 248). En general, puede entenderse como el grado en que los estudiantes alcanzan los objetivos planteados en el programa educativo (Gil, 2002; Rodríguez, 1986; Tejedor, 2001), con o sin la asistencia del proceso docente.

Se critica que, en la mayoría de los casos, los resultados del aprendizaje se hayan obtenido de forma sesgada (Biggs, 1999; Doménech, Jara y Rosel, 2004; González, 1988). En concreto, Tejedor (2001; p.30) denuncia el uso de una única medida en un momento dado, ya que desestima los efectos de la educación. Biggs (1999; 2001) propone una alternativa para abordar la reducción del rendimiento académico a las calificaciones de los exámenes. Este autor describe los resultados de la enseñanza y el aprendizaje a través de diversos resultados que se clasifican según su naturaleza: cuantitativos, cualitativos y afectivos. El desempeño cuantitativo refleja la productividad de los estudiantes en la adquisición de hechos y habilidades. Por otro lado, el desempeño cualitativo se refiere a la calidad del aprendizaje y se refleja en la estructura interna, la profundidad y la transferencia del aprendizaje. Este desempeño se ha analizado principalmente utilizando la Taxonomía SOLO (Estructura del Resultado de Aprendizaje Observado) que mide los niveles de complejidad en la estructura de respuesta (Biggs y Collins, 1982).

Por último, la naturaleza afectiva del desempeño se refiere a los resultados de los factores motivacionales que surgen del desempeño tanto cuantitativo como cualitativo. Se refleja principalmente en la satisfacción de los estudiantes con el proceso de aprendizaje. Se revisa la propuesta de Biggs para abordar las limitaciones de reducir el rendimiento académico a las calificaciones de los exámenes. La investigación sobre el rendimiento académico ha utilizado predominantemente un tipo global de rendimiento académico. Los autores han utilizado principalmente la calificación o nota general de la materia, curso o título como única medida para operacionalizar el rendimiento académico. Entre estos estudios, la mayoría de las calificaciones se obtienen a partir de pruebas de evaluación final (exámenes o pruebas objetivas) y evaluaciones de los profesores (García et al., 2000). Esta tendencia a reducir los resultados del aprendizaje a un solo grado se ha convertido en una de las principales críticas a la investigación sobre el rendimiento académico.

- Resultados Cuantitativos

La investigación educativa pone mayor énfasis en medidas cuantitativas de desempeño que en medidas cualitativas y afectivas. Los investigadores se sienten atraídos por utilizar los puntajes de las pruebas como una forma confiable de evaluar el desempeño. Sin embargo, si consideramos el rendimiento académico como una medida del logro educativo, entonces los resultados del aprendizaje deberían reflejar el grado en que los estudiantes captan la materia y desarrollan sus habilidades. Varios estudios, como los realizados por De la Fuente, Justicia, Trianes, Casanova (2005) y De la Source et al. (2004), apoyan esta noción. La investigación de Anderson (1983) sobre diferentes tipos de memoria (declarativa, procedimental y de trabajo) y la "Taxonomía de objetivos educativos" de Bloom (1956) han influido enormemente en los programas de enseñanza en todos los niveles educativos. En los últimos años, los discípulos de Bloom han revisado y actualizado la taxonomía propuesta en 1956. La taxonomía revisada diferencia entre comprender el contenido de una materia ("saber qué") y aplicar procedimientos de resolución de problemas ("saber cómo") (Anderson & Krathwohl, 2001). Estos estudios han tenido importantes implicaciones en el campo de la educación, dando lugar a la clasificación de contenidos de aprendizaje que se han utilizado durante décadas en etapas educativas no universitarias.

Los hallazgos del estudio resaltaron la importancia de brindar a los estudiantes oportunidades para desarrollar competencias en las tres áreas. Se observó que un enfoque holístico de la educación, que integre aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, es crucial para preparar a los estudiantes para sus roles futuros en la sociedad. En el contexto universitario actual, tras la reforma del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), se ha vuelto imprescindible en el proceso de enseñanza y aprendizaje proporcionar a los estudiantes las oportunidades necesarias para generar cambios en tres

áreas clave: conceptual, procedimental y actitudinal. En conclusión, la reforma de la Educación Superior ha enfatizado la necesidad de ir más allá de los métodos de enseñanza tradicionales y centrarse en el desarrollo de competencias en áreas conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Este enfoque integral tiene como objetivo dotar a los estudiantes de las habilidades, conocimientos, actitudes y valores necesarios para lograr cambios positivos en sus vidas personales y profesionales. El estudio de Álvarez et al. sirve como un valioso aporte para comprender las percepciones de docentes y estudiantes respecto de la importancia de estas áreas en el contexto educativo. Por último, el conocimiento actitudinal se refiere a las actitudes y valores de los estudiantes, tanto durante el proceso de enseñanza/aprendizaje como en su implicación en el mundo profesional. En un estudio de Álvarez, García, Gil, Romero y Correa (2002) se analizó la percepción de profesores y estudiantes de diversas carreras. Esta investigación tuvo como objetivo comprender más profundamente cómo estos individuos percibieron la importancia de las tres áreas antes mencionadas en el contexto educativo.

Los contenidos conceptuales se refieren a los conocimientos teóricos relacionados con el tema de estudio, en este caso, las competencias asociadas a contenidos conceptuales son aquellas que posibilitan la adquisición y comprensión de hechos, acciones y secuencias. Por otro lado, los contenidos procesales involucran destrezas y habilidades, que son necesarias para la formación en procedimientos relacionados con la materia. Por tanto, las competencias procedimentales abarcan las capacidades necesarias para organizar, aplicar, manipular, diseñar, planificar y ejecutar los conocimientos adquiridos. La reforma de la Educación Superior implica un cambio en la forma de concebir los programas de enseñanza. Esto incluye identificar los diferentes componentes de las competencias personales y profesionales que impactan en los objetivos, contenidos y habilidades que la educación universitaria pretende alcanzar, estos componentes incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y valores (tal y como recoge el Real Decreto 1393/2007).

La Universidad de Sevilla realizó un estudio sobre las demandas laborales dentro de la universidad y el proceso de enseñanza/aprendizaje. Los hallazgos revelaron que tanto docentes como estudiantes identificaron tres áreas de demandas relacionadas con aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Sin embargo, los autores señalaron que estos requisitos reflejaban un modelo de enseñanza que priorizaba contenidos en diversas disciplinas, descuidando el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes. Esto es evidente cuando los estudiantes percibieron que las demandas eran menos complejas y estaban involucradas en un "procesamiento del conocimiento menos profundo". De la Fuente propuso un modelo teórico para la evaluación de competencias y sub-competencias académicas y profesionales. Este modelo abarca las características del conocimiento académico y profesional, categorizadas en componentes conceptuales, procedimentales y

actitudinales distingue entre conocimientos teórico-aplicados y conocimientos aplicados-prácticos, así como pensamiento académico centrado en conocimientos conceptuales o profesionales, de la Fuente define las competencias como la integración del conocimiento académico-profesional.

- Rendimiento Cualitativo.

La Taxonomía SOLO establece cinco niveles de comprensión: preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto extendido.

En el Nivel 1 (preestructural), los estudiantes demuestran un nivel muy bajo de abstracción en su aprendizaje. Sus respuestas suelen ser simples e incorrectas y muestran poco o ningún aprendizaje.

El nivel 2 (uniestructural) indica aprendizaje parcial, donde los estudiantes solo responden a algunos aspectos de la pregunta y dependen en gran medida de la terminología.

El nivel 3 (multiestructural) representa una forma de aprendizaje que se basa en reproducir el conocimiento sin ningún orden o estructura particular. En este nivel, los estudiantes pueden ver detalles individuales pero les cuesta ver el panorama general.

El nivel 4 (relacional) representa un nivel superior de aprendizaje, donde los estudiantes pueden establecer conexiones y relaciones entre diferentes conceptos e ideas. La calidad de los procesos de aprendizaje está diseñada para reflejar el grado en que los estudiantes comprenden la materia que están estudiando.

Esta evaluación se basa en los niveles de complejidad de las respuestas de los estudiantes. En 1982, Biggs y Collis propusieron una taxonomía que permite adaptar preguntas para evaluar el aprendizaje en cinco niveles diferentes de complejidad. En conclusión, la Taxonomía solo proporciona un marco para evaluar y comprender la progresión del aprendizaje desde niveles más bajos de abstracción hasta niveles más altos de complejidad. Enfatiza la importancia no sólo de adquirir conocimientos sino también de organizarlos y aplicarlos de manera significativa y coherente. Estos autores analizaron los resultados de diversas áreas académicas y descubrieron que el progreso de los estudiantes en el aprendizaje sigue un patrón común de complejidad creciente. Sus hallazgos sugieren que el aprendizaje progresa desde una fase que es de naturaleza más cuantitativa, donde la atención se centra en aumentar el nivel de detalle en el aprendizaje, a una fase más cualitativa que implica incorporar esos detalles en una estructura coherente. Como implicación para la educación, Biggs y Collins propusieron la Taxonomía (Estructura del Resultado de Aprendizaje Observado) para facilitar la evaluación de este progreso.

La integración de conceptos dentro de un sistema es un aspecto crucial del aprendizaje. Cuando se produce esta integración, conduce a un cambio cualitativo en la comprensión y el conocimiento.

El nivel 5 de la taxonomía de aprendizaje, conocido como abstracción expandida, supera la mera comprensión y presenta una estructura coherente en un nivel superior de abstracción. Este nivel permite el surgimiento de nuevas ideas y perspectivas que pueden dar forma a futuras experiencias de aprendizaje (Biggs, 1999). Biggs (1999) conecta específicamente los niveles de la taxonomía con diferentes tipos de conocimiento: declarativo, procedimental, condicional y funcional. Según Biggs, el conocimiento declarativo debe desarrollarse hasta el nivel relacional para poder aplicarlo eficazmente en habilidades y habilidades prácticas.

El conocimiento procedimental, por otro lado, carece de un nivel más profundo de comprensión y se limita a seguir una secuencia determinada de acciones. El conocimiento condicional, que requiere conocimiento tanto declarativo como procedimental, permite a los estudiantes tomar decisiones sobre cuándo, por qué y en qué condiciones actuar. En relación con el concepto de contenido procedimental analizado anteriormente, se alinea más estrechamente con la descripción que hace Biggs del conocimiento condicional que con el conocimiento procedimental.

El conocimiento procedimental descrito por Biggs se centra en una secuencia determinada de acciones, mientras que el contenido procedimental descrito anteriormente implica comprender y aplicar el conocimiento en contextos específicos. Esta distinción resalta la importancia de desarrollar un nivel más profundo de comprensión para poder aplicar eficazmente el conocimiento en la práctica (Biggs, 1999). Algunos investigadores han categorizado los niveles de la taxonomía del aprendizaje basándose en el cambio de cambios cuantitativos a cualitativos. Esta categorización incluye abstracción preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y expandida. Estos niveles ayudan a analizar la relación entre diferentes enfoques de aprendizaje y resultados de desempeño (Rosário et al., 2005)

- Rendimiento Afectivo.

La tercera dimensión de los resultados del aprendizaje, según Biggs (2001), es el desempeño afectivo. El desempeño afectivo se refiere a la satisfacción que sienten los estudiantes con el proceso de enseñanza/aprendizaje y los resultados que logran. También incluye sus expectativas de éxito y confianza en su futuro desempeño académico y laboral. Para asegurar la calidad de la enseñanza en las universidades, las acciones administrativas se han centrado en investigar la satisfacción académica y el desempeño afectivo (Warrior, 2005). La satisfacción académica abarca tanto el desempeño en una materia, curso o carrera específica, como las características del proceso de enseñanza. La satisfacción, tal como la define Oliver (1997), va más allá de una simple medida de cumplimiento de las expectativas de los estudiantes e incluye un fuerte componente emocional que evalúa la experiencia general. Los investigadores han desarrollado diversos instrumentos para medir

la satisfacción con el rendimiento académico y el proceso de enseñanza, como las escalas EIPEA que incluyen una escala específica para medir el rendimiento afectivo.

La satisfacción con el proceso de enseñanza y aprendizaje ha sido estudiada por De la Source y Martínez (2004). Desarrollaron la escala de Evaluación de Producto de Enseñanza/Aprendizaje de Estudiantes (EIPEA-8), que consta de 17 ítems que evalúan dos dimensiones: enseñanza y aprendizaje. Cada dimensión mide el nivel de satisfacción con el proceso específico que se evalúa. Para validar la escala, se administró a una muestra de estudiantes españoles tanto de educación primaria como de secundaria, según lo realizado por De la Fuente y Martínez (2004).

4.3 Predicción del Rendimiento Académico.

Los hallazgos sobre las relaciones entre diferentes tipos de desempeño, incluido el desempeño cuantitativo y cualitativo, y el desempeño afectivo, como la satisfacción académica. El avance en la investigación del desempeño ha llevado a una comprensión más profunda de los diversos factores que impactan el proceso de enseñanza y aprendizaje y cómo afectan los resultados. En las secciones anteriores se han analizado algunos de estos factores que se han estudiado, así como otros que se esperaba que tuvieran influencia pero que no se investigaron, como la autorregulación personal, la confianza académica y las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje.

