

# 29

Fecha de presentación: noviembre, 2022

Fecha de aceptación: enero, 2023

Fecha de publicación: marzo, 2023

## AUTORREGULACIÓN

DEL APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA CONTABILIDAD GENERAL  
EN LA FORMACIÓN DEL ADMINISTRADOR DE EMPRESAS

### SELF-REGULATION OF THE LEARNING IN THE SUBJECT GENERAL ACCOUNTING IN THE ADMINISTRATORS OF COMPANIES FORMATION

Jacqueline Carolina Sánchez Lunavictoria<sup>1</sup>

Email: [carolina.sanchez@epoch.edu.ec](mailto:carolina.sanchez@epoch.edu.ec)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3059-2823>

Doris Maribel Sánchez Lunavictoria<sup>2</sup>

Email: [dm.sanchez1@uea.edu.ec](mailto:dm.sanchez1@uea.edu.ec)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9666-4853>

María Auxiliadora Falconi Tello<sup>1</sup>

Email: [auxiliadora.falconi@epoch.edu.ec](mailto:auxiliadora.falconi@epoch.edu.ec)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9014-2912>

Yolanda Tatiana Carrasco Ruano<sup>3</sup>

Email: [tatianacarrasco@cienciadigital.org](mailto:tatianacarrasco@cienciadigital.org)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5294-8202>

<sup>1</sup>Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Ecuador.

<sup>2</sup>Universidad Estatal Amazónica, Ecuador.

<sup>3</sup>Ciencia Digital Editorial, Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, séptima edición)

Sánchez Lunavictoria, J. C., Sánchez Lunavictoria, D. M., Falconi Tello, M. A. & Carrasco Ruano, Y. T. (2023). Autorregulación del aprendizaje en la asignatura contabilidad general en la formación del administrador de empresas. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(2), 285-296.

#### RESUMEN

Los programas y recursos metodológicos para desarrollar la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios es un tema relevante de investigación en el momento actual. El objetivo de este estudio es analizar el proceso de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes en la asignatura Contabilidad general en la formación del administrador de empresas en la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, desde las dimensiones: procesamiento ejecutivo, procesamiento cognitivo, motivacional y control del ambiente. Se aplicó un cuestionario, tipo escala Likert, a una muestra aleatoria por conglomerados de estudiantes que cursan los semestres segundo, tercero y cuarto. Sobre los datos se realizan análisis descriptivos e inferenciales, también pruebas no paramétricas de correlaciones. Los resultados muestran que el rol pedagógico de los profesores es determinante para las acciones autorregulatorias del aprendizaje, porque los estudiantes solicitan y valoran su apoyo; además, muestran un pensamiento crítico ante sus estrategias de enseñanza. Además se constata que la población del estudio es exitosa fundamentalmente en el desarrollo de acciones asociadas con el diseño de un plan para realizar la tarea de enseñanza-aprendizaje mediante el procesamiento de la información a través de operaciones mentales; sin embargo, hay logros estudiantiles que deben reforzarse, como la dosificación del tiempo, la realización de investigación complementarias y la profundización sobre los temas de la asignatura Contabilidad general.

**Palabras clave:** autorregulación, aprendizaje, enseñanza

#### ABSTRACT

The programs and methodological resources to develop the self-regulation of the learning in university students are a relevant topic of investigation in the current moment. The objective of this study is to analyse the process of self-regulation of the learning of the students in the subject general accounting in the administrators of company's formation in the Polytechnic Superior School of Chimborazo, from the dimensions: executive prosecution, prosecution cognitive, motivational and control of the atmosphere. A questionnaire, type was applied Likert it climbs, to a random sample for students' conglomerates that study the semesters second, third and quarter. On the data they are carried out descriptive analysis and inferenciales, you also prove not parametric of correlations. The results show that the pedagogic list of the professors is decisive for the actions autorregulatorias of the learning, because the students request and they value its support; also, they show a critical thought before their teaching strategies. It is also verified that the population of the study is successful fundamentally in the development of actions associated with the design of a plan to carry out the teaching-learning task by means of the prosecution of the information through mental operations; however, there are student achievements that should be reinforced, as the dosage of the time, the complementary investigation realization and the profundización on the topics of the subject general Accounting.

**Keywords:** elf-regulation, learning, teaching

## INTRODUCCIÓN

La autorregulación es una condición para que los estudiantes alcancen el éxito educativo. La autorregulación es el control de los pensamientos, las acciones, las emociones y la motivación, que permite a una persona alcanzar sus objetivos propuestos. Mediante el control de los pensamientos se logra el control de los procesos cognitivos, mediante el control de las acciones se logra el control de la conducta, también mediante el control de las emociones se logra un autocontrol emocional, y por último el control de la motivación es la acción de automotivarse.

Para llegar a conocer las condiciones de autorregulación se considera que esta es una forma de conducir la conducta propia de lo que se quiere conseguir. Además, la autorregulación es un mecanismo dirigido por la conducta de lo que uno quiere conseguir; si se trata de la educación, esta se dirige a organizar y planificar el aprendizaje en determinados plazos. Un estudiante construye de manera activa las metas de su aprendizaje, también puede regular y controlar el conocimiento, su motivación y sus conductas. La autorregulación presenta cuatro áreas, entre las que se destaca la cognición, la motivación, el comportamiento y el contexto; este proceso está conformada por las fases de previsión, el monitoreo, el control y la reflexión.

Los programas y recursos metodológicos para desarrollar la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios es un tema candente de investigación en el momento actual. Los principales motivos son: a) el desfase que existe entre las demandas que el sistema universitario actual exige y b) la falta de preparación de los estudiantes para gestionar su proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto flexible y complejo que requiere de más autonomía que en etapas previas. En la actualidad es especialmente necesario profundizar en el conocimiento del estudiante universitario para generar contextos educativos que repercutan en la calidad de su proceso de aprendizaje (Nocito & Asencio, 2018).

El sistema educacional contemporáneo ha vivido un proceso de expansión y transformación de la educación superior, lo que ha generado un ingreso de estudiantes que genera en ocasiones la deserción estudiantil, principalmente producto de que estos no logran adecuarse a las exigencias de la vida universitaria. Otro factor que ha influido en el sistema educacional universitario corresponde al creciente posicionamiento del enfoque por competencias que ha sido promovido por entidades internacionales.

