



Educación XX1

ISSN: 1139-613X

ISSN: 2174-5374

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia  
España

Gozalo Delgado, Margarita; León del Barco, Benito; Romero Moncayo, Mirian  
BUENAS PRÁCTICAS DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO  
QUE PREDICEN SU RENDIMIENTO ACADÉMICO  
Educación XX1, vol. 25, núm. 1, 2022, Enero-Junio, pp. 171-195  
Universidad Nacional de Educación a Distancia  
Madrid, España

DOI: <https://doi.org/10.5944/educXX1.30565>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70671774007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

# 7

## **BUENAS PRÁCTICAS DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO QUE PREDICEN SU RENDIMIENTO ACADÉMICO**

**(GOOD UNIVERSITY STUDENT PRACTICES THAT PREDICT ACADEMIC  
PERFORMANCE)**

Margarita Gozalo Delgado  
Benito León del Barco  
*Universidad de Extremadura*  
Mirian Romero Moncayo  
*Universidad Equinoccial, Ecuador*

DOI: 10.5944/educXX1.30565

### **Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:**

Gozalo Delgado, M., León del Barco, B. y Romero Moncayo, M. (2022). Buenas prácticas del estudiante universitario que predicen su rendimiento académico. *Educación XXI*, 25(1), 171-195. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30565>

Gozalo Delgado, M., León del Barco, B., & Romero Moncayo, M. (2022). Good university student practices that predict academic performance. *Educación XXI*, 25(1), 171-195. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30565>

## **RESUMEN**

En el ámbito educativo se está imponiendo la necesidad de identificar y revisar buenas prácticas, como modelos a seguir. Sin embargo, a pesar de que en los modelos educativos actuales se pretende centrar la atención en el alumno y su proceso de aprendizaje, el foco de estos estudios se ha puesto en las instituciones o en sus docentes. Como buenas prácticas del alumno se identifican competencias relacionadas con el trabajo en equipo, la gestión del tiempo, el aprendizaje activo, etc.

En este trabajo buscaremos la relación entre las buenas prácticas del alumno y su rendimiento académico. Participaron 461 alumnos de la universidad Equinoccial de Ecuador, quienes respondieron a una adaptación a los usos idiomáticos de la versión española del *Inventario*

*de Buenas Prácticas en Estudiantes*, original de Chickering y Schlossberg (1995) y un sociodemográfico. Los resultados nos indican que el grupo de estudiantes con mejor rendimiento académico destacó en el uso de las buenas prácticas, respecto a los de rendimiento medio y bajo, y además, se encontraron diferencias respecto al género, la edad y el área científica estudiada, obteniendo mayores niveles de rendimiento las mujeres estudiantes que puntuaron más alto en el factor Interactuar con los profesores, y un cambio de tendencia en los estudiantes mayores de 22 años, respecto al grupo de 18 a 21.

## **PALABRAS CLAVE**

Buenas Prácticas, estudiante universitario, enseñanza superior, rendimiento académico, diferencias de género

## **ABSTRACT**

In the educational field, there is a growing need to identify and review good practices as models to be followed. However, despite the fact that current educational models aim to focus on the student and his or her learning process, the focus of these studies has been on institutions and/or their teachers. A number of skills related to teamwork, time management, active learning, etc. have been identified as students' good practice.

In this paper we search for the relationship between students' good practice and academic performance. A total of 461 students from the Equinocial University of Ecuador participated in the study. They responded to a language adaptation of the Spanish version of the University Students' Good Practice Inventory (IBPEU), original by Chickering and Schlossberg (1995) and a sociodemographic questionnaire. The results show that the group of students with better academic performance also showed a higher level of use of good practices than those with average and low performance. Differences were also found with regard to gender, age and the scientific area studied, with higher levels of performance being obtained by female students who scored higher in the factor of Interacting with teachers and a change in trend in students over 22 years of age, compared to the group aged 18 to 21.

## **KEY WORDS**

Good practices, university students, higher education, academic performance, gender differences

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se ha impuesto en ámbito educativo la necesidad de identificar buenas prácticas educativas y hacerlas visibles. Esto conduce a “buscar indicadores comunes a la buena enseñanza, a tratar de marcar rasgos diferenciadores entre lo educativamente reconocible como bueno y lo que no lo es” (Zabalza, 2019, p.9). Para este autor, el concepto de Buenas Prácticas supone un cambio de enfoque desde una definición deductiva y normativa de los enfoques pedagógicos centrados en la calidad en términos absolutos a una perspectiva mucho mas inductiva, funcionalista y pragmática, donde se valora como bueno a aquello que funciona bien, aquello que es valorado por sus protagonistas y beneficiarios (Zabalza, 2012). En el ámbito universitario español, Cid Sabucedo, et al. (2013) en un estudio en el que seleccionaron a los mejores profesores en función de las evaluaciones de sus estudiantes, encontraron que lo que marcaba la diferencia en los «buenos profesores/as» es el interés, satisfacción, aprendizaje y rendimiento de sus estudiantes.

En el ámbito internacional Chickering y Gamson (1987) desarrollaron un proyecto para *The American Association of Higher Education; The education Comision of the States y the Jhonson Foundation*, dando lugar a los *Siete Principios para las Buenas Prácticas en la Educación Superior*. La propuesta de estos siete principios pretendía responder a la pregunta sobre cómo pueden los estudiantes y profesores mejorar la educación universitaria. Chickering y Gamson (1987) basaron su propuesta en la investigación sobre la buena enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Para estos autores, una educación de calidad promueve el contacto entre estudiantes y profesores; desarrolla la reciprocidad y la cooperación entre los estudiantes, fomenta el aprendizaje activo, proporciona un feedback rápido del aprendizaje, presta atención al tiempo dedicado a las tareas, comunica altas expectativas y respeta los diversos talentos y formas de aprender. Si bien cada práctica puede entenderse como una habilidad aislada, cuando el profesor consigue que todas ellas estén presentes en el aula, sus efectos se multiplican.

Llegados a este punto, debemos comentar que la mayoría de los estudios sobre buenas prácticas en el ámbito universitario están centrados en la figura del docente o de la institución educativa, a pesar de que las tendencias pedagógicas actuales, ponen el énfasis en el proceso de aprendizaje del alumno. Por esta razón, lo interesante sería identificar aquellos recursos y comportamientos de los alumnos que puedan ser considerados como buenas prácticas. Con esta filosofía, Chickering y Schlossberg (1995) continuaron el desarrollo de su modelo, aplicando los siete principios de las buenas prácticas del profesor al alumno universitario y, paralelamente, desarrollaron un instrumento para evaluarlas, *Inventario(s)*

*de Buenas Prácticas en Estudiantes Universitarios (IBPEU)*. La mayoría de las conductas evaluadas con este instrumento se relacionan con habilidades intra e interpersonales que han sido expuestas y que pueden ser potenciadas y entrenadas dentro del propio contexto educativo. En su traducción de este autoinforme y su adaptación al contexto universitario de Portugal, Pinheiro (2008) añadió al instrumento un conjunto de ítems que lo complementaban con otras dos escalas relacionadas con la gestión de recursos personales, sociales y situacionales, basadas ambas en el modelo de la transición de (Schlossberg, et al., 1995). Este modelo presta atención al desafío académico que supone el tránsito desde la educación secundaria a la universidad. Para estos autores se trata de un momento de transición evolutiva de gran relevancia. Pinheiro (2003) describe esta etapa como una época especial en la que el estudiante debe desarrollar cambios de gran importancia, no solo en su forma de enfrentarse al aprendizaje, sino también en el ámbito de las relaciones interpersonales (lo que incluye la relación con los profesores y compañeros de la universidad), las rutinas diarias, (que suponen una mayor exigencia de aprendizaje activo y autónomo y la necesidad de gestionar el tiempo que se dedica a cada una de las tareas académicas), los roles sociales (donde se incluye el de estudiante responsable con capacidad de autoregulación) y las propias concepciones acerca de sí mismo y del entorno (autoestima, autoconcepto académico y expectativas de control respecto a la vida académica y social). Según la propuesta de Chickering y Schlossberg (1995), todos estos aspectos influirían sobre la capacidad individual de enfrentarse con los desafíos académicos y los cambios asociados a la transición que se produce en la vida del estudiante.