Los autores han organizado y estructurado estas variables con el fin de predecir el desempeño en modelos explicativos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este trabajo se basa principalmente en el modelo DIDEPRO, y se representa en la Tabla 4.1. En esta sección, la atención se centra en los resultados y conclusiones extraídas de los estudios que analizan el rendimiento académico y las variables discutidas en secciones anteriores. Estas variables incluyen factores demográficos (nacionalidad, universidad, carrera, género, edad y autorregulación personal), así como variables de proceso (expectativas docentes, confianza académica, concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, planificación del aprendizaje, percepción de la enseñanza y el aprendizaje, enfoques y autorregulación del aprendizaje).

4.4 Variables Presagio

El enfoque de la investigación ha sido principalmente comprender la relación entre las variables del proceso y las variables de resultado, o cómo estas variables influyen en el desempeño. Los modelos de enseñanza/aprendizaje, como los propuestos por Biggs, De la Fuente y Justicia, y Entwistle, sugieren que existe una relación directa entre las variables de resultado y el desempeño, pero esta relación está mediada por las variables de proceso. Biggs señaló específicamente que si bien las variables de resultado pueden tener un

impacto directo en los resultados del aprendizaje, este impacto es más débil en comparación con la influencia de las variables de proceso.

Esta fragilidad de la relación entre las variables de resultado y el desempeño puede explicar por qué muchos estudios no han examinado la relación entre estas variables. Estudios nacionales e internacionales anteriores han analizado la influencia de variables contextuales y personales en los enfoques de aprendizaje, pero no han incluido variables de resultado en sus análisis de predicción del desempeño, los estudios que han investigado la relación entre las variables de resultado y el desempeño han producido resultados contradictorios, algunos autores sostienen que no existe una relación directa entre las variables de resultado y el desempeño.

Duff (2003) y Zajacova, Lynch y Espenshade (2005) no encontraron diferencias significativas en el rendimiento según la edad o el género. De manera similar, Richardson (2006) concluyó que la edad y el género no tienen efectos directos sobre el rendimiento académico. Sin embargo, otros investigadores han observado diferencias en el rendimiento y/o la satisfacción en función de diversas variables. Varios estudios han investigado la relación entre desempeño y satisfacción en diversos contextos académicos. Duff (2003), El Ansari (2002), Montero, Villalobos y Valverde (2007) y Richardson (2006) han explorado el impacto del desempeño en la satisfacción de los estudiantes, El Ansari (2002) y Tejedor (2001) han examinado la relación entre satisfacción y rendimiento académico.

Por ejemplo, Echavarri, Godoy y Olaz (2007), Liu y Liu (2004), Ray et al. (2003), Richardson, Morgan y Woodley (1999), Zajacova et al. (2005) y Zeegers (2001) han informado diferencias en el desempeño y/o la satisfacción en función de una o más variables, Zeegers (2001) encontró específicamente una correlación entre la edad y el enfoque, mostrando que los estudiantes mayores en Australia tienden a tener un mayor rendimiento académico. Por el contrario, Richardson et al. (1999) encontraron que las estudiantes mujeres y más jóvenes obtuvieron mejores resultados que los hombres y los estudiantes mayores. Estos hallazgos fueron apoyados por Echavarri et al. (2007) en un estudio de tres carreras de economía en Argentina, así como por Ray et al. (2003) y Liu y Liu (2004) en estudios realizados en América del Norte. Además, se encontró que la satisfacción personal (género) y el rendimiento (edad) tienen influencias directas en los resultados académicos, como lo demuestran Ray et al. (2003) y Liu y Liu (2004). El análisis de ecuaciones estructurales reveló que las mujeres tendían a sentirse más satisfechas con sus experiencias académicas, mientras que los estudiantes más jóvenes lograban un mejor rendimiento general. Otro estudio realizado por Dayioglu y Türüt-Asik (2007) analizó el rendimiento acumulado medio de una gran muestra de estudiantes a lo largo de cuatro años. Sus hallazgos mostraron que había diferencias significativas en el desempeño entre los estudiantes matriculados en diferentes programas de grado, como Artes y Ciencias, estos estudios proporcionan información valiosa sobre la compleja

relación entre desempeño y satisfacción en entornos académicos. Si bien algunos factores, como la edad y el género, pueden no tener un impacto directo en el rendimiento académico, otras variables, como la satisfacción personal y los programas de grado específicos, pueden influir significativamente en los resultados de los estudiantes.

La comparación de las medias de rendimiento entre estudiantes varones y mujeres de la Universidad Técnica de Oriente Medio de Ankara en Turquía, específicamente en los campos de Ciencias Económicas y Administrativas, Educación e Ingeniería, reveló que las estudiantes alcanzaron niveles de rendimiento más altos. Esta tendencia fue particularmente evidente en el campo de la Educación. Además, se ha descubierto que factores como la edad, el género y los rasgos de personalidad influyen en la satisfacción personal. Clemente, Molero y González (2000) observaron que estas variables pueden impactar el nivel de satisfacción de un individuo. Además, Beyer (1999) descubrió que existían diferencias en la estimación de las calificaciones entre los estudiantes de diversas materias de Psicología. Este estudio incluyó a 69 estudiantes mujeres y 62 estudiantes hombres, y se encontró que todos los estudiantes tendían a sobreestimar su desempeño en la materia. Sin embargo, las estudiantes tendieron a sobreestimarlos en menor grado que sus homólogos masculinos.

4.5 Variables Procesos.

El estudio de las variables de proceso y su impacto en el desempeño en el campo de la Psicología de la Educación ha sido un tema extenso y productivo. Los investigadores han estado interesados en comprender tanto los aspectos instructivos como de aprendizaje del proceso de enseñanza/aprendizaje, así como cómo afecta el rendimiento académico. El modelo DIDEPRO, incluye variables que son relevantes tanto para el proceso como para el resultado. Entre estas variables, los enfoques de aprendizaje, la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia han mostrado una asociación más fuerte con el rendimiento académico en comparación con variables como las expectativas docentes, la confianza académica, las concepciones de enseñanza/aprendizaje y las percepciones de la enseñanza. La siguiente sección presentará los hallazgos y conclusiones de las investigaciones centradas en estas variables.

4.6 Variable de la fase Diseño

Los estudios que utilizaron el MSLQ y examinaron la autoeficacia y el rendimiento académico a nivel universitario han encontrado consistentemente una relación significativa entre ambos (Pintrich, 1999). Los resultados de la revisión indicaron coeficientes de correlación que oscilaban entre 0,27 y 0,45, lo que sugiere una asociación de moderada a fuerte. Sin embargo, algunas investigaciones no han logrado encontrar tales conexiones entre la autoeficacia y el desempeño (Lindley y Borgin, 2002). La asociación entre

autoeficacia y rendimiento académico es bidireccional. La autoeficacia tiene poder predictivo para determinar el desempeño, pero al mismo tiempo, los logros y éxitos académicos pasados se convierten en una fuente crucial de información para las creencias de autoeficacia (Bandura, 1997).

De manera similar, la autoeficacia predice en gran medida la satisfacción académica (Lent, Singley, Sheu, Schmidt y Schmidt, 2007). Sin embargo, faltan investigaciones que exploren la relación entre la confianza académica y el desempeño anterior o posterior. Si bien Sanders y Sanders (2003) descubrieron evidencia de la influencia del éxito en las pruebas de admisión sobre la confianza académica, no encontraron ningún resultado que indicara su impacto en el desempeño posterior. La autoeficacia se ha relacionado frecuentemente con el rendimiento académico en diversos estudios (Pajares, 1997; Schunk, 1991). Las investigaciones han demostrado consistentemente que la autoeficacia es un predictor más fuerte del rendimiento académico en comparación con otros factores cognitivos (Bandura, 1977; Robbins et al., 2004; Vanderstoep et al., 1996; Zusho y Pintrich, 2003).

No sólo predice directamente el éxito futuro (Bandura, 1997; Richardson, 2006; Vanderstoep et al., 1996; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992), sino que también influye indirectamente en el rendimiento a través de procesos cognitivos (Pintrich y De Groot, 1990.) y autorregulación (Pintrich, 2004; Zimmerman et al., 1992). Al mejorar el esfuerzo y la perseverancia, la autoeficacia sirve como un predictor fiable del rendimiento académico (Bandura, 1997; Pajares, 1996).

- Concepciones de Aprendizaje.

El concepto de enseñanza y aprendizaje está estrechamente relacionado con la confianza académica y ha sido ampliamente estudiado. Estos estudios han llevado al surgimiento de un nuevo concepto conocido como concepciones de enseñanza/aprendizaje. Estas concepciones se basan en los hallazgos de investigaciones previas sobre concepciones de aprendizaje. Las investigaciones han demostrado influencias tanto directas como indirectas de las concepciones del aprendizaje en el rendimiento académico. Los estudiantes que ven el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento tienden a lograr mejores resultados, mientras que aquellos que lo ven como una mera reproducción tienden a tener un rendimiento más bajo.

Sin embargo, la relación entre las concepciones de aprendizaje y rendimiento académico no es definitiva y se necesitan más investigaciones para comprenderla completamente. También hay variables mediadoras, como los enfoques de aprendizaje, que influyen en la relación entre las concepciones del aprendizaje y los resultados. Los enfoques de aprendizaje profundo, que implican una comprensión profunda del tema, tienden a mediar en la relación entre las concepciones del aprendizaje como construcción y

un mayor desempeño. Por otro lado, los enfoques centrados en la superficie tienden a mediar en la relación entre las concepciones del aprendizaje como reproducción y un menor rendimiento.

4.7 Variable de la Fase de Desarrollo.

Existe una cantidad significativa de investigaciones dedicadas al estudio de las conexiones entre las percepciones del entorno de aprendizaje y el rendimiento académico. Diversos estudios, incluidos los de De la Fuente et al. (2005), Diseth (2007), Domenech et al. (2004), Entwistle y Peterson (2004) y Valle et al. (1998), han apoyado la noción de que las percepciones y el desempeño están relacionados. Generalmente, los estudiantes que perciben que reciben una buena enseñanza y una evaluación justa tienden a obtener calificaciones más altas (Diseth, 2007; Doménech et al., 2004; Karagiannopoulou y Cristodoulides, 2005; Lizzio et al., 2002; Richardson y Price, 2003).

Sin embargo, Diseth (2007) reveló que el uso de variables univariadas en estos estudios, como diferencias en medias y correlaciones, puede enmascarar la influencia de otras variables mediadoras. A la luz de esto, los investigadores (Diseth, 2007; Lizzio et al., 2002) recomiendan el uso de análisis multivariados, como el análisis de regresión y el modelado de ecuaciones estructurales. De manera similar, Karagiannopoulou y Cristodoulides (2005) encontraron resultados similares con estudiantes griegos de cuarto grado.

Descubrieron que la enseñanza eficaz influía directamente en el rendimiento, medido por las calificaciones en diversas materias del Departamento de Psicología. Indirectamente, la enseñanza eficaz también influyó en el rendimiento y la satisfacción académica mediante la adopción de un enfoque de aprendizaje profundo, los autores observaron que las percepciones del entorno de aprendizaje actual predecían mejor el rendimiento que la capacidad académica anterior. Lizzio et al. (2002) realizaron un estudio que concluyó que la percepción del contexto de aprendizaje tenía una influencia directa e indirecta en el desempeño, incluyendo aspectos cuantitativos, cualitativos y afectivos.

La influencia estuvo mediada a través de enfoques de aprendizaje. Los resultados variaron entre las diferentes facultades, como Comercio, Ciencias y Humanidades, pero en todos los casos, los estudiantes que percibieron una buena enseñanza tuvieron un impacto directo en los tres tipos de desempeño y un impacto indirecto (a través de un enfoque profundo) en el desempeño cuantitativo y cualitativo. En una línea similar, Diseth (2007) apoyó además la idea de que los enfoques de aprendizaje median la relación entre las percepciones de la enseñanza y el rendimiento académico.

Los estudiantes que perciben su enseñanza como deficiente y su carga de trabajo como inapropiada tienden a adoptar un enfoque superficial del aprendizaje y obtener

calificaciones más bajas. Por otro lado, los estudiantes que perciben su enseñanza como buena y su carga de trabajo como adecuada tienden a participar en un aprendizaje profundo, aunque esto no tiene un impacto significativo en su rendimiento académico general. En resumen, estos estudios proporcionan evidencia adicional que respalda la noción de que las percepciones de la enseñanza, los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico están interconectados, enfatizan la importancia de emplear análisis estadísticos rigurosos para explorar estas relaciones con mayor detalle.

Otro estudio realizado a nivel nacional (De la Fuente et al., 2005) exploró las asociaciones entre las percepciones del entorno de aprendizaje, los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico. Mediante análisis de regresión múltiple, se encontró que las percepciones sobre el contenido, la metodología de enseñanza y las estrategias de evaluación implementadas por los docentes predijeron significativamente el rendimiento académico. En cuanto a la técnica de análisis recomendada, Diseth (2007) sugiere el uso de análisis estadístico multivariado.

Los análisis más utilizados por los investigadores en este campo son los modelos de ecuaciones estructurales (Diseth, 2007; Karagiannopoulou y Cristodoulides, 2005) y el análisis de regresión (De la Fuente et al., 2005). Para obtener una comprensión más completa de las relaciones e influencias entre las variables del estudio, Lizzio et al. (2002; p.39) emplearon un modelo de ecuación estructural que abarca todas las variables (percepciones, enfoques y desempeño), seguido de dos conjuntos de análisis de regresión múltiple centrados en los enfoques de aprendizaje y el desempeño académico.

