

5. Factor familiar y autoeficacia académica como predictores del aprendizaje autorregulado de universitarios



PALOMA DANIELA GÓMEZ ÁLVAREZ*

ENEIDA OCHOA AVILA**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.386.05>

Resumen

El tema de autoeficacia académica y el apoyo familiar se han categorizado como factores que inducen al éxito académico, donde el aprendizaje autorregulado juega un papel fundamental, considerándose predictores de un desarrollo profesional. Es por ello que la presente investigación tiene como objetivo analizar en qué medida el factor familiar y la autoeficacia académica actúan como predictores del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios del noroeste de México. Mediante un estudio cuantitativo correlacional, se recolectó una muestra de 300 estudiantes universitarios de diversas carreras, se realizaron análisis de normalidad y pruebas paramétricas (correlación de Pearson). Entre los resultados, se encontró que las variables están positivamente correlacionadas entre sí, sobre todo el aprendizaje autorregulado con la autoeficacia académica en mayor medida, sin embargo, el apoyo familiar, a pesar de mostrar relación positiva con la autoeficacia, fue en menor medida. Concluyendo que las variables influyen positivamente entre sí.

* Maestra en Gestión Organizacional. Doctorante en Investigación Psicológica en el Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4064-1369> ; correo electrónico: dnieelaga@hotmail.com

** Doctora en Administración de Negocios. Profesora-investigadora de tiempo completo del Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6510-8552-4>

Palabras clave: *familia, autoeficacia, aprendizaje.*

Introducción

Cuando se habla de temas académicos, el aprendizaje autorregulado toma gran relevancia, pues se ha considerado un eje central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que a partir de ello el estudiante se adueña de su propio aprendizaje. Retomando el concepto de Zimmerman (1990), pionero en el tema, considera al aprendizaje autorregulado como una serie de características distintivas que posee el sujeto, las cuales ayudan a la adquisición del conocimiento y el desarrollo de habilidades. Así mismo, se considera que existen otros factores, como la autoeficacia académica (Barrientos-Illanes et al., 2021; Descals-Tomás et al., 2021; González-Cantero et al., 2020; Panadero et al., 2017) y el factor familiar (Gómez y Ochoa, 2023; McEown y Sugita-McEown, 2018), que intervienen en los procesos de aprendizaje autorregulado, y por ende con el mejoramiento del desempeño académico.

Comenzando por definir a la familia, se considera que es un pilar primordial en la vida emocional de los jóvenes (Robles et al., 2021), en el caso de los niños influye a nivel de clima familiar y estilo de crianza (Romagnoli y Cortese, 2015), lo que podría considerarse también en los universitarios, agregando dentro del factor familiar diferentes niveles motivacionales, de superación personal, conocimiento cultural familiar, temas de bienestar y apoyo familiar (Herrera et al., 2022). Mientras que el concepto de autoeficacia académica se categoriza como un conjunto de creencias que el sujeto tiene sobre su propia capacidad para lograr desempeñarse en el contexto educativo (Barrientos-Illanes et al., 2021), o bien, para alcanzar sus metas a través de sus acciones de acuerdo con Zimmerman (1995, como se citó en González-Cantero et al., 2020). Es decir, el ser autoeficaz significa considerar tener la capacidad suficiente para desarrollarse y ejecutar conductas y acciones adecuadas para lograr alcanzar el éxito académico.

Si bien se ha demostrado que cuando los estudiantes universitarios perciben tener mayores niveles de autoeficacia académica, suelen tener un mejor desempeño y desarrollo académico (Barrientos-Illanes et al., 2021), esto

contribuye a reducir los niveles de deserción académica y lograr un éxito académico en universitarios (Delgado et al., 2019), considerándose una relación positiva con el aprendizaje autorregulado (Panadero et al., 2017). Así mismo, Cervantes et al. (2018) comprobaron en universitarios del norte de México, que aquellos que se perciben con mayores niveles de autoeficacia académica, demuestran tener un desempeño académico más elevado, a diferencia de quienes consideran tener una autoeficacia regular. Similarmente, mediante un estudio cuasi experimental, se encontró que el aprendizaje autorregulado aumentaba en conjunto con la autoeficacia académica, sobre todo al recibir apoyo externo (Díaz et al., 2017), el cual podría ser apoyo familiar o docente.

