

Autoregulación y rendimiento académico en la transición secundaria–universidad	Título
Elvira Valdés, María Antonieta - Autor/a; Pujol, Lydia - Autor/a;	Autor(es)
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 10 no. 1 ene-jun 2012)	En:
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2012	Fecha
	Colección
Estudiantes universitarios; Educación superior; Rendimiento académico; Venezuela;	Temas
Artículo	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140409114753/art.MariaAntonietaE..pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
 Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
 Latin American Council of Social Sciences



Referencia para citar este artículo: Elvira-Valdés, M. A. & Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria–universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 367-378.

Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria–universidad*

MARÍA ANTONIETA ELVIRA-VALDÉS**
Universidad Simón Bolívar, Venezuela.

LYDIA PUJOL***
Universidad Simón Bolívar, Venezuela.

Artículo recibido en agosto 29 de 2011; artículo aceptado en octubre 18 de 2011 (Eds.)

Resumen: *El objetivo del presente estudio consistió en identificar los niveles de autorregulación académica y su relación con el rendimiento académico y determinadas variables sociodemográficas en estudiantes universitarios. En esta investigación no experimental de campo participaron 172 estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria de la Universidad Simón Bolívar. La autorregulación se midió mediante la Escala de Aprendizaje Autorregulado PCR (Lezama, 2005). Los resultados obtenidos sugieren niveles moderados de autorregulación en el aprendizaje, así como ligeras diferencias en cuanto al género, tipo de institución y ligera significancia entre reflexión autorregulatoria y rendimiento académico. Así mismo, las correlaciones positivas encontradas entre puntaje de ingreso e índice académico final, sugieren la asociación del rendimiento previo en el éxito académico en función de las notas.*

Palabras Clave: autorregulación académica, rendimiento académico, educación superior.

Auto-regulação e rendimento de acadêmico na transição secundária - universidade

Resumo: *O objetivo do presente estudo consistiu em identificar os níveis de auto-regulação acadêmica e sua relação com o rendimento acadêmico e determinadas variáveis sociodemográficas em estudantes universitários. Nesta investigação de tipo não-experimental de campo participou um total de 172 estudantes do Ciclo de Iniciação Universitária do Simón Bolívar Universitário. A auto-regulação foi medida por meio da Balança de Aprendizagem Auto-regulada PCR (Lezama, 2005). Os resultados obtidos sugerem níveis moderados de auto-regulação na aprendizagem, como também diferenças leves como para o gênero, tipo de instituição e leve significação entre a reflexão de auto-regulação e o rendimento acadêmico. Igualmente, as correlações positivas com respeito da*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica se deriva de un estudio de mayor escala “Patrones de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios de reciente ingreso”, financiado por la Universidad Simón Bolívar (Código S1-IN-CSALI-018-10), realizado entre septiembre de 2010 y julio de 2011.

** Licenciada en Educación (Universidad Nacional Abierta, Venezuela), Consultor Especialista en Ecología Humana (Asociación Internacional de Especialistas en Dinámica Social, Capítulo Venezuela), Tesista de Maestría en Psicología (Universidad Simón Bolívar, Venezuela), Profesor Instructor de la Universidad Simón Bolívar, adscrita al Departamento de Formación General y Ciencias Básicas. Correo electrónico: melvira@usb.ve

*** Licenciada en Psicología (Universidad Central de Venezuela), Especialista en Programas de Asesoramiento y Desarrollo Humano, Magister en Psicología (Universidad Simón Bolívar, Venezuela), Doctora en Educación (Nova Southeastern University, USA), Directora de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Simón Bolívar. Correo electrónico: lpujol@usb.ve

pontuação de ingresso e índice acadêmico final, sugerem a associação do rendimento prévio no sucesso acadêmico em função das notas.

Palavras-chave: auto-regulação acadêmica, rendimento acadêmico, educação superior.

Self-Regulation and Academic Achievement in the University–Secondary transition

• **Abstract:** *The aim of this study was to identify levels of academic self-regulation and its relation to academic achievement and selected demographic variables in university students. In this non-experimental research study participated a total of 172 students of the Cycle Initiation from the University Simon Bolivar University. Self-regulation was conducted by PCR Regulated Learning Scale (Lezama, 2005). The results suggest moderate levels of self-regulation in learning, as well as slight differences in gender, type of institution and significant statistical difference between self-regulatory reflection and academic achievement. In addition, the positive correlations found between income and index score of final academic, suggests the association of prior academic success with academic scores.*

Key words: self-regulation, academic achievement, superior education.

-1. Introducción. -2. Método. -3. Resultados. -4. Discusión. –Lista de Referencias.