- Enfoque de aprendizaje

Diseth y Martinsen, (2003) realizaron un estudio con 192 estudiantes de un programa de psicología noruego, centrándose en enfoques de aprendizaje, estilos cognitivos y motivos. Su análisis utilizando ecuaciones estructurales reveló que el enfoque superficial predecía negativamente el desempeño. Sin embargo, no encontraron relación entre el enfoque profundo y el rendimiento, Richardson et al., (1999) encontraron resultados similares en un estudio con estudiantes de educación a distancia. En el otro extremo del espectro, hay estudios que sólo han encontrado relaciones significativas entre el enfoque de enfoque profundo y el rendimiento académico, Rodríguez (2005) utilizó un análisis de los datos para respaldar este hallazgo, la investigación sobre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico ha producido resultados contradictorios (Zeegers, 2001). Algunos estudios han apoyado las premisas teóricas y han encontrado que un enfoque superficial se asocia con resultados de baja calidad y poca cantidad, mientras que un enfoque profundo se asocia con altas calificaciones y resultados de alta calidad (Biggs, 2001; Ramsden, 2003; Rodríguez y Cano, 2006; Valle et al., 2000). Sin embargo, otras investigaciones han

encontrado relaciones bajas o insignificantes entre estos enfoques (Diseth y Martinsen, 2003; Muñoz y Gómez, 2005; Watkins, 1996; 2001). Además, algunas investigaciones no han encontrado relación alguna entre los enfoques y el desempeño (Valle et al., 1998; Recio y Cabero, 2005). Richardson (2006; p. 23) ha observado la existencia de relaciones ambiguas entre la conducta de estudio y el ajuste académico.

En un estudio se utilizó la regresión múltiple para examinar el impacto de las concepciones y los enfoques de aprendizaje en el rendimiento académico. Los resultados revelaron que sólo las concepciones y el enfoque profundo tuvieron influencia significativa en el rendimiento académico. En otro estudio nacional realizado por Berbén (2004), se analizaron 136 estudiantes de la Universidad de Granada en España. Los hallazgos mostraron que sólo el enfoque superficial tenía una correlación significativa y negativa con el rendimiento. De la Fuente et al. (2005) también encontraron conexiones entre los enfoques y el desempeño, indicando que los estudiantes universitarios que participaron en el aprendizaje profundo lograron un mayor desempeño y estaban más satisfechos con su experiencia de aprendizaje. Sin embargo, hubo resultados contradictorios ya que algunos estudiantes con un enfoque superficial también obtuvieron buenas calificaciones.

Watkins (1996; 2001) realizó dos revisiones exhaustivas de estudios que examinaban los enfoques y el desempeño. La primera revisión incluyó 16 investigaciones con 9000 participantes, mientras que la segunda revisión implicó un metaanálisis de 55 estudios con 27078 participantes de 15 ciudades diferentes. Ambas revisiones revelaron correlaciones negativas entre un enfoque superficial y el desempeño, y correlaciones positivas entre un enfoque profundo y el desempeño. Sin embargo, la fuerza de estas correlaciones fue relativamente baja en ambos casos. Watkins sugiere que las relaciones limitadas pueden atribuirse al sistema de evaluación o al hecho de que las calificaciones no siempre recompensan el aprendizaje profundo.

Duff realizó un análisis de investigación en 2003 para examinar el impacto de diferentes enfoques de aprendizaje en estudiantes de posgrado en Economía en el Reino (N = 75). Utilizó el RASI como medida de los enfoques de aprendizaje y utilizó cuatro tipos diferentes de evaluaciones para medir el rendimiento académico (dos tareas, un examen, un informe del proyecto económico y una presentación oral del proyecto). Los resultados del análisis de regresión mostraron que el tipo de evaluación medió la relación entre los enfoques de aprendizaje y el desempeño. Los enfoques de aprendizaje tuvieron una mayor influencia en el desempeño cuando se evaluaron a través de tareas o el informe del proyecto económico, en comparación con exámenes o presentaciones orales. Además de las investigaciones sobre enfoques de aprendizaje, también se han realizado estudios sobre orquestaciones de estudio y su relación con la interpretación. Prosser et al. Realizó un estudio en el año 2000 que encontró que los estudiantes con orquestaciones disonantes tenían el peor rendimiento académico. Este hallazgo está respaldado por otros estudios de

Lindblom-Ylance y Lonka en 1998, así como de Clif en 2000. De manera similar, Rodríguez y Cano encontraron resultados similares en un estudio nacional en 2006, donde los estudiantes con profundas habilidades de orquestación lograron calificaciones altas, mientras que aquellos con orquestaciones superficiales o disonantes recibieron calificaciones bajas. Sin embargo, existe cierta evidencia contradictoria de otro estudio nacional realizado por De la Fuente et al. en 2005. Este estudio observó que el 55,8% de los participantes presentaban disonancia cognitiva, y quienes mostraban esta disonancia no necesariamente tenían un impacto negativo en su rendimiento académico.

- Autorregulación del aprendizaje.

Los estudios de investigación también revelaron hallazgos contradictorios sobre la relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico. Muchas de las investigaciones encontraron un impacto positivo directo del aprendizaje autorregulado en el rendimiento académico (Bembenutty y Zimmerman, 2003; De la Fuente et al., 2005; Neuville, Frenay, Bourgeois, 2007; Roces et al., 1999; Vanderstoep et al., 1996; Vermont, 2005; Zimmerman, 1995b). Sin embargo, también hubo estudios que mostraron una baja influencia del aprendizaje autorregulado (Zusho y Pintrich, 2003) y algunos que no encontraron evidencia alguna de influencia (Martínez y Galán, 2000). En estos estudios, el instrumento de medición más utilizado fue el MSLQ. Pintrich y De Groot (1990) enfatizaron la importancia de las estrategias de autorregulación para el desempeño académico. Un estudio nacional realizado con el MSLQ (Roces et al., 1999) demostró una relación entre las estrategias de aprendizaje autorreguladas y el rendimiento académico.

Los estudiantes que participaron en conductas de aprendizaje autorreguladas, como la gestión eficaz del tiempo, la concentración, la búsqueda de ayuda cuando era necesaria, la coherencia y el uso de estrategias metacognitivas y el autointerrogatorio lograron puntuaciones más altas. Por otro lado, un estudio americano realizado por Zusho y Pintrich (2003) sólo encontró una influencia directa de las estrategias de repetición sobre el rendimiento. Otro estudio (Vanderstoep et al., 1996) obtuvo resultados diferentes según la disciplina que se estudie. Un análisis ANOVA con estudiantes de diferentes niveles de rendimiento (bajo-medio-alto) en Ciencias Naturales y Sociales reveló diferencias significativas.

Otros estudios también han explorado la relación entre la autorregulación y el rendimiento académico utilizando diferentes métodos. Por ejemplo, Bembenutty y Zimmerman (2003) analizaron variables cognitivas y motivaciones de estudiantes universitarios y encontraron relaciones positivas entre las estrategias de autorregulación y el desempeño. Asimismo, De la Fuente et al. (2005) utilizaron análisis de regresión y obtuvieron resultados similares. En varios estudios, los investigadores han examinado

diferentes estrategias de autorregulación como la repetición, la organización y la elaboración.

Se ha encontrado que en el campo de las Ciencias Humanas la principal diferencia en las estrategias de autorregulación está relacionada con las estrategias organizacionales. Los estudiantes que obtienen mejores resultados tienden a ser más organizados en su enfoque del estudio, las variables de proceso también se han relacionado con la satisfacción académica. Se ha argumentado que cuando se cumplen las expectativas de los estudiantes sobre la enseñanza (Emanuel y Adams, 2006), su confianza académica (Sander y Sanders, 2003) y sus percepciones sobre la enseñanza (Bigg, 1999; De la Fuente et al., 2005; Entwistle y Tait, 1990) aumentan, lo que resulta en una mayor satisfacción con el aprendizaje.

Hassan (2002) analizó diferentes enfoques de la enseñanza y cómo impactan en la satisfacción académica. Varios autores, entre ellos Martínez y Galán (2000), Roces et al. (1999), Vanderstoep et al. (1996) y Vermunt y Vermetten (2004) han discutido las inconsistencias en los hallazgos. Sugieren que el tipo de evaluación utilizada en los estudios juega un papel importante en la relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico. Dependiendo del método de evaluación empleado por los docentes, los resultados pueden variar.

El estudio examinó las experiencias de aprendizaje y los niveles de satisfacción entre 351 estudiantes que asisten a la Universidad de los Emiratos Árabes Unidos. A través del análisis de ecuaciones estructurales, se encontró que el aprendizaje profundo, a diferencia de un enfoque superficial, se asociaba significativamente con mayores niveles de satisfacción. De manera similar, Lindblom-Ylänne y Lonka (2000) encontraron que el aprendizaje disonante estaba relacionado con la insatisfacción académica, Weaver (2001; p. 33) realizó un estudio centrado en predecir la satisfacción académica entre los estudiantes de la Universidad de Salamanca. Los resultados de su investigación indicaron que los estudiantes que reportaron niveles más altos de satisfacción también mostraron un fuerte aprecio por sus hábitos de estudio, poseían una alta creencia de autoeficacia, mantenían una actitud positiva hacia la Universidad, asistían regularmente a clases y provenían de familias con una fuerte motivación cultural.

4.8 Variable Producto.

Las variables de rendimiento inmediato y satisfacción son ampliamente estudiadas en el ámbito de la educación. El rendimiento y la satisfacción de los estudiantes son indicadores comúnmente utilizados para evaluar la calidad de la enseñanza, sin embargo, los factores que determinan estas variables no están claramente definidos. Investigaciones anteriores se han centrado en identificar las variables que explican el desempeño y la

satisfacción, descuidando a menudo la posible relación entre ellos. Hay investigaciones limitadas que examinan la relación entre desempeño y satisfacción. Algunos estudios han encontrado relaciones positivas entre estas variables. Los estudios internacionales también han indicado relaciones significativas entre el desempeño y la satisfacción, y algunos autores sugieren influencias recíprocas.

Por ejemplo, Liu y Liu (2004) encontraron que la satisfacción impacta directamente en el desempeño, mientras que Umbach y Porter (2002) sugirieron una relación recíproca. Sin embargo, no se encontraron estudios españoles que analicen el impacto bidireccional entre rendimiento y satisfacción. Por otro lado, los estudios nacionales también han encontrado una relación positiva entre el desempeño y la satisfacción, ya sea que el desempeño se evalúe de manera amplia o estricta. Guardia et al. (2006) analizaron factores asociados con el rendimiento académico y encontraron que la satisfacción académica estaba relacionada con el rendimiento en dos cohortes de estudiantes de la Universidad de Barcelona, Weaver (2001) encontró relaciones recíprocas entre desempeño y satisfacción, si bien investigaciones anteriores han explorado las variables de desempeño y satisfacción en la educación, todavía es necesario realizar más investigaciones para comprender completamente su relación.

La Universidad de Salamanca realizó un estudio sobre el rendimiento y la satisfacción de los estudiantes y encontró que aquellos que obtuvieron mejores resultados en sus cursos también reportaron altos niveles de satisfacción. De manera similar, un estudio separado realizado por Fernández et al. en 2007 examinó los índices de satisfacción, éxito y rendimiento de los estudiantes de la Universidad de Oviedo. Los hallazgos revelaron que los estudiantes que experimentaron mayores tasas de éxito en sus exámenes también informaron niveles más altos de satisfacción con su enseñanza. Además, el estudio encontró que las expectativas de éxito, medidas por el porcentaje de estudiantes que realmente tomaron los exámenes, desempeñaron un papel en la mediación de la relación entre el éxito y la satisfacción. En concreto, las materias con mayores niveles de insatisfacción tuvieron una menor proporción de alumnos que se presentaron a los exámenes.

Reflexiones Finales.

Después de revisar la literatura, se espera que varias variables tengan efectos tanto directos como indirectos sobre el desempeño, incluidos aspectos cuantitativos y cualitativos. Si bien algunos estudios han demostrado que las variables personales pueden influir en el rendimiento, los resultados son contradictorios y no se puede extraer ninguna conclusión clara de ellos. Por lo tanto, se anticipa que las variables personales y contextuales influirán en el desempeño a través de variables cognitivo-motivacionales, y también pueden tener un efecto directo pero débil sobre el desempeño. El producto de enseñanza/aprendizaje debe incluir los resultados de la evaluación de los objetivos

propuestos. El contenido del producto representa los objetivos en diferentes unidades de aprendizaje, y es recomendable clasificarlos en conceptuales, procedimentales y actitudinales para facilitar el logro de los objetivos educativos. Esta clasificación de contenidos ayuda a establecer una estructura para los resultados de la enseñanza/aprendizaje, que pueden medirse cuantitativa, cualitativa y afectivamente (Biggs, 1999).

Muchos estudios se han centrado en evaluar el desempeño basándose en una calificación general, pero algunos autores critican este enfoque y actualmente están explorando métodos alternativos de evaluación (Doménech et al., 2004; Heikkilä y Lonka, 2006). En cuanto a la relación entre confianza y rendimiento académico, se adoptan los criterios establecidos en capítulos anteriores. Se espera que la confianza académica, que se refiere a la autoeficacia a nivel universitario, muestre relaciones similares a las observadas en estudios anteriores. La programación del proceso de enseñanza/aprendizaje se estructura a partir de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que corresponden a diferentes niveles de aprendizaje.