El apoyo familiar constituye un factor psicosocial clave que incide de manera directa en el desempeño académico de los estudiantes universitarios, influyendo no solo en su bienestar emocional y conductual (Chaves-Barbosa y Rodríguez-Miranda, 2017; Gómez y Ochoa, 2025), sino también en el fortalecimiento de la autoeficacia académica, entendida como la percepción de capacidad para enfrentar con éxito las demandas académicas (González-Cantero et al., 2020). Diversas investigaciones han demostrado que el acompañamiento familiar se asocia significativamente con mayores niveles de compromiso académico y aprendizaje autorregulado en los universitarios (Descals-Tomás et al., 2021). En este sentido, el involucramiento de los padres no solo refuerza los lazos afectivos con los estudiantes, sino que también genera un clima motivacional que potencia la confianza en sus propias competencias y los orienta hacia el logro académico (Gómez y Ochoa, 2023). Así, tanto el apoyo familiar como la autoeficacia académica se consolidan como pilares fundamentales en la promoción del éxito educativo.

Desde la teoría sociocognitiva de Bandura (1977), la autoeficacia se configura a partir de diversas fuentes, entre ellas los logros de rendimiento, las experiencias vicarias, la persuasión social y los estados fisiológicos. Estos elementos interactúan con factores ambientales, conductuales, personales, cognitivos y sociales que rodean al individuo, entre los que destaca el contexto familiar, capaz de fungir como un motor motivacional que impulsa al estudiante a fortalecer su desarrollo cognitivo y a consolidar sus creencias de dominio en contextos educativos (Chaves-Barbosa y Rodríguez-Miranda, 2017). Respecto al aprendizaje autorregulado, es sabido que se sostiene de

dimensiones metacognitivas, cognitivas, motivacionales, conductuales y contextuales (Díaz, 2019), las cuales se ven influenciadas tanto por la percepción de autoeficacia como por el acompañamiento familiar. En este sentido, la teoría sociocognitiva resulta particularmente adecuada para analizar cómo estas variables interactúan y se potencian entre sí, ya que permiten comprender los procesos de toma de decisiones, motivación y regulación de la conducta que determinan el desempeño académico del estudiante.

En este sentido, resulta fundamental estudiar a la población universitaria, ya que representa la próxima generación responsable de impulsar el desarrollo social a nivel global. Por ello, es indispensable que los estudiantes desarrollen y fortalezcan su formación universitaria para que cuenten con la capacidad de contribuir de manera efectiva en el futuro a la sociedad, a través de solución de problemas, mejoramiento del ámbito laboral, educativo, social y económico (González-Cantero et al., 2020). De esta manera, resulta importante contar con jóvenes que sean capaces de autorregular su aprendizaje y que posean altos niveles de autoeficacia académica se vuelve esencial, al igual que reconocer el papel del apoyo familiar como un factor que influye positivamente en su desempeño y en la consolidación de su trayectoria universitaria.

Sin embargo, es importante mencionar que la literatura es escasa cuando se busca directamente una relación entre el vínculo familiar con el aprendizaje autorregulado sobre todo en la población universitaria. Es decir, evidentemente la familia está estrechamente relacionada de manera positiva con temas académicos como el rendimiento o desempeño académico, como ya se mencionó, sobre todo con poblaciones de educación básica o media (Romagnoli y Cortese, 2015), pero en universitarios la evidencia aún es escasa. Por lo tanto, el objetivo de la presente investigación es analizar en qué medida el factor familiar y la autoeficacia académica actúan como predictores del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios del noroeste de México, con la finalidad de identificar el nivel de predicción que tienen las variables entre sí.

Método

Para llevar a cabo el presente estudio, se empleó una investigación cuantitativa con alcance correlacional con diseño no experimental (Kerlinger, 1988) y corte transeccional al recolectar los datos en un único momento.

Participantes

El estudio se conformó por una muestra no probabilística por cuotas (Kerlinger, 1988) de 300 estudiantes universitarios (158 mujeres, 140 hombres, un bi-género, un no binario), provenientes de una universidad pública del sur de Sonora unidad Obregón centro ($n = 12$), Obregón Náinari ($n = 164$), y Guaymas ($n = 124$), inscritos en cuatro direcciones académicas: División de Ingeniería y Tecnología ($n = 96$); División de Ciencias Económico Administrativas ($n = 63$), División de Ciencias Sociales y Humanidades ($n = 53$), División de Recursos Naturales ($n = 88$), cuyas edades oscilan entre 17 y 22 años de edad.

Instrumentos

Para medir la autoeficacia académica se utilizó la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 puntos (totalmente de acuerdo). El instrumento es unidimensional y se conforma por 10 ítems. En cuanto a su fiabilidad, se obtuvo un α de .934, resultado similar al de su construcción por Palenzuela (1983) con un α de .91.