1. Introducción

El tema de la autorregulación en el aprendizaje puede encontrarse en una amplia variedad de trabajos de investigación en el área de la Psicología Educativa, lo que ha dado origen a la diversidad de teorías e interpretaciones (Lezama, 2005; Montes, Ayala & Atencio, 2005; Zimmerman, Kitsantas & Campillo, 2005; Carbonero & Navarro, 2006; Núñez, Solano, González-Pienda & Rosario, 2006b; Pérez & Díaz, 2006; Valle, Canabach, Rodríguez, Núñez & González-Pienda, 2006; De la Fuente, Pichardo, Justicia & Berbén, 2008; Lamas, 2008; Tafur, 2009; De la Fuente & Lozano, 2010; Hernández, Salas & Cuesta, 2010). Desde el punto de vista sociocognitivo pueden considerarse autorregulados los estudiantes que contribuyen activamente en sus metas de aprendizaje, de una forma independiente y efectiva (Zimmerman & Schunk, 2001; Pintrich, 2000), caracterizándose por ser metacognitivamente conscientes, planificadores y estratégicos (Montes et. al, 2005; Pujol, 2004, 2008). Se considera que la autorregulación juega un papel clave en el éxito académico y en cualquier contexto vital (Schunk, 1998; Monereo, 2002; Suárez & Fernández, 2004).

El uso de estrategias de autorregulación

provee a los estudiantes de un mayor control sobre su propio proceso de aprendizaje en la adquisición de conocimientos y destrezas. El estudiante es visto como constructor activo, capaz de monitorear, controlar y regular su cognición, conducta y ambiente, lo cual no significa que ello vaya a ocurrir todo el tiempo ni en todos los ambientes, sino que puede ser llevado a efecto cuando el aprendiz lo disponga (Pintrich, 2000). Desde una perspectiva sociocognitiva se asume que la autorregulación académica puede ser adquirida y que atraviesa por diferentes fases, a través de múltiples experiencias y en diferentes contextos; todo ello relacionado y respondiendo a una estructura cíclica en función de los ajustes continuos que se requieren ante las variaciones que se producen en los componentes personal, conductual y contextual del estudiante (Pintrich, 2000; Zimmerman & Schunk, 2001; Monereo, 2002; Núñez et. al, 2006a; Lamas, 2008).

Las fases de la autorregulación académica, que distingue Pintrich (2000) en su modelo, con algunas de sus características relevantes, son:

- Planificación, en la que destacan actividades como el establecimiento de metas, activación de conocimiento previo y metacognitivo, la programación de tiempo y esfuerzo, y las percepciones

en cuanto a creencias motivacionales y contexto.

- Control, que comprende la selección y utilización de estrategias para chequear regulación de tiempo y esfuerzo, así como de las diversas tareas académicas y clima de estudio.
- Reflexión, que abarca los juicios y evaluaciones acerca de la ejecución en las tareas, estableciendo comparaciones entre los objetivos previamente establecidos y los resultados que se van obteniendo, además de la elección de comportamientos a llevar a cabo en el futuro.

Es necesario que los estudiantes lleguen a la universidad habiendo logrado competencias que los capaciten para realizar un aprendizaje autónomo e independiente (Montes et. al, 2005; Schunk, 2005; Núñez et. al, 2006b; Lamas, 2008; Martín, Bueno & Ramírez, 2010; Tafur, 2009). Los autores señalan que dichas competencias apuntan hacia la identificación y utilización de estrategias apropiadas a diferentes tareas y contextos de aprendizaje, el control y la regulación de su motivación y conducta al fijarse metas y controlar su cumplimiento, y la transferencia de lo aprendido en la solución de problemas. Sin embargo, el hecho de haber alcanzado cierto nivel educativo y una edad determinada no significa que hayan adquirido estrategias autorregulatorias (González-Pianda, Núñez, Álvarez & González, 2002; De la Fuente et. al, 2008; De la Fuente & Lozano, 2010; Pérez & Díaz, 2006).

En la actualidad se observa que una gran mayoría de los estudiantes que alcanzan los estudios superiores no se encuentran adecuadamente preparados para lo que se espera de ellos en la universidad, ya que no son capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje (De Garay, 2003; Zimmerman et. al, 2005; Carbonero & Navarro, 2006; Núñez et. al, 2006b). La preparación insuficiente en diversas áreas del conocimiento, un déficit considerable en estrategias de aprendizaje y una falta de compromiso constante y autónomo en el estudio, son algunos de los aspectos observados por docentes universitarios de una manera cada vez más evidente (Carbonero & Navarro, 2006;

Pérez & Díaz, 2006; De la Fuente et. al, 2008; Hernández et. al, 2010). Diversos estudios indican que estas deficiencias implican, a corto y mediano plazo, un desarrollo inadecuado durante los primeros años de experiencia universitaria (De Garay, 2003; Suárez & Fernández, 2004; Martín et. al, 2010).