En este escenario de acceso de estudiantes en la educación superior y del enfoque por competencias en los

currículos universitarios es que se requiere capacidad de autonomía en los estudiantes universitarios, lo que trae por consecuencia, la necesidad de comprender y evaluar cómo los estudiantes autorregulan su aprendizaje. Por lo anterior, es importante incursionar en la importancia de la autorregulación del aprendizaje. Porque es un constructo psicológico que ha sido estudiado en diversas investigaciones, demostrándose que es un factor predictor del logro académico. Y, por tanto, un factor que permite a las instituciones desarrollar políticas y acomodaciones curriculares que disminuyan la deserción estudiantil (Zambrano et al., 2018).

Así mismo, es importante señalar que desde la perspectiva de las habilidades del siglo XXI se sustenta la posibilidad de poder conocer qué comprenden los estudiantes respecto del concepto de autorregulación del aprendizaje y cómo describen aplicar el proceso de autorregulación del aprendizaje. Estudiar la habilidad de aprender a aprender desde la autorregulación del aprendizaje se apoya en el hecho de que los futuros profesionales serán quienes podrán promover este tipo de aprendizaje en su actividad laboral futura.

En el socio-cognitismo el aprendizaje autorregulado se concibe como un fenómeno donde los individuos sistemáticamente activan y sostienen un proceso cognitivo, motivacional/afectivo y conductual para lograr conocimientos, habilidades y destrezas, en un determinado contexto. Desde esta perspectiva, el individuo que aprende se percibe dentro de un ambiente cambiante que lo obliga a realizar constantes esfuerzos metacognitivos de evaluación y realimentación para ajustar sus conductas y estrategias; consecuentemente, el aprendizaje es visto como una interacción entre elementos intrapersonales, conductuales y ambientales.

En un modelo de aprendizaje autorregulado consistente en un proceso cíclico de tres fases llamadas previsión, actuación y reflexión. En la fase de previsión el individuo selecciona y ajusta los objetivos de aprendizaje, también realiza una planificación estratégica. En la fase de actuación, también llamada de control volitivo, se materializan las estrategias de la primera fase y el sujeto lleva a cabo sus tareas para cumplir con sus objetivos de aprendizaje. Paralelamente, esta fase involucra actuaciones volitivas de autocontrol y de autoobservación, porque el sujeto realiza acciones intencionales de inspección y observación sobre el rendimiento y la eficacia de sus conductas, sobre las estrategias que está aplicando y sobre el logro que está alcanzando en sus objetivos de aprendizaje. En la última fase, la de reflexión, el individuo realiza procesos de autoevaluación y de autojuicio, es decir, utiliza las observaciones y las experiencias obtenidas en la fase de

actuación para tomar decisiones sobre sus objetivos, sus estrategias y sus acciones, realimentando los nuevos ciclos de autorregulación del aprendizaje (Chavez, et al., 2015).

En la formación del administrador de empresas, la integración curricular de la Contabilidad general como disciplina científica posibilitará a este profesional el análisis, presentación y contabilización del hecho económico con el objetivo de lograr eficiencia, eficacia y competitividad. En consecuencia, con lo anterior, los conocimientos, habilidades y cualidades de la personalidad que, en materia de Contabilidad, sean desarrolladas en este profesional le permitirán complementar esa visión integral en la gestión de los procesos. El egresado de la carrera es portador de una formación que está a la altura de los más altos niveles de desempeño según estándares nacionales e internacionales. Esto significa que sea capaz de introducirse y desarrollarse en el sector al que va dirigido con alta calidad.

A tales efectos, en el presente artículo científico se exponen los resultados obtenidos al analizar el proceso de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes en la asignatura Contabilidad general en la formación del administrador de empresas en la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, desde las dimensiones: procesamiento ejecutivo, procesamiento cognitivo, motivacional y control del ambiente.

Consecuentemente, en el texto científico presentado se analiza inicialmente un marco teórico preliminar sobre la categoría autorregulación del aprendizaje, se presenta la metodología empleada en lo concerniente al objetivo de la investigación, la población, la muestra y el cuestionario, y finalmente se presentan, analizan y contrastan los resultados obtenidos de su aplicación.

## DESARROLLO

Las instituciones de educación superior se insertan en un escenario dinámico y complejo, con la responsabilidad de generar y promover el capital humano y cultural. Dado lo anterior, la heterogeneidad de los estudiantes que acceden a las universidades es una realidad desde hace tres décadas. Esto ha promovido transformaciones institucionales, curriculares y académicas, a tal punto, que las miradas hacia sus modelos educativos se han vuelto prácticas sistemáticas de mejora continua para asegurar la calidad.

Lo anterior tiene un importante trasfondo, porque los futuros egresados - además de ser competentes en sus áreas de especialidad- deben desenvolverse en una sociedad global. En consecuencia, las universidades poseen la

oportunidad de formar profesionales integrales con recursos personales cognitivos, procedimentales y actitudinales para responder a las demandas de una sociedad en constante cambio (Covarrubias-Apablaza et al., 2019).

Este escenario implica desarrollar conocimientos propios de una disciplina y promover la competencia de aprender lo largo de la vida. Esto representa, sin duda, una tarea compleja, dado que los estudiantes deben movilizar sus recursos personales para alcanzar los objetivos impuestos por ellos y por la institución. Estos recursos personales, entendidos como autoevaluaciones positivas referidas a la percepción de las capacidades personales para controlar e influir en el entorno, regulan las dimensiones afectivas, cognitivas y conductuales de los estudiantes universitarios para el logro académico.

En este contexto las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de ofrecer espacios académicos y oportunidades de aprendizaje que vayan más allá de resolver problemas, elaborar informes o responder una prueba; esto es que los estudiantes reflexionen sobre qué, cómo y por qué aprenden. Más aún, los egresados de universidades logran una mayor empleabilidad cuando movilizan competencias para adaptarse a las necesidades del mundo laboral como el aprendizaje autónomo y permanente, la toma de decisiones, la retroalimentación del desempeño personal y colectivo, la creatividad, el pensamiento crítico, trabajo en equipo, la resolución de problemas, entre otras.