Mascarenhas et al. (2009) trasladaron también el modelo a Brasil, intentando valorar semejanzas y diferencias entre las buenas prácticas de los Universitarios portugueses, respecto a los brasileños. Posteriormente, desde la Universidad de Extremadura se desarrolló la adaptación del instrumento al castellano y se inició una línea de investigación relacionada con las buenas prácticas del alumno universitario, que permitió la comparación del nivel de buenas prácticas de los universitarios españoles, respecto a los portugueses (Gozalo et al., 2012) y los brasileños (Gonzaga et al., 2014). Gozalo y del Amo (2018) continuaron con la exploración de la utilidad de este modelo para favorecer el rendimiento de los alumnos, con acciones canalizadas a través del Plan de Acción Tutorial de la UEX y más recientemente, Gozalo et al. (2020) han explorado las relaciones entre las buenas prácticas y las estrategias de aprendizaje del alumno Universitario.

Lo que se entiende por éxito del estudiante, va a depender de lo que cada Universidad considere como propósito de la Educación Superior. Con este objetivo se han desarrollado estudios sobre la implicación del estudiante, las prácticas del docente, los resultados de aprendizaje, el desarrollo curricular,

las políticas de admisión, los apoyos a la transición a la universidad y la satisfacción del estudiante, entre otras (Coates y Matthews, 2018). Son muchos los autores que consideran que las intervenciones efectivas en educación deben acompañarse de mejoras en el rendimiento académico (Flecha y Buslon, 2016; Muro et al., 2018).

Tradicionalmente se ha buscado la mejora del rendimiento académico del alumno desde tres factores fundamentales: Sus características personales (como el género, la inteligencia, etc.) factores contextuales (como la mejora del entorno de aprendizaje) y desde factores relacionados con las propias creencias, la comprensión de sí mismos y de su entorno (Van Mieghem et al., 2018).

Dentro del primer factor podemos incluir las habilidades cognitivas (Lu et al., 2011) y el género. Muchos estudios han encontrado mayor rendimiento en las estudiantes de género femenino (Voyer y Voyer, 2014). Estas diferencias se han atribuido a factores contextuales como los procesos de socialización (Kangethe et al., 2014).

En lo que se refiere al segundo factor, la Educación Superior está siendo testigo de una era de cambios a nivel internacional. Muchos de ellos se producen a nivel institucional, influidos por modelos como el de Bolonia, que se aplica en los países de la Unión Europea. Ha cambiado la relación profesor-alumno (Ramberg, et al., 2019) y la metodología empleada por el profesor (Payandeh- Najafabadi et al., 2013). Además, la globalización da lugar a una creciente movilidad académica, con innovaciones mundiales en la enseñanza universitaria y nuevos recursos para la enseñanza como el aprendizaje activo, métodos de aprendizaje combinados, gamificación, narración de historias, una mayor vinculación de la educación superior al mundo laboral, etc. (Tikhonova y Raitskaya, 2018).

En cuanto al tercer factor, se han explorado variables como la motivación (Muro et al., 2018), la autoeficacia (Oriol-Granado et al., 2017) y la combinación de ambas (Fong et al., 2019). También los estilos de aprendizaje activos (Litalien et al., 2015), las estrategias de aprendizaje (Ilhan-Beyaztas y Göçer-Sahin, 2018; Ambreen y Nawaz, 2017) la importancia de la autodeterminación (Nonailhada, 2019; Orsini et al., 2016) y el ajuste en el primer curso de la universidad (Ayala y Manzano, 2018), entre otros. Sin embargo, se echan de menos estudios que exploren la relación entre las buenas prácticas del estudiante universitario y su rendimiento académico.

Dos objetivos nos hemos propuesto en esta investigación: (1) analizar qué dimensiones de las Buenas Prácticas discriminan los diferentes niveles de rendimiento académico (bajo-medio-alto) y (2) estudiar el papel que pueda desempeñar el género, la edad y el campo científico.

## MÉTODO

### Diseño

Teniendo en cuenta las características de los participantes y los objetivos de la investigación, hemos estudiado un fenómeno que ya se ha producido en un momento puntual sin continuidad en el tiempo, y no hemos manipulado las variables objeto de estudio. Cuando se dan estas condiciones, se aplica un diseño de investigación transversal *ex post facto* (Mateo, 2006). El objetivo principal de nuestra investigación es analizar las relaciones funcionales existentes entre variables, por lo que hemos utilizado una estrategia asociativa (Ato et al., 2013) mediante un análisis discriminante para estudiar qué dimensiones de las Buenas Prácticas discriminan los diferentes niveles de rendimiento académico (bajo-medio-alto). Igualmente, utilizamos la técnica estadística del árbol de decisión para analizar las relaciones existentes entre el género, la edad y el campo científico con el rendimiento académico y las dimensiones de las Buenas Prácticas. Finalmente, hemos aplicado la metodología de cuestionarios para la recogida de datos (Torrado, 2004).

### Participantes

En este trabajo han participado 461 estudiantes (56.2% mujeres y 43.8% varones). La edad está comprendida entre los 18 y 33 años, con una media de 21.75 años (DT=2.677). La selección de los estudiantes se realizó mediante un muestreo por conglomerados que consistió en seleccionar al azar cuatro facultades de la Universidad Tecnológica Equinoccial de Ecuador. Un 40.8% pertenecen al campo científico de Ciencias Sociales, un 25.6% al de Humanidades y Arte y el 33.6% a Ciencias de la Salud. Los participantes son estudiantes de diferentes titulaciones: Talento Humano, Finanzas y Contabilidad, Ingeniería de los Alimentos, Museología y Restauración y Medicina.

### Instrumentos

*Inventario de Buenas Prácticas del Alumno Universitario IBPEU* (Chickering y Schlossberg, 1995) traducido al portugués y al castellano y adaptado para su uso con estudiantes universitarios dentro del contexto del Espacio Europeo de Educación Superior por Gonzaga, Gozalo, Pinheiro y León (2012).

Este cuestionario evalúa distintas conductas del alumno que se pueden considerar como adecuadas de cara a obtener un buen rendimiento



formativo en el ámbito universitario. Está formado por 63 ítems divididos en 9 factores o dimensiones. Cada uno de estos factores es valorado a través de siete ítems. El formato de respuesta está basado en una escala Likert con 5 alternativas (nunca, raramente, algunas veces, frecuentemente y siempre).