En este sentido, el Curso de Iniciación Universitaria (CIU), como programa experimental de nivelación, aprobado por el Consejo Directivo (Universidad Simón Bolívar, Centro de Documentación y Archivo, 2005) y dirigido a estudiantes que habiendo presentado la prueba de admisión obtuvieron calificaciones por debajo del puntaje mínimo de ingreso directo a la Universidad Simón Bolívar, tiene entre sus objetivos principales enriquecer y consolidar habilidades y destrezas, dirigidas a fomentar el éxito académico y lograr la prosecución del estudiante en los estudios superiores. Dichos estudiantes, egresados de Educación Media, son admitidos para estudiar este curso de nivelación de un año de duración (3 trimestres) y son jóvenes que requieren la consolidación de conocimientos (matemáticas, lengua, formación ciudadana), desarrollar habilidades y destrezas intelectuales, adquirir y/o fortalecer hábitos de trabajo y otros aspectos asociados al desarrollo personal (Universidad Simón Bolívar, Coordinación del Ciclo de Iniciación Universitaria, s/f).

En virtud de lo anterior, el siguiente estudio se propone la identificación de los niveles (alto, medio, bajo) de autorregulación académica de los estudiantes que ingresan al Ciclo de Iniciación Universitaria en la Universidad Simón Bolívar (sede del Litoral) y su relación con el rendimiento académico del primer trimestre del curso y determinadas variables sociodemográficas (sexo, tipo de institución de educación media, procedencia, promedio de notas de Bachillerato, puntaje de ingreso a la Universidad). En resumen, se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el nivel (alto, medio, bajo) de autorregulación académica en los estudiantes que inician sus estudios en el Ciclo de Iniciación Universitaria? ¿Es posible establecer la existencia de asociaciones entre los niveles alto, medio y bajo de autorregulación

y el índice académico obtenido al finalizar el primer trimestre? ¿Existe alguna relación entre el nivel de autorregulación académica y algunas variables sociodemográficas, tales como sexo, tipo de Institución de Educación Media (pública, privada), procedencia (Estado Vargas, otro Estado), promedio de notas de Bachillerato y puntaje de ingreso a la Universidad? Cabe destacar que este trabajo forma parte de un estudio mayor, orientado a la evaluación de la autorregulación académica de los estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria.

2. Método

Tipo y Diseño de Investigación

Esta es una investigación no experimental de campo, con un diseño transversal, descriptivo y correlacional (Kerlinger & Lee, 2002).

Participantes

La muestra del estudio estuvo compuesta por 172 estudiantes voluntarios de ambos sexos, 95 mujeres (55,3%) y 77 hombres (44,7%), cursantes del primer trimestre del Curso de Iniciación Universitaria de la Universidad Simón Bolívar de la sede del Litoral. La edad de los sujetos se encuentra entre los 16 y los 30 años, con una media de 17,6 años. En cuanto al tipo de institución, 92 estudiantes (53,5%) obtuvieron el título de Bachiller en instituciones privadas y 80 estudiantes (46,5%) en instituciones públicas. Con respecto a la procedencia, 146 de los estudiantes (84,9%) provienen del Estado Vargas, mientras que los otros 26 estudiantes (15,1%) proceden de otros Estados del país.

Instrumentos

La *Escala de Aprendizaje Autorregulado PCR* (Lezama, 2005) es un instrumento estandarizado y dirigido a examinar patrones de autorregulación del aprendizaje en las fases de Planificación, Control y Reflexión, tomando en cuenta las áreas cognitiva, conductual y contextual. Es un instrumento de autorreporte que está conformado por 15 reactivos (5 por cada subescala) que se responden según

categorías que van de 1 (*Total Acuerdo*) a 6 (*Total Desacuerdo*), arrojando una calificación general que oscila entre 15 y 90 puntos, así como una puntuación que varía entre 5 y 30 puntos por cada subescala.

La *Encuesta de Datos Sociodemográficos* es un instrumento que recoge información acerca de los participantes a través de preguntas cerradas, que incluyen datos como: edad, sexo, tipo de Institución donde cursó Educación Media (pública, privada), procedencia (Estado Vargas, Otro Estado), promedio de notas de Bachillerato y puntaje de ingreso a la Universidad.

Procedimiento

En una primera fase, se administraron los instrumentos durante la tercera semana del trimestre, en el horario habitual de clase. A los estudiantes se les explicó el objetivo y propósito del estudio y les fue solicitada su participación voluntaria. La duración de la aplicación de los instrumentos fue de 15 minutos, aproximadamente. Una vez recopilada toda la información, se elaboró la base de datos del estudio y los análisis estadísticos mediante el programa SPSS versión 18.0 (PASW Statistics 18) y se procedió a la validación de las propiedades psicométricas de la Escala Aprendizaje Autorregulado PCR (Lezama, 2005).