Mientras que para el apoyo familiar se utilizó el cuestionario para medir el apoyo y convivencia familiar en contextos académicos (Gómez et al., manuscrito en revisión), actualmente en evaluación editorial, cuya validación se hizo en población mexicana y contó con una confiabilidad de .91. El cuestionario es de tipo Likert 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 puntos (totalmente de acuerdo). Entre sus dimensiones se encuentra la convivencia familiar (5 ítems), apoyo familiar para la educación (4 ítems) y estatus cultural (4 ítems), con un total de 13 ítems.

Por último, el aprendizaje autorregulado se evaluó mediante la Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R) creado por Núñez et al. (2015) y validado con poblaciones europeas y latinoamericanas (Burbano-Larrea et al., 2021). La escala es de tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 puntos (totalmente de acuerdo). Originalmente, el instrumento tiene un α de .86, pero con la muestra utilizada se obtuvo un α de .957 y consta de cinco dimensiones: gestión de la planificación (6 ítems), gestión de la cognición (4 ítems), gestión de la motivación (5 ítems), evaluación de la comprensión (3 ítems) y gestión del contexto (2 ítems), con un total de 20 ítems.

Procedimiento

Una vez realizada la búsqueda de la literatura, se procedió con la elaboración del consentimiento informado y la planificación del proceso de aplicación del instrumento. Posteriormente, se solicitó autorización a los departamentos y unidades correspondientes para llevar a cabo la recolección de datos. La aplicación del cuestionario tuvo una duración aproximada de 15 minutos y se realizó mediante un formulario en Google Forms, el cual fue compartido con los estudiantes a través de un código QR.

El consentimiento informado se realizó garantizando la confidencialidad y el anonimato de cada participante en todo momento, así como la protección de su integridad académica. La participación fue de manera voluntaria y durante la aplicación se informó a los estudiantes que la información recolectada sería utilizada únicamente con fines de investigación, además de ser tratada con confidencialidad. Asimismo, se contó con la aprobación del comité de ética de la institución de procedencia, el cual emitió dictamen positivo para la aplicación del instrumento.

Con la finalidad de identificar la relación entre el aprendizaje autorregulado, el apoyo familiar y la autoeficacia académica, se llevó a cabo un análisis de normalidad para identificar qué tipo de prueba paramétrica de correlación llevar a cabo. Es importante mencionar que las pruebas de normalidad son indispensables para describir el comportamiento que tienen

las variables (Sánchez-Solis et al., 2024), así mismo, con ellas se estima el método estadístico para implementarse.

Resultados

Para los datos de normalidad, se obtuvo la asimetría y curtosis para las tres variables de estudio: aprendizaje autorregulado, autoeficacia académica y apoyo familiar (véase la tabla 5.1), los cuales presentaron rangos aceptables al estar entre +1 y -1 (Hair et al., 2019), y contar con distribuciones que no se desvían de manera significativa de la normalidad en general.

Tabla 5.1. *Estadísticos descriptivos*

Constructo		Estadístico	Desviación Error
Aprendizaje autorregulado	Media	104.626	1.284
	Asimetría	-0.302	0.141
	Curtosis	-0.412	0.281
Autoeficacia académica	Media	48.346	0.701
	Asimetría	-0.181	0.141
	Curtosis	-0.337	0.281
Apoyo familiar	Media	74.266	0.864
	Asimetría	-0.796	0.141
	Curtosis	0.752	0.281

Fuente: elaboración propia.

De esta manera, los datos de normalidad de las tres variables son considerados aceptables al estar dentro de los parámetros. Por lo tanto, se prosigue con pruebas paramétricas, considerándose la correlación de Pearson (véase la tabla 5.2) como la prueba estadística más adecuada para el estudio.

Tabla 5.2. *Correlaciones entre autoeficacia, aprendizaje autorregulado y apoyo familiar*

	Autoeficacia	Aprendizaje	Familia
Autoeficacia académica	-		
Aprendizaje autorregulado	.501**	-	
Apoyo familiar	.373**	.405**	-

Nota: la correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral) **.

De acuerdo con la tabla 5.2, se identificó una correlación positiva moderada entre el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica ($r = .501$, $p < .01$), lo que indica que los estudiantes que se perciben más autoeficaces tienden a autorregular en mayor medida su aprendizaje. Asimismo, la relación entre aprendizaje autorregulado y el factor familiar ($r = .405$, $p < .01$) también resultó positiva y moderada, evidenciando que, a mayor apoyo y convivencia familiar, los estudiantes muestran niveles más elevados de autorregulación académica. Finalmente, la correlación entre autoeficacia académica y el factor familiar fue positiva, pero baja-moderada ($r = .373$, $p < .01$), lo que sugiere que los universitarios que perciben un mayor respaldo familiar tienden a desarrollar mayores niveles de autoeficacia, funcionando este acompañamiento como un recurso motivacional que favorece su desempeño académico.