## Autorregulación del aprendizaje

La autorregulación del aprendizaje alberga una considerable influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, como consecuencia, es una de las áreas de estudio más importante de la psicología educativa. Conceptualmente, la autorregulación constituye un proceso que activa y mantiene los pensamientos, las conductas y las emociones para la consecución de las metas que se han propuesto los individuos. Es además la autorregulación un proceso de control ejercido por los sujetos en sus pensamientos, acciones, emociones y motivaciones mediante estrategias que los dirijan hacia los objetivos propuestos (Covarrubias-Apablaza et al., 2019).

Cuando los estudiantes autorregulan su aprendizaje propician el establecimiento de metas, movilizando los esfuerzos y recursos personales con tal de conseguirlas. Los estudiantes universitarios que autorregulan su aprendizaje cuentan no sólo con la capacidad, sino que también con la voluntad de aprender y, para ello, los procesos que autorregulan su aprendizaje resultan cruciales para incrementar la motivación y el aprendizaje académico. Según

Panadero (2017) la autorregulación contempla el control sobre pensamientos, acciones y emociones, dirigido a la consecución de los objetivos, los que no necesariamente tienen orientación al aprendizaje.

En consonancia con lo anterior, Ben-Eliyahu & Linnenbrink-García (2015) revelan que la autorregulación del aprendizaje es utilizada deliberadamente por los estudiantes en los cursos favoritos, mientras que en los cursos menos favoritos la inversión de energía y la activación de la autorregulación es menor. Si bien, lo anterior parece obvio, los autores también han hecho hincapié que un estudiante autorregulado y efectivo en la utilización de sus estrategias de autorregulación gestiona tres niveles de aprendizaje: lo cognitivo (por ejemplo, la concentración), lo conductual (por ejemplo, planificación estratégica) y lo emocional (por ejemplo, ansiedad).

La autorregulación del aprendizaje en los estudiantes está compuesta por tres fases: (1) planificación, (2) ejecución y (3) autorreflexión. En la primera fase, los estudiantes analizan la tarea a realizar en cuanto a sus características y valor, condicionando la motivación y el esfuerzo, así como los objetivos y el plan de acción para conseguirlos. Cabe destacar que en esta primera fase las creencias automotivadoras, como la autoeficacia, las expectativas de resultado, el valor de la tarea, el interés y la orientación a metas, juegan un rol clave. Por su parte, la segunda fase implica el despliegue de acciones o procesos para realizar lo que han planificado previamente. Durante esta fase, los estudiantes no sólo tienen que concentrarse, sino, además, seleccionar las mejores estrategias de aprendizaje, manteniendo el interés y motivación por alcanzar los objetivos impuestos en la etapa anterior.

La auto-observación con la auto-monitorización y el auto-registro, así como el autocontrol metacognitivo y motivacional constituyen procesos indispensables para activar la fase. Finalmente, durante la tercera fase, el autojuicio y la autorreacción de los estudiantes serán determinantes para valorar el trabajo, explicar las razones y causas de sus éxitos o errores y asociar emociones. De ahí que la autoevaluación, la atribución causal, la autosatisfacción e inferencia adaptativa resultan fuentes de una evaluación positiva o negativa final del proceso de aprendizaje. Dado lo anterior, la autorregulación del aprendizaje constituye un sinfín de procesos de carácter cognitivos, metacognitivos y motivacionales que los estudiantes activan ante las eventualidades académicas impuestas por la universidad (Covarrubias-Apablaza et al., 2019).

Las estrategias cognitivas que se eligen al instante de estudiar, sobresalen entre ellas, el desempeño académico, las estrategias de ensayo, de elaboración y de

organización. Es decir, las estrategias metacognitivas, como la planificación, el seguimiento y la modificación de la cognición. También, la administración del tiempo y el control del esfuerzo o estrategias de gestión de recursos, que como su nombre lo indica, se refieren a la energía mental y física que se hace frente a un trabajo académico, a la administración adecuado del tiempo para estudiar, al control del ambiente y a la búsqueda de ayuda de otras personas estimadas como especialistas.

Al hablar de estrategias de aprendizaje autorregulado se relacionan a la adquisición de la información que también incluye al conjunto de habilidades y capacidades que el estudiante posee. El estudiante al ejercer el desarrollo de una tarea pone en ejecución diversas estrategias que permiten por ejemplo, repetir la información o subrayar ideas principales de un texto, desde este punto las estrategias son netamente cognitivas sin embargo las estrategias metacognitivas emplazan a la regulación y control de los procesos mentales o cognitivo esto sucede cuando la estrategia implica monitorear y evaluar el proceso de desarrollo de la tarea; las estrategias de manejo de recursos, incluyen la asociación con otros estudiantes, propiciar la búsqueda de ayuda y regular el esfuerzo (Vergara, 2018).

La participación de la metacognición y de sus estrategias en el trazo de planificar, dirigir el seguimiento de las tareas y regular la cognición, son importantes. Asimismo, el uso adecuado del horario cronológico, la gestión de recursos implicados en el desarrollo de las tareas, el esfuerzo demandado para lograrlas, el manejo del contexto y la solicitud de apoyo académico de determinadas personas son estrategias enmarcadas dentro de lo que es la gerencia administrativa de recursos. La ocasión del estudio demanda formas de planificar estrategias a través del ensayo verbal o escrito, de cómo se corresponde la información con las estrategias de elaboración y las técnicas del subrayado y de organizadores visuales (estrategias de organización).

Los factores motivacionales-afectivos presentan diversos elementos: primero, las creencias sobre la efectividad de la tarea presentan dos direcciones, una de ellas que es positiva, al estudiante lo conducirá a insistir en el logro de la tarea apoyado en estrategias de índole cognitiva o metacognitiva ahora si la dirección es negativa aparecen obstáculos que limiten el performance académico con la presencia de rasgos de ansiedad, pasividad, apatía. Como segundo elemento se encuentra definida sobre la importancia que el estudiante le da a la meta vinculándose hacia la dirección y el valor propiamente dicha de la tarea (Vergara, 2018).