En una segunda Fase se obtuvieron los estadísticos correspondientes a la Autorregulación Académica y los índices de correlación producto-momento de Pearson entre las variables del estudio, con el fin de establecer las asociaciones que resultaren significativas. Posteriormente, para realizar los análisis comparativos se procedió a aplicar una *t* de Student para muestras relacionadas.

3. Resultados

Fase I

Para comprobar las propiedades psicométricas de la Escala de Aprendizaje Autorregulado PCR (Lezama, 2005), se llevó a cabo un análisis factorial y estimaciones de

confiabilidad para la totalidad de la Escala, así como para cada una de las subescalas del instrumento (Planificación, Control y Reflexión). Puesto que para el diseño original de la Escala se emplearon muestras de estudiantes venezolanos (Lezama, 2005), se considera que los reactivos presentan una redacción en su contenido que resulta apropiada y comprensible para la población participante en el presente estudio.

Previo al Análisis de Componentes Principales (ACP) se obtuvo la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que arrojó un resultado de 0,806 cercano a la unidad y el Test de Esfericidad de Bartlett ($X^2 = 0,899,84$; $p = 0,000$), que resultó significativo desde el punto de vista estadístico. Estos resultados se consideraron favorables e indicadores de la adecuación de los datos al modelo de análisis factorial.

Al realizar el Análisis de Componentes Principales y con el fin de comparar la estructura factorial de la Escala con su diseño original, se asignaron tres (3) factores. En la solución inicial, el método de rotación Varimax alcanzó la convergencia de cuatro (4) iteraciones, resultando una estructura factorial de tres (3) factores, donde el primer factor explica el 28,11%, el segundo factor explica el 13,17%, el tercer factor explica el 9,97%, todos ellos con autovalores mayores a uno (1) y explicando entre todos el 51,25% de la varianza total.

Al tomar en consideración únicamente los reactivos cuya carga factorial fuese mayor a $\pm 0,32$ (Tabachnick y Fidell, 1983) resultó que el reactivo 5 saturaba en el segundo (0,359) y en el tercer factor (0,838), quedando ubicado finalmente en el tercer factor por presentar en éste mayor carga factorial. La matriz de componentes rotados (Tabla 1) muestra las cargas factoriales correspondientes a todos los reactivos, observándose que todos los valores se presentan mayores a 0,40 lo que sugiere una alta consistencia entre los datos, probando así que todos los reactivos, en su conjunto, explican la covariación de la Escala.

Tabla 1. Matriz de componentes rotados.

Reactivos	Componentes		
	1	2	3
Reactivo 7	,787		
Reactivo 4	,748		
Reactivo 11	,737		
Reactivo 1	,582		
Reactivo 8	,503		
Reactivo 6		,840	
Reactivo 12		,828	
Reactivo 3		,824	
Reactivo 9		,579	
Reactivo 10		,540	
Reactivo 15			,855
Reactivo 5			,838
Reactivo 2			,608
Reactivo 13			,556
Reactivo 14			,468

La estructura factorial obtenida muestra tres (3) componentes, que explican el 51,25% de la varianza total y cuya comparación con el diseño original de la Escala muestra total coincidencia. Un primer componente que incluye los reactivos 7, 4, 11, 1 y 8, que corresponden a la Planificación que realiza el estudiante de sus horarios y lugares de estudio. Un segundo componente que incluye los reactivos 6, 12, 3, 9 y 10, que aluden a la capacidad de Reflexión del estudiante para darse cuenta de la calidad de sus resultados en función de sus esfuerzos, para introducir cambios en sus estrategias de aprendizaje. Por último, un tercer componente que incluye los reactivos 15, 5, 2, 13 y 14, que concuerdan con el Control que ejerce el estudiante para mantenerse centrado en el estudio y persistir en sus esfuerzos.

Una vez obtenida la estructura factorial se procedió a calcular los valores de consistencia interna estimados a través del Alfa de Cronbach, que arrojaron un resultado de 0,761

para la totalidad de la Escala, un valor de 0,646 para la subescala Planificación, un valor de 0,696 en la subescala Control y 0,807 en la subescala Reflexión, mostrando una aceptable consistencia interna y la confiabilidad del instrumento para medir el constructo.

Fase II

Los análisis descriptivos se presentan en función de la totalidad de la Escala Aprendizaje

Autorregulado PCR y también de cada una de las subescalas. Las respuestas de la Escala Aprendizaje Autorregulado PCR están comprendidas entre un puntaje mínimo de 1, que representa una respuesta totalmente de acuerdo y un puntaje máximo de 6 correspondiente a una respuesta totalmente en desacuerdo, de un total de 15 reactivos. Para la interpretación de los resultados de la Escala se considera que los bajos puntajes corresponden a mayor Autorregulación y viceversa.