Los contenidos conceptuales son similares a los niveles cuantitativos de aprendizaje, mientras que los contenidos procedimentales y actitudinales requieren una comprensión más profunda y tienen una naturaleza más abstracta. Estos contenidos se alinean con niveles cualitativos de aprendizaje, el desempeño afectivo, por otro lado, se evalúa principalmente mediante indicadores de satisfacción académica con el proceso de aprendizaje.

De los estudios sobre las percepciones de la enseñanza se pueden extraer varias conclusiones. En primer lugar, estas percepciones tienen un impacto directo e indirecto en el rendimiento académico. Esto respalda la noción de que la enseñanza y el aprendizaje son interdependientes e interactúan entre sí (Source and Justice, 2007). En segundo lugar, las percepciones positivas de la enseñanza, los métodos de evaluación adecuados y el trabajo en clase adecuado influyen positivamente en el rendimiento cuantitativo. Por el contrario, las percepciones negativas de la enseñanza y la evaluación inadecuada tienen un efecto perjudicial sobre el rendimiento académico. Tanto la percepción de la enseñanza como la percepción de la evaluación pueden estar mediadas por los enfoques de aprendizaje empleados.

Un enfoque profundo del aprendizaje media una influencia positiva, mientras que un enfoque superficial tiene un impacto negativo, se presume que el aprendizaje autorregulado también juega un papel mediador en este proceso. En el campo de la investigación sobre la autoeficacia, se cree ampliamente que niveles más altos de confianza académica de los estudiantes conducen a un mejor desempeño. Esta creencia también es aplicable a las concepciones de enseñanza y aprendizaje, donde la comprensión y aplicación de las teorías del aprendizaje se utilizan para desarrollar el propio marco teórico.

En este caso, se espera que estas concepciones de enseñanza y aprendizaje influyan en el rendimiento académico al dar forma a los enfoques de aprendizaje utilizados. A partir de una exhaustiva revisión teórica y metodológica, los autores de este manual proponen que los enfoques de aprendizaje y las orquestaciones del estudio son variables en la fase de desarrollo, se espera que tanto los enfoques como las orquestaciones desempeñen un papel importante a la hora de influir en el rendimiento académico.

Las influencias del momento del augurio y la fase de diseño están estrechamente interconectadas con el proceso de enseñanza. Sin embargo, no está del todo claro cómo estas influencias afectan el rendimiento y la satisfacción, ya que ha habido resultados de investigación contradictorios. Algunos estudios han observado que tanto los enfoques de aprendizaje superficial como el profundo tienen influencia en el rendimiento, mientras que otros se han centrado en la influencia de un solo enfoque. En el caso del enfoque profundo, las relaciones suelen ser positivas, mientras que el enfoque superficial a menudo conduce a resultados negativos.

De manera similar, los estudiantes que aprenden con un enfoque disonante y superficial tienden a tener calificaciones más bajas y menos satisfacción en comparación con aquellos que adoptan un enfoque profundo. Sin embargo, también hay casos en los que los estudiantes que sobresalen en ambos enfoques logran un buen desempeño. Para abordar las ambigüedades en estas relaciones, algunos autores han explorado diferentes formas de evaluar el aprendizaje y el tipo de aprendizaje que se evalúa. El tipo de evaluación utilizada puede arrojar resultados diferentes, según sea de carácter más cuantitativo, cualitativo o afectivo. La naturaleza de los resultados de la evaluación puede determinar una relación más fuerte con un enfoque de aprendizaje particular.

Las variables más estudiadas en relación con el aprendizaje autorregulado fueron el rendimiento académico (tanto en sentido amplio como estricto) y la satisfacción. Los resultados de estas investigaciones mostraron consistentemente relaciones positivas entre estas variables. Algunos autores incluso encontraron una influencia recíproca entre desempeño y satisfacción, aunque ésta se observó principalmente en el sentido amplio de desempeño. Generalmente, los estudios se centraron en la relación entre desempeño y satisfacción con el proceso de enseñanza, y sólo unos pocos analizaron la satisfacción específicamente en relación con el aprendizaje, los resultados indicaron que los estudiantes que estaban satisfechos con sus experiencias de aprendizaje lograron mejores resultados.

La satisfacción de los individuos tiene un impacto significativo en su desempeño, ya que aquellos que están más satisfechos tienden a tener calificaciones más altas que aquellos que están insatisfechos. Esto sugiere que la satisfacción influye en el desempeño. Al analizar variables relacionadas con el rendimiento académico, los investigadores suelen utilizar métodos estadísticos multivariados. De estos métodos, en el pasado se han utilizado ampliamente modelos predictivos como la regresión lineal múltiple. Sin embargo, la

regresión logística se considera actualmente la técnica más adecuada para predecir el rendimiento. También se utilizan con frecuencia modelos de ecuaciones estructurales, un tipo de análisis causal, y los investigadores recomiendan un tamaño de muestra de al menos 150 estudiantes para obtener resultados confiables. En general, los investigadores en educación prefieren estas técnicas de análisis a los métodos univariados. Algunos investigadores incluso han utilizado simultáneamente modelos de regresión múltiple y ecuaciones estructurales para examinar las relaciones e influencias de las variables del proceso de enseñanza/aprendizaje. Estos estudios complementan los análisis realizados mediante regresión lineal al incorporar modelos de ecuaciones estructurales para evaluar más a fondo las relaciones. Por ejemplo, Gilar (2003) utilizó modelos teóricos y los resultados de análisis de regresión múltiple para diseñar y evaluar un modelo utilizando ecuaciones estructurales. Por el contrario, Lizzio et al. (2002) utilizaron los hallazgos de su análisis para mejorar su comprensión del tema.

Bibliografía

- Abrami, P.C. (1989). *How should we use student ratings to evaluate teaching? Research in Higher Education*, 30, 221-227.
- Aebli, H., (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9292110297B>
- Agüero, J., (2018). *Habilidades Académicas y Autorregulación del Aprendizaje el Ingresantes a Ciencias Empresariales*. (Tesis. Lima - Perú: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle).
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/1381/TM%20CE-Du%203209%20A1%20%20Agüero%20Linares.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aguilar, J.; Falcón, Y.; Montejo, C. y Morillo, J., (2021). *La evaluación formativa, ¿Realidad o buenas intenciones? Estudio de caso en docentes del nivel primario. Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1041. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1041>
- Aguilera, C., Manzano, A., Martínez, I., Lozano, M. C. y Casiano, C., (2017). *El modelo flipped classroom. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261-266.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1055>
https://www.researchgate.net/publication/321159686_El_modelo_Flipped_Classroom
- Alagon, C., (2018). *Conocimiento y uso del aplicativo google classroom en estudiantes ingresantes a la Escuela Profesional de Ingeniería Informática y de sistemas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco 2018-II*.
<https://repositorio.uandina.edu.pe/handle/20.500.12557/4092>
- Alagon, C., (2021). *Evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la escuela profesional de educación de la universidad nacional de san Antonio Abad del Cusco, 2018*.
<https://repositorio.uandina.edu.pe/handle/20.500.12557/2628>
- Alderete, A.M. (2006). *Fundamentos del análisis de regresión logística en la investigación psicológica*. *Evaluar*, 6, 52-67.
- Aleamoni, M. L. (1978). *Are there differences in perceived teaching effectiveness between males and females in anthropology? Comunicación presentada en el Annual Meeting of the American Anthropological Association, noviembre, Los Angeles, California*.

- Alfassi., M., (2003). *Promoting the will and skill of students at academic risk: An evaluation of an instructional design geared to foster achievement, self-efficacy and motivation. Journal of Instructional Psychology*, 30(1), 28-40. Proceso de enseñanza/aprendizaje en Educación Superior 188
- Allgood, W.P., Risko, V.J., Álvarez, M.C. y Fairbanks, M.M. (2000). *Factors that influence study*. En R.F. Flippo y D.C. Caverly (Coords.): *Handbook of college reading and study strategy research* (pp. 201-219). New Jersey: LEA.
- Álvarez, I. (2008). *Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica*. *Electronic Journal Research in Education Psychology*, 14, 235-272. Consultado el 10 de abril de 2008 en http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/14/english/Art_14_228.pdf
- Álvarez, V., García, E., Gil, J., Romero, S. y Correa, J. (2002). Enseñanza en la universidad: percepciones de profesores y alumnos. *Revista de Educación*, 328, 303-323.
- Amer, A. (2006). *Reflections on Bloom's Revised Taxonomy. Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8, 213-230. en http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/8/english/Art_8_94.pdf
- Amezcuá, J.A., Pichardo, M.C. y Amezcuá, C. (2004). *Autorregulación académica: evaluación e intervención*. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 17, 227-239.
- Anderson, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J., y Wittrock, M. (2001). *Taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy*. New York: Longman.
- Andreou, E., Vlachos, F. y Andreou, G. (2006). *Approaches to studying among Greek university students: the impact of gender, age, academic discipline and handedness*. *Educational Research*, 48 (3), 301-311
- Anijovich, R., (2017) *La evaluación formativa en la enseñanza superior. Universidad de San Andrés, Buenos Aires*. Voces De La Educación. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view>

w/32.

- Areiza, H., (2017). *Role of Systematic Formative Assessment on Students' Views of Their Learning*
45http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902013000200011
- Angelini, M., (2016). *Formative and shared assessment research in teacher training degrees in english.*
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032016000100282
- Aparicio, J.J., Tejedor, J. y Sanmartín, R. (1982). *La enseñanza universitaria vista por los alumnos: un estudio para la evaluación de los cursos en la enseñanza superior.* Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Apodaca, P. y Grad, H. (2005). *The dimensionality of student ratings of teaching: integration of uni- and multidimensional models.* *Studies in Higher Education*, 30(6), 723-748.
- Asiú, L.; Corrales, A. y Barboza, Ó., (2021). *Evaluación formativa en la práctica pedagógica: una revisión bibliográfica.*
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100134&lng=es&tlng=es.
- Aulls, M.W. (2004). Students' experiences with good and poor university courses. *Educational Research and Evaluation*, 10 (4-6), 303-335.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning.* New York: Grune & Stratton
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change.* *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción.* Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman. *Proceso de enseñanza/aprendizaje en Educación Superior* 190
- Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory: an genetic perspective.* *American Review of Psychology*, 52, 1-26.

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Vittorio-Caprara, G. y Pastorelli, C., (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187– 206.
- Barca A., González-Pienda, J.A., Cabanach R. G. y Escoriza, J., (1996), *Psicología de la instrucción: componentes contextuales y relaciones del aprendizaje escolar*. Barcelona: EUB.
- Barca, A., Peralbo, M. y Brenlla, J.C., (2004). *Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje*. La escala Siacepa. *Psicothema*, 16(1), 94-103.
- Barca, A., Porto, A.M. y Santorum, R., (1997). *Los enfoques de aprendizaje en contextos y situaciones educativas, una aproximación conceptual y metodológica*. En A. Barca, J.L.
- Barrios, J., Fitch, R., Parga, R. y Sánchez, M. (2015). *Holistic Educative Model: A Proposal for Aiming to Strengthen Integral Training of Human Being* https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032015000300462&script=sci_abstract
- Basow, S. A. y Montgomery, S. (2005). Student ratings and professor selfratings of college teaching: Effects of gender and divisional affiliation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(2), 91-106.
- Bean, J.P. y Bradley, R.K. (1986). Untangling the satisfaction performance relationship for students. *Journal of Higher Education* 57 (4), 393-412.
- Beishuizen, J., Stoutjesdijk, E. y Van Putten, K. (1994). *Studying textbooks: effects of learning styles, study task, and instruction*. *Learning and Instruction*, 4, 151–174.
- Beltrán, J. y Genovard, C. (1996). *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J.A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J.A. (1999). Aprender en la Universidad. En J. Ruiz Carrascosa (Coord.). *Aprender y enseñar en la universidad. Iniciación a la docencia universitaria* (pp. 9-42). Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén.

- Bembenutty, H. y Zimmerman, B.J., (2003). *The relation of motivational beliefs and self-regulatory processes to homework completion and academic achievement*. Comunicación presentada al *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, abril, Chicago.
- Berbén, A.B.G. (2004). *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad: ¿qué espera y cómo aprende el alumnado?*. Investigación Tutelada inédita. Universidad de Granada.
- Berbén, A.B.G. (2005). *Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 3(2), 109-126. Consultado el 2 de septiembre de 2005 en http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/6/espanol/Art_6_70.pdf Proceso de enseñanza/aprendizaje en Educación Superior.
- Berbén, A.B.G., De la Fuente, J., Justicia, F., y Pichardo, M.C. (2005). *Análisis del aprendizaje del profesorado en formación: ¿pertencen sus enfoques de aprendizaje a un continuo?* *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 255-268.
- Berbén, A.B.G., Pichardo, M.C. y De la Fuente, J. (2007). *Relaciones entre preferencias de enseñanza y enfoques de aprendizaje de los universitarios*. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 537-550.
- Betz, N. y Hackett, G. (1983). *The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science based college majors*. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329-345.
- Bernal, C. y Álvarez, E., (2017) Open Innovation Model: Focus on Human Potential <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=723354046>
- Beyer, S. (1999). *Gender differences in the accuracy of grade expectancies and evaluations*. *Sex Roles*, 41(314), 279-295.
- Bidjerano, T. (2005). Gender differences in self-regulated learning. Comunicación presentada a la *36ª Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association*, octubre, Kerhonkson (NY).
- Biggs, J. (1978). *Individual and group differences in study processes*. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.

- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J. (1985). *The role of metalearning in study processes*. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1988). *The role of metacognition in enhancing learning*. *Australian Journal of Education*, 32, 127-138.
- Biggs, J. (1989). *Approaches to the enhancement of tertiary teaching*. *Higher Education Research and Development*, 8 (1), 7-25.
- Biggs, J. (1993). *What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification*. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J. (2001). *Enhancing learning: a matter of style or approach?* En R.J. Sternberg y L-F. Zhang, *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Style* (pp. 73-102). London: LEA.
- Biggs, J., Kember, D. y Leung, D. (2001). *The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F*. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Biggs, J.B. y Collis, K.F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.
- Bloom, B.S., (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York: Longman.
- Boekaerts, M., (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457
- Boekaerts, M., Maes, S. y Karoly, P. (2005). Self-Regulation Across Domains of Applied Psychology: Is there an Emerging Consensus? *Applied Psychology: An International Review*, 54 (2), 149-154.
- Bores, D., Hortigüela, D., Hernando, A., y González, G. (2020). Analysis of student

motivation towards body expression through the use of formative and share assessment. *Retos*, 2041(40), 198–208.

<file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet->

[AnalysisOfStudentMotivationTowardsBodyExpressionTh-7702170.pdf](#)

Burdiles, P., Castro, M. y Simian, D., (2019). *Planificación y factibilidad de un proyecto de investigación clínica. Revista Médica Clínica Las Condes.*
https://www.researchgate.net/publication/330781923_Planificacion_y_factibilidad_de_un_proyecto_de_investigacion_clinica

Bong, M. y Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15 (1), 1-40.

Boulton-Lewis, G.M., Marton, F., Lewis, D.C. y Wilss, L.A. (2000). Aboriginal and Torres Straits Islander university students' conceptions of formal learning and experiences of informal learning. *Higher Education*, 39 (4), 469-488.

Boulton-Lewis, G.M., Smith, D.J.H., McCrindle, A.R., Burnett, P.C. y Campbell, K.J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning, *Learning and instruction*, 11, 35–51.

Boyle, A., Duffy, T. y Dunleavy, K. (2003). Learning styles and academic outcome: the validity and utility of Vermunt's Inventory of Learning Styles in a British higher education setting. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 267-290.

Brown, A. y Newby-Clark, I.R. (2005). *Self-regulation and problem gambling*. Final report submitted to the Ontario Problem Gambling Research Centre. Consultado el 15 de enero de 2005 en <http://www.gamblingresearch.org/download.sz/2238%20Final%20Report%20%20Posted%20Version.pdf?docid=7045>

Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En E. Weinert y R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, NJ: LEA.

Brown, J. M. (1998). Self-regulation and the addictive behaviours. En W. R. Miller y N. Heather (Eds.). *Treating Addictive Behaviors (2 ed.)* (pp. 61-73). New York: Plenum Press.

Brown, J. M., Miller, W. R. y Lawendowski, L. A. (1999). The Self-Regulation Questionnaire. En L. Vandecreek y T. L. Jackson (Eds.). *Innovations in clinical practice: A source book. Vol. 17.* (pp. 281-

- 293). Sarasota. FL: Professional Resources Press.
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2002). El género: ¿constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario?. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 511-524.
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 371-386.
- Bussey, K. y Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106 (4), 676-713.
- Byrne, B. (2001). *Structural Equation Modelling in AMOS; Basic Concepts, Applications, and Programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Suárez, J.M. y Fernández, A. (2000). Diferencias en los componentes cognitivo y afectivo motivacional entre distintos niveles de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Bordón*, 52(4), 537-552.
- Cañamero, M.P. (2006). *El estudio de las variables motivacionales y emocionales en la formación de los universitarios*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Cano, F. (2000). *Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje*. *Psicothema*, 12(3), 360-367.
- Cano, F. (2005). *Epistemological beliefs, approaches to learning, and academic performance*. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 1–21.
- Cano, F. y Cardelle-Elawar, M. (2004). *An integrated analysis of secondary school students' conceptions and beliefs about learning*. *European Journal of Psychology of Education*, XIX(2), 167-187.
- Carey K.B., Neal. D.J. y Collins. S.E. (2004). A psychometric analysis of the self-regulation questionnaire. *Addictive Behaviours* 29. 253–260.
- Case, J. y Gunstone, R., (2002). *Metacognitive Development as a Shift in Approach to Learning: an in-depth study*. *Studies in Higher Education*, 27 (4), 459-470.
- Castejón, J.L. y Gilar, R., (2005). *Evaluación del estilo de enseñanza aprendizaje*

- en estudiantes universitarios. Revista de Psicología y Educación, 1(2), 137-152.*
- Castejón, J.L. y Pérez, A.M., (1998). *Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. Bordón, 50 (2), 171-183.*
- Castejón, J.L., Navas, L., Sampascual, G., y Griñán, M., (1999). *Evaluación de los aprendizajes en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Educación Secundaria Obligatoria.* Alicante: Ediciones Club Universitario.
- Catena, A., Ramos, M.M. y Trujillo, H.M., (2003). *Análisis multivariado. Un manual para investigadores.* Madrid: Biblioteca Nueva.
- Chassin, L. y DeLucia, C. (1996). Drinking during adolescence. *Alcohol Health and Research World, 20, 175-180.*
- Clarebout, G., Elen, J., Léonard, R. y Lowyck, J. (2007). Assessing instructional conceptions: a task-based approach. *Educational Research and Evaluation, 13(2), 109-125.*
- Clemente, A., Molero, R. y González, F., (2000). Estudio de la satisfacción personal según la edad de las personas. *Anales de Psicología, 16(2), 189-198.*
- Cliff, A. (2000) Dissonance in first-year students' reflections on their learning. *European Journal of Psychology of Education, XV, 49-60.*
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar. *Anuario de Psicología, 69, 153-178.*
- Craig, G.J. (1999). *Desarrollo psicológico.* México: Prentice Hall
- Crawford, K., Gordon, S., Nicholas, J. y Prosser, M. (1998). Qualitatively different experiences of learning mathematics at university. *Learning and Instruction, 8(5), 455-468.*
- Cruz-Tomé, M.A. (2003). *El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes.* *Aula Abierta, 82, 191-216.*
- Capote, R. y Díaz, M., (2017). *Propuesta metodológica para la aplicación de la evaluación formativa en las clases de Química Panorama Cuba y Salud,* vol. 12, núm. 1, 2017, pp. 67-69 Escuela Latinoamericana de Medicina Ciudad Habana, Cuba
<https://www.redalyc.org/pdf/4773/477355613021.pdf>

- Carrasco, S., (2008). *Metodología de Investigación Científica*. Editorial San Marcos.
<https://www.biblioteca.une.edu.pe/cgi-bin/koha/opacdetail.pl?biblionumber=65302>
- Carhuancho, I., Sicheri, L., Nolazco, F., Guerrero, M. y Casana, K. Investigación holística; diseño exploratorio; enfoque cuantitativo; población. Guayaquil/uide <https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/3893>
- Covarrubias, C., Acosta, H, y Mendoza, M., (2019). *Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios*. Formación universitaria.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>
- Dahlin, B. y Regmi, M. (1997). Conceptions of learning among Nepalese students. *Higher Education* 33, 471–493.
- Dall’Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. En Ross, B. (Ed.), *Teaching for Effective Learning: Research and Development in Higher Education*, (Vol.13; pp. 293–297). Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- Dart, B., Burnett, P.C., Boulton-Lewis, G., Campbell, J., Smith, D. y McCrindle (1999). Classroom learning environments and students’ approaches to learning. *Learning Environments Research*, 2, 137-156.
- Dayioglu, M. y Türüt-Asik, S. (2007). Gender differences in academic performance in a large public university in Turkey. *Higher Education*, 53(2), 255–277.
- De Corte, E., Verschaffel, L., Entwistle, N. y Van Merriënboer, J. (2003). *Powerful learning environments: unravelling basic components and dimensions*. Oxford: Earli-pergamon
- De Miguel, M. y Arias, J. M., (1999). *La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria*. *Revista de Educación*, 320, 353-377.
- De la Fuente, J., (1999). La mejora de la autorregulación del aprendizaje en la situación de estudio a través del proceso de enseñanza. En J. De la Fuente (Coord.), *Formación de formadores para la mejora de las estrategias de aprendizaje y estudio de los alumnos* (pp. 123-138). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

- De la Fuente, J., (2001). *Regulación de la enseñanza y autorregulación del aprendizaje en niveles no universitarios*. Manuscrito sin publicar.
- De la Fuente, J., (2003). *¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento académico y profesional integrado?* Reflexiones para una investigación necesaria. *Papeles del Psicólogo*, 24 (86), 34-41.
- De la Fuente, J., (2004). *Cuestionario reducido de autorregulación personal*. Universidad de Almería. No publicado.
- De la Fuente, J. et al. (2004). *Guía metodológica para la evaluación en-línea de la construcción del conocimiento profesional*, promovido desde las titulaciones oficiales. Proyecto UCUA. UAL-11. Córdoba: UCUA.
- De la Fuente, J. y Justicia, F., (1997). *Estudio de las dificultades de atención asociadas a las estrategias de autorregulación en alumnos de secundaria*. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 1(1), 103-117.
- De la Fuente, J. y Justicia, F., (2000). *EEPEA. Escalas para la Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en Contextos Educativos*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- De la Fuente, J. y Justicia, F., (2004). *Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad*. *Aula Abierta*, 82, 161-171.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). The DEDEPRO Model for Regulating Teaching and Learning: recent advances. *Electronic Journal of*
- Daura, F., (2017) *Self-regulated learning and instructional strategies at university level*. *Educación [online]*. 2017, vol.41, n.2, pp.56-74. ISSN 2215-2644. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21396>. 47 https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442017000200056&script=sci_abstract
- Díaz, M., (2018). *The impact of feedback and formative evaluation on Biosciences teaching-learning*. *Educación Médica Superior*, 32(3), 147-156. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000300012&lng=es&tlng=en.
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.

- Diseth, A. (2007). *Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: testing of mediator effects and construct validity*. *Studies in Higher Education*, 32(3), 373–388
- Diseth, A. y Martinsen, O. (2003). *Approaches to Learning, Cognitive Style, and Motives as Predictors of Academic Achievement*. *Educational Psychology*, 23 (2), 195-207
- Doménech, F. y Descals, A., (2003). *Evaluation of the university teaching/learning process for the improvement of quality in higher education*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28 (2), 165-178.
- Doménech, F., Jara, P. y Rosel, J. (2004). Percepción del proceso de enseñanza/aprendizaje desarrollado en Psicoestadística I y su incidencia en el rendimiento. *Psicothema*, 16(1), 32-38.
- Duff, A. (2002). *Approaches to learning: factor invariance across gender*. *Personality and Individual Differences* 33, 997–1010.
- Duff, A. (2003). *Quality of learning on an MBA Programme: The impact of approaches to learning on academic performance*. *Educational Psychology*, 23 (2), 123-139.
- Echavarri, M., Godoy, J.C. y Olaz, F., (2007). *Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. *Universitas Psicológica*, 6 (2), 319-329.
- El Ansari W., (2002). *Student nurse satisfaction levels with their courses: Part I. Effects of demographic variables*. *Nurse Education Today*, 22, 159-170.
- El Ansari, W. y Oskrochi, R., (2006). *What matters most? Predictors of student satisfaction in public health educational courses*. *Public Health*, 120, 462-473
- Elen, J. y Lowyck, J., (1999). *Metacognitive instructional desing*. *Journal of Structural Learning and Intellingent Systems*, 13 (3-4), 145-169.
- Emanuel, R. y Adams, J. N., (2006). *Assessing college student perceptions of instructor customer service via the quality of instructor service to students (QISS) questionnaire*. *Assessment*

and Evaluation in Higher Education, 31(5), 535-549.

