

# Autogestión del aprendizaje del universitario: un aporte en su construcción teórica

## Self-management of university learning: a contribution in its theoretical construction

RAMOS-GALARZA, Carlos [1](#); RUBIO, Dominique [2](#); ORTIZ, Dorys [3](#); ACOSTA, Pamela [4](#); HINOJOSA, Francisco [5](#); CADENA, David [6](#); LÓPEZ, Edenia [7](#)

Recibido: 03/02/2020 • Aprobado: 09/05/2020 • Publicado: 21/05/2020

### Contenido

[1. Introducción](#)

[2. Metodología](#)

[3. Resultados](#)

[4. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

#### RESUMEN:

Esta revisión tiene como objetivo aportar en la construcción teórica del proceso de autogestión del aprendizaje en estudiantes universitarios. Para este propósito, se han incluido estudios relacionados con la motivación, estrategias de aprendizaje y claves positivas de aprendizaje que aseguran el éxito académico, teniendo en cuenta los desafíos para los profesores y estudiantes del siglo XXI.

**Palabras clave:** Aprendizaje, Autogestión, Autorregulación.

#### ABSTRACT:

This review aims to contribute to the theoretical construction of the process of self-management of learning in university students. To accomplish this purpose, studies related to motivation, learning strategies and learning positive keys have been included, assuring academic success, taking into account challenges to professors as well for students of the XXI century.

**Keywords:** Learning, Self-management, Self-regulation.

## 1. Introducción

Se concibe el aprendizaje como un proceso a través del cual se consiguen o modifican no solo conocimientos, sino también habilidades, conductas y valores. Todo este logro y avance es un efecto del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación que se vive en el aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje (García, Del Toro, Cisneros, Querts, & Cascaret, 2017).

Tomando en cuenta la independencia y autonomía que muestra el estudiante universitario, se puede pensar que el aprendizaje a este nivel trasciende esta definición, ya que cada estudiante tendrá factores tanto internos como externos que influirán en el éxito académico obtenido durante su recorrido en la universidad (Torrano, Fuentes, & Soria, 2017).

Entonces, aparece el término "aprendizaje autorregulado" definido por Daura (2015) como "un proceso de construcción activo por el cual los estudiantes, sobre la base de las metas de aprendizaje que seleccionan y de la influencia ejercida por el contexto, intentan monitorear, regular y controlar su cognición, su motivación y su conducta" (p. 29). Es relevante que se investigue acerca de este concepto, puesto que es una variable central al momento de predecir el posible rendimiento académico de los estudiantes (Hernández & Camargo, 2017a).

Las características que identifican a los estudiantes de alto rendimiento y capacidad coinciden con aquellas que se atribuyen a los denominados como "autorreguladores" (Torrano et al., 2017). Según los principios del aprendizaje autorregulado, se describe a este tipo de estudiantes como aquellos que cumplen un rol activo al construir su propio proceso al aprender, controlan y regulan variables cognitivas, su motivación, afecto, conducta e incluso algunos aspectos del contexto que les rodea.

Estos sujetos consideran sus propios criterios razón por la cual, sabrán si su proceso de regulación debe continuar o si es necesario realizar algún cambio; es decir, son capaces de generar un importante proceso de autorreflexión y autoconciencia que los vuelve más capaces de supervisar su comportamiento y hacer los esfuerzos necesarios para regularlo (Bogantes & Palma, 2016). Es importante plantear que estos procesos autorreguladores actúan como mediadores entre las características personales y contextuales de los individuos en relación con su aprendizaje y rendimiento académico.

Si bien el ideal universitario es el aprendizaje autónomo y autorregulado, no siempre se presenta así y el estudiante puede presentar diversas dificultades al cursar su formación profesional, como por ejemplo, Pérez, Valenzuela, Díaz, Gonzáles y Núñez (2013) refieren que los primeros años son los más difíciles, ya que, a diferencia de la educación secundaria, en la universidad los padres no pueden controlar la totalidad de la asistencia a clases de sus hijos, por lo cual, la distracción por actividades sociales y de ocio se tornan en factores contraproducentes del óptimo desempeño del estudiante universitario.

Otro factor que afecta el desempeño en la educación superior tiene que ver con dificultades en la interacción estudiante-maestro, afectando así, la motivación por el estudio, donde las tareas en línea, ejercicios y carga horaria no son bien recibidas por el estudiante. Por ejemplo, un estudio realizado por Valdivia Gutiérrez & Barba Barrera (2017), reportó que una de las principales razones para la deserción universitaria es la falta de interés del estudiante universitario por el estudio propuesto por el sistema.

Dentro del contexto planteado, la autorregulación es un factor nuclear en el proceso de gestión del aprendizaje y más aún, en un estudiante universitario de quien se espera que tenga un mejor nivel de rendimiento, debido a que ha alcanzado el máximo desarrollo de sus capacidades cognitivas, lo cual implica que puede usarlas para mejorar sus propios procesos de aprendizaje (Jiménez, 2012).