Tabla 2. Estadísticos de Autorregulación Académica y subescalas.

Estadísticos	Autorregulación Académica	Planificación	Control	Reflexión
Mínimo	24	5	7	5
Máximo	74	27	27	29
Media	41,23	16,19	14,94	10,09
Mediana	41	15,5	15	9
Desviación típica	8,95	5,24	4,05	4,09
Varianza	80,02	27,42	16,37	16,71
Asimetría	0,84	0,14	0,36	1,75
Curtosis	1,39	-0,63	-0,3	4,77
Coefficiente de Variación	21,71	32,37	27,11	40,54

Como puede observarse en la Tabla 2, los límites para la totalidad de la Escala de Autorregulación Académica van entre 24 y 74 puntos, con un puntaje promedio de 41,23. Una asimetría baja y positiva (0,84) y la curtosis (1,39) presentan una distribución que tiende a ser leptocúrtica; la desviación típica (8,95) y el coeficiente de variación (21,71) indican que la muestra tiende a una distribución poco heterogénea y presentar moderados puntajes de Autorregulación Académica. Estos resultados sugieren que los estudiantes de la muestra presentan un moderado uso de estrategias de Autorregulación Académica en general.

En relación con las subescalas Planificación y Control, los límites van entre los 5 y 27 puntos, con un puntaje promedio de 16,19 en Planificación y 14,94 en Control. Las asimetrías bajas y positivas (0,14 y 0,36) y las curtosis (-0,63 y -0,3) presentan distribuciones

que tienden a ser leptocúrticas; las desviaciones típicas (5,24 y 4,05) y los coeficientes de variación (32,37 y 27,11) indican que la muestra tiende a distribuciones poco heterogéneas en Planificación y Control, así como moderados puntajes en estas subescalas. Estos resultados sugieren un moderado uso de estrategias de Planificación y Control por parte de los muestreados.

En la subescala Reflexión puede observarse que los límites van entre 5 y 29 puntos, siendo 10,09 el puntaje promedio. Una asimetría alta y positiva (1,75) y la curtosis (4,77) presentan una distribución que tiende a ser platicúrtica; la desviación típica (4,09) y el coeficiente de variación (40,54) indican que la muestra tiende a una distribución moderadamente heterogénea y a presentar bajos puntajes en la subescala Reflexión lo que sugiere un mayor uso de

estrategias de Reflexión en los estudiantes de la muestra. En la Figura 1 puede observarse de forma gráfica cómo se manifiestan las

subescalas de Autorregulación Académica en los participantes de este estudio.

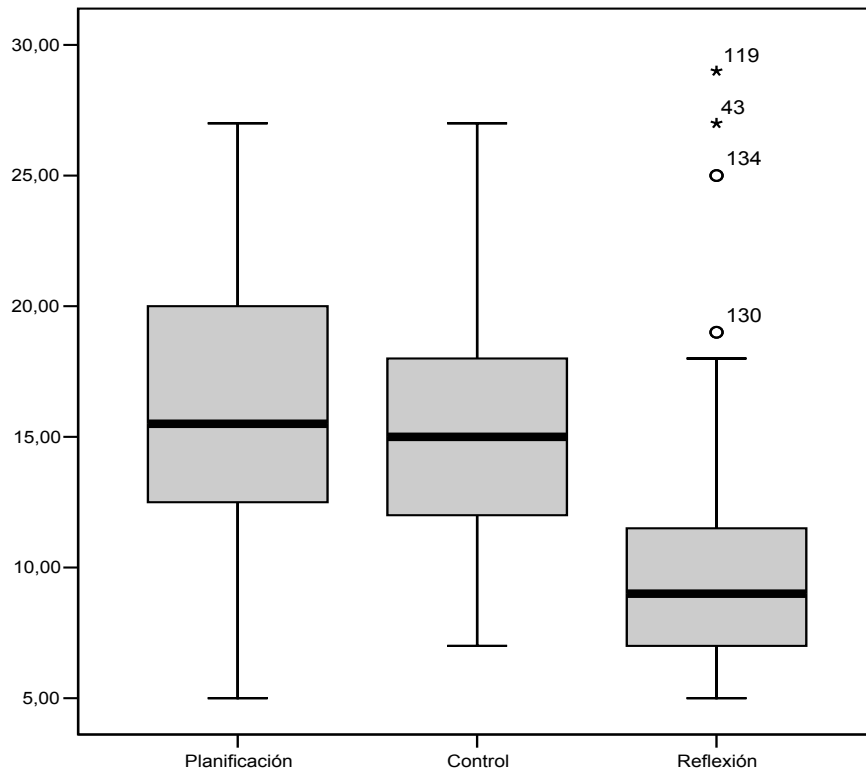


Figura 1. Diagramas de Caja de la distribución por subescalas de Autorregulación.

