

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
ARGENTINA**



**Facultad de Psicología y Psicopedagogía
Departamento de Psicopedagogía
Trabajo Final de Licenciatura**

Estrategias metacognitivas y rendimiento académico en
estudiantes universitarios del tercer año de la carrera de
Psicología y Psicopedagogía.

Profesoras: Dra. Facciola, Mariana, Lic. Viola, Carolina, Lic.
Politti, Mariana y Lic. Cardoni, Juliana.

Alumna: Giuliana Cardoso Porta

DNI: 43403509

Matricula: 121902340

Firma:

A handwritten signature in cursive script, appearing to read 'Giuliana', with a horizontal line underneath.

Director/a: María del Carmen Aguilar Rivera

Firma:

A handwritten signature in cursive script, appearing to read 'Carmen', with a horizontal line underneath.

Resumen

El trabajo final tuvo como objetivo conocer la relación entre el rendimiento académico y las estrategias metacognitivas con las que cuentan los estudiantes del tercer año de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina, sede Buenos Aires. Se realizó una investigación de tipo cuantitativa, con alcance descriptivo y correlacional y un diseño de tipo no experimental y transversal. Las muestras fueron de tipo no probabilística e intencional y estuvieron conformadas por 50 estudiantes, 25 de Psicopedagogía y 25 de Psicología. Se utilizó como instrumento el Inventario de Reflexiones sobre el estudio universitario (Palacios y Schinella, 2017). Además, los estudiantes dejaron adjuntado su “promedio y porcentaje de avance en la carrera”, otorgado por la plataforma SIU GUARANI. Los datos se analizaron mediante el método brindado por la estadística descriptiva e inferencial utilizando para codificar y organizar el programa SPSS. Se obtuvo como resultado que ambos grupos de estudiantes no contaban con diferencias significativas. En su mayoría los estudiantes cuentan con mayores estrategias en las acciones específicas en el estudio, luego en el auto seguimiento en el estudio y después en las percepciones de sí mismos en el estudio. A su vez, se presentó una correlación positiva entre el promedio y la percepción de sí mismo en el estudio, aunque no entre las otras dimensiones: acciones específicas en el estudio y auto seguimiento en el estudio.

Palabras claves: estrategias metacognitivas, rendimiento académico, estudiantes universitarios

Índice

1.	Introducción	5
1.1.	Antecedentes	
1.2.	Relevancia social y académica	
1.3.	Preguntas problema de investigación	
2.	Marco teórico.....	11
2.1.	Metacognición	
2.1.1.	Definición de metacognición	
2.1.2.	Estrategias metacognitivas	
2.2.	Rendimiento académico	
2.2.1.	Definición de rendimiento académico	
2.2.2.	Variables y factores del rendimiento académico	
2.3.	Sistema educativo	
2.3.1.	Conceptualización del nivel superior	
2.3.2.	Normativa vigente del nivel superior	
3.	Objetivos.....	21
3.1.	Objetivo General	
3.2.	Objetivo Específico	
4.	Hipótesis.....	21
5.	Metodología.....	21
5.1.	Método	
5.2.	Tipo de estudio	
5.3.	Instrumentos	
5.4.	Muestra	
5.5.	Procedimiento	

5.6. Método de análisis de datos	
6. Resultados y discusión	26
7. Conclusiones.....	33
Referencias bibliográficas.....	36
Anexo.....	41

1. Introducción

La metacognición es conocer sobre los propios procesos y productos cognitivos, supervisando aquello que aprendemos. Su práctica activa las funciones ejecutivas, por lo que es fundamental ya que permite aprender a aprender, a ser nuestro propio docente. Es, desde ahí, que esta investigación busca analizar cuáles son las estrategias metacognitivas con las que cuentan los estudiantes universitarios del tercer año de la carrera de Psicología y Psicopedagogía y su relación con el rendimiento académico. Para tal fin se realizó un relevamiento de los antecedentes que se consideraron pertinentes, así como una serie de preguntas que guían la investigación y un desarrollo del marco teórico que la sustenta. Luego, se plantearon objetivos y se estableció la metodología.

Se considera pertinente investigar en esta línea, puesto que se comprende que la práctica metacognitiva propicia un espacio adecuado para estimular la planificación, el autoconocimiento, el autocontrol y un rol activo y participativo. Debido a esto, es que el paradigma actual plantea y promueve la utilización de estrategias metacognitivas como un camino para favorecer y motivar un aprendizaje que perdure en el tiempo. Es así, que, desde los estudios de Flavell (1976), numerosos investigadores han ahondado en esta temática dando lugar a vastos avances que hoy en día permiten utilizar la metacognición como herramienta de aprendizaje tanto individual como colectiva.

Por otro lado, realizar esta investigación puede ser de gran utilidad para los docentes universitarios. Ya que les permitirá planificar y enseñar teniendo en cuenta la forma en la que los alumnos estudian. A su vez, investigar en esta línea podría ser un beneficio para los estudiantes de años menores porque les dará la posibilidad de conocer qué herramientas de estudio utilizan los alumnos con mayor experiencia y trayectoria académica. Del mismo modo, estudiar la metacognición en estudiantes universitarios podría ser de gran aporte a la

psicopedagogía ya que la misma tiene como objeto de estudio al sujeto en situación de aprendizaje. Y, la práctica metacognitiva, permite que este aprendizaje sea más significativo y profundo. Por lo que, la psicopedagogía se vería beneficiada en conocer aún más cómo estudian y cómo utilizan los estudiantes universitarios estas estrategias.

Finalmente, resulta importante estudiar la metacognición en esta etapa evolutiva ya que el abordaje de estos recursos es beneficioso tanto para el docente como para el estudiante. Puesto que, profundizar en esta temática es enriquecedor para que ambos puedan entender aquello que comprende el alumno y aquello que todavía no está interiorizado. A su vez, en esta etapa evolutiva el sujeto se encuentra aprendiendo información que, luego, va a utilizar en su futuro como profesional. Por lo que, no se puede permitir que pase por la misma sin reflexionar y sin monitorear sus propios fenómenos cognitivos. En este sentido, es importante recalcar que la mayoría de los estudiantes universitarios posee un pensamiento formal o postformal que les habilita a utilizar la metacognición como herramienta. Debido a que la misma, como menciona Bellomo (2018), “permite la toma de conciencia de los conocimientos adquiridos, fomenta el pensamiento crítico (...), a la vez que promueve la capacidad de analizar de manera objetiva como son útiles estos conocimientos y en qué otras circunstancias pueden servir” (p. 16).

1.1. Antecedentes

Como fue comentando en el apartado anterior, la metacognición fue introducida en los estudios de Flavell (1976). Sin embargo, este concepto fue estudiado por numerosos investigadores y hoy en día, es entendido, según Bellomo (2018) como “el conjunto de los procesos mentales que favorecen a la autorregulación del pensamiento y de la conducta” (p. 15).

En primer lugar, se tomó como antecedente el Trabajo Final de Licenciatura realizado por Cardini (2020) que buscó conocer la metacognición en el aula y el rendimiento

académico en niños. El mismo se llevó a cabo a través de una revisión bibliográfica atravesada por la Psicología Cognitiva y la Neuropsicología. Lo que motivó la investigación fue la observación de que los niños tienen muy poco conocimiento de su propio aprendizaje. Y, como resultado, se concluyó la urgencia de agregar el concepto a los currículos escolares.

Por su parte, Valenzuela (2019) realizó una revisión bibliográfica actualizada del concepto, funcionamiento y componentes del proceso de metacognición, Para esto, se llevó a cabo un recorrido histórico por las investigaciones sobre el tema, con el objetivo de construir un marco conceptual lo más novedoso posible. Sin embargo, obtuvo como resultado, que al ser la metacognición un concepto tan abarcador aún queda mucho por conocer.

Otra autora, Bellomo (2018) también realizó un Abordaje Teórico de la Metacognición que tuvo como objetivo general “comprender, profundizar y ampliar los alcances del concepto, que significa, que procesos participan en ella y como se produce” (p.3). Este objetivo se llevó a cabo a través de una revisión bibliográfica. Se seleccionó esta metodología puesto que es un concepto lo que se pretendió abordar y exclusivamente la bibliografía y los autores precedentes podían aportar las reflexiones necesarias para la investigación. Para la recopilación de textos se escogieron dos estrategias. La primera fue buscar en las bases de datos de las bibliotecas digitales y la segunda consistió en la búsqueda de papers a través de las citas utilizadas en los textos leídos. Esto permitió la ramificación, complejización y profundización de los conceptos.

