

Autorregulación académica en cadetes de primer año: cohorte 2026¹

Resumen

La formación naval exige simultáneamente desempeño académico, entrenamiento físico y adaptación a un régimen institucional de alta exigencia. Este artículo analiza el papel de la autorregulación académica en el rendimiento de cadetes, integrando aportes de la psicología cognitiva y evidencia empírica obtenida en la Escuela Naval “Arturo Prat”. Se examinan tres dimensiones críticas del aprendizaje eficaz: planificación del estudio, concentración y control ejecutivo. Se argumenta que el desarrollo de estas competencias no solo mejora el rendimiento académico, sino que contribuye a fortalecer capacidades cognitivas esenciales para el liderazgo naval.

Palabras clave: autorregulación académica, formación naval, funciones ejecutivas, concentración, hábitos de estudio.

Abstract

Naval training simultaneously demands academic performance, physical training, and adaptation to a highly demanding institutional regime. This article examines the role of academic self-regulation in cadets' performance, integrating insights from cognitive psychology and empirical evidence obtained at the “Arturo Prat” Naval Academy. Three critical dimensions of effective learning are analyzed: study planning, concentration, and executive control. It is argued that the development of these competencies not only improves academic performance but also strengthens cognitive capacities essential for naval leadership.

Keywords: academic self-regulation, naval training, executive functions, concentration, study habits.

Introducción

La formación de oficiales navales se desarrolla en un entorno institucional caracterizado por altos niveles de exigencia académica, física y disciplinaria. A diferencia de otros contextos educativos, el proceso formativo militar implica la convergencia simultánea de múltiples demandas que requieren un alto grado de adaptación psicológica, organización personal y disciplina cognitiva.

En este escenario, el rendimiento académico no depende exclusivamente del dominio conceptual de los contenidos, sino también de la capacidad de los estudiantes para gestionar estratégicamente su propio aprendizaje. Esta capacidad ha sido conceptualizada en la literatura educativa como **autorregulación académica**, entendida como el proceso mediante el cual los estudiantes planifican, monitorean y evalúan su propio desempeño académico (Zimmerman, 2002).

La investigación contemporánea en psicología educativa ha demostrado que los estudiantes con mayores niveles de autorregulación presentan mejores resultados académicos, mayor persistencia frente a la dificultad y mayor eficiencia en el uso del tiempo de estudio. En términos generales, el

¹ **Andrés Lucero Leiva**, Licenciado en Psicología. Psicólogo. Magíster en Ciencias Políticas por la Academia de Guerra Naval. Diplomado en Psicología Clínica PUCV. Profesor en la Escuela Naval “Arturo Prat”.

Mónica Puentes Rizzo, Licenciada en Química, Química Industrial PUCV, Postítulo en Corrosión PUCV, Diplomado en Educación Superior UNAB. Profesora en la Escuela Naval “Arturo Prat”.

aprendizaje autorregulado implica tres procesos fundamentales: planificación de las actividades de estudio, control del proceso de aprendizaje y evaluación del propio desempeño.

Estos procesos adquieren especial relevancia en contextos formativos exigentes, como las academias militares, donde los estudiantes deben administrar simultáneamente responsabilidades académicas, entrenamiento físico, actividades institucionales y compromisos operativos.

En consecuencia, comprender cómo se organizan los hábitos de estudio y los mecanismos de autorregulación cognitiva en los cadetes constituye un aspecto relevante para el diseño de estrategias formativas orientadas a optimizar el rendimiento académico dentro de instituciones navales.

Autorregulación académica y aprendizaje estratégico

La literatura sobre técnicas de estudio ha demostrado que no todas las estrategias de aprendizaje poseen el mismo nivel de eficacia. Dunlosky et al. (2013) identificaron que estrategias como la recuperación activa de la información y la práctica distribuida presentan una fuerte evidencia empírica para mejorar el aprendizaje a largo plazo.

