

REVISTA BOLETÍN REDIFE: 14 (8) AGOSTO 2025 ISSN 2256-1536

RECIBIDO EL 8 DE MARZO DE 2025 - ACEPTADO EL 11 DE JUNIO DE 2025

# EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE UN PROGRAMA DE PEDAGOGÍA CHILENO

## THE SELF-REGULATED LEARNING OF UNIVERSITY STUDENTS IN A CHILEAN PEDAGOGY PROGRAM.

**ELVIS CAMPOS PALACIOS<sup>1</sup>**

Universidad de La Serena

Chile

### Resumen

El aprendizaje autorregulado representa una competencia clave para el éxito en la educación superior y es especialmente relevante en la formación inicial docente. Este estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre la autoeficacia para la autorregulación del estudio y el rendimiento académico en estudiantes de Pedagogía en Inglés de una universidad estatal chilena, en el contexto del Sistema de Créditos Transferibles (SCT). Se empleó un enfoque cuantitativo, de diseño cuasiexperimental, con una muestra por conveniencia de 103 estudiantes. La autoeficacia para la autorregulación se evaluó mediante el Cuestionario de Autoeficacia para la Autorregulación del Estudio. Los resultados

muestran correlaciones bajas a moderadas entre las dimensiones de autoeficacia y el rendimiento académico, siendo la fijación de objetivos la que presentó la asociación positiva más relevante ( $r=0.33$ ). Estos hallazgos sugieren que la autoeficacia en autorregulación incide en el desempeño académico, aunque su influencia es limitada y depende de factores adicionales. Se concluye que fortalecer estrategias de autorregulación, junto con el apoyo institucional, puede favorecer el logro académico en futuros docentes.

**Palabras clave:** autorregulación, autoeficacia, aprendizaje autónomo, educación superior, rendimiento académico, SCT-Chile.

<sup>1</sup> *Elvis Wilfredo Campos Palacios* [ecampos@userena.cl](mailto:ecampos@userena.cl) Mg. en Docencia Universitaria Universidad de La Serena, Chile  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1631-0495>

## Abstract

Self-regulated learning is a key competency for academic success in higher education and is especially relevant in initial teacher education. This study aimed to analyze the relationship between self-efficacy for study self-regulation and academic performance among students in an English Teaching program at a Chilean state university, within the framework of the Transferable Credits System (SCT). A quantitative, quasi-experimental design was used with a convenience sample of 103 students. Self-regulation self-efficacy was assessed using the CAPADE questionnaire. Results showed low to moderate correlations between self-efficacy dimensions and academic performance, with goal setting being the most relevant positive association ( $r=0.33$ ). Findings suggest that self-regulation self-efficacy influences academic achievement, though its impact is limited and mediated by additional factors. It is concluded that reinforcing self-regulation strategies, alongside institutional support, may enhance academic performance in future teachers.

**Keywords:** self-regulation, self-efficacy, autonomous learning, higher education, academic performance, SCT-Chile.

## Introducción

El desarrollo de competencias de aprendizaje autorregulado constituye uno de los principales desafíos en la educación superior contemporánea, especialmente en la formación inicial docente. Diversos estudios han demostrado que la capacidad de los estudiantes para gestionar de manera autónoma su proceso de aprendizaje influye significativamente en su rendimiento académico y en su adaptación a los cambios y exigencias del entorno universitario (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2004). En el contexto chileno, las universidades han adoptado el Sistema de Créditos Transferibles (SCT), que enfatiza el trabajo autónomo y la

corresponsabilidad estudiantil en la gestión del tiempo y las tareas académicas.

A pesar de la importancia que se le atribuye al aprendizaje autorregulado, se observa una marcada variabilidad en las estrategias y niveles de autoeficacia de los futuros profesores, lo que afecta directamente su desempeño y permanencia en los programas universitarios (Vera, 2022; Sáiz-Manzanares y Valdivieso-León, 2020). Factores como el género, la motivación académica y las condiciones institucionales inciden en la manera en que los estudiantes afrontan el autoestudio y el cumplimiento de las metas académicas (Barreto-Trujillo y Álvarez-Bermúdez, 2020). Sin embargo, existe escasa evidencia empírica específica sobre la relación entre la autoeficacia para la autorregulación y el rendimiento académico en estudiantes de pedagogía en Chile, particularmente bajo el marco del SCT.