Luego, se tomó como antecedente el trabajo de campo realizado por Piovano et al. (2018) que tuvo como objetivo explorar las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos del primer año de una Universidad Privada. Como método se escogió un enfoque cualitativo con aportes cuantitativos de estadística descriptiva y no paramétrica. El estudio fue de tipo no experimental, exploratorio y transversal. La muestra fue de tipo no

probabilística y estuvo integrada por 117 estudiantes de entre 18 y 38 años, a quienes les administraron dos cuestionarios; y siete profesores a quienes les administraron un cuestionario semi - estructurado. Los resultados encontraron que, a mayor edad, mayor puntaje en las escalas de estrategias motivacionales, metacognitivas, de búsqueda y selección de la información y de procesamiento y uso de la información. A su vez, encontraron una correlación significativa entre los componentes afectivos, es decir, el control de la ansiedad y la autopercepción del estado físico/o anímico, y el sexo. También se encontró que quienes trabajan manipulan mejor las estrategias de adquisición, elaboración, organización, almacenamiento, recuperación y transferencia en la utilización de la información. Por último, se halló que a mayor aptitud verbal se logra realizar una mejor búsqueda y selección de la información.

Asimismo, fueron de vital importancia los aportes de Fernández Da Lama (2019), quien investigó la evaluación de la metacognición sobre el estudio en estudiantes de psicología. Para ello, realizó un estudio no experimental, descriptivo - correlacional y transversal, de tipo cuantitativo. La muestra estuvo compuesta por 197 estudiantes entre 18 y 48 años, seleccionados mediante un muestreo de conveniencia, es decir, que fue de tipo no probabilística. Como instrumentos se utilizaron el Inventario de Reflexiones sobre el estudio universitario, una encuesta sociodemográfica y datos académicos. Los resultados demostraron diferencias significativas según la edad en el nivel de metacognición, aunque no encontraron relación con el rendimiento académico.

Por otro lado, Carrasco y Veloso (2017) investigaron sobre hábitos de estudio, habilidades metacognitivas, procrastinación y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Como metodología eligieron un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental, con alcance correlacional y un corte transversal. La muestra fue no probabilística e intencional, y estuvo compuesta por 119 estudiantes. Para realizar esta

investigación, se utilizaron tres instrumentos: dos escalas (Procrastination Assessment Scale-Students y Escala de Evaluación de la Autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora) y un cuestionario llamado Cuestionario de hábitos y técnicas de estudios (CHTE). Como resultado, se encontró que no existe relación entre un hábito de estudio y el rendimiento académico, por lo que no hay un tipo de hábito estudio que asegure el éxito académico.

A su vez, Melgar y Elisondo (2017) realizaron una investigación sobre metacognición y buenas prácticas en la universidad. Como metodología, utilizaron un enfoque cualitativo mediante la toma y el análisis de un cuestionario con ítems de opción abierta, en el que participaron 95 estudiantes de grado. Los resultados arrojaron que la mayoría de los estudiantes valoraba de forma positiva las prácticas educativas por fuera del aula, la ejecución de propuestas innovadoras para la introducción de los contenidos y las clases con especialistas invitados. Finalmente, y como conclusión, se plantearon líneas de investigación novedosas en innovación educativa.

En síntesis, existen diversas investigaciones. Algunas tienen como objetivo demostrar la importancia del concepto, de su actualización y alcance. Otras buscan abordar el concepto mediante el conocimiento de la valoración de los estudiantes universitarios sobre la universidad. Asimismo, otras investigaciones decidieron relacionar la metacognición con el rendimiento académico, las estrategias de estudio u otras variables. En cuanto al método, se presentan investigaciones tanto de tipo teóricas como empíricas. Por último, en relación con los resultados y las conclusiones, algunas de las investigaciones coinciden en que sí bien la metacognición no es un concepto tan presente dentro del currículo, los estudiantes que utilizan esta práctica presentan mejores resultados.

1.2. Relevancia social y académica

Esta investigación cuenta con relevancia social y académica. La primera se debe a que tanto los docentes, como los directivos y los alumnos se verán beneficiados por esta investigación. Dado que, la información que brinda la misma les puede servir tanto a la hora de enseñar, como a la hora de aprender. Ya que utilizar a la metacognición como herramienta garantiza un aprendizaje más consciente y profundo tanto cuando se explica algo como cuando se estudia.

De igual manera, la investigación cuenta con relevancia académica. Puesto que, a través de esta, los profesionales en Psicopedagogía pueden ampliar el conocimiento que tienen en cuanto a estrategias de estudio metacognitivas en el ámbito universitario. Y a su vez, los directivos y los docentes podrán utilizar esta información para planificar los planes de estudio y los programas de las materias, teniendo en cuenta el uso de estas estrategias. Por lo tanto, esta investigación aportará más conocimiento a la disciplina psicopedagógica enriqueciendo su cuerpo teórico.

1.3. Preguntas problema de investigación

La investigación tiene como objetivo responder a las siguientes preguntas:

1. Preguntas generales: ¿Cuáles son las estrategias metacognitivas con las que cuentan los estudiantes del tercer año de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía y cuál es su relación con el rendimiento académico?
2. Preguntas específicas:
 - a. ¿Qué características tienen las estrategias metacognitivas con las que cuentan los estudiantes del tercer año de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía en relación con la percepción de sí mismos en el estudio, con las acciones específicas que realizan en torno al estudio y con su auto seguimiento?
 - b. ¿Cómo se relacionan las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes

del tercer año de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía con su rendimiento académico?

- c. ¿Qué diferencias hay entre las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes de Psicología con las que utilizan los estudiantes de Psicopedagogía?

2. Marco teórico

2.1. Metacognición

2.1.1. Definición de metacognición

Swartz et al. (2008) definió a la metacognición como la capacidad de “pensar sobre cómo pensamos” (p. 114). La misma fue presentada como la habilidad que permite visibilizar parte de nuestros propios procesos cognitivos, aquellos que elaboramos y producimos en la mente. Es decir, que, al hablar de metacognición, se han referido al conocimiento de la propia mente. Este se adquiere por observación o intracognición para diferenciarlo del conocimiento del mundo exterior (Buron, 1996, como se citó en Alama, 2015). A su vez, Vélez Gutiérrez (2021), lo definió como. “el conocimiento que tenemos sobre nuestros propios procesos cognitivos” (p. 166.), es decir, la conciencia que logramos sobre nuestras diversas actividades mentales. En este sentido y para clarificar la definición, se ha entendido a la metacognición como la capacidad de poder retomar y profundizar sobre aquello que pensamos y hacemos.

Esta capacidad ha requerido, para la mayor parte de los autores, de dos elementos estrechamente relacionados, aunque, según De Albéniz Iturriaga et al. (2014) estos no siempre coinciden. El primero de ellos: el *conocimiento metacognitivo* (Flavell, 1987, como se citó en Gallardo et al., 2014). Se ha definido al mismo como lo que el sujeto conoce acerca de sus procesos cognitivos y sus propios resultados de aprendizaje. Flavell (1987, como se

citó en Gallardo et al., 2014) incluyó dentro del conocimiento metacognitivo a tres tipos de conocimiento diferenciados entre sí. Uno que conoce a la persona y a sus capacidades, y al mismo tiempo, las limitaciones que presenta el sujeto u otras personas. Otro que conoce sobre la tarea y las demandas que requiere. Y un último conocimiento que sabe sobre estrategias y conoce las ventajas y desventajas del uso de estas a la hora de enfrentarse a un problema.

El segundo elemento que compone a la metacognición fue introducido por Brown (1987, citado en Gallardo et al., 2014): las *habilidades cognitivas o de autorregulación*. De Albéniz Iturriaga et al. (2014), definió que las mismas se encargan de la regulación o control sobre la propia actividad cognitiva. De esta forma, permiten controlar el uso que hace el sujeto de su conocimiento y sus procesos cognitivos mientras está resolviendo una tarea. Tanto Brown (citado en Gallardo et al., 2014) como De Albenis Iturriaga et al (2014) coincidieron en que estas habilidades deben estar presentes en todo el proceso cognitivo y distinguieron 3 momentos de este: la planificación de la tarea, la ejecución de esta y la evaluación de los resultados logrados.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, podemos entender la importancia de la metacognición para la educación y el rendimiento académico. Ya que todas las personas son aprendices y se encuentra constantemente ante desafíos y nuevas situaciones de aprendizaje. Por lo que conocer como aprenden y monitorear su propio proceso cognitivo, se vuelve indispensable para resolver aquellos retos. Como menciona Swartz et al. (2008): “sin la metacognición, nuestra respuesta ante un desafío mental sería abandonar y encogernos de hombros, hacer algo irreflexivo, rutinario y probablemente fundado en hábitos de la mente no productivos” (p. 142).