Sin embargo, la implementación efectiva de estas estrategias depende de variables previas, especialmente de la **planificación temporal del estudio**. Los estudiantes que organizan anticipadamente sus sesiones de estudio tienden a distribuir el esfuerzo de manera más eficiente, reduciendo la sobrecarga cognitiva y mejorando la consolidación del aprendizaje.

Cuando esta planificación no existe, los estudiantes suelen adoptar patrones reactivos de estudio caracterizados por sesiones intensivas inmediatamente antes de evaluaciones. Este fenómeno, conocido como **estudio masivo**, puede generar resultados inmediatos, pero presenta efectos significativamente menores en la retención a largo plazo.

En contextos formativos como la Escuela Naval, donde el tiempo disponible para el estudio es limitado y altamente estructurado, la capacidad de organizar estratégicamente el aprendizaje adquiere una importancia decisiva.

Concentración y control inhibitorio

La concentración constituye una dimensión crítica del rendimiento académico. Desde la perspectiva neurocognitiva, la atención sostenida depende de la activación coordinada de redes cerebrales fronto-parietales que regulan la conducta orientada a metas y permiten mantener el foco cognitivo frente a múltiples estímulos del entorno.

Los modelos clásicos de atención distinguen tres sistemas principales: **alerta, orientación y control ejecutivo** (Posner & Petersen, 1990). El sistema de alerta regula el nivel general de activación cognitiva; el sistema de orientación permite seleccionar información relevante del entorno; y el sistema de control ejecutivo cumple un papel central en la regulación de la interferencia cognitiva, permitiendo mantener la atención en la tarea mientras se inhiben estímulos distractores.

Norman y Shallice (1980) describieron este proceso mediante el concepto de **sistema de supervisión atencional**, un mecanismo encargado de regular la conducta en situaciones no rutinarias o cuando los esquemas automáticos resultan insuficientes. Este sistema permite inhibir respuestas impulsivas, seleccionar acciones orientadas a objetivos y sostener la atención en contextos de alta demanda cognitiva.

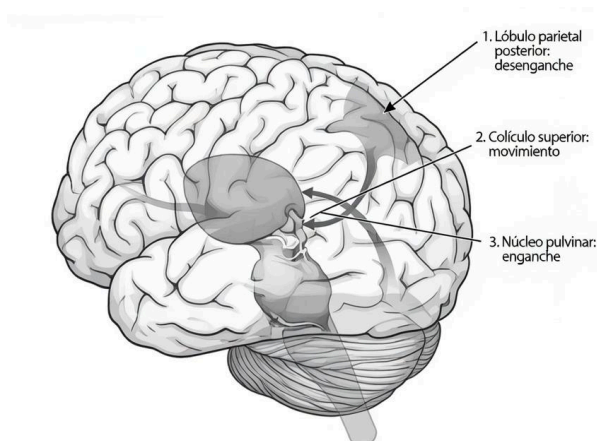
En este marco, el **control inhibitorio** se convierte en un componente fundamental de la concentración. Desde la perspectiva de las funciones ejecutivas, este mecanismo permite mantener activamente la representación de una meta mientras se suprimen estímulos irrelevantes o distractores, lo que resulta especialmente relevante en entornos formativos caracterizados por múltiples demandas simultáneas.

Investigaciones recientes han mostrado que la regulación de la atención involucra múltiples redes cerebrales interconectadas. Entre ellas destaca la denominada **red de atención ventral**, implicada en la detección de estímulos relevantes y en la reorientación de la atención cuando aparecen eventos inesperados en el entorno. Esta red incluye regiones como la unión temporo-parietal derecha y el giro frontal inferior derecho, áreas asociadas con la interrupción del foco atencional y la redirección de los recursos cognitivos hacia información saliente. En este sentido, se ha señalado que la red de atención ventral es reclutada para apoyar la reorientación entre estímulos en competencia en función de las expectativas (Das et al., 2025). Asimismo, evidencia neurofisiológica muestra que la aparición de estímulos inesperados genera respuestas tempranas que reflejan la activación de esta red atencional.