Por lo tanto, este estudio tiene como objetivo analizar la correlación entre la autoeficacia para la autorregulación del estudio y el rendimiento académico en estudiantes de Pedagogía en Inglés de una universidad estatal chilena. Se busca, además, aportar evidencia que oriente el diseño de estrategias institucionales para fortalecer el aprendizaje autónomo y la formación de profesores capaces de promover estas competencias en sus futuros estudiantes.

Este trabajo se desarrolló en la carrera Pedagogía en Inglés de una universidad estatal chilena. Para lograr el objetivo se utilizó un cuestionario validado en una universidad chilena que mide la autoeficacia para autorregulación de la disposición al estudio (Sáez et al., 2018). Los resultados permitieron identificar algunas correlaciones positivas entre tres dimensiones que propone el cuestionario y el rendimiento académico de los participantes.

El desarrollo de estrategias de autorregulación es imprescindible para guiar los procesos de aprendizaje en el contexto de educación superior y es especial en la formación de futuros profesores, dado que serán estos nuevos profesores los llamados a desarrollar estas mismas capacidades en sus futuros alumnos (Sáiz-Manzanares y Valdivieso-León, 2020).

El alumno eficaz se caracteriza por el uso de un conjunto de habilidades que consideran estrategias cognitivas como parte de un pensamiento complejo, aplicación de esas estrategias donde las capacidades metacognitivas juegan un importante rol, condiciones motivacionales y afectivas adecuadas que en conjunto permiten y apoyan un proceso mayor que es la autorregulación para el aprendizaje que permite la adquisición de información nueva, la relación de la misma con el conocimiento previo y la recuperación de información ya almacenada en la memoria (Alvarado et al., 2014).

Todo este conjunto de habilidades y capacidades conforman un plan de acción ante una tarea que requiere actividad cognitiva y que implica aprendizaje. Esta investigación demostró que la autorregulación es multicausal y se debe actuar sobre un conjunto de factores si se quiere ofrecer ayuda o guía a los estudiantes que no han alcanzado un desarrollo que les permita avanzar eficientemente en sus estudios a nivel terciario y específicamente en la adquisición de una segunda lengua.

### **Fundamentación teórica**

La autorregulación del aprendizaje y el aprendizaje autónomo son dos conceptos distintos, pero relacionados en el ámbito educativo (Cerdeira, 2012). La autorregulación del aprendizaje se refiere a la capacidad de un estudiante para controlar y regular su propio proceso de aprendizaje, incluyendo la planificación, el monitoreo, la motivación

intrínseca y la evaluación de este aprendizaje (Lamas, 2008). Panadero y Tapia (2014) definen autorregulación como el control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones, y motivación, a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido para sí mismo. Por otro lado, el aprendizaje autónomo se refiere a la capacidad de un estudiante para aprender de manera independiente, sin la necesidad de un instructor o guía (Cunill, 2021).

El desarrollo de competencias de aprendizaje autorregulado con alumnos con capacidad de trabajo autónomo es una meta deseada por toda institución educativa en cualquier sistema de educación superior (Mora, et al., 2023). La docencia universitaria se caracteriza por desarrollar procesos muy dinámicos que requieren participación muy activa de los estudiantes. En esta vorágine hay estudiantes que se acomodan a las demandas del sistema y logran llegar a buen término en sus programas elegidos, otros no lo logran y sucumben en el camino o se arrastran por largo tiempo antes de alcanzar las metas. La asignación de tiempo al estudio tiene que ver con las capacidades de autorregulación en tanto habilidades cognitivas y metacognitivas que controlan los desempeños de los estudiantes, la motivación y las posibilidades de estudiar en forma autónoma. (Gaeta y Cavazos, 2016).