En la Figura 1 se observa que los puntajes en las subescalas Planificación y Control son más altos en relación con la subescala Reflexión y presentan menor variabilidad; los mismos resultan consistentes con una moderada utilización de estrategias de Planificación y Control por parte de los participantes de este estudio. En la caja correspondiente a la subescala Reflexión pueden observarse menores puntajes, correspondientes a un mayor uso de estas estrategias por parte de los estudiantes de la muestra, así como se observan también algunos

casos atípicos y extremos con puntajes altos en esta dimensión, que corresponden a un menor uso de estrategias de Reflexión.

Tabla 3. Correlaciones bivariadas.

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Sexo	1								
2. Tipo de Institución	-,004 ,955	1							
3. Procedencia	-,119 ,121	-,030 ,145	1						
4. Planificación	,193* ,011	,045 ,554	,078 ,311	1					
5. Control	-,051 ,508	-,210** ,000	-,086 ,259	-,036 ,637					
6. Reflexión	,106 ,168	-,004 ,954	-,065 ,394	,347** ,000	,187* ,014	1			
7. Prom Notas Bach	-,330** ,000	-,159* ,042	,096 ,221	-,211** ,007	,122 ,121	-,039 ,618	1		
8. Puntaje de Ingreso	,035 ,645	,094 ,221	-,082 ,288	,068 ,373	-,075 ,326	-,023 ,760	,120 ,128	1	
9. Índice Académico	-,035 ,645	,068 ,374	,107 ,161	-,106 ,165	,057 ,455	-,177* ,020	,272** ,000	,184* ,016	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

La Tabla 3 presenta los valores de las correlaciones bivariadas para algunas de las variables del estudio. Se observa que el Promedio de Notas de Bachillerato correlaciona significativamente desde el punto de vista estadístico, de forma baja y negativa con la subescala Planificación ($r = -,211$; $p < ,007$), de forma moderada y negativa con el Sexo ($r = -,330$; $p < ,000$) y de forma baja y negativa con el Tipo de Institución ($r = -,159$; $p < ,042$), lo que indica que un menor puntaje en Planificación y mayor uso de estas estrategias está asociado con un mayor Promedio de Notas en Bachillerato, que las mujeres tienden a presentar un mayor Promedio de Notas de Bachillerato así como los estudiantes graduados en instituciones públicas. En la Tabla 3 también se observan correlaciones significativas desde el punto de vista estadístico entre la subescala Control y el Tipo de Institución, de forma baja y negativa ($r = -,210$; $p < ,000$) y entre la subescala Planificación

y el Sexo, de forma baja y positiva ($r = ,193$; $p < ,011$), lo que indica que los egresados de instituciones públicas presentan mayor puntaje en la subescala Control y por lo tanto menor uso de estas estrategias y que los hombres tienden a presentar mayores puntajes en la subescala Planificación, lo que está asociado con un menor uso de estas estrategias. Por otro lado, también se observa que el Índice Académico correlaciona significativamente de forma baja y positiva con el Promedio de Notas de Bachillerato ($r = ,272$; $p < ,000$) y con el Puntaje de Ingreso a la Universidad ($r = ,184$; $p < ,016$). Además una correlación baja y negativa ($r = -,177$; $p < ,020$) significativa desde el punto de vista estadístico entre la subescala Reflexión e Índice Académico indica que un mayor uso de estrategias de Reflexión se asocia con un mayor Índice Académico. El Promedio de Notas de Bachillerato y el Puntaje de Ingreso a la Universidad no presentan correlación

significativa desde el punto de vista estadístico, así como el resto de las variables del estudio.

Para determinar la existencia de diferencias significativas entre los grupos en relación con las subescalas de Autorregulación Académica

y las variables Sexo, Tipo de Institución y Procedencia, se aplicaron pruebas *t de student* para muestras relacionadas, las cuales arrojaron los resultados que se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Diferencias entre Subescalas de Autorregulación y algunas variables.

Variables	Género		Tipo de Institución		Procedencia	
	Femenino	Masculino	Pública	Privada	Edo. Vargas	Otro Estado
Planificación	M=15,28 DT=5,01	M=17,32 DT=5,32	M=15,94 DT=5,36	M=16,41 DT=5,14	M=16,36 DT=5,36	M=15,23 DT=4,46
	T(171) = 0,193* p = 0,011		T(171) = 0,045 p = 0,554		T(171) = -0,078 p = 0,311	
Control	M=15,13 DT=3,94	M=17,71 DT=4,19	M=15,85 DT=4,16	M=14,15 DT=3,79	M=15,09 DT=4,13	M=14,12 DT=3,47
	T(171) = -0,051 p = 0,508		T(171) = -0,210* p = 0,006		T(171) = -0,086 p = 0,259	
Reflexión	M=9,71 DT=4,15	M=10,57 DT=3,99	M=10,11 DT=4,21	M=10,08 DT=3,99	M=10,21 DT=3,97	M=9,46 DT=4,68
	T(171) = 0,106 p = 0,168		T(171) = -0,004 p = 0,954		T(171) = -0,065 p = 0,394	