A continuación, se presentan los diferentes factores y un ítem de ejemplo. 1. Interactuar con los profesores: *“Hablo con mis profesores fuera del aula acerca de las asignaturas, de sus contenidos y de otros asuntos”*. 2. Trabajar en cooperación con los compañeros. *“Fuera del aula, estudio o trabajo en grupo con otros estudiantes”*. 3. Aprender de forma activa: *“Busco experiencias en mi vida que complementen mi aprendizaje en las asignaturas de la carrera.”* 4. Buscar feedback: *“Si algo no me queda claro, procuro hablar con los profesores lo antes posible”*. 5. Optimización del tiempo en las tareas. *“Termino los trabajos en los plazos previstos”*. 6. Mantener expectativas positivas: *“Procuro dar lo mejor de mí en las asignaturas”*. 7. Respeto por las diferentes capacidades, antecedentes y estilos de aprendizaje de los compañeros: *“Comparto con mis compañeros algunas informaciones sobre mí mismo y sobre mi forma efectiva de aprender”*. 8. Gestión de recursos personales y sociales: *“Aprovecho las oportunidades de aprendizaje que me ofrece la Universidad”*. 9. Gestión del ambiente, desafíos y oportunidades académicas: *“Me adapto con facilidad a nuevas exigencias y presiones académicas”*.

En el presente estudio, para analizar la fiabilidad de los diferentes factores se utilizaron los siguientes índices (Tabla 1): Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ), Fiabilidad Compuesta (FC) y Omega de McDonald Omega ( $\Omega$ ). Mientras que el Alfa de Cronbach está condicionado por el número de ítems y el número de alternativas de respuestas, la Fiabilidad Compuesta y el Omega de McDonald se calculan a través de las cargas factoriales y son medidas más precisas de fiabilidad. Valores superiores a .70 se consideran aceptables. La validez convergente se estimó mediante Varianza Media Extractada (VME) que debe ser mayor a .50.

Cuestionario IBPEU: Interactuar con los profesores (IP); Trabajo cooperativo con los compañeros (TCC); Aprender activamente (AA); Buscar *feedback* (BF); Optimizar el tiempo invertido en las tareas (OTT); Mantener expectativas positivas (MEP); Respetar diferentes capacidades, entornos y formas de aprender (RCEFA); Gestión del entorno, sus desafíos y oportunidades académicas (GEDO); Gestión de recursos personales y sociales (GRPS).



**Tabla 1***Valores de VME, FC,  $\Omega$  y  $\alpha$  de los factores del IBPEU*

|       | <b>Varianza Media<br/>Extractada</b> | <b>Fiabilidad<br/>Compuesta</b> | <b>Omega de<br/>McDonald</b> | <b>Alpha de<br/>Cronbach</b> |
|-------|--------------------------------------|---------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| IP    | .442                                 | .906                            | .788                         | .790                         |
| TCC   | .442                                 | .901                            | .769                         | .765                         |
| AA    | .480                                 | .891                            | .757                         | .751                         |
| BF    | .515                                 | .924                            | .816                         | .816                         |
| OTT   | .467                                 | .910                            | .781                         | .778                         |
| MEP   | .434                                 | .894                            | .764                         | .763                         |
| RCEFA | .460                                 | .908                            | .779                         | .778                         |
| GEDO  | .483                                 | .926                            | .846                         | .844                         |
| GPRS  | .547                                 | .936                            | .860                         | .858                         |

*Rendimiento Académico, RA*

El rendimiento académico se midió a través de las notas medias obtenidas por los estudiantes durante un semestre.

**Procedimiento**

Se procedió a la recogida de los datos, habiendo previamente solicitado los correspondientes permisos a las autoridades de cada una de las facultades. Se contactó con los participantes ( $n = 461$ ) en el curso 2018/2019 y se les explicaron los antecedentes y los objetivos del trabajo. La cumplimentación del cuestionario fue anónima. Para la evaluación del rendimiento se solicitó a los estudiantes la calificación promedio de su semestre inmediatamente anterior. Se garantizó la confidencialidad de los datos obtenidos y su utilización exclusiva para fines de investigación. Seguimos las directrices éticas de la *American Psychological Association* con respecto al consentimiento informado de los participantes.

**Análisis de datos**

Inicialmente, se realizó un análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach, Fiabilidad Compuesta, Omega de McDonald y Varianza Media Extractada) del instrumento para determinar la generalización de nuestros resultados.

Posteriormente, dos análisis estadísticos fueron realizados en esta investigación:

(1) análisis discriminante para analizar qué dimensiones de las Buenas Prácticas discriminan los diferentes niveles de rendimiento académico (bajo-medio-alto). En este análisis discriminante se incluyó como variable dependiente el Rendimiento Académico, agrupada mediante un criterio de percentiles, en nivel bajo de rendimiento académico ( $< 33\%$ ), nivel medio de rendimiento académico (entre  $33\%$  y  $66\%$ ) y nivel alto de rendimiento ( $> 66\%$ ). Como variables independientes y predictoras se incluyeron los factores del Cuestionario IBPEU: Interactuar con los profesores (IP); Trabajo cooperativo con los compañeros (TCC); Aprender activamente (AA); Buscar feedback (BF); Optimizar el tiempo invertido en las tareas (OTT); Mantener expectativas positivas (MEP); Respetar diferentes capacidades, entornos, y formas de aprender (RCEFA); Gestión del entorno, sus desafíos y oportunidades académicas (GEDO); Gestión de recursos personales y sociales (GRPS).

Se tuvieron en cuenta los supuestos de linealidad y distribución normal para realizar el análisis discriminante. Se sometieron los datos a la prueba de Kolmogorov-Smirnov para analizar la distribución normal, encontrando  $p > .05$  y normalidad para todas las variables observadas. Igualmente, el valor  $p > .05$  obtenido en test M de Box demostró la igualdad de las matrices de las covarianzas de los grupos.

(2) para conocer el papel que pudiese desempeñar el género, la edad y el campo científico se creó un modelo de clasificación basado en diagramas de flujo utilizando la técnica estadística de árboles de decisión.

Los análisis estadísticos fueron realizados con el paquete estadístico SPSS versión 21,0 para PC y el Free JASP.

## Resultados

*Factores del Cuestionario de Buenas Prácticas que predicen el nivel de rendimiento: Análisis discriminante.*

En la Tabla 2 podemos ver las medias y desviaciones típicas de cada uno de los factores de Buenas Prácticas en función de los diferentes niveles de rendimiento. Los estudiantes con un nivel de rendimiento alto obtienen puntuaciones medias más altas que el grupo de estudiantes de bajo rendimiento en todos los factores de Buenas Prácticas, excepto en el factor Trabajar Cooperativamente con los compañeros (TCC). Asimismo, obtienen

puntuaciones más altas que el grupo de rendimiento medio en todos los factores, a excepción del factor Trabajo cooperativo con los compañeros (TCC) y del factor Respetar diferentes capacidades, entornos y formas de aprender (RCEFA).