En síntesis, la metacognición, según estos autores, se ha construido mediante dos aspectos. De Albéniz Iturriaga et al., (2014). plantea que existe “un componente de naturaleza declarativa, “saber que” acerca de nuestro propio aprendizaje, otro componente de naturaleza

procedimental, “saber cómo” aplicar los procesos cognitivos de manera eficaz en el contexto de una determinada tarea” (p. 98). Ambos aspectos son inherentes al proceso metacognitivo ya que no se podría desarrollar esta habilidad sin saber qué y cómo se conoce.

2. 1. 2. Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas son las acciones que se llevan a cabo para poner en marcha la metacognición. Vázquez Chávez (2015) consideró que:

Las estrategias constituyen planes de actuación elaborados por una persona para representarse una tarea, es la capacidad de prever sus dificultades y de tomar decisiones sobre las acciones que se han de realizar. Consisten en un plan general que se formula para tratar una tarea de aprendizaje. (p.12)

Además, esta autora planteó que son un grupo de estrategias que favorecen el desarrollo de los procesos cognitivos, de forma que el conocimiento sea encauzado adecuadamente. Rivera et al. (2020) coincidió en esta cuestión ya que ha considerado que las mismas suponen un proceso de ensayo - error, es decir, que implican un método que busca una forma de hallar respuestas correctas o de resolver tareas. Debido a ello es que, mediante este procedimiento, la información será analizada y estudiada asertivamente.

En palabras de otros autores, como Rivera et al. (2020), las estrategias han posibilitado el monitoreo de los avances del proceso de aprendizaje y la elección de la estrategia adecuada. Ya que algunos autores distinguieron entre dos estrategias: las estrategias cognitivas y las estrategias metacognitivas. Páez (2021) consideró que las estrategias cognitivas son indispensables para llevar a cabo una tarea, en tanto que, las estrategias metacognitivas son fundamentales para comprender cómo se realizó la tarea. Sin embargo, algunos investigadores como Flavell (citado en Páez, 2021) consideraron que las experiencias cognitivas y metacognitivas pueden utilizar la misma estrategia. Asimismo,

Baker (citada en Rivera et al., 2020) coincidió en que no tiene importancia sí una estrategia es cognitiva o metacognitiva siempre y cuando favorezca el aprendizaje; y permita medir el esfuerzo que la persona hace por entender.

Por otra parte, Vázquez Chávez (2015) mencionó cinco tipos de estrategias metacognitivas que permiten poder elegir la más adecuada para emprender una tarea o resolver un problema. En primer lugar, enumeró a las estrategias de atención que se encargan de recoger la información que proviene del entorno. En segundo lugar, mencionó a las estrategias de ensayo que se ocupan de almacenar la información en la memoria de corto plazo. Para luego codificarla, mediante el tercer tipo de estrategias: las de codificación, en la memoria de largo plazo. En cuarto lugar, explicó las estrategias de evocación que se encargan de buscar la información guardada en nuestra memoria. Y, en último lugar, explicitó las estrategias de organización que se ocupan de clasificar, agrupar y esquematizar la información.

No obstante, a pesar de esta clasificación, la misma autora expuso que todas las estrategias metacognitivas involucran de forma transversal a tres elementos: la planificación, el monitoreo y la evaluación de la tarea cognitiva efectuada. En este sentido, y para concluir, Rivera et al. (2020) consideró que cuanto más avanzamos en la utilización de estas estrategias más progresa el aprendizaje. En tanto que las estrategias metacognitivas posibilitan la concientización de cada paso dado para llegar al objetivo y la elección de las habilidades para alcanzarlo.

2.2. Rendimiento académico

2.2.1. Definición del rendimiento académico

El rendimiento académico es un término multidimensional y complejo, por lo que definirlo no es una tarea sencilla. Sin embargo, en un sentido estricto, la mayoría de los

autores coincidieron en que mediante el mismo se puede dar cuenta de los resultados que se han obtenido en los procesos de enseñanza - aprendizaje (Stover et al., 2014, citado en Grasso, 2020). Por lo tanto, el rendimiento académico es la evaluación del conocimiento adquirido en un ámbito educativo. En este sentido, Grasso (2020), ha definido al rendimiento académico como “un parámetro de lo que una persona ha aprendido como resultado de un proceso de formación o instrucción” (p. 89). Pacheco Saavedra (2012), por su parte, reconoció al rendimiento como un medio y no como un fin en sí mismo; y agrega que está ligado a la capacidad y al esfuerzo del estudiante.

En los últimos años, el concepto de rendimiento académico se ha ampliado aún más y ha empezado a relacionarse con la eficiencia y la efectividad, entre otros. Grasso (2020) definió a la eficiencia como la capacidad para alcanzar un determinado resultado utilizando la menor cantidad de recursos posible y a la efectividad como la capacidad para obtener ese efecto que se busca. Por lo tanto, se puede entender al rendimiento académico como una variable que evalúa tanto lo que la persona sabe del conocimiento adquirido como que tan eficaz y efectivo es su aprendizaje.

Por otro lado, Rodríguez et al. (citado en Garbanzo Vargas, 2013) realizó una distinción entre el rendimiento académico inmediato y el mediato. Al rendimiento académico *inmediato* lo definió como las notas o valoraciones que recibe el estudiante, mientras que, al *mediato* como los logros personales del estudiante. De modo que tanto este autor como Grasso (2020) coincidieron en que gracias al rendimiento académico se puede valorar la relación entre lo que el estudiante aprende y lo que se logra en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Esto último se puede observar mediante el resultado del trabajo académico del estudiante en las diferentes asignaturas y tareas desempeñadas.

En definitiva, el rendimiento académico es un concepto complejo de definir ya que, como mencionó Montero Villalobos (citado en Garbanzo Vergas, 2013) es el conjunto de

diversos factores multicausales que lo condicionan, los cuales serán explicados en el siguiente apartado. Sin embargo, no se puede negar lo que ha mencionado De Miguel et al., (2002) en Garbanzo Vargas (2013): “El rendimiento académico en estudiantes universitarios representa un indicador estratégico para la valoración de la calidad educativa en la educación superior, y es el resultado de la unión de diferentes factores que intervienen en la vida académica del estudiante” (p. 60)

2.2.2. *Variables y factores de rendimiento académico*

Como mencionamos en el apartado anterior, el rendimiento académico es un concepto que se ve impactado por diferentes factores. Algunos de estos pueden ser de origen externo y otros de origen interno. Dentro de los factores internos, Pacheco Saavedra (2012) mencionó a la inteligencia, la personalidad y el temperamento, tanto del estudiante como del docente, y el aprendizaje. A su vez, este mismo autor expuso dos factores externos: los determinantes ambientales y la realidad socioeconómica. Todos estos factores influyen en el rendimiento académico y son considerados a la hora de abordar el tema ya que cada uno en mayor o menor medida condiciona el desempeño de los estudiantes en su trayectoria escolar y universitaria.

A su vez, otra de las variables que influyen de forma directa en el rendimiento académico es la motivación. La misma fue definida, según Aguilera y Bono (2015), como lo que nos mueve para iniciar, continuar y concretar alguna actividad. En palabras de otro autor, Stover et al. (2014), la motivación fue entendida desde la teoría de la autodeterminación como la energía, la dirección, la persistencia y la finalidad del comportamiento involucrando intenciones y acciones. Sin embargo, también existe otro tipo de motivación: la motivación académica. García Ripa (2008) la definió como el conjunto de procesos implicados en el inicio, la ejecución y el mantenimiento de la conducta.

La motivación, a su vez, surge de dos procesos. Uno intrínseco, en el cual según García Ripa (2008): “las actividades responden a la búsqueda de la realización personal, como el deseo de aprender o el logro de un desarrollo personal y profesional a través de los estudios universitarios” (p.2). Por tanto, los estudiantes universitarios que poseen mayor motivación intrínseca tienen mejor rendimiento académico y se sienten orgullosos de los logros alcanzados. También obtienen un mayor proceso de autodeterminación profesional, poseen mayor compromiso y eficiencia, y muestran menos intenciones de dejar los estudios. El otro proceso es extrínseco. En este los estudiantes tienden a mostrar menor compromiso con su desempeño y menor confianza en lo que hacen. Ya que, como menciona García Ripa (2008), en la motivación extrínseca la elección de los estudios se da por la búsqueda de una recompensa externa o por la proyección de ciertos resultados.