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio confirmaron la existencia de una relación significativa entre el apoyo familiar, la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en universitarios del noroeste de México. En particular, se observó que la autoeficacia académica presenta una correlación más fuerte con el aprendizaje autorregulado, en comparación con el factor familiar. Este hallazgo tiene coincidencia con Panadero et al. (2017), ya que señalaron que la autoeficacia es un elemento clave cuando se trata de procesos de autorregulación, sobre todo al influir en aspectos como la motivación, planificación y la persistencia del estudiante ante temas académicos. Asimismo, investigaciones previas en contextos similares (Cervantes et al., 2018; Delgado-Domenech et al., 2019) han mostrado que estudiantes con alta autoeficacia tienden a exhibir un mejor rendimiento y estrategias más sólidas de autorregulación.

Por otro lado, aunque la relación entre el factor familiar y el aprendizaje autorregulado fue moderada, no deja de ser relevante. Si bien McEown y Sugita-McEown (2018) mencionan que la familia puede llegar a potenciar la autorregulación en estudiantes, esto al proveer un entorno motivacional y emocionalmente estable. No obstante, este estudio demuestra que la mag-

nitud es menor, lo que podría deberse a que la etapa universitaria es el comienzo hacia la independencia de los jóvenes, lo que los inclina a apoyarse más en sus propias creencias de autoeficacia para regular su aprendizaje. Así mismo, el resultado contrasta con lo encontrado por Descals-Tomás et al. (2021), quienes mencionan que el apoyo familiar contribuye a la motivación (Gómez y Ochoa, 2025), pero la autoeficacia es la que funge en mayor medida como una variable mediadora ante la autorregulación.

En general, los hallazgos sugieren que el aprendizaje autorregulado en universitarios se ve fortalecido por la interacción existente entre la familia y la autoeficacia, lo cual refuerza la teoría sociocognitiva de Bandura (1977). Si bien el factor familiar, aunque obtuvo una relación moderada, puede actuar como un refuerzo motivacional que incremente la percepción de autoeficacia como se encontró con Chaves-Barbosa y Rodríguez-Miranda (2017), y esto a su vez constituya un predictor más robusto ante la autorregulación.

Este estudio logró cumplir con el objetivo planteado, el cual era analizar en qué medida el factor familiar y la autoeficacia académica actúan como predictores del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. Los resultados permiten concluir que ambas variables influyen positivamente, aunque con distinta magnitud, siendo la autoeficacia académica la de mayor peso predictivo. Estos hallazgos resaltan la importancia de considerar tanto los recursos internos del estudiante como autoeficacia y los externos (apoyo familiar) para comprender el proceso de autorregulación del aprendizaje en la educación superior.

No obstante, se deben reconocer algunas limitaciones metodológicas que deben ser tomadas en cuenta. El diseño transversal impide establecer relaciones causales entre las variables, la muestra no probabilística restringida a una sola institución limita la generalización de los resultados, y el análisis se centró únicamente en dos factores, dejando fuera otros elementos psicosociales e institucionales que también pueden influir en la autorregulación. Por ello, se recomienda que futuras investigaciones incluyan muestras más amplias y diversas, utilicen diseños longitudinales o experimentales y consideren otras variables, como el apoyo docente, el bienestar psicológico o el uso de recursos tecnológicos. Estas acciones permitirán fortalecer la comprensión del fenómeno y enriquecer las estrategias de intervención educativa orientadas a promover la autorregulación en distintos contextos académicos.

En conclusión, el estudio evidencia que tanto el factor familiar como la autoeficacia académica son predictores significativos del aprendizaje autorregulado, reafirmando la importancia de diseñar estrategias educativas que fortalezcan la confianza de los estudiantes en sus capacidades y promuevan la participación de la familia como un recurso motivacional.