**Tabla 2**

*Medias y desviaciones típicas de los factores Cuestionario de Buenas Prácticas (IBPEU) en función de los diferentes niveles de rendimiento*

| <b>Factores<br/>Buenas<br/>Prácticas</b> | <b>Bajo<br/>Rendimiento<br/>M(DT)</b> | <b>Rendimiento<br/>Medio<br/>M(DT)</b> | <b>Rendimiento<br/>Alto<br/>M(DT)</b> |
|--|---------------------------------------|--|---------------------------------------|
| IP                                       | 20.16 (5.31)                          | 20.29 (4.90)                           | 21.76 (4.97)                          |
| TCC                                      | 24.82 (4.83)                          | 25.38 (4.65)                           | 24.86 (4.89)                          |
| AA                                       | 24.15 (4.84)                          | 24.86 (4.13)                           | 25.14 (4.43)                          |
| BF                                       | 23.79 (4.78)                          | 24.18 (4.52)                           | 24.60 (4.90)                          |
| OTT                                      | 27.54 (4.88)                          | 28.16 (4.13)                           | 29.34 (3.91)                          |
| MEP                                      | 26.23 (4.36)                          | 26.40 (4.74)                           | 27.36 (4.21)                          |
| RCEFA                                    | 26.25 (5.03)                          | 27.60 (4.75)                           | 27.55 (4.26)                          |
| GEDO                                     | 28.87 (4.59)                          | 29.73 (4.06)                           | 30.47 (4.01)                          |
| GPRS                                     | 27.71 (5.05)                          | 28.42 (4.43)                           | 28.61(4.61)                           |

A continuación, se examinó la posible existencia de diferencias entre las medias de los tres niveles de rendimiento en cuanto a las puntuaciones en los factores de Cuestionario de Buenas Prácticas (IBPEU). Para ello se realizó un análisis de la varianza (ANOVA), encontrando diferencias significativas entre los tres niveles de rendimiento para los siguientes factores de IBPEU: *Interactuar con los profesores* (IP) (Wilks  $\lambda = .980$ ,  $F = 4.740$ ,  $p = .009$ ); *Optimizar el tiempo invertido en las tareas* (OTT) (Wilks  $\lambda = .971$ ,  $F = 6.992$ ,  $p = .001$ ); *Mantener expectativas positivas* (MEP) (Wilks  $\lambda = .987$ ,  $F = 2.962$ ,  $p = .050$ ); *Respetar diferentes capacidades, entornos y formas de aprender* (RCEFA) (Wilks  $\lambda = .982$ ,  $F = 4.104$ ,  $p = .017$ ) y *Gestión del entorno sus desafíos y oportunidades académicas* (GEDO) (Wilks  $\lambda = .976$ ,  $F = 5.547$ ,  $p = .004$ ).

Una vez demostrada la existencia de diferencias entre las medias de los tres grupos de niveles de rendimiento académico, analizaremos mediante el análisis discriminante, qué factores del Cuestionario de Buenas Prácticas (IBPEU) explican en mayor medida esas diferencias. En la Tabla 3 se muestra la matriz de estructura que se crea en el análisis discriminante. El número máximo de funciones discriminantes o combinaciones lineales es igual a una unidad menos que el número de grupos asignados a la variable dependiente.

¿Qué función tiene un mayor poder de discriminación y utilizaremos para interpretar los datos? El análisis de las funciones discriminantes nos indica que la Función 1 es la que presenta un mayor poder de discriminación entre los tres niveles de rendimiento.

**Tabla 3**

*Matriz de la estructura. Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función discriminante*

|   | <i>Funciones</i> |                  |
|---|------------------|------------------|
|   | <i>Función 1</i> | <i>Función 2</i> |
| Optimizar el tiempo invertido en las tareas (OTT) | .626*            | .231             |
| Interactuar con los profesores (IP)               | .527*            | -.064            |
| Gestión del entorno, sus desafíos... (GEDO)       | .523*            | .424             |
| Mantener expectativas positivas (MEP)             | .420*            | -.006            |

\*Mayor correlación absoluta entre cada variable y la función discriminante

La Función 1 explica un porcentaje de varianza muy superior al resto de funciones, muestra una mayor correlación canónica y distancia entre los grupos discriminados (Lambda de Wilks más cercano a 0). Además, el análisis de Chi-cuadrado presenta el más elevado nivel de significación. *Función 1* (% de varianza= 77, correlación canónica=.263, Wilks  $\lambda$ :.911,  $c^2$  =42.379,  $gl$ =18,  $p$  =.001).

Por tanto, según la Función 1 el factor que mayor capacidad predictiva tiene es Optimizar el tiempo invertido en las tareas (OTT) y le siguen Interactuar con los profesores (IP), Gestión del entorno, sus desafíos y oportunidades académicas (GEDO) y Mantener expectativas positivas (MEP). En definitiva, los estudiantes con un nivel alto de rendimiento se caracterizarían, principalmente, por optimizar el tiempo invertido en las tareas, interactuar con los profesores y saber gestionar el entorno, y mantener expectativas positivas, mientras que los estudiantes con bajo y medio nivel de rendimiento no se caracterizarían por estas buenas prácticas.

En la Tabla 4 observamos que la función canónica discriminante clasifica correctamente el 43% de estudiantes de bajo rendimiento, el 34.6% de rendimiento medio, y el 47% de alto rendimiento. Ganancias medias en la predicción superiores al 33% que acertaríamos por azar en los 3 niveles de rendimiento. Estos porcentajes nos indican que estas buenas prácticas

nos ayudan, principalmente, a discriminar entre los estudiantes de bajo y alto nivel de rendimiento académico.

**Tabla 4**

*Resultados de la clasificación empleando la función discriminante*

|   | <i>Grupo de pertenencia pronosticado</i> |             |              |             |
|---|--|-------------|--------------|-------------|
|   | <b>Rendimiento</b>                       | <b>Bajo</b> | <b>Medio</b> | <b>Alto</b> |
| % | Bajo                                     | 43          | 25.3         | 31.7        |
|   | Medio                                    | 30.1        | 34.6         | 35.3        |
|   | Alto                                     | 28          | 25           | 47          |

*Papel del género, la edad y campo científico en las asociaciones encontradas:  
Árbol de Clasificación*

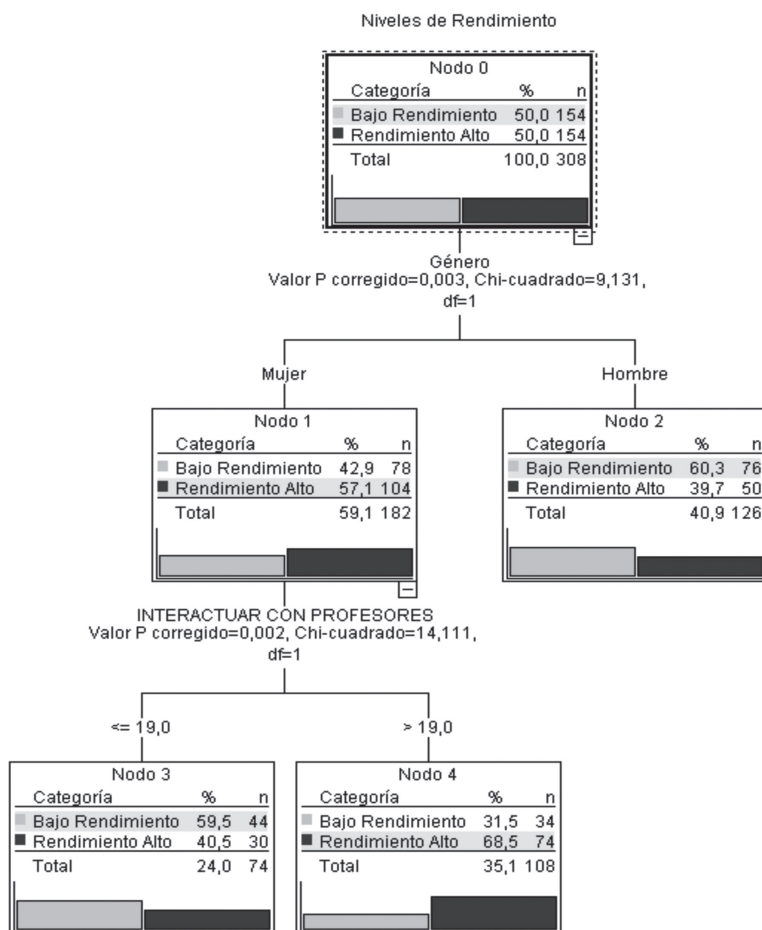
Por último, con la intención de analizar el papel del género, la edad y el campo científico en las asociaciones encontradas, se realizó un árbol de clasificación, considerando como variable dependiente los niveles bajos y altos de rendimiento académico (pues como hemos podido comprobar, los factores utilizados como predictores resultan de utilidad para clasificar los grupos de nivel bajo y alto), introduciendo como variables independientes los factores del Cuestionario de Buenas Prácticas (IBPEU) y el género, otro árbol de clasificación para la variable edad y un tercer árbol de clasificación para la variable campo científico.