Estudios recientes han mostrado consistentemente una relación positiva entre las estrategias de aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de distintos niveles educativos. Vera (2022) encontró diferencias significativas en las estrategias de autorregulación en función del género y el nivel educativo entre estudiantes de pedagogía en Chile. Las mujeres presentarían un mayor perfil estratégico que los varones, del mismo modo supervisarían y revisarían sus actividades académicas con mayor frecuencia y pulcritud que

los varones. Barreto-Trujillo y Álvarez-Bermúdez (2020) identificaron la metacognición como la estrategia más frecuente y mejor predictora del rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media en el área metropolitana de Monterrey, México. En otro estudio realizado durante la pandemia COVID-19, Sáez Delgado et al. (2023) observaron que los estudiantes chilenos de secundaria técnico-profesional que emplearon más estrategias de autorregulación obtuvieron mejores calificaciones en contextos de aprendizaje a distancia. Del mismo modo, Muñoz-Cabana (2021) informó de una débil correlación positiva entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Lima. Estos hallazgos resaltan la importancia de promover los procesos de autorregulación como habilidad para enfrentar escenarios dinámicos y situaciones de crisis (Sáez et al., 2022) y enfatizan la necesidad de fomentar la autoeficacia académica como subproceso conducente a una mayor responsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje.

La relación entre el tiempo de estudio, la autorregulación y la autonomía es crucial para éxito académico (Fuentes, 2023; Gaeta y Cavazos, 2016). Esto incluye la automotivación, el monitoreo del progreso y la gestión del tiempo para alcanzar las metas académicas.

Según Fuentes et al. (2023), la autorregulación del aprendizaje es un concepto *paraguas* que se centra en el uso de las estrategias de aprendizaje, metacognición, motivación de los alumnos y objetivos de aprendizaje. Este concepto comienza a ser observado a partir de las investigaciones que se inician en los años ochenta con Zimmerman (1989), quien tenía como objetivo dar respuesta a las diferencias individuales en el desempeño de los estudiantes, confirmándose la importancia de las habilidades cognitivas y metacognitivas en el proceso de aprendizaje. En contraste, la idea del

aprendizaje autónomo se remonta en la década de 1970 y ha sido desarrollada por autores diversos como Simon (2011) y Candy (1989) quienes señalan que el aprendiz debe ser capaz de realizar tareas por sí mismo, plantear nuevos problemas, realizar investigaciones fuera de la sala de clases, sin el concurso de un profesor. En pocas palabras, la autorregulación del aprendizaje se enfoca en el proceso, mientras que el aprendizaje autónomo se enfoca en la independencia del estudiante. Ambos conceptos son importantes para el éxito académico y pueden ser fomentados por los docentes a través de la enseñanza de estrategias de autorregulación del aprendizaje y la promoción de la autonomía del estudiante en el aula.

La autorregulación es un desafío que los profesores, independientemente, del nivel del sistema de enseñanza que trabajen, deben desarrollar en sus estudiantes. Panadero y Alonso (2014) describen la autorregulación como el control que los estudiantes logran sobre su cognición, conducta, emociones y motivación a través del uso de estrategias personales para alcanzar metas que ellos mismos se han impuesto. Concepto que ha sido desarrollado, a través del tiempo, partiendo por los aportes de Zimmerman (1989) y Boyle et al, (2003). Un ejemplo de ello es - el control de la cognición- que ganó espacio de importancia a lo largo de los años y ha pasado a ser un componente relevante de la autorregulación bajo el rótulo de metacognición.

Por su parte, Pintrich (2000) conceptualiza la autorregulación del estudio como un proceso activo y dinámico mediante el cual los estudiantes planifican, monitorean y evalúan su aprendizaje. Las estrategias autorregulatorias incluyen la fijación de metas, la planificación del tiempo, la selección de estrategias de aprendizaje y la evaluación del progreso.

Zimmerman (2008) plantea que el tema de cómo los estudiantes se autorregulan como aprendices, ha atraído investigadores desde hace décadas. Los primeros intentos de medir el aprendizaje autorregulado, los cuales se hicieron mediante cuestionarios y entrevistas, lograron demostrar predicciones significativas de los resultados académicos de los estudiantes. De acuerdo al mismo autor en años posteriores se vivió una segunda oleada en el intento de describir el aprendizaje autorregulado, con métodos nuevos de observación tales como rastreos informáticos, observación directa por medio de aparatos digitales, diarios de estudio, etc. En este sentido, se ha reunido valiosa y nueva información sobre el impacto causal de los procesos de autorregulación de los individuos. Así, para Zimmerman (2008), un estudiante se considera autorregulado cuando es capaz de dirigir eficazmente sus procesos cognitivos y comportamentales para el logro de sus metas académicas.