Referencias

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Pearson Education.
- Barrientos-Illanes, P., Pérez-Villalobos, M. V., Vergara-Morales, J., y Díaz-Mujica, A. (2021). Influencia de la percepción de apoyo a la autonomía, la autoeficacia y la satisfacción académica en la intención de permanencia de estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 90-103. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.5>
- Burbano-Larrea, P., Basantes-Vásquez, M., y Ruiz-Lapueta, I. (2021). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: un estudio descriptivo. *Revista Cátedra*, 4(3), 74-92. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/3048/3965>
- Cervantes, D., Valadez, M., Valdés, A., y Tánori, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*, 35(1), 7-17. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-417X2018000100007yscript=sci_arttext
- Chaves-Barbosa, E., y Rodríguez-Miranda, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 47-71. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/10099/12284>
- Delgado-Domenech, B., Martínez-Monteagudo, M. C., y Ramón-Rodríguez, J. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 12(35), 1-9. <https://www.redalyc.org/journal/4778/477865641005/477865641005.pdf>
- Descals-Tomás, A., Rocabert-Beut, E., Abellán-Roselló, L., Gómez-Artiga, A., y Doménech-Betoret, F. (2021). Influence of Teacher and Family Support on University Student Motivation and Engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph18052606>
- Díaz, A., Pérez, M., González-Pienda, J., y Núñez, J. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 3(157). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000300087%20yscript=sci_arttext#B64
- Díaz, E. (2019). *Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima* [Tesis de grado, Universidad Peruana

- Cayetano Heredia]. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7679/Autoeficacia_DiazMontes_Eillen.pdf?sequence=1
- Gómez, A. P. D., y Ochoa, A. E. (2023). Factores psicosociales que influyen en la deserción académica de diferentes niveles educativos. En S. M. Mercado Ibarra, L. A. Rojas Borboa, M. T. Fernández Nistal, G. M. Rojas Borboa y E. Ochoa Avila (eds.), *Investigaciones Psicológicas en Espacios Socioculturales, la Escuela y la Comunidad* (1a. ed., pp. 131-140). Cromberger. <https://www.itson.mx/publicaciones/Documents/ciencias-sociales/12-04-24-InvestigacionesPsicol%C3%B3gicas-WEB.pdf>
- Gómez, A. P. D., y Ochoa, A. E. (2025). Diversidad de factores psicosociales que inciden en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes universitarios. En E. Ochoa Avila, M. T. Fernández Nistal y S. M. Mercado Ibarra (eds.), *Experiencias investigación psicológica en contextos educativo, clínico y comunitario* (1a. ed., pp. 99-109). Comunicación Científica. <https://doi.org/10.52501/cc.274.06>
- González-Cantero, J. O., Morón-Vera, J. A., González-Becerra, V. H., Abundis-Gutiérrez, A., y Macías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 1-19. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.353>
- Herrera, M., Gutiérrez, M., y Flores, D. (2022). Factores socioeconómicos y su impacto en el aprendizaje de universitarios de una facultad administrativa: un enfoque desde el Enfoque del Desarrollo Sostenible. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (2), 1-17. <https://dilemascontemporaneoseducacionpolitica-y-valores.com/index.php/dilemas/article/view/3067/3062>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2019). Multivariate data analysis (8a. ed.). Cengage Learning. https://eli.johogo.com/Class/CCU/SEM/_Multivariate%20Data%20Analysis_Hair.pdf
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.
- López-Angulo, Y., Pérez-Villalobos, M. V., y Cobo-Rendón, R. C. (2020). Apoyo social, sexo y área del conocimiento en el rendimiento académico autopercebido de estudiantes universitarios chilenos. *Formación Universitaria*, 13(3). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300011>
- McEown, M., y Sugita-McEown, M. (2018). Individual, parental and teacher support factors of self-regulation in Japanese students. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13, 389-401. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1468761>
- Núñez, J., Amieiro, N., Álvarez, D., García, T., y Dobarro, A. (2015). Escala de evaluación de la autorregulación del aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R). *European Journal of Education and Psychology*, 8, 9-12. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.002>
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 1-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7101317>
- Panadero, E., Jonsson, A., y Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22174-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>

- Robles, A., Junco, J., y Martínez, V. (2021). Conflictos familiares y económicos en universitarios en confinamiento social por covid-19. *CuidArte*, 10(19). <https://revistas.unam.mx/index.php/cuidarte/article/view/78045>
- Romagnoli, C., y Cortese, I. (2015). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? *VALORAS*. <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/Apo-yoAlAprendizajeEnLaComunidad/Fichas/Como-la-familia-influye-en-el-aprendizaje-y-rendimiento.pdf>
- Sánchez-Solis, Y., Raqui-Ramírez, C. E., Huaroc-Ponce, E. J., y Huaroc-Ponce, N. M. (2024). Importancia de conocer la normalidad de los datos utilizados en los trabajos de investigación por tesis. *Revista Internacional Tecnológica-Educativa-Do-centes*, 17(2). <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.554>