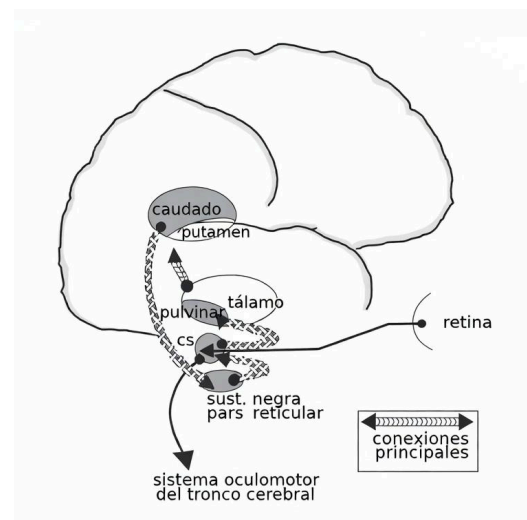
Sistema atencional posterior: redes neurocognitivas de la atención visual

En términos funcionales, estos hallazgos indican que la red de atención ventral opera como un sistema de detección y conmutación atencional que permite redirigir rápidamente la atención hacia estímulos inesperados o particularmente relevantes, facilitando la adaptación del comportamiento frente a cambios en el ambiente. De esta manera, actúa como un mecanismo dinámico que coordina la transición entre estados de concentración sostenida y respuestas adaptativas frente a eventos significativos.

Sistema Atencional Posterior



Redes neurocognitivas de la atención visual



Adaptado de Posner y Petersen (1990); citado en Castillo Moreno y Paternina Marín (2006).

Tomado de García-Viedma, Pérez-Hernández y Fernández-Guinea (2006), basado en Posner y Petersen (1990).

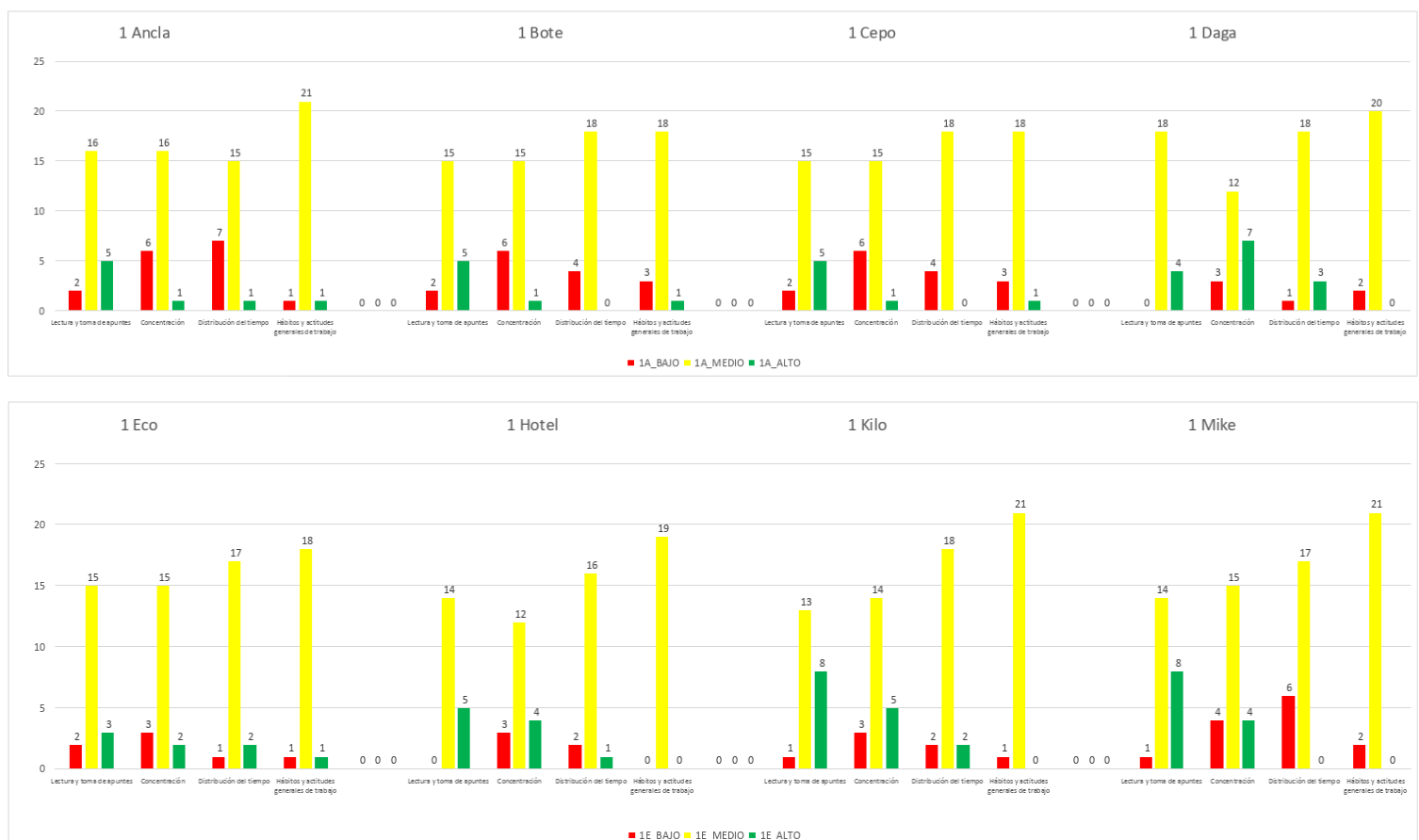
Desde una perspectiva formativa, estos resultados sugieren que la concentración no debe concebirse como una característica estática del individuo. La evidencia indica que puede desarrollarse mediante prácticas deliberadas orientadas al fortalecimiento del control inhibitorio, la segmentación de tareas y el mantenimiento activo de metas cognitivas (Diamond, 2013). En consecuencia, la capacidad de concentración constituye no solo un recurso cognitivo individual, sino también una **competencia susceptible de entrenamiento dentro de contextos formativos estructurados**.