Como podemos ver en la Figura 1, el género se asocia significativamente al rendimiento. El mayor porcentaje de encontrarse en el nivel de alto rendimiento (68.5%) se da en las chicas que obtienen puntuaciones más altas en el factor Interactuar con los profesores (Nodo 4). El árbol clasifica de forma correcta al 63% ( $Risk = .370$ ;  $SE = .028$ ) de los participantes.

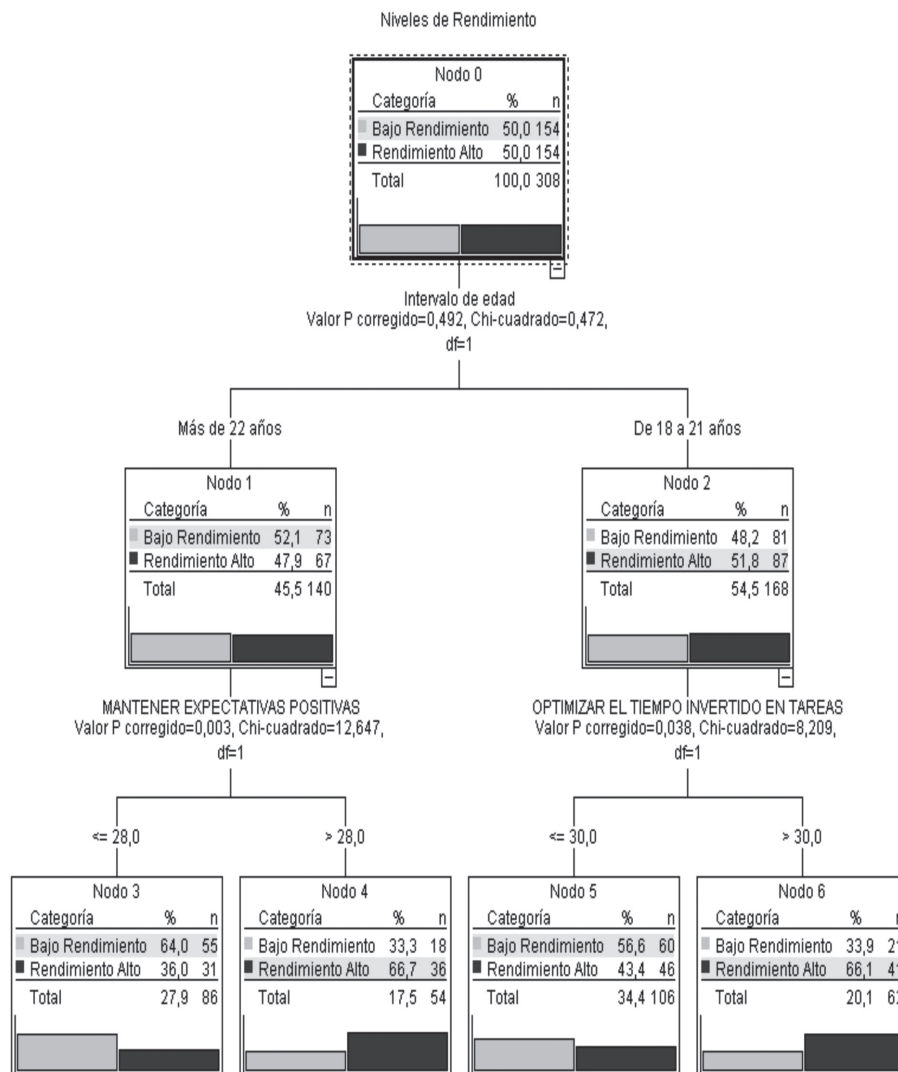
En la Figura 2 podemos observar que la edad no se asocia significativamente con el rendimiento. Sin embargo, para los estudiantes mayores de 22 años, la probabilidad más alta de encontrarse en el nivel de alto rendimiento (66.7%) se da entre aquellos que obtienen puntuaciones más altas en el factor *Mantener expectativas positivas* (Nodo 4), mientras que para los estudiantes que tienen una edad comprendida entre 18 a 21 años, la probabilidad mayor (66.1%) se encuentra entre los que obtienen puntuaciones más altas en *Optimizar el tiempo invertido en las tareas* (Nodo 6). El árbol clasifica de forma correcta al 62.3% ( $Risk = .377$ ;  $SE = .028$ ) de los participantes.

**Figura 1**

*Árbol de Clasificación, papel del género en las asociaciones encontradas*



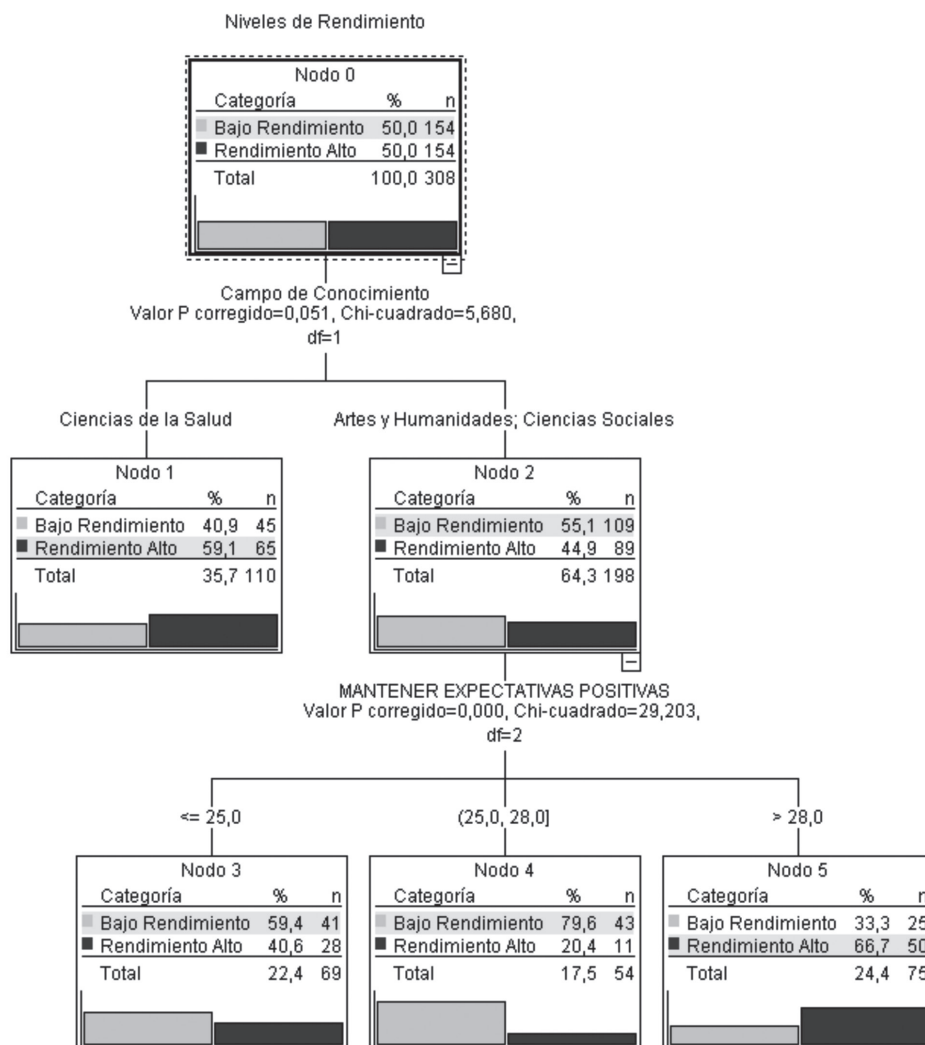
Por último, en la Figura 3 podemos ver que el porcentaje mayor de encontrarse en el nivel de alto rendimiento (66.7%) se da entre los estudiantes que pertenecen a los campos científicos de Artes y Humanidades y Ciencias Sociales, y obtienen puntuaciones más altas en el factor *Mantener expectativas positivas* (Nodo 5). El árbol clasifica de forma correcta al 79.2% ( $Risk = .208$ ;  $SE = .015$ ) de los participantes.