Otro de los factores que pueden afectar e impactar el rendimiento académico y que se relacionan con la motivación son las percepciones y creencias individuales, tanto internas como externas, sobre la capacidad de abordar una determinada tarea. En este sentido, García Ripa (2018) planteó una de ellas: la atribución causal y controlabilidad. La autora mencionó que los alumnos suelen buscar la causa de su desempeño, es decir, el porqué de los acontecimientos. Estas causas pueden ser percibidas por el sujeto como controlables o, por el contrario, pueden ser percibidas como ajenas a su control, como el cansancio, la inteligencia o el estado de ánimo.

Finalmente, Aguilera y Bono (2015) plantearon una cuarta variable: las metas. Estas según García Ripa (2008) han determinado los modos de afrontar las tareas académicas. Los tres autores tomando los aportes de Dweck (citado en García Ripa, 2008) consideraron que existen dos tipos de metas. Las primeras son las metas de dominio o de aprendizaje, las cuales marcan un claro interés de los estudiantes por superarse y manejar los contenidos. Las segundas son las metas de ejecución que se refieren a la constancia por parte de los

estudiantes por demostrar buenas habilidades y cómo estas serán valoradas por los demás. Estos dos tipos de metas generan dos conductas. Una que se ocupa de afrontar el reto y otra que busca evitar los retos y los desafíos.

2.3. Sistema educativo

2.3.1. Conceptualización del nivel superior

La educación superior está conformada por los programas educativos “posteriores a la enseñanza secundaria, impartidos por universidades u otros establecimientos que estén habilitados como instituciones de enseñanza superior por las autoridades competentes del país y/o sistemas reconocidos de homologación” (UNESCO, 1997, citado en SITEAL, 2019, p. 2). La educación superior contempla tres modalidades: las carreras de pregrado, grado y posgrado. Las mismas están ordenadas jerárquicamente ya que se encuentran ubicadas de menor a mayor dificultad. En las carreras de pregrado se hallan las tecnicaturas, en las carreras de grado las licenciaturas y en las de posgrado las especializaciones, maestrías y doctorados.

Tiene como objetivo la formación de capacidades y actitudes de los individuos para su integración a la sociedad como seres que sean capaces de regular el statu quo y transformar la realidad social en pos de los valores vigentes en ese momento. (Ibáñez, 1994, citado en Barrios y Reséndiz, 2012). En este sentido se considera que la tarea de la educación superior es formar profesionales competentes, personas que realicen soluciones creativas. Teniendo en cuenta la novedad, la eficiencia y la efectividad.

Por otro lado, en cuanto a las características del estudiante en el Nivel Superior y en relación con su desarrollo cognitivo se debe mencionar que en esta etapa de la vida este se encuentra en su máximo esplendor. Ya que, en su mayoría, los estudiantes han alcanzado un pensamiento post – formal. Este, como mencionó Krzemien et al., (2019), permite al

estudiante ganar mayor flexibilidad cognitiva, al mismo tiempo, que logra alcanzar una mayor integración de las emociones con un análisis racional de las situaciones. Asimismo, el desarrollo psicosocial en esta etapa también se ve afectado. Pues, como mencionó Erickson (citado en Bordignon, 2005), el joven adulto sufre un impulso por compartir su vida e intimidad con alguien, a la par, que se ve amenazado por no lograrlo y sufrir el aislamiento.

En síntesis, pensar la educación del Nivel Superior no es una tarea fácil puesto que la misma supone diversidad, desafíos y exigencias. Sin embargo, es fundamental no olvidar los principales pilares de la educación superior: formar profesionales autónomos para el desempeño profesional, orientar en el desarrollo de capacidades nuevas que se integren con el saber adquirido y brindar una formación integral en valores y ética que ayuden al desarrollo personal. Este concepto es fundamental ya que, Davini (2008), lo definió como un proceso de larga duración que involucra la construcción de la autoimagen, el manejo emocional, la propia seguridad en relación con otros, la autoconfianza en sus potencialidades y posibilidades, hasta la elaboración de un proyecto personal en relación con el mundo.

2.3.2. Normativa vigente del nivel superior

La educación superior según la normativa vigente, Ley nro. 24.521 (1995), ha tenido por objetivo promover formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel. Así como contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas. Y al mismo tiempo desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas y críticas. Para que puedan ser capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático.

En pos de cumplir con tal objetivo, el nivel superior se ha dividido en dos niveles: la educación superior universitaria y la educación superior no universitaria. La educación superior no universitaria tiene por funciones básicas: “formar y capacitar para el ejercicio de la docencia (...) y proporcionar formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales, técnico-profesionales y artísticas”. (Ley nro. 24.521, 1995). Al mismo tiempo, que tiene en cuenta vincular la formación con la vida cultural y productiva local y regional.

Por otro lado, la educación superior universitaria tiene por finalidad, según lo establecido por la Ley nro. 24.521 (1995), formar y capacitar profesionales que puedan accionar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, entre otros. Para poder garantizar y atender a las demandas y a las necesidades nacionales y regionales. Así como, fomentar y desarrollar la investigación, y crear y comunicar el conocimiento y la cultura con el fin de mantener la cultura nacional. Al mismo tiempo, es tarea de este nivel expandir su acción y servicios a la población con el objetivo de aportar a su desarrollo y transformación. Teniendo en cuenta el estudio de los problemas nacionales y regionales, y ofreciendo asistencia científica y técnica al estado y a la comunidad.

Además de lo mencionado anteriormente, la educación superior en general tiene como objetivo, según lo dictado por la Ley nro. 24.521 (1995), formar docentes en todos los niveles y modalidades y garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia en todas las instituciones del sistema educativo. Asimismo, tiene como finalidad indagar en los procesos de democratización en la educación superior, apoyar a la distribución ecuánime del conocimiento y garantizar la equidad de posibilidades. Por último, debe busca gestionar la oferta educativa de los diferentes tipos de instituciones que componen al nivel y favorecer una adecuada diversificación de este. Y, de esta forma, atender tanto a las expectativas y requerimientos de la población como a las necesidades de la cultura y del mundo del trabajo.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Conocer las estrategias metacognitivas con las que cuentan los estudiantes del tercer año de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía y su relación con el rendimiento académico.

3.2. Objetivos específicos

- Describir las estrategias metacognitivas con las que cuentan dichos estudiantes y su relación con el rendimiento académico.
- Analizar las estrategias metacognitivas con las que cuentan aquellos estudiantes en torno a tres dimensiones: percepción de sí mismos en el estudio, acciones específicas en el estudio y autoseguimiento en el estudio.
- Comparar las estrategias metacognitivas con las que cuentan los estudiantes de Psicología con las que utilizan los estudiantes de Psicopedagogía.

4. Hipótesis

La hipótesis que se planteó en esta investigación fue la siguiente:

Ho: No hay diferencias entre los puntajes de las dimensiones de la escala entre los estudiantes de psicopedagogía y psicología

H1: Hay diferencias entre los puntajes de las dimensiones de la escala entre los estudiantes de psicopedagogía y psicología

5. Metodología

5.1. Método

La presente investigación se realizó utilizando un enfoque metodológico de tipo cuantitativo. Para lo mismo se recolectaron los datos y la información necesaria, con el objetivo de explorar y analizar las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en estudiantes universitarios del tercer año de la carrera de Psicología y Psicopedagogía. Por lo tanto, las variables de esta investigación fueron las mencionadas anteriormente: las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico. Se eligió un diseño de tipo cuantitativo ya que el mismo, según Hernández Sampieri y Mendoza (2018), “representa un conjunto de procesos organizados de manera secuencial para comprobar ciertas suposiciones” (p.45).

Por otra parte, el alcance de esta investigación fue de tipo descriptivo y correlacional con comparación de muestras de Psicología y Psicopedagogía. El alcance descriptivo tiene como finalidad especificar propiedades y características de conceptos, fenómenos, variables o hechos en un contexto determinado (Hernández Sampieri, 2018). En cambio, el alcance correlacional tiene como objetivo conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más variables. La elección de este tipo de diseño se debió a la intención de la investigación, la cual es explorar, identificar, describir, analizar y relacionar las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en dichos estudiantes universitarios.