En este sentido, estrategias simples como la segmentación del estudio en bloques temporales definidos, la eliminación de distractores y la definición de objetivos específicos por sesión pueden mejorar significativamente la eficiencia atencional y favorecer procesos de aprendizaje más eficaces.

Evidencia empírica en la Escuela Naval

Un estudio reciente realizado en la Escuela Naval “Arturo Prat” analizó los hábitos de estudio en cadetes de primer año mediante la aplicación del **Inventario de Hábitos de Estudio de Wrenn** a una muestra de 170 cadetes.

Perfil de hábitos de estudio por curso en cadetes de primer año según dimensiones evaluadas



Los resultados evidenciaron un patrón relativamente homogéneo caracterizado por el predominio del **nivel medio** en las cuatro dimensiones evaluadas: lectura y toma de apuntes, concentración, distribución del tiempo y hábitos generales de trabajo.

Este resultado sugiere que los cadetes poseen una base funcional de hábitos académicos, lo que refleja una adecuada disposición hacia el estudio y el cumplimiento de responsabilidades formativas.

Sin embargo, el análisis también identificó un **nodo crítico en la dimensión de planificación temporal**, donde la presencia del nivel alto fue considerablemente menor que en las otras dimensiones. Este patrón indica que una proporción relevante de estudiantes organiza su estudio de manera reactiva, respondiendo a demandas inmediatas más que a una planificación anticipatoria del aprendizaje.

Desde el modelo de aprendizaje autorregulado, este hallazgo resulta particularmente significativo. La planificación constituye la fase inicial del ciclo de autorregulación; cuando esta fase es intermedia, el proceso completo de aprendizaje pierde eficiencia acumulativa.

Implicancias para la formación naval

Los resultados obtenidos sugieren que el principal desafío formativo no reside en la motivación basal de los estudiantes, sino en la **sofisticación estratégica del estudio**.