Cuando el estudiante se plantea una meta buscará entre dos tipos de consideraciones, la primera relacionada a lo intrínseco, como, por ejemplo, incrementar el conocimiento del tema y el otro a lo extrínseco, ser felicitado por personas significativas; de ambas las que tiene mayor relevancia son las que perseveran a estudiar con conciencia y trabajar con tesón al margen de las limitaciones e impedimentos que aparezcan y saber trabajar con las estrategias seleccionadas para mejorar el rendimiento. Las metas intrínsecas le dan valor al performance académico porque intervienen y modifican el desarrollo de procesos autorregulatorios.

En el presente artículo científico se asumen de Vergara (2018), las siguientes dimensiones de la variable autorregulación del aprendizaje: procesamiento ejecutivo, procesamiento cognitivo, motivación y control del ambiente. La dimensión procesamiento ejecutivo, mide el proceso de ejecución, es decir, el proceso metacognitivo, consciente o deliberado; considera el análisis de la tarea, las estrategias de construcción, el monitoreo cognitivo y las estrategias de evaluación; la dimensión procesamiento cognitivo, hace referencia al proceso cognitivo, es decir, al proceso automático o habitual que incluye la atención, el almacenamiento y recuperación de datos, y la ejecución de la tarea; la dimensión motivación, consiste en las creencias y cuestiones de motivación personales; es decir, la atribución y la orientación hacia la meta; por último, la dimensión control del ambiente, mide los aspectos de control y empleo del medio ambiente; o sea la búsqueda de ayuda, la administración del tiempo, la administración de tareas y recursos del ambiente.

La dimensión denominada procesamiento ejecutivo es aquella que toma en consideración el análisis de las características de la tarea, evalúa las condiciones para realizarla, propone un plan y evalúa la efectividad al construir el conocimiento a través de estrategias asumiendo el control de los procesos de comprensión. Es el conocimiento metacognitivo que se tiene sobre la tarea y las estrategias.

La dimensión procesamiento cognitivo referido a los procesos o facultades cognoscitivas superiores como la atención, la memoria y la inteligencia; la primera de ellas en cómo mantener la atención discriminando lo útil y accesible de lo que no es, el proceso mnemotécnico consistente en retener la información almacenando, recuperarla y usarla según lo necesario y el ámbito intelectual que implica el procesamiento de la información a través de operaciones mentales de la planificación, análisis, síntesis, etc.

La dimensión denominada motivación involucra el interés sobre lo que el estudiante desea aprender, de cómo influye en la dirección y del valor que le otorga a la tarea asimismo el impacto de las creencias y expectativas que tienen un peso relevante en la concreción en la misma, sobre la finalidad del aprendizaje y la manifestación de la autoeficacia durante el desarrollo y resultado de la tarea.

La dimensión control del ambiente, abarca los aspectos contextuales del ambiente de estudio y el pedido de apoyo y ayuda a personas significativas, el estudiante le dará solución a los momentos educativos difíciles mediante preguntas orientadoras y por otro lado la destreza en el estudiante que se forma como administrador de empresas y creatividad para el reacomodo de su entorno de trabajo que le facilite el trabajo.

## MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología es concerniente, entre otros aspectos, al objetivo de la investigación, la población, la muestra y el cuestionario. El objetivo de este estudio es analizar el proceso de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes en la asignatura Contabilidad general en la formación del administrador de empresas en la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, desde las dimensiones: procesamiento ejecutivo, procesamiento cognitivo, motivacional y control del ambiente. Para cumplir el objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar acciones que realizan los estudiantes en la asignatura Contabilidad general para autorregular su aprendizaje.
2. Establecer correlaciones que existen entre estas acciones que realizan los estudiantes.
3. Identificar logros del aprendizaje que han alcanzado los estudiantes relacionados con el procesamiento ejecutivo, procesamiento cognitivo, motivacional y control del ambiente, como dimensiones del proceso de autorregulación del aprendizaje.
4. Correlacionar los logros del aprendizaje que han alcanzado los estudiantes.
5. Analizar las influencias que tienen las acciones que realizan los estudiantes en la asignatura Contabilidad general para autorregular su aprendizaje, sobre los logros del aprendizaje que han alcanzado.

Con el propósito de otorgar respuesta al objetivo planteado, el estudio sigue una metodología cuantitativa no experimental, de carácter transversal para comprobar la hipótesis y explorar las relaciones existentes entre los constructos mencionados.

La asignatura Contabilidad general se imparte en la formación del administrador de empresas en la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. La población de estudiantes activos en estos semestres durante el curso académico 2021-2022 asciende a un total de 413 sujetos; 123 en el segundo semestre, 134 en el tercero, y 156 en el cuarto semestre.

La población está dividida por tanto en 6 grupos de estudiantes de tamaño homogéneo (alrededor de 63 estudiantes), considerando dos grupos por cada semestre. Estos grupos de estudiantes han servido como marco de conglomerados para seleccionar aleatoriamente la muestra del estudio, que está compuesta por 3 grupos con 231 estudiantes. Esta muestra permite el cálculo de los intervalos de confianza al 95 %. A la muestra de estudiantes se le aplicó un cuestionario al finalizar el año académico 2021-2022.

El cuestionario se elaboró sobre la base a las teorías de autorregulación del aprendizaje asumidas. Contiene interrogantes sobre aspectos generales, estas son sexo, edad y cantidad de horas semanales dedicadas a diferentes actividades. Las variables sobre aspectos generales se utilizan para la caracterización general de la muestra.

Los siguientes 14 ítems del cuestionario preguntan a los estudiantes sobre las acciones realizadas concernientes a las dimensiones procesamiento ejecutivo, procesamiento cognitivo, motivación y control del ambiente. Estos ítems se denominan ítems principales, son tipo escala Likert, con cuatro opciones (muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo).

A las preguntas generales del cuestionario le corresponden variables dicotómicas y de razón, a los ítems principales les corresponden 14 variables ordinales de cuatro niveles. A estas últimas se les denomina variables principales porque son las que se analizan para el cumplimiento de los objetivos.