El diseño de la investigación fue de tipo no experimental ya que buscó analizar las variables en su contexto natural y realizar deducciones sobre las variables sin intervención directa. De esta forma, dentro de este tipo de diseño, se realizó una investigación de tipo transversal, la cual apuntó a recolectar datos en un momento determinado.

5.2. Tipo de estudio

El tipo de estudio fue empírico cuantitativo descriptivo y correlacional ya que la investigación puso el foco en la explicación, en la contrastación empírica y en la medición objetiva y susceptible de cuantificación de los fenómenos. Este estudio, también, buscó

comparar dos muestras: una compuesta por estudiantes de Psicología y otra por estudiantes de Psicopedagogía. A su vez, una investigación empírica cuantitativa supuso utilizar un razonamiento hipotético deductivo.

5.3. Instrumentos

Para la recolección de información, se utilizó el Inventario de Reflexiones sobre el estudio universitario (Palacios y Schinella, 2017). El mismo fue diseñado por investigadores de la Universidad Nacional de la Plata para ser administrado a estudiantes universitarios de forma online. Posee evidencias apropiadas de validez de constructo y de contenido, así como una consistencia interna adecuada para cada uno de sus aspectos. Este instrumento valora mediante 32 ítems el conocimiento que el estudiante tiene sobre la percepción de sí mismo en el estudio (10 ítems), las acciones específicas sobre el estudio (12 ítems), y el autoseguimiento en el estudio (10 ítems). Las respuestas son de tipo Likert y van del 1 (completamente en desacuerdo) al 5 (completamente de acuerdo). Además, el estudiante tiene la opción de no responder si no está seguro de su respuesta, valorando dicha elección como cero. La puntuación de los resultados se hace sumando los puntajes parciales de los tres tipos de conocimiento y obteniéndose un puntaje total. El mismo va de 0 a 160 y es un indicador de la metacognición. Asimismo, el inventario posee tres preguntas de respuesta abierta donde el estudiante responde sin ningún tipo de condición, y un espacio para dejar sus observaciones. Las tres preguntas en orden son: ¿Qué autocrítica tienes como estudiante?; ¿Qué tipo de lecturas/temas/materias de la carrera te resultan más difíciles para estudiar?; ¿Qué acciones/estrategias te resultan más exitosas en el estudio de las materias universitarias?

Por otro lado, se les pidió a los estudiantes que cotejen su rendimiento académico realizando un screen de pantalla de su “promedio y porcentaje de avance en la carrera”, el cual fue brindado por la plataforma SIU GUARANÍ en el apartado “reportes”.

Finalmente, se considera importante recalcar que todos los estudiantes participaron de la investigación de forma voluntaria y anónima. Previo a la recolección de datos, se envió un consentimiento informado. Una vez aceptado, se procedió a administrar los elementos mencionados anteriormente.

5.4. Muestra

Se seleccionaron dos muestras de tipo no probabilística e intencional. La primera conformada por 25 estudiantes del tercer año de la carrera de Psicología y la segunda por 25 estudiantes de la carrera de Psicopedagogía. Todos los estudiantes formaron parte de la Universidad Católica Argentina, sede Buenos Aires. La participación en la misma fue voluntaria.

Se escogió esta muestra ya que no se buscaron probabilidades, sino que se buscaron estudiantes que cumplieran con ese tipo de perfil. Puesto que han atravesado gran parte de su carrera universitaria y eso permitió explorar de forma más adecuada qué estrategias metacognitivas adquirieron durante su trayectoria.

5.5. Procedimiento

En primer lugar, se ha administrado una prueba del instrumento de recolección de datos para confirmar que el mismo funcione de manera adecuada y se han realizado las correcciones pertinentes. Una vez realizado esto, se ha pedido permiso a las directoras de ambas carreras para poder evaluar a sus estudiantes. Luego, se ha procedido a tomar contacto con los grupos de WhatsApp de tercer año de las carreras de Psicología y Psicopedagogía de la mencionada universidad. Una vez realizado el contacto, se les ha explicado a los participantes del grupo el objetivo de la investigación y se ha invitado a participar a quienes lo deseaban.

Luego, quienes han accedido a participar han recibido el inventario. El mismo ha sido enviado a través de internet, en formato autoadministrable. Para ello se ha utilizado la plataforma Google Forms. Este ha sido enviado directamente a los sujetos de estudio junto con el consentimiento informado, el cuestionario de datos sociodemográficos y la valoración de su rendimiento académico. El acceso ha sido enviado mediante un enlace donde sólo han debido completar con lo que se les ha pedido. Al principio del formulario se ha aclarado que si deseaban hacerlo de forma anónima debían utilizar un mail en el que no aparezca su nombre y, luego, se ha mostrado el consentimiento informado.

Una vez aceptado se han pedido los datos sociodemográficos y, a continuación, el inventario. Al final se ha colocado un apartado para que adjunten el screen de pantalla del promedio y porcentaje de avance en la carrera, así como la cantidad de materias que llevaban aprobadas. Ya que para el posterior análisis se ha buscado comparar a sujetos que posean aprobadas más de 20 materias. El tiempo estimado de duración ha sido de 30 minutos.

Finalmente, se han transcrito todos los datos obtenidos a una tabla de datos para poder comparar y realizar las conclusiones parciales.

5.6. Método de análisis de datos

Los datos se analizaron mediante codificación y organización en SPSS, utilizando como método las tendencias propias de la estadística descriptiva, como la media y la desviación estándar. Se recurrió a la estadística inferencial para comparar las medias de la carrera de Psicología con la de Psicopedagogía. Los datos se transcribieron en el programa SPSS versión 25. Se obtuvieron frecuencias, medias y desviación estándar, pruebas correspondientes a la estadística descriptiva. Se compararon medias de ambas carreras, Psicología y Psicopedagogía. Dichos datos se volcaron en gráficos y tablas

6. Resultados y Discusión

La prueba de confiabilidad del presente cuestionario arroja un Alpha de Cronbach de 0.934, lo cual refleja una alta consistencia interna de la escala

La muestra quedo conformada por un total de 50 estudiantes de la Universidad Católica Argentina, 25 de ellos son de la Lic. en Psicopedagogía y los otros 25 son de la Lic. en Psicología. La distribución se presenta en función del sexo, la edad y la nacionalidad.

Tabla 1

Distribución de la Muestra según Nacionalidad

Nacionalidad	F	%
Argentina	48	96
Otra	2	4
Total	50	100

Tabla 2

Distribución de la Muestra según el Sexo

Genero	F	%
Femenino	46	92
Masculino	4	8
Total	50	100

Tabla 3

Distribución de la Muestra según Edad

Edad	F	%
------	---	---

19	2	4
20	13	26
21	20	40
22	2	4
23	3	6
24	4	8
26	1	2
28	1	2
29	1	2
30	1	2
33	1	2
34	1	2
Total	50	100

Se observo un número mayor de estudiantes de nacionalidad argentina. El género de la mayoría de los estudiantes encuestados es femenino. Mientras que el mayor porcentaje de edad corresponde a los 21 años.

Tabla 4

Puntuaciones promedias de las respuestas del Inventario de Reflexiones sobre el estudio universitario de los estudiantes de Psicología y Psicopedagogía por área

Dimensión	Promedio por Items											
Percepción de sí mismo en el estudio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
	4,2	3,9	4,2	3,8	4	3,7	3,3	4,2	4,2	3,3		
Acciones específicas en el estudio	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
	4,1	4,3	3,3	4,3	4,2	4	3,3	3,9	4	4,1	4,4	3,8
Autoseguimiento en el estudio	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32		
	4,5	3,9	4	3,3	3,7	3,7	3,6	3,9	3,2	3,8		

Como se puede apreciar en la Tabla 4, los ítems con promedios más altos fueron los N°12 <<Me detengo y reflexiono cuando encuentro información importante >> (4.3), N°14 <<Pido ayuda a los otros cuando no entiendo algo>> (4.3), N°21 <<Retrocedo y vuelvo a leer cuando la información no me resulta clara>> (4.4), N°23 <<Trato de usar estrategias de estudio que en el pasado han sido exitosas>> (4.). Los ítems n° 14, 21 y 23 también obtuvieron un promedio alto en el estudio realizado por los creadores del inventario. El ítem con promedio más bajo fue el N°31 <<Formulo preguntas para evaluar mi aprendizaje>> (3.2), el cual coincide con los estudios realizados por los creadores del inventario. Para este análisis se tuvo en cuenta los siguientes valores:

Tabla 5

Puntaje y valoración del Inventario de Reflexiones del Estudio Universitario por ítems

Puntaje	Valoración
1	Completamente en desacuerdo
2	Algo en desacuerdo
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo
4	Algo de acuerdo
5	Completamente en desacuerdo

No se observó una polaridad notable en las opiniones de los estudiantes. En una gran parte de los ítems del instrumento (17 ítems sobre un total de 32) las respuestas se focalizaron en la categoría central de la escala (3 puntos), lo que mostró la preponderancia de indecisiones o juicios << ni de acuerdo ni en desacuerdo>>.