- Entwistle, N. y Smith, C., (2002). *Personal understanding and target understanding: mapping influences on the outcomes of learning. British Journal of Educational Psychology, 72, 321-342.*
- Entwistle, N.J., (1987). *A model of the teaching-learning process derived from research on student learning. En J. Richardson, M. Eysenck y D.W. Arren-Piper, (Eds.) Student learning research in education and cognitive psychology (pp.13-28). London: Open University Press.*
- Entwistle, N.J., (1988). *Motivational factors in students' approaches to learning. En R.R. Schmeck (Ed.), Learning Strategies and Learning Styles (pp.21-50). New York: Plenum Press.*
- Entwistle, N.J., (2000). *Approaches to studying and levels of understanding: The influences of teaching and assessment. En J. C. Smart (Ed.), Higher education: Handbook of theory and research, Vol. 15 (pp. 156–218). New York: Agathon Press.*
- Entwistle, N.J. y Peterson, E.R., (2004). *Conceptions of learning and knowledge in higher education: relationships with study behavior and influences of learning environments. International Journal of Educational Research, 41 (3), 407-428.*
- Entwistle, N.J. y Ramsden, P., (1983) *Understanding student learning. London: Croom Helm.*
- Entwistle, N.J. y Tait, H. (1990). *Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. Higher Education, 19, 169-194.*
- Entwistle, N.J., McCune, V y Walter, P., (2001). *Conceptions, styles and approaches within higher education: analytical abstractions and everyday experience. En R.J. Sternberg y L-F. Zhang, Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Style (pp. 73-102). London: LEA.*
- Feldman, K. A., (1993). *College students views of male and female college teachers: Part II-evidence from students' evaluations of their classroom teachers. Research in Higher Education 34, 151–211.*
- Feldman, K. A., (1996) *Identifying exemplary teaching: using data from course and teacher evaluations. New Directions for Teaching and Learning, 65, 41–50.*

- Fernández, E. y Fernández, M., (2006). *El Espacio Europeo de Educación Superior*. En J. L. Benítez, A. B. G. Berbén, J. de la Fuente y F. Justicia (Eds.), *La universidad ante el reto del espacio europeo de educación superior: investigaciones recientes* (pp. 16-47). Madrid: EOS.
- Fernández, F.D., (2007). *La tutoría entre compañeros en la universidad*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Fernández, J. y Mateo, M.A., (1997) *Student and faculty gender in ratings of university teaching quality*. *Sex Roles*, 37(11/12), 997-1003.
- Fernández, J.E., Fernández, S., Álvarez, A. y Martínez, P. (2007). *Éxito académico y satisfacción de estudiantes con la enseñanza universitaria*. RELIEVE, 13 (2). Consultado el 10 de enero de 2008 en http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVE_v13n24htm.
- Flavell, J.H., (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. En L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: LEA.
- García, M. V., Alvarado, J. M. y Jiménez, A., (2000). *La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística*. *Psicothema*, 12 (supl.2), 248-252.
- García, M., De la Fuente, J., Justicia, F. et al., (2002). *Autorregulación del aprendizaje en el aula*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Gijbelsa, D. y Dochyb, F., (2006). *Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference?*. *Educational Studies*, 32 (4), 399-409.
- Gil, J., (2002). *La enseñanza universitaria en España: oferta, demanda y resultados*. En V. Álvarez y A. Lázaro, *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 59-81). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Gilar, R., (2003). *Adquisición de habilidades cognitivas. Factores en el desarrollo inicial de la competencia experta*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Alicante.
- Ginns, P., Prosser, M. y Barrie, S., (2007). *Students' perceptions of teaching quality in higher education: the perspective of currently enrolled students*. *Studies in Higher Education*, 32(5), 603-615.
- González, A. J. (1988). *Indicadores del rendimiento escolar: relación*

entre pruebas objetivas y calificaciones. Revista de Educación, 287, 31-54.

González, R. M., (1991). *Principales dificultades en el rendimiento académico en primer año de carreras de ingenierías*. En M.

Latiesa, M. Muñoz-Repiso, R. M. González y A. Blanco (Ed.) *La investigación educativa sobre la universidad* (p.261-279). Madrid: ICE-MEC.

Gow, L. y Kember, D. (1993). *Conceptions of teaching and their relationship to student learning*, *British Journal of Educational Psychology* 63, 20–33.

Guardia, J., Freixa, M., Pero, M., Turbany, J., Cosculluela, A., Barrios, M. y Rifa, X., (2006). *Factors Related to the Academic Performance of Students in the Statistics Course in Psychology*. *Quality & quantity*, 40 (4) 661-674.

Guerrero, D.J., (2005). *Diseño de un sistema de información para la evaluación y la acreditación de titulaciones universitarias*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

Hackett, G., (1999). *Autoeficacia en la selección y desarrollo profesional*. En Bandura, A. (Ed.). *Auto-Eficacia. Cómo afrontar los cambios de la Sociedad actual*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Harper, G., y Kember, D. (1986). *Approaches to study of distance education students*. *British Journal of Educational Technology*, 17, 212–222.

Harris, J.M., Wickline, V.B. y Iliescu, C.S. (2004). *Construct Validation of Revised Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) With an American College Sample*. Poster presentado al 16th Annual Convention, mayo, Chicago (Illinois). Consultado el 10 de junio de 2004 en: <http://www.psychologicalscience.org/convention/program/search/results.cfm? Author=40184>.

Hassam, M.M., (2002). *Academic satisfactions and approach to learning among United Arab Emirates university students*. *Social Behavior and Personality*, 30(5), 443-452.

Hativa, N. y Birenbaum, M., (2000). *Who prefers what? Disciplinary differences in students' preferred approaches to teaching and learning styles*. *Research in Higher Education*, 41(2), 209-235.

- Hayes, K., y Richardson, J. T. E., (1995). *Gender, subject and context as determinants of approaches to studying in higher education*. *Studies in Higher Education*, 20(2), 215–221.
- Falcón, Y.; Aguilar, J.; Augusto, C. y Morillo, J., (2021). *La evaluación formativa, ¿Realidad o buenas intenciones? Estudio de caso en docentes del nivel primario. Propósitos y Representaciones*.
<https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1041>
- Frayle, J., (2018). *La autoevaluación en el Grado de ciencias de la Actividad Física y del deporte. Concepciones y prácticas de los docentes*. (Tesis. Universidad Politécnica de Madrid).
https://oa.upm.es/49175/1/JUAN_FRAILE_RUIZ_01.pdf
- Freiberg, A. y Fernández, M., (2017). *Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires*. *Revista de Psicología (PUCP)*, 35(2), 535-573. Recuperado en 16 de junio de 2022, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472017000200005&lng=es&tlng=es.
- García, I., (2021). *Aprendizaje autorregulado en médicos de pregrado en época de covid-19. Investigación en educación médica*, 10(38), 16-22.
<https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.38.20329>
- Gomez, L.; Muriel, L, y Londoño, D., (2019). *El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC*. *Encuentros*, vol. 17, núm. 02, pp. 118-131, 2019. Universidad Autónoma del Caribe
<https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/html/48>
- García, J., (2016). *Metodología de la investigación para administradores*. Ediciones de la U.
https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=JiwaEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=metodologia+de+la+inves&ots=blr-K1umwW&sig=3nFFAI95JGcuA34LIT_GNQoVa8Y#v=onepage&q=metodologia%20de%20la%20inves&f=false
- Hernández, R.; Hilario, Palacios, B.; Figueroa, F. y Cauce, M., (2020). *Autorregulación para el aprendizaje y su influencia en la Bioética en Estudiantes Universitarios de Enfermería*. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 16(1), 5-30. Epub June 00, 2020.
<https://dx.doi.org/10.18004/riics.2020.junio.05-30>
- Hidalgo, E., (2020). *Los factores de motivación en la elección de la carrera docente y su relación con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer año de una universidad pública*. Tesis. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
<https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8137/Factor>

es_HidalgoNicho_Eduardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P., (2014) *Metodología de la investigación científica*. Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, A. y Camargo, Á., (2017) *Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática* Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 49, núm. 2, mayo-agosto, 2017. Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia.
- Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E., (1996). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: McGrawHill.
- House, J. D., (2000). *The Effect of Student Involvement on the Development of Academic Self-Concept*. The Journal of Social Psychology, 140(2), 261-263.
- Husband, C.T., (1996). *Variations in students' evaluations of teachers' lecturing and small-group teaching: a study at the London School of Economics and Political Science*. Studies in Higher Education, 21(2), 187–206.
- Jacobs, P. y Newstead, S.E. (2000). The nature and development of student motivation. *British Journal of Education Psychology*, 70, 243-254.
- Jovell, A.J. (1995). *Análisis de regresión logística*. Madrid: CIS.
- Justicia, F. (1996a). El profesor: los procesos de pensamiento. En A. Barca, J.A. González-Pienda, R. G. Cabanach y J. Escoriza (Eds.), *Psicología de la instrucción: componentes contextuales y relaciones del aprendizaje escolar*. (Vol. 3, pp. 77-99). Barcelona: EUB.
- Justicia, F., (1996b). *Metacognición y curriculum*. En J. Beltrán y C. Genovard, *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp.359-381). Madrid: Síntesis.
- Justicia, F., (2000). *El comportamiento experto*. En D. González, J.A. Amezcua y F. Peñafiel (Eds). *El psicopedagogo en la organización y gestión de programas de formación* (pp. 89-103). Granada: GEU.
- Justicia, F. y Cano, F., (1996). *Los procesos y las estrategias de aprendizaje*. En J.A. González Pienda, J. Escoriza, R. G.

- Cabanach y A. Barca (Eds.), *Psicología de la Instrucción. Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar* (Vol. 2, pp. 111-138). Barcelona: EUB.
- Justicia, F., Cano, F., Pichardo, M.C. y Berbén, A.B.G. (2005). Relationships between teaching expectations and learning approaches. Comunicación Presentada en el 9th European Congress of Psychology, julio, Granada.
- Justicia, F., De la Fuente, J., Pichardo, M.C. y Berbén, A.B.G., (2006). Teaching and evaluation methods preferred by university students. *International Journal of Learning*, 12 (7), 333-340.
- Justicia, F., Pichardo, M.C., Cano, F., Berbén, A.B.G. y De la Fuente, J., (2008). The Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (RSPQ-2F): Exploratory and Confirmatory Factor Analyses at Item Level. *European Journal of Psychology of Education*, XXIII (3), 355-372.
- Karagiannopoulou, E. y Cristodoulides, P., (2005). *The impact of Greek University students' perceptions of their learning environment on approaches to studying and academic outcomes. International Journal of Educational Research* 43, 329–350.
- Karoly, P., Boekaerts, M. y Maes, S. (2005). *Toward Consensus in the Psychology of Self-Regulation: How Far Have We Come? How Far Do We Have Yet to Travel? Applied Psychology: An International Review*, 54, (2), 300–311.
- Kember, D., (1996). *The intention to both memorize y understand: another approach to learning?. Higher Education*, 31, 341-351.
- Kember, D., (1997). A reconceptualisation of the research into university academics conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255–275.
- Kember, D., (2000). *Action learning and action research: improving the quality of teaching and learning*. London: Kogan Page.
- Kember, D., (2001). Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education. *Studies in Higher Education*, 26(2), 205-221.

- Kember, D. y Kwan, K.P., (2000). *Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching*. *Instructional Science*, 28, 469-490.
- Kember, D. y Leung, D., (1998). *The dimensionality of approach to learning: an investigation with confirmatory factor analysis on the SPQ and LPQ*. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 395-407.
- Kember, D. y Wong, A., (2000). *Implications for evaluation from a study of students' perceptions of good and poor teaching*. *Higher Education*, 40 (1), 69-97.
- Kember, D., Jenkins, W. y Ng, K.C., (2003) *Adult students' perceptions of good teaching as a function of their conceptions of learning— Part 1. Influencing the development of self-determination*. *Studies in Continuing Education*, 25(2), 240-251.
- Kember, D., Jenkins, W. y Ng, K.C., (2004). *Adult students' perceptions of good teaching as a function of their conceptions of learning— Part 2. Implications for the evaluation of teaching*. *Studies in Continuing Education*, 26(1), 81-97.
- Kember, D., Wong, A. y Leung, D., (1999). *Reconsidering the dimensions of approach learning*. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 323-343.
- Keogh, K.M. y Stevenson, K., (2001). *Student expectations of tutor support: An expectations led quality assurance model*. *Comunicación presentada en el Congreso ICDE*, abril, Dusseldorf.
- Klassen, R.M., (2004). *Optimism and realism: a review of self-efficacy from a cross-cultural perspective*. *International Journal of Psychology*, 39 (3), 205-230.
- Kreber, C. (2003). *The Relationship between Students' Course Perception and their Approaches to Studying in Undergraduate Science Courses: A Canadian experience*. *Higher Education Research y Development*, 22 (1), 57-75.
- Kreber, C., (2005). *Charting a critical course on the scholarship of university teaching movement*. *Studies in Higher Education*, 30 (4), 389-405.
- Kurgan, J., (2004). *Gender, self-enhancement and self-regulation of learning behaviors in Junior High School*. *Sex Roles*, 50(9/10), 725-

- Kwan, K., (1999) *How fair are student ratings in assessing the teaching performance of university teachers? Assessment y Evaluation in Higher Education*, 24(2), 181–195.
- Labouvie-Vief, G., (1984). *Logic and self-regulation from youth to maturity: A model*. En M. L. Commons, F. A. Richards, y C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations* (pp. 158-179), New York: Praeger.
- Latiesa, M., (1991). *El rendimiento académico en distintos países y centros universitarios*. En M. Latiesa, M. Muñoz-Repiso, R. M.
- González y A. Blanco (Ed.) *La investigación educativa sobre la universidad* (p.353-384). Madrid: ICE-MEC.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Lemme, B.H. (2003). *Desarrollo en la edad adulta. México: Manual Moderno*.
- Lent, R.W., Singley, D., Sheu, H., Schmidt, J.A. y Schmidt, L.C. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15 (1), 87–97
- Leung, M. y Chan, K. (2001). *Construct Validity and Psychometric Properties of the Revised Two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) in the Hong Kong Context. Paper presented at the AARE 2001 Conference, December, Perth (Australia)*.
- Leung, M. y Kember, D. (2003). *The relationship between approaches to learning and reflection upon practice*. *Educational Psychology*, 23 (1), 61-71.
- Licata, J.W. y Maxham, J.G. (1999). *Student expectations of the university experience: Levels and antecedent for pre-entry freshmen*. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9(1), 69-91.
- Lindblom-Ylänne, S. y Lonka, K. (1998) *Individuals' ways of interacting with the learning environment—are they related to study success*. *Learning and Instruction*, 9, 1–18.
- Lindblom-Ylänne, S. y Lonka, K. (2000) *Dissonant study orchestrations of high-achieving university students*. *European Journal of Psychology of Education*, XV, 19–32.

- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgia, A y Ashwinc, P. (2006). *How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. Studies in Higher Education, 31* (3), 285–298
- Lindfors, S. (2001). *High expectations for every student. Educational Leadership, 58*(6), 90-91.
- Lindley, L.D. y Borgen, F.H. (2002). *Generalized self-efficacy, Holland theme self-efficacy and academia performance. Journal of Career Assessment, 10* (3). 301-314.
- Liu, R. y Liu, R., (2004). *Satisfaction and performance: a reciprocal model. Comunicación presentada al 44th Annual AIR Forum, mayo, Boston (EEUU).*
- Lizzio, A., Wilson, K. y Simon, R., (2002). *University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. Studies in Higher Education, 27*(1), 27-52.
- Long, W. (2003). *Dissonance detected by cluster analysis of responses to the approaches and study skills inventory for students. Studies in Higher Education, 28*(1), 21-35.
- Lonka, K., Olkinuora, E. y Mäkinen, J. (2004) *Aspects and prospects of measuring studying and learning in higher education. Educational Psychology Review, 4*, 301–324.
- Lonka, K., y Lindblom-Ylänne, S., (1996). *Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. Higher Education, 31*, 5–24.
- Lowyck, J., Elen, J. y Clarebout, G. (2004) *Instructional conceptions: a prospective analysis. International Journal of Educational Research, 41*, 429-444.
- Lucas, U. y Meyer, J.H.F. (2003). *Understanding students' conceptions of learning and subject in 'introductory' courses: The case of accounting. Paper presented at the 10th Conference of the European Association for Research into Learning and Instruction, Agosto, Padova (Italy).*
- Noriega, T., (2020). *Aprendizaje autorregulado y escritura de textos expositivo explicativos en estudiantes de un curso de comunicación de una Universidad Privada de Lima.*
https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8178/Aprendizaje_NoriegaHidalgo_Tatiana.pdf?sequence=1&isAllowed=y 49

- Leyva, M., (2020) *Evaluación formativa y calidad educativa según los docentes de la Institución Educativa 3052 de Independencia*. (Tesis. Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán Y Valle)
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/4254/TM%20CE-Ev%204953%20L1%20-%20Leyva%20Nateros%20Magaly%20Linda.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mäkinen, J., Olkinuora, E. y Lonka, K., (2004). *Students at risk: students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of studies*. *Higher Education*, 48, 173-188.
- Marín-Gracia, M.A., (2002). *La investigación sobre diagnóstico de los estilos de aprendizaje en la enseñanza superior*. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 303-337.
- Marcos, J.C. Núñez, A.M. Porto y M.R. Santorum (Eds.), *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos* (pp. 387-435). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Marshall, D. y Linder, C., (2005). *Students' Expectations of Teaching in Undergraduate Physics*. *International Journal of Science Education*, 27 (10-19), 1255–1268.
- Marshall, D., Summers, M. y Woolnough, B., (1999). *Students' conceptions of learning in an engineering context*. *Higher Education*, 38 (2), 219-309.
- Martin, E. y Balla, M., (1991). *Conceptions of teaching and implications for learning*. En B. Ross (Ed.), *Teaching for Effective Learning: Research and Development in Higher Education*. (Vol. 13, pp. 298–304). Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- Martín, F. y Camarero, F., (2001). *Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios*. *Psicothema*, 13(4), 598-604.
- Martínez, J. M. y De la Fuente, J., (2004). *La autorregulación del aprendizaje a través del Programa Pro&Regula*. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 145-156.
 Consultado el 20 de enero de 2007 en: www.investigacionpsicopedagogica.org/revista
- Martínez, J.R. y Galán, F., (2000). *Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios*. *Revista*

- Española de Orientación y Psicopedagogía, 11 (19), 35-45.
- Martínez, M.M., García, B. y Quintanal, J., (2006). *El perfil de profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumno*. Educación XXI, 9, 183-198.
- Martínez-Fernández, J. R., Villegas, M. E. y Martínez-Torres, M. (2004). Concepciones de aprendizaje y estrategias metacognitivas en universitarios venezolanos y españoles. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 12 (1), 21-35.
- Martínez-Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16
- Marton, F., (1975). On Non-Verbatim Learning I: Level of Processing and Level of Outcomes, *Scandinavian Journal of Psychology*, 16, 273-279
- Marton, F., (1981). Phenomenography-describing conceptions of the world around us. *Institutional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F., (1986). Some reflections on the improvement of learning. En J.A. Bowden (Ed.), *Student Learning: The Marysville Symposium* (pp. 205–224). Melbourne: Center for the Study of Higher Education.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. En T. Husén y T.N. Postlethwaite (eds), *The International Encyclopedia of Education*, 2ª ed (Vol. 8.; pp. 4424–4429) Oxford: Pergamon.
- Marton, F. y Booth, S., (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Marton, F. y Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning IOutcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976b). *On qualitative differences in learning. II Outcome and process*. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F. y Säljö, R. (1984). *Approaches to learning. En F. Marton , D.J. Hounsell y N.J. Entwistle (Eds.), The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F. y Svensson, L. (1979). *Conceptions of research in student*

- learning. *Higher Education*, 8, 471-486.
- Marton, F., Dall'Alba, G. y Beaty, E. (1993). *Conceptions of learning. International Journal of Educational Research* 19 (3), 277-300.
- Marton, F., Watkins, D. y Tang, C. (1997). *Discontinuities and continuities in the experience of learning: an interview study of high-school student in Hong Kong. Learning and Instruction*, 7 (1), 21-48.
- Marton, F., Wen, Q. y Nagle, A. (1996). *Views on learning in different cultures. Comparing patterns in China and Uruguay. Anales de Psicología*, 12(2), 123-132.
- Mateos, M. y Pérez-Echeverría, M.P. (2001). *El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En J.I. Pozo (Ed.), Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje (pp. 401-417). Barcelona: GRAÓ.*
- Mayer, R.E. (1992). Guiding students' processing of scientific information in text. En M. Pressley, K.R. Harris y J. T. Guthrie, *Promoting academic competence and literacy in school*. New York: Academic Press.
- McDowell, E.E. y McDowell, C.E. (1986). A Study of High School Students'Expectations of the Teaching Style of Male, Female, English and Science Instructors. Comunicación presentada al Annual Meeting of the International Communication Association, mayo, Chicago (Illinois).
- Meyer, J. H. F. (1991) *Study orchestration: the manifestation, interpretation and consequences of contextualised approaches to studying. Higher Education*, 22, 297-316.
- Meyer, J. H. F., (2000) *The modelling of 'dissonant' study orchestration in Ahigher education. European Journal of Psychology of Education*, XV, 5-18.
- Meyer, J. H. F. y Vermunt, J. (Eds.) (2000). *Introducción al número especial "Dissonant study orchestrations in higher education manifestations and effects"*. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 1-3.
- Michie, F., Glachan, M. y Bray, D., (2001). *An evaluation of factors influencing the academic self-concept, self-esteem and academic stress for direct and re-entry students in higher education. Educational Psychology*, 21(4), 455-472.

- Miles, W.M. y Gonsalves, S. (2003). *What you don't know can hurt you: students' perceptions of professors' annoying teaching habits*. College Student Journal, 37(3), 447-455.
- Miller, G.A. (1956). *The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information*. Psychological Review, 63, 81-97.
- Miller, W.R. y Brown, J.M. (1991). *Self-regulation as a conceptual basis for the prevention and treatment of addictive behaviours*. En N. Heather, W.R. Miller y J. Greely (Eds.), *Self-control and the addictive behaviours* (pp. 3-79). Sydney: Maxwell Macmillan.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento-Marco. Consultado el 12 de enero de 2006 en http://www.mec.es/universidades/eees/files/Documento_Marco.pdf
- Monereo, C. (comp.) (1991). *Enseñar a pensar a través del currículo escolar*. Barcelona: Casals.
- Montero, E., Villalobos, J. y Valverde, A. (2007). *Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multinivel*. RELIEVE, 13 (2). Consultado el 18 de diciembre de 2007 en http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm
- Montero, I. y León, O.G. (2005). *Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología*. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (1), 115-127.
- Moral, M.V., (2004). *Jóvenes y actitudes ante la enseñanza e insatisfacción institucional hacia el ámbito académico*. Tabanque: Revista pedagógica, 18, 219-236.
- Muis, K.R., Winne, P.H. y Jamieson-Noel, D. (2007). Using a multitraitmultimethod analysis to examine conceptual similarities of three *Proceso de enseñanza/aprendizaje en Educación Superior self-regulated learning inventories*. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 177-195.
- Muñoz, E. y Gómez J. (2005). *Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios*. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 417-432
- Medina, R., Álamo, D., Costa, M. y Rodríguez, F., (2019) *Aprendizaje autorregulado:*

una estrategia para 'enseñar a aprender en ciencias de la salud.
https://www.researchgate.net/publication/331379765_Aprendizaje_autorregulado_una_estrategia_para_ensenar_a_aprender_en_ciencias_de_la_salud

Meng, X., (2018). *Analysis of the Teaching Effect of the Normal Human Morphology with Mixed Teaching Mode and Formative Evaluation in China.* ISSN 0717-9502. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022019000301085>.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0717-95022019000301085&lng=e&nrm=iso

Merett, F., (2020) *University students profiles of self-regulated learning and motivation.* *Estud. psicol. (Campinas)* [online]. 2020, vol. 37, e180126, ISSN 0103-166X [viewed 27 April 2020]. DOI: 10.1590/1982-0275202037e180126. Available from: <http://ref.scielo.org/c9w8qx>

Miná, V., Silvestre, M., y Otero, L. (2021). *Aprendizaje autorregulado en estudiantes de ingeniería: estrategias de gestión de recursos pedagógicos.* *Anales (Asociación Física Argentina).*
<https://dx.doi.org/https://doi.org/10.31527/analesafa.2021.32.1.32>

Ministerio de Educación del Perú, (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes.* Gráfica Navarrete
<http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf50>

Ministerio de Educación del Perú, (2018). *Ley de Reforma Magisterial. N.º 29944.*
<https://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/ley-reforma-magisterial.php>

Ministerio de Educación, (2020), *Diseño curricular Básico Nacional de Educación Superior Pedagógica de formación inicial docente.*
<http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/dcbn-2019-educacion-inicial/>

Muñoz, M., (2022). *Autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico del curso de Química General en los alumnos del 2do ciclo de la Facultad de Medicina de una Universidad privada de Lima. Tesis.* Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/17690/Munoz_cm.pdf?sequence=1.

Nasser, F. y Hagtvet, K. A., (2006). *Multilevel analysis of the effects of student and instructor/course characteristics on student ratings.* *Research in Higher Education*, 47(5), 559-590.

Navaridas, F., (2002). *La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario.*

Contextos Educativos, 5, 141-156.

- Neal, D.J. y Carey, K.B., (2005). *A follow-up psychometric analysis of the Self-Regulation Questionnaire*. *Psychology of Addictive Behaviors*, 19 (4). 414-422.
- Nenniger, P., (1989). *Motivating students' use of learning strategies: conditions and effects*. En F. Halisch y S.H.L. Van Den Bercken (Eds.) *International Perspectives on Achievement and Task Motivation* (pp. 249-254). Berwyn: Swets
- Neuville, S., Frenay, M. y Bourgeois, E., (2007). Task value, self-efficacy and goal orientations: Impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Bélgica*, 47 (1-2), 95-117.
- Niles, S. (1996). Cultural Variation in Learning Strategies: A Comparison of Australian and Sri Lankan University Students. *The Journal of Psychology*, 130 (1), 83-94.
- Nota, L., Soresi, S. y Zimmerman, B.J., (2004). *Self-regulation and academic achievement and resilience: a longitudinal study*. *International Journal of Educational Research*, 41, 198-251.
- Núñez, J.C., Solano, P., González-Pienda, J.A. y Rosario, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18 (3) 353-358
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A., (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa – cualitativa y redacción de la tesis*. 5ta edición. Ediciones de la U. [https://books.google.com.pe/books?id=VzOjDwAAQBAJ&lpg=PA1&dq=%C3%91aupa%20et%20al.%20\(2018\).%20Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n&hl=es&pg=PA24#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=VzOjDwAAQBAJ&lpg=PA1&dq=%C3%91aupa%20et%20al.%20(2018).%20Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n&hl=es&pg=PA24#v=onepage&q&f=false)
- Niño, V., (2001). *Metodología de la investigación*. Ediciones de la U. https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=WCwaEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=metodologia+de+la+inves&ots=pfxlDg_eZE&sig=eKIUSIPUI3ALCZdQu7_mjNEVkrw#v=onepage&q=metodologia%20de%20la%20inves&f=false
- Olaussen, B.S. y Bråten, I., (1999). *Students' use of strategies for self-regulated learning: cross-cultural perspectives*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43 (4), 409-432
- Olaz, F., (1997). *Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento*

- vocacional*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 6 (13),1-20.
- Oliver, R.L. (1997). Satisfaction: A behavioral perspective on the consumer. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Olmedo, E.M. (2001). *Estrategias de aprendizaje y modelos de enseñanza en educación superior*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Oyserman, D., Coon H. y Kimmelmeier, M. (2002). *Rethinking Individualism and Collectivism: Evaluation of Theoretical Assumptions and Meta-Analyses*. *Psychological Bulletin*, 128 (1),3-72
- Ortega, M., (2015). *Evaluación Formativa aplicada por los Docentes del Área de Ciencia, Tecnología y Ambiente en el distrito de Hunter*. Arequipa. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
UNESCO, (2020). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo xxi: visión y acción*.
<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- Osés (2014). *Self-Regulation and the Effects of an Educational Intervention in Secondary Education*.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100004
- Otzen, T. y Manterola, C., (2017). *Técnicas de Muestreo sobre una Población Estudio*. Morphol.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Pajares, F. (1996). *Self-efficacy beliefs in academic settings*. Review of Educational Research, 66 (4), 543-578.
- Pajares, F., (1997). *Currents directions in self-efficacy research*. En M. Maehr y P. Pintrich (Eds.) *Advances in motivation and achievement* (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. (2002a). Gender and perceived self-efficacy in selfregulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125.
- Pajares, F. (2002b). Self-efficacy beliefs in academic contexts: an outline. Consultado el 3 de octubre de 2005 en
<http://des.emory.edu/mfp/efftalk.html>
- Pajares, F. y Schunk, D.H. (2002). *Self and self-belief in psychology and*