La dimensión procesamiento ejecutivo se evalúa mediante los ítems siguientes:

- Análisis de las características de la tarea de enseñanza-aprendizaje.
- Evaluación de las condiciones para realizar la tarea de enseñanza-aprendizaje.
- Diseño de un plan para realizar la tarea de enseñanza-aprendizaje.
- Evaluación de la efectividad al construir el conocimiento a través de estrategias asumiendo el control de los procesos de comprensión.

La dimensión procesamiento cognitivo considera los siguientes ítems:

- Activación y mantenimiento de la atención discriminando lo útil y accesible de lo que no es.
- Activación de la memoria como proceso mnemotécnico consistente en retener la información almacenarla, recuperarla y usarla según lo necesario.
- Ejecución de la tarea de enseñanza-aprendizaje mediante el procesamiento de la información a través de operaciones mentales.

La dimensión motivación considera los ítems siguientes:

- Interés sobre lo que el estudiante desea aprender.
- Influencia en la dirección y del valor que le otorga a la tarea de enseñanza-aprendizaje.
- Impacto de las creencias y expectativas sobre la finalidad del aprendizaje.
- Manifestación de la autoeficacia durante el desarrollo y resultado de la tarea de enseñanza-aprendizaje.

La dimensión control del ambiente, a su vez considera los siguientes ítems:

- Búsqueda de ayuda y pedido de apoyo a personas significativas.
- Administración del tiempo para ejecutar la tarea de enseñanza-aprendizaje.
- Administración de tareas y recursos del ambiente para el reacomodo de su entorno de trabajo.

Para lograr el cumplimiento de los dos primeros objetivos del estudio se ha empleado fundamentalmente la estadística descriptiva e inferencial con las variables principales del cuestionario. Para el cumplimiento de los siguientes tres objetivos se aplican e interpretan pruebas no paramétricas para el análisis de correlaciones y de varianzas de las variables principales, respectivamente el coeficiente de correlación de Kendall (Chavez, et al., 2015), al 95% con significación bilateral. Para las pruebas de correlación se plantean las hipótesis de correlación lineal para cada par de acciones, y lo mismo se hace para cada par de logros del aprendizaje. En estos casos cada hipótesis nula dice que el índice de correlación es cero, cada hipótesis alternativa dice que el índice es diferente de cero. El resultado es una matriz de correlaciones (Chavez et al., 2015).

La prueba de análisis de varianza Kruskal-Wallis se aplica para establecer la influencia que tienen las acciones para autorregular los aprendizajes sobre cada uno de los logros alcanzados en este proceso. De modo análogo al estudio de Chavez et al. (2015), para cada uno de los

pares (acción-logro) se plantea como hipótesis nula la igualdad de todas las medidas en la variable logro en los distintos niveles del factor acción, y como hipótesis alternativa la no igualdad de todas las medidas. En estos casos la variable independiente es la acción y la variable dependiente es el logro. En cada prueba de análisis de varianza se ha calculado y analizado el tamaño del efecto con un nivel de confianza del 95 %.

El cuestionario fue sometido a la validación mediante la consulta de 12 expertos en las temáticas que plantea, la información que ofrecieron los expertos fue analizada cuantitativa y cualitativamente. Posteriormente, se realizó una aplicación piloto del cuestionario la cual permitió analizar la confiabilidad del instrumento, mediante el coeficiente alfa de Cronbach. El valor del alfa del instrumento es de 0,925, su confiabilidad es excelente.

## RESULTADOS

La primera sección del instrumento aplicado se corresponde con preguntas que permiten conocer datos identificativos de carácter más general respecto a los estudiantes que conforman la muestra. En este sentido se precisó información asociada sexo, edad y cantidad de horas semanales dedicadas al estudio de la asignatura Contabilidad general.

La muestra seleccionada para el estudio está constituida por un 47,6 % de mujeres y un 52,4 % de hombres, con un error muestral comprobado del 5%. La edad promedio es de  $18,89 \pm 0,79$  años cumplidos. En promedio dedican semanalmente  $19,39 \pm 3,86$  horas a realizar actividades de estudios con sus compañeros de manera presencial y  $6,57 \pm 1,46$  horas a estudiar la asignatura individual o en intercambio virtual.

En la Tabla 1 se muestran las acciones para la autorregulación del aprendizaje que han realizado los estudiantes, asociadas con las dimensiones concernientes al procesamiento ejecutivo y al procesamiento cognitivo, por lo tanto, incluye las acciones que realizan los estudiantes para cumplir con sus objetivos de enseñanza-aprendizaje y para regular la eficacia de sus conductas. Se exponen los resultados de la medición de las frecuencias relativas con intervalo de confianza del 95 %.

Los datos muestran que hay proporciones significativas de estudiantes que generalmente no diseñan un plan para realizar la tarea de enseñanza-aprendizaje (13,1 %), o que no ejecutan la referida tarea mediante el procesamiento de la información a través de operaciones mentales (16,2 %).

Tabla 1. Acciones para la autorregulación del aprendizaje en las dimensiones procesamiento ejecutivo y procesamiento cognitivo

Acciones	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No responde
Análisis de las características de la tarea de enseñanza-aprendizaje	2,9	2,4	55,9	37,0	1,7
Evaluación de las condiciones para realizar la tarea de enseñanza-aprendizaje	2,2	3,4	64,6	29,1	0,7
Diseño de un plan para realizar la tarea de enseñanza-aprendizaje	13,1	15,7	51,8	16,7	2,7
Evaluación de la efectividad al construir el conocimiento a través de estrategias asumiendo el control de los procesos de comprensión	3,1	4,4	62,0	30,0	0,5
Activación y mantenimiento de la atención discriminando lo útil y accesible de lo que no es	3,6	4,6	58,4	31,2	2,2
Activación de la memoria como proceso mnemotécnico consistente en retener la información almacenarla, recuperarla y usarla según lo necesario	3,1	3,6	65,9	26,2	1,2
Ejecución de la tarea de enseñanza-aprendizaje mediante el procesamiento de la información a través de operaciones mentales	16,2	17,9	25,4	38,0	2,4

Fuente: Elaboración propia

En el gráfico que se presenta en la figura 1 se resumen los resultados de la Tabla 1. Se observa que los estudiantes utilizan fundamentalmente herramientas relacionadas con el análisis de las características de la tarea de enseñanza-aprendizaje (37,0 % Muy de acuerdo) y la ejecución de la tarea de enseñanza-aprendizaje mediante el procesamiento de la información a través de operaciones mentales (38,0 % Muy de acuerdo).