El promedio total que obtuvo el grupo de estudiante en la escala fue 125, 92 (bien) con un desvío estándar de 20, 73. Para la valoración total del cuestionario se tomaron las siguientes medidas:

Tabla 6

Puntaje y valoración total del Inventario de Reflexiones del Estudio Universitario

Puntaje	Valoración
0 a 32	Muy deficiente
33 a 64	Deficiente
65 a 98	Regular
99 a 130	Bien
131 a 160	Excelente

Tabla 7

Puntuaciones promedias de las respuestas de los estudiantes de Psicología y Psicopedagogía según tipos de conocimiento sobre el estudio universitario

Tipo de conocimiento	Media	Desvío estándar
Percepción de sí mismo en el estudio	3,90	0, 647
Acciones específicas en el estudio	4,58	0,642
Autoseguimiento en el estudio	4,22	0, 737

La tabla 7 muestra dos valores estadísticos para comparar los tipos de conocimiento. Los promedios de respuesta más altos se registraron en primer lugar en las acciones específicas en el en el estudio al igual que en los estudios de Palacios y Schinella (2017). En segundo lugar, en el autoseguimiento en el estudio y en tercer lugar en las percepciones de sí mismo en estudio, coincidiendo también con los estudios de los autores del inventario.

Tabla 8

Puntaciones promedias del Inventario de Reflexiones sobre el estudio universitario por carrera

Carrera	Psicopedagogía	Psicología
Media	125, 52	126, 32
Desviación estándar	20, 72	21, 16
Mediana	128, 00	134, 00

En la tabla 6 se puede observar que no existe una polaridad notable entre ambas carreras. Todos los estudiantes obtuvieron un puntaje mayor a 98, a excepción de tres que obtuvieron un puntaje inferior. Dos de ellos estudiantes de la Lic. en Psicopedagogía y uno de la Lic. en Psicología.

Las correlaciones bilaterales entre las dimensiones de la escala y el promedio solo se presentan entre la dimensión Percepción de sí mismo en el estudio y el Promedio (* 291) con un nivel de significación de 0,05 indicando relación positiva entre ambas, aunque sea leve. No sucede lo mismo con las dimensiones Acciones específicas en el estudio y Autoseguimiento en el estudio y Promedio que no se reflejan correlaciones algunas. Esto indica que no hay correlación entre el rendimiento académico y las dimensiones Acciones específicas en el estudio y Autoseguimiento en el estudio.

Tabla 9*Prueba de Kruskal – Wallis (para comparar tres grupos)*

	Carrera	N	Rango promedio
Percepción de mi mismo en el estudio	Psicopedagogía	25	25,64
	Psicología	25	25,36
	Total	50	
	Carrera	N	Rango promedio
Acciones específicas en el estudio	Psicopedagogía	25	24,12
	Psicología	25	26,88
	Total	50	
Autoseguimiento en el estudio	Psicopedagogía	25	25,70
	Psicología	25	25,30
	Total	50	

Tabla 10*Estadísticos de prueba ^{a, b}*

	Percepción de sí mismo en el estudio	Acciones específicas en el estudio	Autoseguimiento en el estudio
H de Kruskal - Wallis	0,006	0,645	0,011
Gf	1	1	1
Sig. asintótica	0,937	0,422	0,915

^a Prueba de Kruskal – Wallis^b Variable de agrupación: Carrera

En la Tabla 9 se observa que las diferencias de puntajes entre las tres dimensiones no son significativas ya que el nivel de significación es mayor a 0,05 no pudiéndose afirmar que un grupo usa más estrategias metacognitivas que otro. Se acepta la Hipótesis de que no hay diferencias entre los puntajes de las dimensiones de la escala entre los estudiantes de psicopedagogía y psicología

Tabla 11*Prueba de Mann – Whitney para comparar dos grupos*

	Carrera	N	Rango promedio	Suma de rangos
Autoseguimiento en el estudio	Psicopedagogía	25	25,70	642,50
	Psicología	25	25,30	632,50
	Total	50		
Percepción de sí mismo en el estudio	Psicopedagogía	25	25,64	641,00
	Psicología	25	25,36	634,00
	Total	50		
Acciones específicas en el estudio	Psicopedagogía	25	24,12	603,00
	Psicología	25	26,88	672,00
	Total	50		

Tabla 12*Estadísticos de prueba ^a*

	Autoseguimiento en el estudio	Percepción de sí mismo en el estudio	Acciones específicas en el estudio
U de Mann - Whitney	307,500	309,000	278,000
W de Wilcoxon	632,500	634,000	603,000
Z	-,106	-,080	-,803
Sig. asintótica	0,915	0,937	0,422

^a Variable de agrupación: carrera

En la Tabla 11 se puede observar que no es significativa la diferencia entre las carreras de Psicología y Psicopedagogía con respecto a las estrategias metacognitivas, por lo tanto, se acepta la hipótesis de que no hay diferencias entre los promedios de psicopedagogía y psicología.

En cuanto a las preguntas abiertas realizadas en el Inventario, las siguientes fueron: ¿Qué autocrítica tienes como estudiante?, ¿Qué tipo de lecturas, temas, materias de la carrera te resultan más difíciles para estudiar? y ¿Qué acciones/estrategias te resultan más exitosas en el estudio de las materias universitarias?

En primer lugar, los estudiantes de la Lic. en Psicología se perciben, en su mayoría, como estudiantes poco organizados y procrastinadores. Además, remarcan sentir cierta inseguridad y autoexigencia en su desempeño como estudiantes. Las materias de la carrera que les resultan más difíciles para estudiar son: Estadística, Neuropsicología, Psicopatología y Psicoanálisis. También refieren que se les dificulta memorizar datos o definiciones y estudiar aquellos temas que les generan menos interés. Las acciones/estrategias que les resultan más exitosas para estudiar son hacer sus propios resúmenes, mapas mentales o fichas, repetir lo que estudian de forma oral y anotarse las palabras o las frases más importantes.

En segundo lugar, los estudiantes de la Lic. en Psicopedagogía se perciben, en su mayoría, como estudiantes poco organizados y que tienden a la distracción. Las materias de la carrera que les resultan más difíciles para estudiar son: Metodología de la Investigación, Teorías del Aprendizaje, Técnicas de Evaluación y las relacionadas a las Neurociencias. Además, se ven dificultados a la hora de estudiar contenidos abstractos y vocabulario técnico. Las acciones y/o estrategias que les resultan más exitosas para estudiar son armar sus propios

resúmenes, cuadros y mapas, organizarse con anticipación, explicar con sus palabras y en voz alta.

7.Conclusiones

La presente investigación se realizó con el objetivo de conocer la relación existente entre el rendimiento académico y las estrategias metacognitivas con las que cuentan los estudiantes del tercer año de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina, sede Buenos Aires, año 2022/2023.

Este estudio, cuyo método es cuantitativo correlacional, se efectuó mediante un diseño no experimental de carácter transversal. Se utilizó un método empírico, con alcance descriptivo. Además, se buscó comparar dos muestras: una compuesta por estudiantes de Psicología y otra por estudiantes de Psicopedagogía. Para realizarla se utilizó como instrumento el Inventario de Reflexiones sobre el estudio universitario (Palacios y Schinella, 2017), el cual valora mediante 32 ítems el conocimiento que el estudiante tiene sobre la percepción de sí mismo en el estudio, las acciones específicas sobre el estudio y el autoseguimiento en el estudio. En un primer momento se tomó contacto con las directoras de ambas carreras y luego, de obtener los permisos correspondientes, con los alumnos. Se administró el Inventario y se pidió el promedio a una muestra de tipo no probabilista conformada por 50 estudiantes.