- education: an historical perspective*. En J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement* (1-31). New York: Academic Press.
- Pajares, F. y Valiante, G. (2002). *Students' self-efficacy in their self-regulated learning strategies: A developmental perspective*. *Psychologia*, 45(4), 211-221.
- Pajares, F., y Valiante, G. (2001). *Influence of self-efficacy on elementary students' writing*. *Journal of Educational Research*, 90 (6), 353– 360.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. y Berry, L. (1988). SERVQUAL: a multiple item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64, 12-40.
- Pascarella, E. T. y Terenzini, P. T. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paredes, F. y Moreta, R., (2020). *Actitudes hacia la investigación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios*. *CienciAmérica*, [S.l.], v. 9, n. 3, p. 11-26, jul. (2020). ISSN 1390-9592.
<http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.263>.
- Panadero, E., Andrade, H. y Brookhart, S. (2018). *Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going*. *Australian educational researcher*.
https://link-springer-com.translate.google.com/article/10.1007/s13384-018-0258-y?error=cookies_not_supported&code=73f76a6a-1dd7-49f9-8ca3-ba9e174e30d5&_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=sc#citeas
- Panadero, E., (2017). *A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research*[https://www-frontiersinorg.translate.google/articles/10.3389/fpsyg.2017.00422/full?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=op,sc](https://www.frontiersin.org/translate.google/articles/10.3389/fpsyg.2017.00422/full?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=op,sc)
- Pedrosa, J., Cravino, L. y Morgado, C., (2017). *Self-regulated learning in higher education: strategies adopted by computer programming students when supported by the SimProgramming approach*
<https://www.scielo.br/j/prod/a/fZqTXHD3BVhchGH9553GSVP/?lang=en#>
- Perez, P.; Enrique, J.; Carbo, J. y Gonzalez, M. Formative evaluation in the teaching-learning process. *EDUMECENTRO* [online]. 2017, vol.9, n.3, pp.263-283. ISSN 2077-2874.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-

- Pérez, A., Belén, V., López, E., Ruiz, M. y Castejón, J. V., López, (2017). *Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria: la concreción de cuestiones/clave para su aplicación en el camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*”, Revista de Educación, núm. 347, pp. 435-451, <https://www.elsevier.es/es-revista-perfiles-educativos-85-articulo-mediostecnicas-e-instrumentos-evaluacion-S0185269815000100>
- Pérez, S., Palacios, A y Fernández, B., (2022) *Competencia digital del profesorado. Estrategias de evaluación en tiempos líquidos*. Universidad de Sevilla. <http://editic.net/ripie/index.php/ripie/article/view/89>
- Pugliesi, C., (2022). *Evaluación formativa. Universidad científica del sur*. Tesis. <http://repositorio.ucp.edu.pe/bitstream/handle/UCP/1051/BACHILLER%20PUGLIESE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Quiñones, L., Zárate, G., Miranda, E. y Sosa., (2021). *Enfoque por competencias (EC) y Evaluación formativa (EF)*. Caso: Escuela rural. Propósitos y Representaciones. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992021000100009&script=sci_abstract53
- Reinel, J., Álvarez, R. y Velásquez, Y., (2018). *La evaluación formativa y el uso de estrategias didácticas para fortalecer el proceso de regulación y autorregulación de los aprendizajes en matemáticas en el grado quinto de la institución educativa Antonia santos*. Tesis. Universidad santo Tomas Colombia. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/13349>
- Robles, H., (2020). *Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en un grupo de estudiantes de una Universidad en Lima*. Revista de Investigación Psicológica. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000200004&lng=es&tlng=es
- Ronqui, V., Sánchez, M. y Trías, D., (2021). *La enseñanza de la autorregulación en aulas de educación primaria*. Cuadernos de Investigación Educativa. <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3055>
- Sadler-Smith, E., (1996). *Approaches to studying: age, gender and academic performance*. *Educational Studies*, 22, 367–379.
- Sadler-Smith, E. y Tsang, F. (1998). *A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the UK*. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 81–93.
- Sadlo, G. y Richardson, J.T.E. (2003). *Approaches to studying and perceptions of the*

academia environment in students following problem-based and subject-based curricula. Higher Educational Research and Development, 22, 253-274.

- Salazona, M., Grau, R., Martínez, I.M., Cifre, E., Llorens, S. y García-Renedo, M. (2004). Nuevos Horizontes en la investigación sobre la autoeficacia. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. Higher Education, 8, 443-451.
- SalmelaAro, K. y Nurmi, J.E. (1997). Personal project appraisals, academic achievement and related satisfaction: A prospective study. European Journal of Psychology of Education 12(1), 77-88.
- Salvador, C.M. (2005). La percepción del cliente de los elementos determinantes de la calidad del servicio universitario características del servicio y habilidades profesionales. Papeles Proceso de enseñanza/aprendizaje en Educación Superior del Psicólogo, 90, 1-9. Consultado el 20 de septiembre de 2007 en <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1186>
- Samuelowicz, K. y Bain, J. (1992) Conceptions of teaching held by academic teachers. Higher Education, 24, 93–111.
- Sánchez, M.D., De la Fuente, J. y Peralta, F.J. (2007). Improving the teaching-learning process through psychoeducational advising. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 13, 853-878. Consultado el 15 de febrero de 2008 en http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/13/english/Art_13_211.pdf
- Sander, P., (2005). *Researching our students for more effective university teaching.* Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 5-3 (1), 113-130
- Sander, P. y Sanders, L., (2003). *Measuring confidence in academic study: A summary report.* Electronic Journal of research in Educational Psychology, 1, 1-17. Consultado el 27 de mayo de 2004 en http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/1/english/Art_1_1.pdf
- Sander, P. y Sanders, L. (2005). *Giving Presentations: the impact on students' perceptions.* Psychology Teaching Review, 11(1), 25-39.
- Sander, P. y Sanders, L. (2006). *Understanding Academic Confidence.* Psychology Teaching Review, 12 (1) 29-39.

- Sander, P. y Sanders, L. (2007). Academia Behavioural Confident: a comparison of medical psychology students. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, 13, 633-650. Consultado el 7 de noviembre de 2007 en http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/13/english/Art_13_150.pdf
- Sander, P. y Sanders, L., (2009). *Revised Academic Behavioural Confidence Scale*. *Studies in Higher Education*, 34(1), 19-35.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M. y Coates, D. (2000). University Students' Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education*, 25 (3), 309-323
- Sanders, L. y Burton, J.D. (1996). *From retention to satisfaction: New outcomes for assessing the freshman experience*. *Research in Higher Education* 37, 555-567.
- Santabárbara, (2019). *Innovación docente e investigación en salud: Nuevos enfoques en la metodología docente*.
<https://books.google.com.pe/books?id=kf5pEAAAQBAJ&lpg=PA43&dq=SANTAB%20C3%81RBARA%20coeficiente%20de%20correlaci%C3%B3n&hl=es&pg=PA1#v=onepage&q=SANTAB%20C3%81RBARA%20coeficiente%20de%20correlaci%C3%B3n&f=false>
- Santhanam, E. y Hicks, O. (2002). *Disciplinary, gender and course year influences on student perceptions of teaching: explorations and implications*. *Teaching in Higher Education*, 7 (1), 17-31.
- Schaie, K. W. (1983). What can we learn from the longitudinal study of adult psychological development?. En K. W. Schaie (Ed.), *Longitudinal studies of adult psychological development* (pp. 1–19). New York: Guilford.
- Schmeichel, B. J. y Baumeister, R. F. (2004). *Self-regulatory strength*. En R. F. Baumeister y K. D. Vohs (Eds.). *Handbook of self-regulation: Research, Theory, and Applications* (pp. 84-98). New York: Guildford Press.
- Schunk, D.H., (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231. Proceso de enseñanza/aprendizaje en Educación Superior.
- Schunk, D.H. (1997). *Teorías de aprendizaje*. México: Pearson Educación.
- Schunk, D.H. y Zimmerman, B.J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychology*, 32 (4), 195-208.

- Skogsberg, K. y Clump, M. (2003). Do psychology and biology majors differ in their study processes learning styles? *College Student Journal*. Consultado el 15 de mayo de 2004 en http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_1_37/ai_99816476
- Smith, S., Medendorp, C.L., Ranck, S., Morison, K. y Kopfman, J. (1994). The prototypical features of the ideal professor from the female and male undergraduate perspective: the role of verbal and nonverbal communication. *Journal on Excellence in College Teaching*, 5, 5-22.
- Smith, S.N. y Miller R.J. (2005). Learning approaches: examination type, discipline of study, and gender. *Educational Psychology*, 25 (1),43–53
- Solano, P., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L., González, P. y Rosário, P. (2005). Evaluación de los procesos de autorregulación y aprendizaje en estudiantes universitarios. En J.A. del Barrio, M.I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura e I. Ruiz (comps.). *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación. Buscando respuestas* (pp. 531-544). Santander: INFAD Psicoex.
- Spitzer, M. (2005). *Aprendizaje. Neurociencia y la escuela de la vida*. Barcelona: Omega.
- Quevedo, L. (2021) *Gestión pedagógica y evaluación formativa en la Red de Educación N°2 Carmen de la Legua, Callao – 2019*. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/4859>
- Robles, E. (2020) *Factores que afectan el aprendizaje en estudiantes del III ciclo en el área de Comunicación, Cotabambas-Apurímac* <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/548054>
- Sáez, F., Díaz, A. Panadero, E, Bruna, Daniela., (2018). *Revisión Sistemática sobre Competencias de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios y Programas Intracurriculares para su Promoción* https://www.researchgate.net/publication/329928469_Revision_Sistematica_sobre_Competencias_de_Autorregulacion_del_Aprendizaje_en_Estudiantes_Universitarios_y_Programas_Intracurriculares_para_su_Promocion <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>
- Talanquer, V., (2015) *The importance of Formative Assessment*. <http://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v26n3/0187-893X-26-03-00177.pdf>

- Tello, E., Rodríguez, R. y Arévalo, D., (2021). *Resiliencia y autorregulación del aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de Psicología*. Universidad tecnológica del Perú.
<https://hdl.handle.net/20.500.12867/4333>
- Torrano, F., Fuentes, F. Soria, M., (2017). *Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos*.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200160
- Torres, M., Yépez, D. y Lara, A., (2019). *The reflection of teaching practice*.
<https://www.redalyc.org/journal/5717/571763429006/571763429006.pdf>
- Torres, J. (2021). *Formative evaluation: a look from its various strategies in regular basic education* https://redib.org/Record/oai_articulo3154403-formative-evaluation-a-lookfrom-its-various-strategies-regular-basic-education
- Velásquez, L., (2019) *Evaluación formativa y aprendizaje por competencias en estudiantes de 5° secundaria en el área de Comunicación*, IE 158 “Santa María”, SJL – 2019.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/39345/VELASQUEZ_GL.%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ventura, R. (2018) *Problem-Based Learning: A Didactic Strategy in the Teaching of System Simulation*
<https://books.google.com.pe/books?id=46qMDwAAQBAJ&lpg=PA29&dq=p55oblaci%C3%B3n%20ventura%202017&hl=es&pg=PP4#v=onepage&q=poblaci%C3%B3n,%20ventura%202017&f=false>
- Vergara, R., (2018) *Autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del II ciclo de contabilidad de dos universidades privadas*
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/14573/Vergara_TRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Yot, D., (2017). *University students' self-regulated learning using digital technologies*. Int J Educ Technol High Educ 14, 38.
<https://doi.org/10.1186/s41239-017-0076-8>
<https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-017-0076-8>
<https://doi.org/10.1590/0103-6513.225516>
- Zapana, L., (2019) *Influencia de la Evaluación Formativa en el Proceso de Autorregulación de los Estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Primaria del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Arequipa 2018* <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8030>

- Zambrano, C., Albarran, F. y Salcedo, P., (2018). *Percepción de Estudiantes de Pedagogía respecto de la Autorregulación del Aprendizaje*. Formación universitaria.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-5006201800030007>
- Zajacova, A., Lynch, S.M. y Espenshade, T.J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in sciences: a longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132.
- Zeldin, A. (2000). Review of Career Self-efficacy Literature. Tesis doctoral inédita. Universidad de Emory, Atlanta.
- Zimmerman, B., (1989). *A social cognitive view of self-regulated academic learning*. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3) (1989), pp. 329-339
[https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S012005341730016X#:~:text=El%20proceso%20de%20la%20ARA,propuesta%20por%20Bandura%20\(1977\).](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S012005341730016X#:~:text=El%20proceso%20de%20la%20ARA,propuesta%20por%20Bandura%20(1977).)



The background of the entire page consists of a series of concentric, light gray circles centered on the text, creating a ripple effect against the black background.

Evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje

**EL MODELO ZIMMERMAN APLICADO A LOS
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**