En la subescala Planificación se observa una diferencia significativa, desde el punto de vista estadístico para la variable Sexo, con una magnitud del efecto baja (0,193), lo que sugiere que los hombres tienden a presentar puntajes ligeramente mayores en esta subescala, lo que está asociado con un menor uso de estrategias de Planificación por parte del sexo masculino. También se presenta una diferencia significativa desde el punto de vista estadístico en la subescala Control para la variable Tipo de Institución, con una magnitud del efecto baja-moderada (-0,21), lo que indica que los estudiantes procedentes de instituciones públicas tienden a presentar mayores puntajes en esta subescala y, por lo tanto, un menor uso de estrategias de Control. El resto de las variables no diferenciaron significativamente.

4. Discusión

Del análisis cuantitativo se desprende que la muestra de estudiantes del Ciclo de Iniciación

Universitaria de la Universidad Simón Bolívar (sede del Litoral) presenta un moderado uso de estrategias de Autorregulación Académica, en general. Del mismo modo, el uso de estrategias de Planificación y Control se presenta de forma moderada. Una mayor utilización de estrategias de Reflexión resulta significativa en la muestra de estudiantes. Considerando que la muestra de este estudio se compuso de estudiantes que no lograron el puntaje mínimo de ingreso directo a la Universidad Simón Bolívar y, por lo tanto, cursantes del Ciclo de Iniciación Universitaria, resultan consistentes los datos obtenidos en cuanto a un uso moderado de estrategias autorregulatorias. Mayores niveles en las estrategias de Reflexión podrían significar evaluaciones importantes en cuanto a la ejecución de las tareas y al establecimiento de cambios oportunos en función del logro de los objetivos de aprendizaje.

Por otra parte, los resultados sugieren que las personas de género femenino presentan un mayor uso de estrategias autorregulatorias de Planificación; esto es, una mejor programación

en lo que respecta a tiempo y esfuerzo en función de las tareas. Esto resulta, en parte, congruente con los hallazgos encontrados por algunos autores (Cano, 2000; Martín et. al, 2010), quienes señalaron diferencias significativas de Autorregulación Académica en razón de la variable Sexo a favor de las mujeres. El hecho de no haber encontrado diferencias significativas para la variable género en las subescalas Control y Reflexión también resulta consistente con lo observado por otros autores (Cano, 2000; Rodríguez, Fita & Torrado, 2004).

De igual modo, tras el análisis de los datos se obtuvieron ligeras diferencias en el uso de estrategias autorregulatorias de Control para los estudiantes procedentes de instituciones privadas. En este sentido, pareciera que estos estudiantes ejercen una mayor selección y uso de estrategias relacionadas con la regulación de tiempo, esfuerzo, tareas académicas y ambiente de estudio.

La correlación encontrada entre el Promedio de Notas de Bachillerato y el uso de estrategias de Planificación contrasta con los estudios realizados por Martín et. al (2010), quienes no hallaron relación estadística significativa entre las calificaciones previas y las subescalas de Autorregulación Académica. Al no hallarse diferencias entre el Puntaje de Ingreso a la Universidad y el uso de estrategias autorregulatorias, se encuentran coincidencias con los estudios realizados por Muñoz y Gómez (2005) y Gargallo, Suárez y Ferreras (2007). Sin embargo, las correlaciones positivas encontradas entre el Promedio de Notas de Bachillerato, el Puntaje de Ingreso a la Universidad y el Índice Académico obtenido al finalizar el primer trimestre de estudios universitarios son resultados que sugieren la idea de que el rendimiento previo podría estar asociado con el éxito universitario (González-Pienda et. al, 2002; Gargallo et. al, 2007; Lamas, 2008; De la Fuente et. al, 2010). No obstante, no se descarta en este estudio el hecho de que, en el complejo mundo del aprendizaje, las estrategias de autorregulación pueden adquirirse y son requeridas por los estudiantes a fin de contribuir de forma activa e independiente en sus metas académicas y ser efectivos (Pintrich, 2000; Zimmerman & Schunk, 2001; Lamas, 2008).

Es importante destacar que los datos aquí mostrados deben ser tomados como resultados iniciales y no como indicadores concluyentes, debido a las características del método empleado, procedimiento y muestra. Por otro lado, tanto la Autorregulación como el Rendimiento Académico son variables complejas y resultantes de múltiples factores que no fueron abordados en el presente estudio.