Concluida la investigación, es pertinente nombrar y recalcar algunos aportes que permiten vislumbrar la relevancia para la intervención en el ámbito psicopedagógico de la problemática abordada. Para esto, es necesario tener en cuenta los objetivos y las preguntas que guiaron el presente estudio. En el primer objetivo se buscó describir las estrategias metacognitivas con las que cuentan dichos estudiantes y su relación con el rendimiento académico. En relación con esto, solo se presentó una correlación bilateral entre la dimensión Percepción de sí mismo en el estudio y promedio (* 291) con un nivel de significación de

0,05 mostrando dependencia positiva entre ambas, aunque sea leve. Las dimensiones restantes: Acciones Específicas en el Estudio y Autoseguimiento en el Estudio no mostraron relación con la variable promedio. Por lo tanto, se puede inferir que en esas dos dimensiones el rendimiento académico es independiente de las estrategias metacognitivas. Lo mismo coincide con los resultados de los estudios realizados por Fernández Da Lama (2019) y Carrasco y Veloso (2017).

En relación con el segundo objetivo, mediante el cual se buscó analizar las estrategias metacognitivas con las que cuentan los estudiantes en torno a tres dimensiones: percepción de sí mismos en el estudio, acciones específicas en el estudio y autoseguimiento en el estudio. Se pudo reconocer que los estudiantes cuentan con mayores resultados en las acciones específicas en el en el estudio. En segundo lugar, en el autoseguimiento en el estudio y en tercer lugar en las percepciones de sí mismo en estudio. Todos estos resultados coinciden con lo investigado por los autores del Inventario de Reflexiones sobre el Estudio Universitario.

En el último objetivo, se buscó comparar las estrategias metacognitivas con las que cuentan los estudiantes de Psicología con las que utilizan los estudiantes de Psicopedagogía. En relación con esto, se observó que no es significativa la diferencia entre las carreras de Psicología y Psicopedagogía, por lo que no se puede afirmar que unos estudiantes utilicen más estrategias que otros.

Por otro lado, es pertinente mencionar que al realizar la investigación se encontró una limitación en la muestra, ya que la misma estaba compuesta por muy pocos estudiantes y fue hecha de manera aleatoria. Esto se podría mejorar ampliando la muestra y eligiendo a estudiantes con mayor variedad de promedios, de forma intencional. A su vez hubiera sido muy enriquecedor ampliar la muestra incorporando a estudiantes de otras carreras y/o de otras casas de estudio.

Con respecto a las implicaciones es un estudio que pretende dar orientaciones para las prácticas educativas, teniendo en cuenta las dimensiones más elevadas, pero también la más descendida ya que desde la situación áulica, el profesor puede proponer actividades para desarrollar las estrategias metacognitivas.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, M. S. y Bono, A. (2015). Incidencia de las metas de aprendizaje en estudiantes secundarios avanzados de Argentina: un estudio descriptivo cuantitativo. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 15(2), 1–24.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5517/aie15i2.18956>
- Alama, C. (2015). Hacia una didáctica de la metacognición. *Horizonte de la ciencia* 5 (8), 77 - 86.
- Barrios, J. G., Resendiz, M., y Faro, T. (2012). Breve análisis del concepto de Educación Superior. *Alternativas en psicología*, 16(27), 34-41.
- Bellomo, A. (2018). *Abordaje teórico de la Metacognición* [Tesis de doctorado - Universidad de San Andrés]. Repositorio Institucional – Universidad de San Andrés.
<https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/16653/1/%5BP%5D%5BW%5D%20T.L.%20Edu%20Bellomo,%20Ana.pdf>
- Blanco, C (2011) *Encuestas y estadísticas: métodos de investigación cuantitativa en ciencias sociales y comunicación*. Córdoba: Brujas.
- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2),50-63.

- Cardini, C. (2020). *La metacognición en el aula y el rendimiento académico en niños* [Tesis de doctorado no publicada]. Pontificia Universidad Católica Argentina.
- Carrasco, W. y Velozo, F. (2017). *Hábitos de estudio, habilidades metacognitivas, procrastinación y su relación con el rendimiento en los estudiantes universitarios* [Trabajo de titulación - Universidad de las Américas]. Repositorio Institucional – Universidad de las Américas.
<https://repositorio.udla.cl/xmlui/bitstream/handle/udla/536/a41533.pdf?sequence=1>
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De Albéniz Iturriaga, A. P., Pérez, E. E., Sufrate, M. T. P., Molina, B. L., y i Riba, S. S. (2015). Metacognición en un proceso de aprendizaje autónomo y cooperativo en el aula universitaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (18), 95-108.
- Da Lama, R. G. F. (2019). Evaluación de la metacognición sobre el estudio en estudiantes de psicología. *Psicoespacios*, 13, 62-76.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In B. Resnick (Eds), *The nature of intelligence*, Hillsdale.
- Gallardo, M. D. M. P., Jiménez, V. S., Queija, I. S., Alamillo, R. D. R., Vega, M. Á. P., Flores, M. D. C. R., y Merchán, J. M. (2016). *Manual de psicología de la educación: para docentes de educación infantil y primaria*. Ediciones Pirámide.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 57-87.

- García Ripa, M. I. (2008) La motivación hacia el aprendizaje en la adolescencia y su incidencia en las dificultades de aprendizaje. *Aprendizaje Hoy*, 71–81.
- García Ripa, M. I., Sánchez-García, M. F., y Risquez, A. (2018). *Perfiles motivacionales de elección de estudios en estudiantes universitarios de nuevo ingreso*. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-10.
- Grasso, P. (2020). Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima una definición unificada para el ámbito superior. *Revista de Educación*. XI (20). 87 - 102.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana.
<https://elibro.net/es/lc/sibuca/titulos/93398>
- Krzemien, D. et al. (2019). Pensamiento postformal y perspectivas neopiagetianas. *Acta psiquiatra y psicología de América Latina*, 65 (4), 249 – 259.
- Ley 24. 521 de 1995. Ley de Educación Superior. 7 de agosto de 1995. D.O. Nro. 28. 204.
- Melgar, M. F., y Elisondo, R. (2017). Metacognición y buenas prácticas en la universidad. ¿Qué aspectos valoran los estudiantes?. *Innovación educativa* ,17(74), 17-38.
- Pacheco Saavedra, A. B. (2012). *Estrategias metacognitivas y rendimiento en metodología del aprendizaje e investigación de los estudiantes del ciclo I de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería* [Tesis de grado – Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional – Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/3433/Pacheco_sa.pdf?sequence=1

- Páez, S. D. R. (2021). *Habilidades metacognitivas empleadas por los estudiantes universitarios en la toma de apuntes de Física* [Disertación doctoral - Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional – Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/128170/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1
- Palacios, A. M. y Schinella, G. R. (2017). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la metacognición sobre el estudio en estudiantes de Medicina. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24: 9-28
- Piovano, S., Roisen, É., Fischer, C., Rodríguez, G., y Victorero, B. (2018). Estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de 1º año de los departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, Administración y Ciencias Sociales y Sistemas de una Universidad Privada. *Revista Argentina de Educación Superior*, (17), 98-114.
- Quiroga, M. (2016). La metacognición como función ejecutiva: su rol en la comprensión de textos. *Exlibris*, (5), 516-528.
- Rivera, E. M. C., Puente, S. M., y Calderón, L. A. R. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203-231.
- Sistema de información de tendencias educativas en América Latina (SITEAL). (2019). Educación Superior. *Documento de eje*.
- Stover, J. B., Uriel, F., De La Iglesia, Guadalupe, F. H. y Fernández Liporace, M. (2014). Rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Escuela Media de Buenos Aires. *Perspectivas En Psicología*. 11 (2), 10–20.

- Swartz, R. J., Costa, L.A., Beyer, B. K., Reagan, R. y Kallie, B. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos competencias del siglo XXI*. Ediciones SM.
- Valenzuela, M. A. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educação e Pesquisa*, 45.
- Vázquez Chaves, A. P. (2015). La metacognición: Una herramienta para promover un ambiente áulico inclusivo para estudiantes con discapacidad. *Revista Electrónica Educare*. 19 (3). 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.10>
- Vélez Gutiérrez, C. F. (2020). Metacognición: un fenómeno estratégico para la enseñanza y el aprendizaje. *Puriq*. 3 (1). 164 - 184. <https://doi.org/10.37073/puriq.3.1.112>

Anexo

CONSULTA INVENTARIO DE REFLEXIONES SOBRE EL ESTUDIO UNIVERSITARIO ▶ Recibidos x

 **Giuliana Cardoso Porta** <chulecardosop@gmail.com> lun, 13 jun, 20:42 ☆ ↶ ⋮
para schinell ▾

Buen día Guillermo! Espero te encuentres muy bien. Mi nombre es Giuliana Cardoso Porta y soy estudiante del último año de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina. Actualmente me encuentro realizando el Trabajo Final de Licenciatura. Para el mismo estoy investigando sobre estrategias metacognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Por lo tanto, te quería consultar si habría posibilidad de que utilizara el Inventario que realizaron junto con Analia como instrumento de mi investigación.