En este sentido, es el propio estudiante quien decide qué aprender, de qué manera y en cuanto tiempo. Las estrategias de autorregulación pueden llegar a diferenciar a un buen aprendiz de un mal aprendiz. Factores como conocimientos previos, tiempo que se dedica al estudio, percepción de posibilidades de alcanzar la meta esperada, utilidad que percibe de la tarea a realizar, qué tan competente se siente para aplicar estrategias de estudio, impactan profundamente en la motivación del estudiante para enfrentar una carga académica que él mismo eligió (Gaeta y Cavazos, 2016)

Otro antecedente sobre el aprendizaje autónomo lo enfatiza Solórzano-Mendoza (2017) quien lo describe como el grado de intervención del estudiante en el establecimiento de sus objetivos, procedimientos, recursos, evaluación y momentos de aprendizaje desde un rol activo. Los aprendices comprenden y asumen que para lograr aprendizajes duraderos

pueden y deben aportar sus conocimientos y experiencias previas, a partir de los cuales se pretende revitalizar el nuevo aprendizaje y darle significancia.

En el campo de estudio anteriormente expuesto, esta investigación tuvo como fin indagar la correlación entre la autoeficacia para la autorregulación del estudio y el rendimiento académico en estudiantes de Pedagogía en Inglés en Chile.

La investigación se enfocó en estudiar la disposición de los estudiantes para comprender y asumir el uso del tiempo fuera de la sala de clases, de tal modo dar cumplimiento cabal y exitoso a sus estudios universitarios. Una de las condiciones primordiales en la etapa de estudios terciarios es contar con un grado de motivación personal importante, además de controlar otras variables como: el establecimiento de objetivos, gestión del tiempo y organización de recursos para el estudio, que sumados, permitan el logro de objetivos más ambiciosos, por ende, aprendizajes relevantes en carreras profesionales universitarias.

### **Metodología**

La investigación fue de corte mixto con preponderancia en lo cuantitativo con diseño cuasiexperimental y correlacional (Hernández y Mendoza, 2018), pues analiza la correlación entre dos variables. El objetivo general del estudio es determinar si hay correlación positiva entre el grado de disposición para el estudio en la autorregulación y el rendimiento académico de los estudiantes. El diseño es cuasiexperimental, puesto que la muestra es por conveniencia, es decir, el grupo de participantes se seleccionó basándose en su accesibilidad y disponibilidad para el investigador (Hernández y Mendoza, 2018).

Para llevar a cabo el estudio de correlación entre la disposición al estudio y el rendimiento

académico de estudiantes de Pedagogía en Inglés se estudiaron las siguientes variables:

**Variable Independiente:** Autoeficacia para la autorregulación de la disposición al estudio. Esta es una variable importante en la autorregulación del aprendizaje toda vez que influye en la motivación académica de los alumnos que los lleva a asumir sus tareas de estudiante y en consecuencia el éxito logrado (Rosario, 2012).

**Variable Dependiente:** Rendimiento Académico. Se entiende por Rendimiento Académico el promedio ponderado acumulado que ha alcanzado un estudiante luego de cursar cada nivel de su plan de estudio. Entendemos también que es un fenómeno multicausal que va más allá de las calificaciones numéricas, representa, además, la capacidad del estudiante para adquirir conocimientos, habilidades y destrezas y aplicarlas en distintas actividades académicas. Es importante considerar una variedad de factores que influyen sobre el rendimiento académico y utilizar diferentes herramientas de evaluación para obtener una imagen completa del progreso de los estudiantes (Ross y Rossi, 2022).