Podría resultar interesante analizar y profundizar en las diferencias entre los grupos provenientes de instituciones públicas y privadas, buscando las posibles relaciones con los modelos de educación familiar y en el régimen de estudio de las instituciones privadas con respecto a las públicas, en aspectos de orden socio-cultural, entre otros. Finalmente, sería valioso llevar a cabo investigaciones indagando el uso de estrategias autorregulatorias por parte de estudiantes de Bachillerato y grupos de estudiantes universitarios a lo largo de sus carrera universitaria, contemplando el efecto de otras variables.

Lista de referencias

- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (3), pp. 360-367.
- Carbonero, M. & Navarro, J. (2006). Entrenamiento de alumnos de Educación Superior en estrategias de aprendizaje en matemáticas. *Psicothema*, 18 (3), pp. 348-352.
- De Garay, A. (2003). El perfil de los estudiantes de nuevo ingreso de las Universidades Tecnológicas en México. *El Cotidiano*, 19 (122), pp. 75-85.
- De la Fuente, J., Pichardo, M., Justicia, F. & Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20 (4), pp. 705-711.
- De la Fuente, J. & Lozano, A. (2010). Assessing self-regulated learning in early childhood education: Difficulties, needs and prospects. *Psicothema*, 22 (2), pp. 278-283.

- Gargallo, B., Suárez, J. & Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), pp. 421-441.
- González-Pienda, J., Núñez, J., Álvarez, L. & González, S. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14 (4), pp. 853-860.
- Hernández, F., Salas, P. & Cuesta, J. (2010). Impacto de un programa de autorregulación en el aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación*, 353, pp. 571-588.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.) México, D. F.: McGraw-Hill.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit Revista de Psicología*, 14, pp. 15-20.
- Lezama, L. (2005). Perfil de orientación de metas, patrón de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Simón Bolívar, Caracas.
- Martín, M., Bueno, J. & Ramírez, M. (2010). Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato mexicanos. *Aula Abierta*, 38 (1), pp. 59-70.
- Monereo, C. (2002). *Estrategias de Enseñanza—Aprendizaje: Formación del profesorado y Aplicaciones en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Montes, J., Ayala, I. & Atencio, D. (2005). Preparación para exámenes y aprendizaje autorregulado con estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 1 (5), pp. 57-71.
- Muñoz, E. & Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), pp. 417-432.
- Núñez, J., Solano, P., González-Pienda & Rosário, P. (2006a). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18 (3), pp. 353-358.
- Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J. & Rosário, P. (2006b). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), pp. 139-146.
- Pérez, A. & Díaz, M. (2006). La prueba de aptitud académica: Una visión de la subprueba de comprensión de lectura. *Investigación y Postgrado*, 21 (2), pp. 143-176.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En: M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.) *Handbook of Self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Pujol, L. (2004). Efecto de los estilos de aprendizaje y el uso de estrategias metacognitivas en la búsqueda de información en hipermedios en estudiantes universitarios. Ponencia en extenso presentada en el 1er Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Universidad Nacional de Educación a Distancia Uned. Madrid, España.
- Pujol, L. (2008). Búsqueda de información en hipermedios: Efecto del estilo de aprendizaje y el uso de estrategias metacognitivas. *Investigación y Postgrado*, 23 (3), pp. 45-67.
- Rodríguez, S., Fita, E. & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 334, pp. 391-414.
- Schunk, D. (1998). *Teorías del aprendizaje* (2ª ed.). México, D. F.: Pearson Educación.
- Schunk, D. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15, pp. 173-177.
- Suárez, J. & Fernández, A. (2004). *El aprendizaje autorregulado: Variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Madrid: Uned.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (1983). *Using multivariate statistics*. Nueva York: Harper & Row.
- Tafur, R. (2009). La práctica reflexiva como medio para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 3 (3), pp. 165-176.

- Universidad Simón Bolívar, Coordinación del Ciclo de Iniciación Universitaria (s/f). Ciclo de Iniciación Universitaria, Historia, Objetivos. Consultado el 7 de mayo de 2010, de: http://www.generales.usb.ve/ciclo_iu.html
- Universidad Simón Bolívar, Centro de Documentación y Archivo (2005). Acta D2005-09 Ordinaria del Consejo Directivo (25/05/2005). Consultado el 22 de Julio de 2011, de: <http://www.cenda.usb.ve/descargas/pdfs/actas/210/original/D2005-9.pdf?1279029971>
- Valle, A., Canabach, R., Rodríguez, S., Núñez, J. & González-Pienda, J. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18 (2), pp. 165-170.
- Zimmerman, B. & Schunk, D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2ª ed.) Nueva York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B., Kitsantas, A. & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social regulatoria. *Evaluar*, 5, pp. 1-21.