**Figura 2***Árbol de clasificación, papel de la edad en las asociaciones encontradas*



**Figura 3**

*Árbol de Clasificación, papel del campo científico en las asociaciones encontradas*



## DISCUSIÓN

Los objetivos de este estudio fueron dos: (1) analizar qué dimensiones de las Buenas Prácticas discriminan los diferentes niveles de rendimiento académico (Bajo-medio-alto) y (2) estudiar el papel que pueda desempeñar el género, la edad y el campo científico.

Respecto a nuestro primer objetivo, hemos observado que las mayores diferencias significativas se encontraron entre los grupos con nivel de rendimiento alto y bajo, entre los que aparecen diferencias en todos los factores de Buenas Prácticas, excepto en los factores *Aprender activamente*, *Gestión de recursos personales y sociales* y *Trabajar cooperativamente con los compañeros*. Con relación al primero de ellos, *Aprender de forma activa*, que según Pinheiro (2008) se refiere a la capacidad de los alumnos para reflexionar sobre lo que se aprende, relacionar los contenidos académicos con las propias experiencias e intentar aplicarlas al día a día. Si bien son comportamientos muy importantes de cara a la consecución de aprendizajes significativos, no se han asociado en nuestro estudio a diferencias en el rendimiento académico. Lo mismo ha ocurrido con dos factores que se refieren a la dimensión social del aprendizaje: *Gestión de recursos personales y sociales* y *Trabajar cooperativamente con los compañeros*. Respecto al segundo de ellos, *Trabajar en cooperación con los compañeros* del IBPEU, para Brown y Atkins (1988), los objetivos de las técnicas de aprendizaje cooperativo en la universidad son principalmente tres: el desarrollo de estrategias de comunicación, el desarrollo de competencias intelectuales y profesionales, y el desarrollo de la autoestima y procesos metacognitivos, y en menor medida el rendimiento académico. Si bien el aprendizaje cooperativo y el trabajo grupal constituyen una práctica muy común y deseable, dentro del contexto de la Educación Superior, no siempre resulta una experiencia satisfactoria para los estudiantes.

Los estudiantes con un nivel alto de rendimiento se caracterizarían, principalmente, por optimizar el tiempo invertido en las tareas, interactuar con los profesores y saber gestionar el entorno y mantener expectativas positivas. Estos han sido los factores que han mostrado una mayor capacidad predictiva, mientras que los estudiantes con bajo y medio nivel de rendimiento no se caracterizarían por estas buenas prácticas. Estas cuatro dimensiones del IBPEU se pueden considerar estratégicas de cara al rendimiento académico.

En cuanto a la optimización del tiempo, no supone ninguna sorpresa asociar una gestión eficaz del mismo al rendimiento académico. Aquellos estudiantes que organizan las tareas en función de su importancia, que saben gestionar el tiempo del que disponen, se esfuerzan por establecer sus propios plazos y están dispuestos a destinar a cada tarea de aprendizaje el tiempo necesario, tienen una notable ventaja en el ámbito educativo. Estos estudiantes tienden a caracterizarse por centrarse en lo importante, abandonando tareas que no serán valoradas y cumplir las demandas que se les hacen sobre realización de trabajos, plazos de entrega, actividades voluntarias, ser organizados y gestionar eficazmente su tiempo. Sin embargo, no solo se trata de dedicar más tiempo al estudio, sino también de

las estrategias de aprendizaje empleadas por el alumno. Gozalo et al. (2020) observaron que aquellos estudiantes que obtenían puntuaciones elevadas en esta dimensión también se distinguían por desarrollar estrategias de logro. Valle Arias et al. (1998) asocian este tipo de estrategias de aprendizaje con mayores niveles de rendimiento académico.

Respecto al factor Interactuar con los profesores, los modelos de enseñanza-aprendizaje vigentes en el ámbito de la educación superior, atribuyen al docente el rol de facilitador del proceso de aprendizaje de los estudiantes. La relación profesor-alumno se ha considerado como elemento contextual que favorece su desempeño (Ramberg et al., 2019). La interacción con los profesores no solo facilita el aprendizaje, también contribuye al rendimiento académico, puesto que ayuda a conocer las preferencias de los docentes de cara a la evaluación (Gozalo et al., 2020). Para adquirir las competencias propuestas en los títulos actuales se requiere una mayor implicación del estudiante y una mayor interdependencia con el docente. Además, los profesores suelen valorar a aquellos alumnos que se muestran participativos en clases y que acuden a sesiones de tutorías para resolver sus dudas.

Con relación a al factor Gestión del entorno, sus desafíos y oportunidades, la gestión de los elementos contextuales es una pieza clave, en una sociedad de la información y en un contexto como el universitario, muy rico en materiales y recursos educativos, que algunos alumnos gestionan mejor que otros. Pinheiro (2008) describe en esta dimensión el esfuerzo que el estudiante está dispuesto a invertir para aprovechar las oportunidades de aprendizaje que se presentan en el entorno universitario. Muchas de estas oportunidades están al alcance de todos, pero solo algunos estudiantes saben identificarlas.

Respecto al último de estos factores, mantener expectativas positivas resulta muy adaptativo a la hora de obtener cualquier meta. Para Lent et al. (1994) las expectativas hacen referencia a esas consecuencias que anticipamos con nuestra imaginación, si realizamos unas determinadas conductas que están asociadas indirectamente al rendimiento académico a través de la motivación. El estudiante con expectativas positivas tiene una mayor capacidad de implicarse en sus aprendizajes y de esforzarse al máximo para conseguir los mejores resultados. Esta dimensión alude a un factor motivacional muy relevante en cualquier contexto de logro (Gozalo y del Amo, 2018; Nájera et al., 2020).

Respecto a nuestro segundo objetivo, se observa que el género se asocia significativamente al rendimiento (Kangethe et al., 2014; Voyer y Voyer, 2014). Las diferencias que se han encontrado en estudios previos,

referidas a aspectos conductuales coinciden en considerar que las mujeres dedican más tiempo al estudio (Doumen et al., 2011). Sin embargo, según nuestros resultados, no ha sido este el factor más relevante en las diferencias de género observadas en el rendimiento. El grupo que obtiene mejores niveles de rendimiento es el de las chicas que puntúan más alto en el factor Interactuar con los profesores. Factor de gran relevancia, como ya hemos visto, en los contextos educativos en los que se promueve que el alumno asuma un rol activo en su proceso de aprendizaje.