### Población

La investigación se llevó a cabo en una universidad regional estatal chilena perteneciente al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH). Los sujetos de estudio fueron parte de una muestra por conveniencia y estuvo conformada por 103 estudiantes regulares de la carrera de Pedagogía en Inglés, con edades entre 18 y 30 años ( $M = 21.4$ ,  $DE = 2,2$ ), quienes cursaban entre uno y nueve semestres. La mayoría de los participantes eran de sexo femenino (78.8%) y provenían mayoritariamente de colegios particulares subvencionados. El plan de estudio de la Carrera se rige por el sistema de créditos transferibles lo que implica que todas las asignaturas de este plan, tengan asignadas horas de trabajo autónomo.

Los datos recolectados fueron analizados mediante la correlación de Spearman, siguiendo los lineamientos propuestos por autores como Hernández et al. (2014), y Hair et al. (2010), para determinar la fuerza y dirección de la relación entre las variables.

### Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recolección de los datos se hizo mediante el uso del Cuestionario de Autoeficacia para la Autorregulación de la Disposición al Estudio (CAPADE, Sáez et al, 2018). Este cuestionario desarrollado y validado en Chile por Sáez et al. (2018), es un instrumento psicométrico diseñado con la finalidad de evaluar la percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre su capacidad para autorregular su propio aprendizaje. Dicho cuestionario se centra específicamente en la autoeficacia, es decir, la creencia de un individuo en su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar metas relacionadas con el estudio (Sáez, et al. 2018).

El cuestionario consta de un conjunto de ítems que evalúan diferentes dimensiones de la autoeficacia relacionadas con la autorregulación del aprendizaje. Estos ítems se presentan en formato de Likert, donde los estudiantes indican su nivel de acuerdo con afirmaciones como *Creo que soy capaz de...* o *Me siento seguro/a de....* Los factores evaluados por el cuestionario incluyen: capacidad para establecer metas, selección de actividades a realizar, capacidad de determinar un lugar adecuado para el estudio, cumplimiento de horarios, capacidad de dividir una tarea compleja en metas menores, organización y monitoreo, es decir, la habilidad para supervisar el propio progreso, detectar dificultades y hacer cambios necesarios (Sáez et al., 2018). Estos factores contribuyen a tres dimensiones; establecimiento de objetivos académicos, gestión del tiempo académico

y organización de recursos materiales y ambientales.

## Resultados

Los resultados del análisis de la correlación de Spearman revelan varias correlaciones positivas entre las distintas dimensiones evaluadas por el Instrumento CAPADE vinculadas con la autorregulación del aprendizaje. La autoeficacia en áreas como la fijación de objetivos, la gestión de recursos materiales, el manejo del tiempo y la planificación de metas muestran relaciones variadas con el promedio ponderado (indicador del rendimiento académico).

a) **Establecimiento de objetivos y organización de un lugar de estudio (0.4638):**

Existe una correlación moderada positiva entre la habilidad de establecer objetivos académicos y la organización general de los estudiantes. Esto sugiere que aquellos estudiantes que se fijan metas específicas son más propensos a tener estrategias de organización efectivas. Esto está alineado con teorías como la de Pintrich (2000), quien señala que la fijación de objetivos es un elemento fundamental en la autorregulación del aprendizaje.

b) **Gestión del tiempo y tener los materiales adecuados (0.5105):**

La correlación alta entre la gestión del tiempo y la preparación de materiales antes de empezar a estudiar indica que los estudiantes que planifican bien su tiempo también tienden a asegurarse de tener los materiales necesarios antes de estudiar. Esto puede interpretarse como una señal de una planificación integral, que abarca tanto el tiempo como los recursos, lo cual es esencial para el éxito académico en el contexto del Sistema de Créditos Transferibles (Mujica y Prieto, 2012)

c) **Cumplimiento de horario y la división de objetivos complejos en metas más pequeñas (0.3461):**

La correlación positiva entre el cumplimiento de horarios y la subdivisión de objetivos en metas más manejables sugiere

que los estudiantes que son constantes en sus horarios también logran descomponer tareas complejas en pasos alcanzables. Este hallazgo resalta la importancia de una gestión temporal eficaz para el logro de metas académicas, lo que ha sido mencionado en estudios previos sobre autorregulación y rendimiento académico (López y Curbelo, 2021).