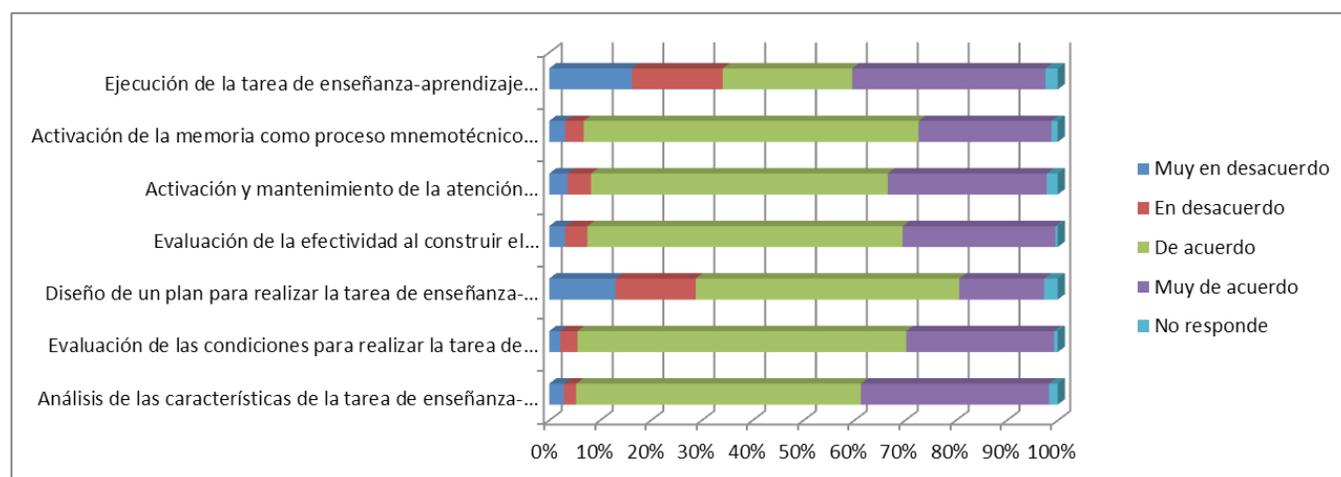


Figura 1. Gráfico resumen de las acciones para la autorregulación del aprendizaje en las dimensiones procesamiento ejecutivo y procesamiento cognitivo

Fuente: Elaboración propia

La tabla 2 muestra las acciones de los estudiantes, asociadas con las dimensiones motivación y control del ambiente. Según la teoría, los procesos de autoevaluación y de autojuicio que se llevan a cabo en esta fase favorecen que el estudiante aproveche sus experiencias para modificar sus conductas, reformar sus estrategias y para continuar con nuevos ciclos del proceso de autorregulación de sus aprendizajes (Chavez et al., 2015).

Tabla 2. Acciones para la autorregulación del aprendizaje en las dimensiones motivación y control del ambiente

Acciones	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No responde
Interés sobre lo que el estudiante desea aprender	3.1	3.6	29.8	61.5	1.9
Influencia en la dirección y del valor que le otorga a la tarea de enseñanza-aprendizaje	6.3	18.2	37.3	32.2	6.1
Impacto de las creencias y expectativas sobre la finalidad del aprendizaje	7.5	16.7	45.8	26.9	3.1
Manifestación de la autoeficacia durante el desarrollo y resultado de la tarea de enseñanza-aprendizaje	2.4	13.1	48.7	34.6	1.2
Búsqueda de ayuda y pedido de apoyo a personas significativas	2.9	10.2	51.8	32.9	2.2
Administración del tiempo para ejecutar la tarea de enseñanza-aprendizaje	2.7	8.2	47.9	36.6	4.6
Administración de tareas y recursos del ambiente para el reacomodo de su entorno de trabajo	3.6	13.1	42.4	35.6	5.3

Fuente: Elaboración propia

Fuente: Elaboración propia

En el gráfico que se presenta en la figura 2 se ilustra el resumen de las acciones para la autorregulación del aprendizaje en las dimensiones motivación y control del ambiente. Se evidencia que el 18,2 % de los estudiantes encuestados se manifiesta en desacuerdo en el indicador: Influencia en la dirección y del valor que le otorga a la tarea de enseñanza-aprendizaje. A su vez, el indicador: Administración de tareas y recursos del ambiente para el reacomodo de su entorno de trabajo, recibe la valoración de en desacuerdo por parte del 13,1 % de los estudiantes. En la figura queda patente que los estudiantes organizan estas reflexiones considerando la búsqueda de ayuda y pedido de apoyo a personas significativas en sus procesos de autorregulación.