Respecto a las otras dos variables que se estudian en nuestro segundo objetivo, hemos observado que la edad no se ha asociado significativamente con el rendimiento. El análisis más detallado que nos aporta el árbol de decisiones, solo nos indica diferencias en las dimensiones de las buenas prácticas asociadas a mejores niveles de rendimiento, en función de la franja de edad. Para los estudiantes más jóvenes, que tienen una edad comprendida entre 18 y 21 años, la mayor probabilidad de pertenecer al grupo de rendimiento alto se encuentra entre los que obtienen puntuaciones más altas en el factor *Optimizar el tiempo invertido en las tareas*. Mientras que, en el grupo de estudiantes mayores de 22 años, muestran un mayor rendimiento aquellos que obtienen puntuaciones más altas en el factor *Mantener expectativas positivas*. En los estudios previos desarrollados en el ámbito internacional con este instrumento, tampoco se han encontrado relaciones claras entre la edad y las buenas prácticas del alumno. Por ejemplo, en el estudio desarrollado por Gonzaga et al. (2009) se observaron escasas asociaciones entre la edad y las Buenas Prácticas, en los estudiantes de Portugal y Brasil. Aunque en la muestra portuguesa, se observó que los estudiantes de mayor edad buscaban aprendizajes más activos (Gonzaga et al. 2009). Asimismo, Gozalo y Del Amo (2018) en su investigación desarrollada con universitarios españoles, observaron una progresión entre el primer curso y el segundo, con un incremento de las puntuaciones en Buenas Prácticas y un cambio de tendencia evidente en el cuarto curso del grado. De cara al futuro sería interesante profundizar en esta evolución del desarrollo de las Buenas prácticas de los alumnos e identificar qué elementos contextuales pueden favorecerlas.

En lo que se refiere a las diferencias en los campos científicos, tampoco se obtienen diferencias claras, excepto la que afectaría al grupo de mejor rendimiento de los títulos de Artes y Humanidades y Ciencias Sociales, que obtienen puntuaciones más elevadas en el factor Mantener expectativas positivas. Se trata de otro factor sobre el que sería interesante profundizar en estudios futuros con muestras más amplias.

La calidad del aprendizaje en el contexto universitario está condicionada al desarrollo de prácticas de estudio adecuadas a las exigencias de este nivel

educativo. Una buena gestión de los procesos de aprendizaje favorece el éxito del alumno en este nivel educativo (Mascarenhas et al., 2009, Pinheiro, 2008). La transformación de las universidades, de la relación profesor-alumno, la equidad social y la participación y el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje, también se consideran factores de excelencia universitaria (Tikhonova y Raitskaya, 2018). Cada vez encontramos más propuestas de competencias y habilidades que van más allá de la formación académica. Los empleadores valoran otro tipo de habilidades en sus futuros empleados. El concepto de autonomía y autorregulación del alumno es cada vez más valorado como base de la formación permanente y el desarrollo profesional o académico (Hawe y Dixon, 2017). A la hora de definir una línea de trabajo futura, destacamos la necesidad de explorar las relaciones entre las buenas prácticas desarrolladas por el profesor universitario y las exhibidas por sus grupos de alumnos. Estamos convencidos de que el profesor, a la hora de diseñar los objetivos de aprendizaje y las tareas académicas, también ofrece pautas implícitas a los alumnos sobre la forma más eficaz de desarrollarlas. Profundizar en estos aspectos de la relación educativa, ayudaría a los docentes a favorecer el desarrollo de las buenas prácticas de sus alumnos, a la hora de enfrentarse a los retos de la Universidad. También nos parece interesante identificar las necesidades específicas que presentan los alumnos en función de su curso, titulación, edad de acceso a la universidad, etc. Para conseguir este objetivo será necesario recabar muestras más amplias en las que se puedan identificar distintos perfiles de alumnado y sus necesidades específicas.

## CONCLUSIONES

Nunca han faltado buenas prácticas en la Educación Superior, pero suelen ser rutinas habituales a las que se presta escasa atención y que pertenecen al ámbito de lo privado. Hablar de buenas prácticas no significa explorar procesos nuevos, sino tratar de recuperar y visibilizar, experiencias ya existentes y desarrollar su poder de transferencia. Dirigir la atención a las buenas prácticas del alumno y ayudarles a adquirirlas, supone aportarles un valor añadido y facilitar su proceso formativo en el entorno universitario. No todas las conductas consideradas como buenas prácticas se han asociado a un mejor rendimiento académico. En el entorno universitario se persigue desarrollar algunas competencias que no influyen de forma directa en las calificaciones de los estudiantes. Por ejemplo, competencias de carácter social, como trabajar de forma cooperativa que, sin embargo, resultan muy deseables en el entorno académico y laboral. Es imprescindible comenzar a estudiar las buenas prácticas de aquellos estudiantes que resultan más exitosos, para poder centrar la atención de profesores e investigadores del ámbito educativo en aquellos comportamientos concretos que se deben

potenciar, para mejorar el aprendizaje de los alumnos y su rendimiento en el entorno universitario. Los inventarios que forman el IBPEU, permiten la obtención de un *perfil individual de buenas prácticas* en función de las 9 dimensiones evaluadas. Esto facilita la identificación de las fortalezas y debilidades de un alumno o un grupo de ellos, para los que se podrían diseñar intervenciones educativas específicas, adaptadas a sus necesidades.

## **LIMITACIONES**

Este estudio presenta limitaciones que deben tenerse en cuenta. En primer lugar, el uso de autoinformes para la recogida de datos. En segundo lugar, se trata de un estudio de corte transversal, donde no es posible establecer relaciones de causa-efecto, aunque arroja información y conclusiones de aplicación práctica para el profesorado y estudiantes universitarios. Por último, aunque los datos se han obtenido de cuatro centros públicos de Ecuador, es necesario considerar la generalización de nuestros hallazgos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambreen, A., & Nawaz, A. (2017). Comparative analysis of rote learning on high and low achievers in graduate and undergraduate programs. *Journal of Education and Educational Development* 4(1), 111-129. <https://doi.org/10.22555/joeed.v4i1.982>
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-105.
- Ayala, J. C., & Manzano, G. (2018). Academic performance of first-year university students: the influence of resilience and engagement. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1321-1335. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1502258>
- Brown, G., & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. Methue & Ltd.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bull.* 39, 3-7.
- Chickering, A. W., & Schlossberg, N. K. (1995). *Getting the most out of college*. Allyn and Bacon.
- Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A., & Zabalza Beraza, M. A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo. *Educación XX1*, 16(2), 265-296. <https://doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10342>
- Coates, H., & Matthews, K. E. (2018). Frontier perspectives and insights into higher education student success. *Higher Education Research and Development*, 37(5), 903-907. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1474539>
- Doumen, S., Broeckmans, J., & Masui, C. (2011). *The role of affective-motivational factors in freshmen's study time investment*. <https://srhe-uat.opencloudcrm.co.uk/arc/conference2011/abstracts/0133.pdf>
- Flecha, R., & Buslon, N. (2016). 50 años después del Informe Coleman. Las actuaciones educativas de éxito sí mejoran los resultados académicos [50 Years after the Coleman Report. SEAs Improve Academic Results]. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 127-143. <https://doi.org/10.17583/rise.2016.2087>
- Fong, C., Dillard, J., & Hatcher, M. (2019). Teaching self-efficacy of graduate student instructors: Exploring faculty motivation, perceptions of autonomy support, and undergraduate student engagement. *International Journal of Educational Research*, 98, 91-105. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.018>
- Gozalo, M., Gonzága, L., Pinheiro, R., & León del Barco, B. (2012). Propiedades psicométricas de la versión la versión española del Inventario de Buenas Prácticas en Estudiantes Universitarios. En C. Leite & M. Zabalza (Eds.), *Inovação e qualidade na docência* (pp. 221-237). Universidade de Porto.
- Gonzaga, L., Gozalo, M., León del Barco, B., Mascarenhas, S., & Pinheiro, M.R. (9-13 de mayo de 2014). *Inventário de Boas Práticas do Estudante do Ensino Superior: Investigação, Avaliação e Prática* [Comunicación]. III Conferência Internacional