El análisis de los datos también arrojó algunas correlaciones disminuidas entre las consignas del cuestionario y el rendimiento académico (Promedio ponderado)

a) **Fijación de objetivos y rendimiento académico (0.3304):**

Aunque la correlación entre la fijación de objetivos y el promedio ponderado es relativamente baja, aún es positiva. Esto indica que la fijación de metas está ligeramente asociada con un mejor rendimiento académico, lo cual sugiere que tener claridad en los objetivos académicos puede contribuir al desempeño académico de forma indirecta.

b) **Hacer un listado de tareas y rendimiento académico (0.1513):**

La correlación positiva entre la habilidad de listar tareas académicas y el rendimiento académico es muy baja. Esto puede indicar que, si bien el manejo de tareas es importante, no es suficiente por sí mismo para garantizar un alto rendimiento académico.

c) **Organización del lugar de estudio y rendimiento académico (0.1089):**

Aunque baja, la correlación entre la organización y el promedio ponderado sugiere que la organización de un lugar de estudio puede tener algún impacto en el rendimiento académico, aunque su influencia es limitada en comparación con otras variables. Esto refuerza la idea de que el rendimiento académico es un constructo complejo influido por múltiples factores.

Los resultados obtenidos muestran, en general, correlaciones bajas a moderadas entre las dimensiones de autoeficacia y el rendimiento

académico. Por ejemplo, la dimensión de fijación de objetivos presenta una correlación de 0.3304 con el promedio ponderado, lo cual indica una relación positiva, aunque de magnitud baja, entre la claridad en los objetivos académicos de los estudiantes y su desempeño. Este hallazgo sugiere que aquellos estudiantes que se perciben a sí mismos como capaces de fijarse objetivos claros tienden a rendir ligeramente mejor, pero la relación no es lo suficientemente fuerte como para considerarse significativa en términos académicos.

De manera similar, la dimensión de organización, que mide la capacidad de los estudiantes para ordenar y estructurar su espacio de estudio, muestra una correlación baja (0.1089) con el rendimiento académico. Aunque este valor positivo sugiere que una mejor organización podría estar asociada con un rendimiento académico ligeramente superior, la magnitud de la correlación es insuficiente para establecer una relación fuerte entre estas variables.

Los resultados comentados anteriormente, se repiten en la dimensión tres. Gestión del tiempo (0.1382) y el cumplimiento de horarios (0.1045), refuerzan la idea de que, si bien la autorregulación es un componente importante en el proceso educativo, no se traduce directamente en una mejora significativa del rendimiento académico en esta muestra de estudiantes de Pedagogía en Inglés. Las correlaciones observadas son débiles y no alcanzan niveles que permitan afirmar una relación significativa en el contexto de esta investigación.

En conclusión, los hallazgos respaldan que hay correlaciones débiles y moderadas entre las variables estudiadas. La conclusión de este análisis es consistente con la literatura académica, que sugiere que el rendimiento académico está influido por una combinación de factores internos y externos, de los cuales la autorregulación es solo un componente más. Investigaciones previas han demostrado

que aspectos como el apoyo académico, las condiciones de estudio y la motivación intrínseca también desempeñan un rol crucial en el logro de buenos promedios académicos (Zhao, 2023; Silva, 2023).

### **Discusión de los resultados**

Los resultados obtenidos en esta investigación indican la existencia de correlaciones bajas a moderadas entre la autoeficacia para la autorregulación del estudio y el rendimiento académico de los estudiantes de Pedagogía en Inglés de una universidad estatal chilena. De manera específica, la dimensión de fijación de objetivos presentó la correlación positiva más relevante ( $r=0.33$ ), lo que sugiere que quienes perciben mayor capacidad para establecer metas claras tienden a lograr un mejor desempeño académico. No obstante, la magnitud de la relación hallada indica que la autoeficacia en autorregulación constituye solo uno de los múltiples factores que inciden en el rendimiento.