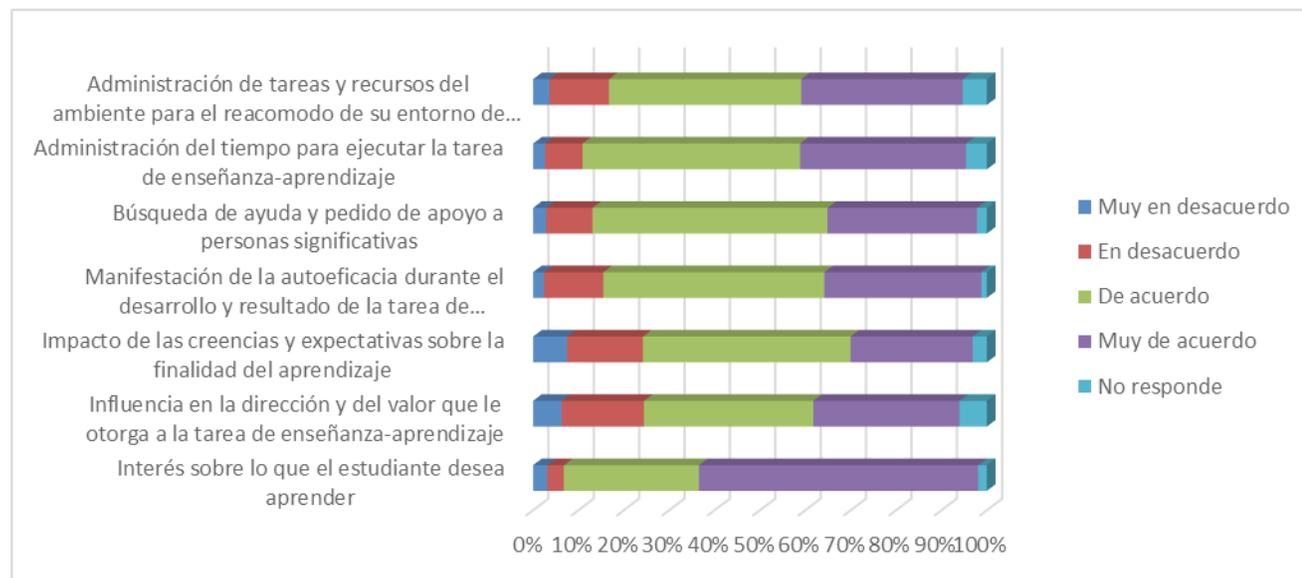


Figura 2. Gráfico resumen de las acciones para la autorregulación del aprendizaje en las dimensiones motivación y control del ambiente

Fuente: Elaboración propia

En este aspecto, ilustrado en el gráfico que se presenta en la figura 2, se concuerda con las valoraciones de Nocito y Asencio (2018), al plantear que algunas de las principales necesidades detectadas en la gestión del aprendizaje de los estudiantes universitarios son: a) la falta de reflexión y conocimiento de los estudiantes universitarios sobre la gestión de su aprendizaje en el desarrollo de tareas académicas; b) la falta de entrenamiento de los estudiantes universitarios para identificar sus limitaciones en la autorregulación del aprendizaje; c) la falta de planificación en el trabajo académico de una manera realista y adecuada a las demandas. El estudiante no está acostumbrado a planificarse en base a un trabajo continuo y se aprecia una falta de coherencia entre la planificación, la gestión del aprendizaje del estudiante y el método de evaluación; d) existe una falta de entrenamiento en el hábito de trabajo en referencia al tiempo empleado y la constancia necesaria para la realización de los trabajos académicos, así como en el uso de estrategias reflexivas necesarias para abordar con madurez los contenidos.

En la tabla 3 se muestra las correlaciones entre las acciones para la autorregulación del aprendizaje en las dimensiones procesamiento ejecutivo y procesamiento cognitivo. Se emplea el coeficiente de correlación de Kendall, dos colas e intervalos de confianza de 95%. Se consideran como resultados más significativos los mayores o iguales a .30. De estos datos se desprende que la acción de activación y mantenimiento de la atención discriminando lo útil y accesible de lo que no es, y la acción de activación de la memoria como proceso mnemotécnico consistente en retener la información almacenarla, recuperarla y usarla según lo necesario tienen una elevada correlación positiva.

Tabla 3. Relación entre las acciones para la autorregulación del aprendizaje en las dimensiones procesamiento ejecutivo y procesamiento cognitivo

Acciones	1	2	3	4	5	6
Análisis de las características de la tarea de enseñanza-aprendizaje						
Evaluación de las condiciones para realizar la tarea de enseñanza-aprendizaje	.18 [.13,.23]					
Diseño de un plan para realizar la tarea de enseñanza-aprendizaje	.12 [.06,.17]	.10 [.04,.14]				
Evaluación de la efectividad al construir el conocimiento a través de estrategias asumiendo el control de los procesos de comprensión	.58 [.16,.32]	.20 [.15,.25]	.27 [.22,.32]			
Activación y mantenimiento de la atención discriminando lo útil y accesible de lo que no es	.31 [.27,.37]	.14 [.08,.19]	.20 [.15,.25]	.31 [.27,.37]		
Activación de la memoria como proceso mnemotécnico consistente en retener la información almacenarla, recuperarla y usarla según lo necesario	.28 [.23,.33]	.34 [.28,.40]	.25 [.19,.30]	.38 [.31,.43]	.40 [.34,.45]	
Ejecución de la tarea de enseñanza-aprendizaje mediante el procesamiento de la información a través de operaciones mentales	.19 [.14,.24]	.66 [.60,.71]	.10 [.05,.15]	.35 [.29,.40]	.10 [.04,.15]	.17 [.11,.21]

Fuente: Elaboración propia

El análisis de los datos obtenidos demuestra determinados indicadores relacionados entre sí. La evaluación de la efectividad al construir el conocimiento a través de estrategias asumiendo el control de los procesos de comprensión, y la ejecución de la tarea de enseñanza-aprendizaje mediante el procesamiento de la información a través de operaciones mentales tienen una elevada correlación positiva entre sí y, además, ambas tienen correlación con el indicador referido al diseño de un plan para realizar la tarea de enseñanza-aprendizaje. Esta triple correlación positiva evidencia que, la concepción de un plan para realizar la tarea de enseñanza-aprendizaje y el procesamiento de la información a través de operaciones mentales, son procesos complementarios.

Se ilustra además una correlación significativa entre la activación de la memoria como proceso mnemotécnico y la evaluación de la efectividad al construir el conocimiento a través de estrategias asumiendo el control de los procesos de comprensión. Esto evidencia que el poder ver las ideas de formas diversas se relaciona con los procesos de metacognición durante la última fase del aprendizaje autorregulado.

En el estudio de contenidos de la asignatura Contabilidad general, el estudiante le otorga a la tarea académica un determinado valor que servirá para lograr un momento de satisfacción. Ese fin utilitario del valor de la tarea afectará irremediablemente al estudiante en el momento del aprendizaje. Además, el estudiante manifiesta un mundo interior en donde se presentan las vivencias afectivas, los sentimientos y las emociones que repercuten en las actividades académicas tornándose en conductas de ansiedad y en manifestaciones que expresan orgullo o vergüenza afectando la autovaloración, la autoestima y la autoeficacia.