- Investigação, Práticas e Contextos em Educação, Leiria, Portugal.
- Gonzaga, L., Mascarenhas, S., & Pinheiro, M.R. (2009). *Avaliação das boas práticas de universitários brasileiros e portugueses a partir do IBPEES*. En Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho.
- Gozalo, M., & Del Amo, R. (2018). Experiencias previas del Plan de Acción Tutorial en la Facultad de Ciencias del Deporte. En D., Collado Mateo, M., Gozalo Delgado, & J.C. Adsuar Sala (Eds.), *El Plan de Acción tutorial en la Facultad de Ciencias del Deporte (UEX): Identificación del perfil del alumnado para la mejora de la docencia* (pp. 13-39). Wanceulen
- Gozalo-Delgado M., León-del-Barco, B., & Mendo-Lázaro, S. (2020). Good practices and learning strategies of undergraduate university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 1849. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061849>
- Hawe, E., & Dixon, H. (2017). Assessment for learning: A catalyst for student self-regulation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1181-1192. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1236360>
- Ilhan-Beyaztas, D., & Göçer-Sahin, S. (2018). Investigation of the predictive power of academic achievement, learning approaches and self-regulatory learning skills on university entrance exam scores using path analysis. *World Journal of Education*, 8(2), 114-126. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n2p114>
- Kangethe, N., Lyria, K.S., & Nyamanga, A. M. (2014). The gender socialization question in education: Influence on boys' and girls' academic achievement. *European Scientific Journal* (ESJ) 10(19), 279-294.
- Ketonen, E., Malmberg, L. E., Salmela-Aro, K., Muukkonen, H., Tuominen, H., & Lonka, K. (2019). The role of study engagement in university students' daily experiences: A multilevel test of moderation. *Learning and Individual Differences*, 69, 196–205. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.001>
- Leenknecht, M., Wijnia, L., Loyens, S., & Rikers, R. (2017). Need-supportive teaching in higher education: Configurations of autonomy support, structure, and involvement. *Teaching and Teacher Education*, 68, 134-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.020>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Litalien, D., Guay, F., & Morin, A. J. (2015). Motivation for PhD studies: Scale development and validation. *Learning and Individual Differences*. 41, 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.05.006>
- Lu, L., Weber, H. S., Spinath, F. M., & Shi, J. (2011). Predicting school achievement from cognitive and non-cognitive variables in a Chinese sample of elementary school children. *Intelligence* 39, 130–140. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2011.02.002>
- Mascarenhas, S., Gonzaga, L., & Pinheiro, M. R. (2009). Propriedades psicométricas dos inventários de boas práticas no ensino superior aplicado a estudantes da Amazônia (UFAM/

- Brasil) – um instrumento de apoio à orientação educativa. *AMAzônica*, 3(2), 44-55.
- Mateo, J. (2006). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230). La Muralla.
- Muro, A., Soler, J., Cebolla, A., & Cladellas, R. (2018). A positive psychological intervention for failing students: does it improve academic achievement and motivation? A pilot study. *Learning and Motivation*, 63, 126–132. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2018.04.002>
- Nájera Saucedo, J., Salazar Garza, M. L., Vacío Muro, M. de los Ángeles, & Morales Chainé, S. (2020). Evaluación de la autoeficacia, expectativas y metas académicas asociadas al rendimiento escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 435–452. <https://doi.org/10.6018/rie.350421>
- Nonailhada, J. (2019). Applying Self-Determination Theory (SDT) to faculty engagement for curriculum development. *The Journal of Faculty Development*, 33(3), 103-108.
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C., & Molina-López, V. (2017). Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: The Mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45–53. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14280>
- Orsini, C., Binnie, V., & Wilson, S. (2016). Determinants and outcomes of motivation in health professions education: A systematic review based on self-determination theory. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 13(19), 1-14. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2016.13.19>
- Payandeh-Najafabadi, A. T., Omidi-Najafabadi, M., & Farid-Rohani, M. R. (2013). Factors contributing to academic achievement: a Bayesian structure equation modelling study. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 44(4), 490–500. <https://doi.org/10.1080/0020739x.2012.742149>
- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial. Suporte social e vivências acadêmicas na transição e adaptação ao ensino superior*. [Tesis doctoral] Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Pinheiro, M. R. (2008). *Princípios e desafios para boas práticas dos estudantes no ensino superior: uma proposta de operacionalização*. En actas do I Congresso RESAPES (pp. 219-232). Universidade de Aveiro. <https://n9.cl/7vev4>
- Ramberg, J., Brolin, S., Almquist, Y., & Modin, B. (2019). School effectiveness and students' perceptions of teacher caring: a multilevel study. *Improving Schools*, 22(1), 55–71. <https://doi.org/10.1177/1365480218764693>
- Schlossberg, N. K., Waters, E. B., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition* (2nd ed.). Springer.
- Tikhonova, E., & Raitskaya, L. (2018). An overview of trends and challenges in Higher Education on the worldwide research agenda. *Journal of Language and Education*, 4(4), 4-7. <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2018-4-4-4-7>
- Torrado, M. (2004) Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). La Muralla.
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Núñez Pérez, J. C., & González-Pineda, J. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de

- aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 393-412.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Voyer, D. & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174-1204. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036620>
- Zabalza, M.A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>
- Zabalza, M.A. (2019). Las buenas prácticas: el SÍ posible. *RELAdEI: revista latinoamericana de educación infantil*, 8(1), 9-14.

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES**

Margarita Gozalo Delgado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0823-6344>

Profesora titular de Universidad en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres. Publicaciones sobre psicología educativa en el ámbito universitario; promoción de la salud mental mediante la actividad física en el ciclo vital y evaluación de la integración sensorial y la función ejecutiva. Dpto. de Psicología y Antropología. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Extremadura. E-mail: mgozalo@unex.es

Benito León del Barco. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0061-9498>

Profesor Titular de Psicología de la Educación en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres. Publicaciones sobre aprendizaje cooperativo y trabajo en equipo en el ámbito universitario, multiculturalidad en el aula, actitudes hacia la inmigración y discapacidad, acoso escolar... Dpto. de Psicología y Antropología. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Extremadura. E-mail: bleon@unex.es

Mirian Romero Moncayo. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2989-2634>

Profesora principal de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Tecnológica Equinoccial; publicaciones sobre necesidades educativas especiales y sobre problemas de aprendizaje. Directora del Centro de Psicología Integral en atención Psicoterapéutica y Psicopedagógica. Quito-Universidad Equinoccial, Ecuador. E-mail: mirianrmr207@gmail.com

Fecha Recepción del Artículo: 31. Marzo. 2021

Fecha Modificación del Artículo: 15. Julio. 2021

Fecha Aceptación del Artículo: 19. Julio. 2021

Fecha Revisión para Publicación: 17. Septiembre. 2021