Este hallazgo es coherente con investigaciones previas realizadas en otros contextos latinoamericanos y europeos, donde se destaca que la autorregulación del aprendizaje contribuye al éxito académico, pero su impacto suele verse mediado por variables adicionales, tales como el apoyo institucional, la motivación intrínseca y las condiciones de estudio. Estudios recientes, como el de Muñoz-Cabana (2021) en universitarios de Lima y el de Sáez Delgado et al. (2023) en estudiantes secundarios chilenos, han reportado correlaciones similares –débiles o moderadas– entre las estrategias autorregulatorias y el rendimiento, especialmente en entornos de aprendizaje autónomo o a distancia. Esto refuerza la idea de que la promoción del aprendizaje autorregulado es relevante, pero no es suficiente por sí sola para garantizar altos niveles de logro académico.

Por otro lado, la escasa fuerza de las correlaciones encontradas puede atribuirse a diversos factores. Uno de ellos podría ser la presencia de diferencias individuales –por ejemplo, en género, nivel socioeconómico, o experiencias educativas previas– que influyen en el desarrollo y despliegue de competencias autorregulatorias. Asimismo, el diseño cuasiexperimental y el muestreo por conveniencia limitan la generalización de los resultados. Es importante considerar también el posible efecto de variables contextuales propias de la formación docente en Chile, como la carga de trabajo académico, las expectativas institucionales y la reciente implementación del Sistema de Créditos Transferibles.

Desde una perspectiva aplicada, estos resultados destacan la necesidad de fortalecer las estrategias de autorregulación en los programas formativos de pedagogía. La evidencia sugiere que intervenciones específicas orientadas al desarrollo de la autoeficacia, la gestión del tiempo y la fijación de metas podrían tener un impacto positivo en la trayectoria académica de los futuros profesores. Sin embargo, se recomienda que tales iniciativas sean complementadas por acciones institucionales que aborden otros determinantes del rendimiento, como el bienestar socioemocional y el acceso a recursos de apoyo.

Finalmente, futuras investigaciones podrían profundizar en la exploración de factores mediadores y moderadores de la relación entre autorregulación y rendimiento, así como incorporar diseños longitudinales y muestras más representativas para robustecer la validez de los hallazgos actuales. Esto permitirá avanzar hacia una comprensión más integral de los desafíos y oportunidades en la formación de profesores autorregulados en el contexto universitario chileno.

## Conclusiones

La autoeficacia es un factor relevante, pero no determinante: si bien los estudiantes con mayor autoeficacia tienden a tener un mejor rendimiento, otros factores como las estrategias de aprendizaje, el apoyo social, la motivación personal y las características individuales también influyen significativamente. Este trabajo demostró que la autoeficacia es un predictor moderado del rendimiento académico. Los resultados sugieren que los estudiantes que perciben una mayor capacidad para autorregular su aprendizaje tienden a obtener mejores resultados académicos.

La autoeficacia es multidimensional: diferentes dimensiones de la autoeficacia tienen distintos impactos: las dimensiones como establecer objetivos y gestionar el tiempo mostraron una relación más fuerte con el rendimiento que otras como la organización del lugar de estudio. Esto sugiere que ciertas habilidades de autorregulación son más relevantes para el éxito académico.

La autorregulación es un proceso complejo: los resultados respaldan la idea de que la autorregulación es un proceso multifacético que involucra múltiples habilidades y estrategias. No basta con desarrollar una sola habilidad para mejorar el rendimiento.

Implicancias para la práctica educativa: Los resultados sugieren que las intervenciones educativas deberían enfocarse en desarrollar la autoeficacia de los estudiantes, especialmente en lo que respecta a la fijación de objetivos y la gestión del tiempo. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la autoeficacia es solo una pieza del rompecabezas y que se necesitan intervenciones más integrales para mejorar el rendimiento académico.