Los resultados obtenidos se corresponden con las consideraciones expuestas por de la Fuente et al. (2021) quienes sostienen que el contexto, la conducta, sumado a la cognición y a la motivación son los elementos que deben de ser observadas, monitoreadas y vigiladas en todo proceso de autorregulación. La psicología de la afectividad y los estudios sobre la motivación han demostrado sus consecuencias de ambas en la conducta humana y su aprendizaje; calificaciones por debajo del promedio que para un conjunto de estudiantes puede pasar como irrelevantes, para otros es un indicador evaluativo sobre su performance académico formando en la mente del estudiante creencias de impotencia que desarticulará todo compromiso para mejorar el rendimiento.

A su vez se constató que las creencias y atribuciones que fomenten mejora sobre las capacidades de los estudiantes son las que se deben de expresar verbalmente para realizar el aprendizaje. Por otro lado, cuando el desarrollo de una tarea se encuentra como objetivo de un estudiante, es evaluada y le otorga cierto peso. La orientación, el peso y

la prevalencia que el estudiante le otorga a la meta son condiciones con las que se motiva para la utilización de estrategias de apoyo.

En efecto, el propósito del estudiante es llegar al final de un proceso que demandó esfuerzo y persistencia, ya sea para ganar reconocimiento público o para afianzar conocimientos que le permitan utilizarlos más adelante, ninguna de las dos es contraproducentes ambas son válidas, pero existe una mayor relevancia de una sobre otra. Asimismo, la búsqueda del conocimiento crea un círculo que alimenta el deseo de continuar investigando y disciplinando el comportamiento dirigiéndolo con efectividad hacia la autorregulación. Se ha dicho que el valor relativo que el estudiante le asigne a una acción de aprendizaje educativo lo regula a comprometerse a ejecutarla y asumir una dirección que modifique y refuerce su proceso de autorregulación (Chaves et al., 2015.; Alonso et al., 2016).

En síntesis, la afectividad presenta una base fisiológica que se encuentra mediatizada por aspectos psicológicos que repercuten en el quehacer académico del individuo, el valor y predominancia que el estudiante le pueda dar a cada componente afectivo lo que redundará en el aprendizaje; por esto en el proceso autorregulatorio la relevancia que manifiesta este componente es importante que el estudiante ha de regularla y tenerla bajo control.

La autorregulación, por tanto, integra cuatro procesos: el primero, concerniente a la motivación intrínseca con una perspectiva de toma de conciencia de poder realizar la tarea propuesta y obtener resultados positivos y del ejercicio de los valores y la autoeficacia para el logro de las metas trazadas; el segundo proceso, es el aprovechamiento de las estrategias de reflexión sobre el conocimiento adquirido a través de los procesos cognitivos (estrategias metacognitivas). Ocupando la ubicación tercera se encuentran las estrategias dirigidas a regular, controlar el desempeño personal (automonitoreo) y autograbación y en la última posición se halla el hecho en cómo se encuentra conformado el entorno y la discriminación de modelos observados.

## CONCLUSIONES

En los estudiantes universitarios el peso relativo mayor en las metas de aprendizaje lo obtiene la autorregulación del aprendizaje, indicando que los estudiantes que gestionan sus tiempos de estudio, auto-observan sus conductas, buscan ayuda y orientan el logro académico hacia el

aprendizaje más que el rendimiento.

La afectividad presenta una base fisiológica que se encuentra mediatizada por aspectos psicológicos que

repercuten en el quehacer académico del individuo, el valor y predominancia que el estudiante le pueda dar a cada componente afectivo lo que redundará en el aprendizaje

El rol pedagógico de los profesores es determinante para las acciones autorregulatorias del aprendizaje, porque los estudiantes solicitan y valoran su apoyo; además, muestran un pensamiento crítico ante sus estrategias de enseñanza.

La población del estudio es exitosa fundamentalmente en el desarrollo de acciones asociadas con el diseño de un plan para realizar la tarea de enseñanza-aprendizaje y la ejecución de la tarea de enseñanza-aprendizaje mediante el procesamiento de la información a través de operaciones mentales; sin embargo, hay logros estudiantiles que deben reforzarse, como la dosificación del tiempo, la realización de investigación complementarias y la profundización sobre los temas de la asignatura Contabilidad general.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, A. I. L., Aguado, M. L., Martínez, M. E. F., Presa, C. L., & Provecho, M. L. G. (2016). Los enfoques de aprendizaje, el "engagement", el ocio y el rendimiento anterior. Propuesta de un modelo. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(4), 67-88. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.40940>
- Ben-Eliyahu, A., & Linnenbrink-Garcia, L. (2015). Integrating the regulation of affect, behavior, and cognition into self-regulated learning paradigms among secondary and post-secondary students. *Metacognition and learning*, 10(1), 15-42.
- Chaves, E., Trujillo, J. M., & López, J. A. (2015). Autorregulación del aprendizaje en entornos personales de aprendizaje en el grado de educación primaria de la Universidad de Granada, España. *Formación universitaria*, 8(4), 63-76.
- Covarrubias-Apablaza, C. G., Acosta-Antognoni, H., & Mendoza-Lira, M. (2019). Relación de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general con las metas académicas de estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 12(6), 103-114.
- de la Fuente Mella, H., Marzo Navarro, M., Berne Manero, C., Pedraja Iglesias, M., & González Huenuman, C. (2021). Análisis de los determinantes del rendimiento académico. El caso de Contador Auditor de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 469-482. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100469>

- Nocito, G., & Asencio, E. N. (2018). Mejora de las estrategias de autorregulación del aprendizaje en la universidad: impacto de un programa de adaptación académica a grado. *Bordón: revista de pedagogía*, 70(4), 121-136. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.60148>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98.
- Vergara Tassara, R. A. (2018). Autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del II ciclo de contabilidad de dos universidades privadas. URI <https://hdl.handle.net/20.500.12692/14573>
- Zambrano, C., Albarran, F., & Salcedo, P. A. (2018). Percepción de Estudiantes de Pedagogía respecto de la Autorregulación del Aprendizaje. *Formación universitaria*, 11(3), 73-86.