Desde ya muchas gracias, saludos.

Giuliana

 **Guillermo Schinella** <schinell@gmail.com> jue, 16 jun, 09:54 ☆ ↶ ⋮
para mí ▾

Hola Giuliana, disculpa la demora en responder.
Sí, no hay problema que utilices el inventario, ante cualquier duda escribe a la Dra. Palacios (analiapalaciosunlp@gmail.com), ya está al tanto de tu solicitud.
Cordial saludo.
Guillermo

 **Giuliana Cardoso Porta** <chulecardosop@gmail.com> jue, 16 jun, 10:40 ☆ ↶ ⋮
para Guillermo ▾

MUCHISIMAS GRACIAS!

Investigación de Reflexiones sobre el estudio universitario y Rendimiento Académico

Sección 1

¡¡Hola!! ¿Como estas? Mi nombre es Giuliana Cardoso Porta y estoy realizando la Tesis Final de Licenciatura de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina (UCA). El tema que voy a abordar es "Estrategias metacognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios del tercer año de la carrera de Psicología y Psicopedagogía"

Para eso te invito a que realices este formulario de forma **anónima y voluntaria**, en el cual se te harán algunas preguntas vinculadas con las estrategias metacognitivas que utilizas al estudiar y tu rendimiento académico.

Tu participación implica responder a una serie de preguntas e ítems a través de una herramienta on-line. El cuestionario es totalmente anónimo, las respuestas serán codificadas y los resultados serán utilizados solamente para fines académicos y científicos.

Solo podrán participar alumnos que estén cursando **materias del tercer año** de las carreras de psicología y psicopedagogía de la UCA (Licenciaturas)

Tu participación será de 10 minutos aproximadamente. En cualquier momento tenés la posibilidad de no continuar respondiendo.

Ante cualquier consulta podés comunicarte al siguiente correo electrónico: giuliana-cardoso@uca.edu.ar

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Habiendo comprendido lo que se te explicó previamente, ¿aceptas participar de la investigación?

- Sí
- No

¿Qué carrera estas estudiando actualmente?

- Psicopedagogía
- Psicología

Sección 2

Datos sociodemográficos

Edad

Genero

- Femenino
- Masculino
- Otro

Nacionalidad

- Argentina
- Otra

Sección 3

Estrategias metacognitivas

A continuación, podrás observar una serie de frases vinculadas con reflexiones sobre el estudio universitario: percepción de sí mismo, acciones específicas en el estudio y auto seguimiento.

Podés responder eligiendo un número del 1 al 5 siendo el 1 completamente en desacuerdo y el 5 completamente de acuerdo

P	N°	Items	CD	AD	NA/ND	AA	CA	ND
Percepciones de sí mismo en el estudio	1	Me propongo metas específicas cuando estudio un tema o una materia						
	2	Distribuyo mi tiempo disponible para aprovecharlo mejor en el estudio						
	3	Conozco mis puntos fuertes y débiles para estudiar						
	4	Sé cuán bien he actuado cuando finalizo un examen						
	5	Puedo determinar el tipo de información que resulta importante aprender						
	6	Soy eficiente para organizar, resumir y sintetizar información						
	7	Tengo facilidad para recordar la información						
	8	Me doy cuenta si he comprendido bien						
	9	Soy consciente de mis estrategias / hábitos de estudio						
	10	Soy capaz de resolver los problemas que se me presentan en el estudio						
Acciones específicas	11	Pienso en todo lo que necesito antes de comenzar a estudiar						
	12	Me detengo y reflexiono cuando encuentro información importante						

	13	Sintetizo lo que aprendí cada vez que termino de estudiar						
	14	Pido ayuda a otros cuando no entiendo algo						
	15	Centro intencionalmente la atención en la información más importante						
	16	Propongo mis propios ejemplos para mejorar la comprensión						
	17	Hago diagramas, cuadros, gráficos, dibujos para reducir la información						
	18	Trato de formular las nociones con mis propias palabras						
	19	Intento relacionar lo nuevo con mis saberes previos sobre el tema						
	20	Reviso mis ideas cuando siento confusión						
	21	Retrocedo y vuelvo a leer cuando la información no me resulta clara						
	22	Organizo las tareas de estudio en distintas etapas						
Autoseguimiento en el estudio	23	Trato de usar estrategias de estudio que en el pasado han sido exitosas						
	24	Empleo estrategias/técnicas de estudio con un propósito específico						
	25	Adecuo la forma de estudiar a las situaciones que se me presentan						
	26	Analizo la utilidad de las estrategias que empleo mientras estoy estudiando						
	27	Me pregunto si he aprendido todo lo que era posible, cuando termino de estudiar						
	28	Advierto cuando estoy usando estrategias de estudio equivocadas						
	29	Establezco pausas regulares para controlar la comprensión						
	30	Detecto de manera rápida cuando una estrategia de estudio es la más efectiva						
	31	Formulo preguntas para evaluar mi aprendizaje						

	32	Reviso constantemente si comprendí las relaciones más importantes						
--	----	---	--	--	--	--	--	--

Sección 4

Preguntas abiertas

Te invito a responder estas preguntas para poder conocer un poco más tus estrategias a la hora de estudiar. De todas formas, no es obligatorio responderlas.

- ¿Qué autocrítica tienes como estudiante?
- ¿Qué tipo de lecturas/temas/materias de la carrera te resultan más difíciles para estudiar?
- ¿Qué acciones/estrategias te resultan más exitosas en el estudio de las materias universitarias?

Sección 5

Rendimiento académico

Para terminar esta investigación te pedimos que puedas dejar tu “promedio y porcentaje de avance en la carrera”, el cual se encuentra la plataforma SIU GUARANÍ en el apartado “reportes”; dentro del campus virtual de la UCA.

Sección 6

- Observaciones/otros comentarios
- Si querés dejar algún comentario podés hacerlo acá

Sección 7

¡Muchas gracias por participar de la investigación!

No te olvides de enviar las respuestas y ante cualquier problema no dudes en contactarme.

Giuliana (giulianacardoso@uca.edu.ar)

Puntaje del Inventario de Reflexiones sobre el estudio universitario y promedio por estudiante

Estudiante	Carrera	Puntaje	Promedio
1	Psicopedagogía	149,00	8.54

2	Psicopedagogía	137,00	8.87
3	Psicopedagogía	127,00	8.95
4	Psicopedagogía	85,00	8.22
5	Psicopedagogía	139,00	8.24
6	Psicopedagogía	119,00	7.15
7	Psicopedagogía	132,00	7.67
8	Psicopedagogía	154,00	6.75
9	Psicopedagogía	126,00	9.24
10	Psicopedagogía	108,00	6.03
11	Psicopedagogía	102,00	6.48
12	Psicopedagogía	117,00	6.07
13	Psicopedagogía	156,00	7.91
14	Psicopedagogía	120,00	8.42
15	Psicopedagogía	114,00	5.01
16	Psicopedagogía	114,00	7.95
17	Psicopedagogía	132,00	9.09
18	Psicopedagogía	152,00	8.00
19	Psicopedagogía	137,00	8.55
20	Psicopedagogía	143,00	7.60
21	Psicopedagogía	82,00	6.26
22	Psicopedagogía	135,00	9.18
23	Psicopedagogía	141,00	6.73
24	Psicopedagogía	89,00	8.91
25	Psicopedagogía	128,00	6.95
26	Psicología	8.96	142,00
27	Psicología	8.38	134,00
28	Psicología	8.69	123,00
29	Psicología	8.65	123,00

30	Psicología	7.83	143,00
31	Psicología	8.96	135,00
32	Psicología	8.74	85,00
33	Psicología	7.90	115,00
34	Psicología	9.74	144,00
35	Psicología	8.37	138,00
36	Psicología	7.81	134,00
37	Psicología	8.81	114,00
38	Psicología	8.25	90,00
39	Psicología	9.47	130,00
40	Psicología	7.81	145,00
41	Psicología	8.55	138,00
42	Psicología	7.17	109,00
43	Psicología	9.63	152,00
44	Psicología	8.11	139,00
45	Psicología	8.77	121,00
46	Psicología	7.55	148,00
47	Psicología	7.33	71,00
48	Psicología	7.27	131,00
49	Psicología	7.48	104,00
50	Psicología	8.71	150,00