## Referencias bibliográficas

- Alvarado, I. (2014). Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 137-148. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-alvarado-vegaetal.html>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision*, 50(2). [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barreto, F. y Álvarez. (2020). Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 7(2), 184-193.
- Boyle, E. D. (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(2), 267-290.
- Candy, P. C. (1989). Constructivism and the study of self-direction in adult learning. *Studies in the Education of Adults*, 21(2), 95-116.
- Cárcel, F. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo. *3C Empresa*, 5(3), 52-60. <http://hdl.handle.net/10251/80098>
- Cerda, C. (2012). Aprendizaje autodirigido y aprendizaje autorregulado: Dos conceptos diferentes. *Revista Médica de Chile*, 140(11), 1504- 1505. <https://doi.org/https://doi.org/10.4067/S0034-98872012001100020>
- Consejo de Rectores, Chile. (2013). *Manual para la implementación del sistema de créditos académicos transferibles*. Santiago. [www.consejodirectores.cl](http://www.consejodirectores.cl)
- Cunill, M. (2021). Una Aproximación. *Educación Médica Superior*, 35(1). <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2498/1219>
- Fuentes, S. (2023). Autorregulación del Aprendizaje: Desafío para el Aprendizaje Universitario Autónomo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 21-39. <https://doi.org/https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000100021>
- Gaeta y Carvazos. (2016). Relación entre tiempos de estudio, autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes universitarios. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 23, 142-166. <https://doi.org/https://doi.org/10.25009/cpue.v0i23.2166>
- Hair, J. B. (2010). *Multivariate Data Analysis* (Sexta ed.). Pearson Education Inc. NJ.
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (First edition)*. McGraw-Hill Education.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>
- López y Curbelo. (2021). Una Aproximación a la autorregulación del aprendizaje desde la ecaluación formativa en la educación médica. *Revista Cubana de Educación Médica*, 35, 1-19.

- Mendoza y Hernández . (2014). *Metodología de la Investigación* (Vol. 6). México: McGraw-Hill.
- Mora Guerrero, L., Sánchez, G., Lindao, G., Reinoso, N. y Perugachi, L. (2023). *Estrategias para el fortalecimiento de la autorregulación escolar: una revisión documental*. MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva , 2(4), 53–68. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i4.5308>
- Molina, L. B. (2021). *Orientación al futuro, estrategias de aprendizaje, autorregulación y rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos*. *Educación y Ciencia*, 10(55), 39-54.
- Mujica y Prieto. (2007). Sistema de créditos transferibles y carga de trabajo de los estudiantes del Consejo de Rectores. 26, 293-306. <https://doi.org/https://doi.org/10.31619/caledu.n26.242>
- Muñoz-Cabana, M. (2021). *Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios*. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(3), 780–789. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1436>
- Panadero, E. y Tapia, J. (20214). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Pintrich, P. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Bockaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.) *Handbook of Self- regulation* . San Diego, California, Estados Unidos: Academic Press.
- Pintrich, P. (2004). *A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students*. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Rosario, P. L. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de Psicología*, 28(1), 37-44. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/140502>
- Ross y Rossi. (2022). Grado de relación entre autoeficacia y rendimiento académico en una universidad privada. *Revista Andina de Educación*, 5(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.7>
- Sáez, F. (2018). *Cuestionario de Autoeficiencia para la Autorregulación de la Disposición al Estudio*. *Avalacao Psicológica*, 17(1). <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/avp/article/view/13348>
- Sáez, F. López, Y., Arias, N. y Mella, J. (2022). *Revisión sistemática sobre autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria*. *Perspectiva Educacional*, 61(2), 167-191. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1247>
- Sáiz M. y Valdivieso, L. (2020). Relación entre rendimiento académico y desarrollo de Estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.385491>
- Silva, T. S. (2023). Tempo de Estudo e Desempenho Acadêmico: O Nivel de Aprendizagem Autorregulada e a Síndrome do Impostor Importam? *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 16(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.14392/asaa.2023160304>

- Simon, L. A. (2011). Self-directed Learning: Creating a Classroom of Independent Learners and Critical Thinkers . (*Doctoral dissertation, Moravian College*).
- Solorzano-Mendoza, Y. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las Ciencias*, 3(Número Extra 1), 241-253. <https://doi.org/http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>
- Vera, A. (2022). *Autorregulación en el aprendizaje de estudiantes y su relación con rendimiento académico*. *Revista Conhecimento Online*, 2, 49–68. <https://doi.org/10.25112/rco.v2.2943>
- Zhao, L. Z. (2023). Improving Sustainability of Learning Outcomes. An Empirical Study of Medical Students' Automomous Learning . *Sustainability*, 13(7), 5668. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su15075668>
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academix learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J. (2001). *Self-Regulated Learning and academic achievement*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.