En otras palabras, los cadetes muestran una disposición positiva hacia el cumplimiento de las tareas académicas, pero no siempre utilizan de manera plenamente optimizada las herramientas de planificación y organización del aprendizaje.

Desde una perspectiva institucional, las intervenciones formativas más eficaces no necesariamente requieren aumentar la carga académica, sino optimizar la arquitectura del estudio.

Entre las estrategias con mayor potencial de impacto destacan:

- entrenamiento explícito en planificación temporal del estudio;
- organización del aprendizaje en bloques de trabajo cognitivo profundo;
- reducción de interrupciones durante los periodos de estudio;
- retroalimentación periódica sobre hábitos académicos.

Estas medidas se alinean con un principio formativo fundamental de las instituciones militares: **la eficiencia estratégica supera al esfuerzo desorganizado**.

Conclusión

La formación naval exige desarrollar no solo conocimientos técnicos y disciplina militar, sino también competencias cognitivas que permitan sostener el rendimiento bajo condiciones de presión y exigencia institucional.

La evidencia proveniente de la psicología educativa y la neurociencia cognitiva converge en un punto central: la planificación del tiempo, la concentración y el control ejecutivo constituyen pilares fundamentales del aprendizaje eficaz.

Fortalecer estas competencias en los cadetes no solo puede mejorar el rendimiento académico, sino también contribuir al desarrollo de habilidades esenciales para el liderazgo naval, particularmente en contextos que demandan toma de decisiones bajo presión, control emocional y gestión eficiente de recursos cognitivos.

En este sentido, la autorregulación académica puede entenderse como una competencia estratégica dentro del proceso de formación de futuros oficiales de la Armada.

Referencias

- Andrade-Valles, I., Facio-Arciniega, S., Quiroz-Guerra, A., Alemán-de la Torre, L., Flores-Ramírez, M., & Rosales-González, M. (2018). Actitud, hábitos de estudio y rendimiento académico: Abordaje desde la teoría de la acción razonada. *Enfermería Universitaria*, 15(4), 342–351. <https://www.redalyc.org/journal/3587/358758714003/html/>
- Castillo Moreno, A., & Paternina Marín, A. (2006). Redes atencionales y sistema visual selectivo. *Psicología desde el Caribe*, (18), 125–138. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64750209.pdf>
- Lucero Leiva, A., & Puentes Riffo, M. (2026). *Hábitos de estudio en cadetes de primer año (cohorte 2026): análisis comparativo multicurso*. Escuela Naval “Arturo Prat”. Estudio Interno.
- Das, S., Meyyappan, S., Bekker, E. M., Corina, S., Ding, M., & Mangun, G. R. (2025). *The ventral attention network mediates attentional reorienting to cross-modal expectancy violations: Evidence from EEG and fMRI*. bioRxiv. <https://www.biorxiv.org/content/10.1101/2025.04.11.648474v1.full.pdf>
- Diamond, A. (2013). *Executive functions*. Annual Review of Psychology, 64, 135–168. <https://www.annualreviews.org/docserver/fulltext/psych/64/1/annurev-psych-113011-143750.pdf?expires=1772723032&id=id&accname=guest&checksum=7AFE7BF4DC8D5E6D8BF57F94160D8EC4>
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4–58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- García-Viedma, R., Pérez-Hernández, E., & Fernández-Guinea, S. (2006). Modelos atencionales y educación. *Revista de Psicología y Educación*, 1(3), 125–138. <https://revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/30.pdf>
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pianda, J. A., & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139–146. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1371.pdf>
- Suesca Borda, D. C. (2024). *Relación entre control inhibitorio y rendimiento académico en estudiantes entre 15 y 17 años* [Trabajo de fin de máster, Universidad Internacional de La Rioja]. Universidad Internacional de La Rioja. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/16894/Suesca%20Borda%2C%20Diana%20Carolina.pdf>
- Vossel, S., Geng, J. J., & Fink, G. R. (2014). Dorsal and ventral attention systems: Distinct neural circuits but collaborative roles. *The Neuroscientist*, 20(2), 150–159. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1073858413494269>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4102>