Por ende, es fundamental analizar los factores positivos que inciden en el aprendizaje, ya que su correcto manejo incentiva la motivación y el interés por realizar actividades relacionadas al estudio y, como consecuencia, aumenta la probabilidad del éxito académico. Las estrategias del aprendizaje son esenciales para el aprendizaje, puesto que permiten al estudiante asimilar y organizar la información adquirida, lo que les lleva a alcanzar un alto rendimiento y a aprender de manera óptima. Por último, la regulación de este proceso por parte del estudiante incidirá de manera directa en el aprendizaje, debido a que, gracias a ésta, logra comprender los aspectos cognitivos, motivacionales y emocionales del mismo.

En base al contexto planteado se propone en este artículo, una revisión teórica de los factores centrales que permiten comprender el proceso de autogestión del aprendizaje del estudiante universitario. El aporte de este estudio teórico es en beneficio de la práctica docente universitaria, ya que es necesario considerar los diversos elementos que influyen en el aprendizaje, de tal manera que, cada uno pueda adaptar y mejorar su didáctica en las aulas de clase y favorecer el aprendizaje significativo.

---

## 2. Metodología

Una vez que se establecieron las necesidades, alcances y objetivos de la presente investigación, se procedió a filtrar los documentos obtenidos en la búsqueda de información por temporalidad, dando énfasis a la producción de conocimientos en artículos publicados entre 2014 y 2019 en revistas académicas, científicas y libros clásicos sobre el tema. Empero, para una mayor fidelidad en definiciones y planteamientos clásicos se requirió acudir a las fuentes originales.

Adicionalmente, se establecieron como requerimientos básicos como criterios de inclusión-exclusión: (a) artículos publicados en idioma español e inglés; (b) estudios aplicados en contexto de educación superior, es decir, estudiantes universitarios en condición de participantes; (c) hallazgos evaluados independientemente del marco metodológico utilizado.

Para el desarrollo de la presente investigación, se ha obtenido información en base a evidencias de material científico previo, recolectando datos de revistas y artículos válidos para la escritura, resaltando y determinando los factores con mayor impacto en el objeto de estudio. De esta manera, se ha identificado el repertorio de estrategias que presentan los estudiantes universitarios, determinando la relación existente entre variables incidentes y de mayor investigación preliminar.

En los próximos apartados, se considerarán los cuatros aspectos más relevantes para la presente propuesta: factores positivos en el aprendizaje, motivación, técnicas de aprendizaje profundo y

autorregulación.

Los factores positivos en el aprendizaje universitario son imprescindibles para el logro del éxito académico, por lo cual, se ha desarrollado una serie de componentes importantes que influyen directamente en el bienestar emocional del estudiante, en el transcurso de su carrera. De esta manera, se han determinado claves importantes para fomentar el aprendizaje tales como la motivación social, la calidad de la educación y, finalmente, un componente subjetivo de organización, el cual es el desarrollo de un plan de vida.

También se aborda el tema de la motivación como un elemento esencial en el aprendizaje que impulsa al estudiante a desarrollar los esfuerzos necesarios para cumplir las tareas propuestas durante las clases. Otro aspecto que se considera, es el de las técnicas de aprendizaje como un apoyo dado al estudiante para que organice sus actividades.

Por otro lado, también se plantea a la autorregulación del aprendizaje (ARA), entendida como un eje central que abarca los aspectos cognitivos, motivacionales y emocionales del aprendizaje; se la definirá a partir de las concepciones de Barry Zimmerman (2013) y uno de sus modelos más representativos en la materia, el de *fase cíclica*, que sirve de base para distintos otros autores con los que se conforma un marco coherente e integrador. Asimismo, se presenta una revisión sistemática de estudios realizados con estudiantes universitarios a nivel Iberoamericano.

---

## 3. Resultados

### 3.1. Factores positivos en el aprendizaje

La entrada al mundo universitario implica un cambio social y personal en todo sentido, esto se debe a que la adaptación a un nuevo entorno lleva consigo la necesidad de que el estudiante desarrolle nuevas habilidades, tanto cognitivas como emocionales, destacando así los factores y las aptitudes positivas de cada uno.

De esta manera, existen ciertas claves de aprendizaje positivas, las cuales, si no se manejan correctamente, pueden provocar escasa motivación y desinterés al realizar actividades y el resultado puede llegar a ser un fracaso (Raya-Ramos, 2010).

De primera mano, es importante mencionar que el principal factor positivo que influye en el aprendizaje de los estudiantes universitarios es la motivación, así como también, el conocimiento previo que tienen al elegir una carrera. Es así que, Raya-Ramos (2010) afirma que, para tener los mejores resultados académicos, lo que influye en el estudiante e incide en su puntaje, directa e indirectamente, son los conocimientos previos, las técnicas de estudio, las aptitudes intelectuales y la motivación social; sin embargo, este último ítem posee baja credibilidad en cuanto a su relación con el rendimiento académico.

Es imprescindible que la persona estudie lo que le gusta, mantenga un bienestar emocional constante a lo largo de su carrera; en este sentido, Gómez y Londoño (2015) afirman que, el bienestar personal es la satisfacción subjetiva que posee la persona, donde supone el predominio de las vivencias positivas y negativas en el entorno afectivo que tiene cada estudiante, siendo la interpretación y el valor que le da cada persona a su vida. Es decir, significa que el individuo se siente bien, no porque las personas lo digan o lo consideren, sino porque lo siente y lo percibe como tal.

De este modo, interesados por conocer la influencia del bienestar emocional en el aprendizaje universitario, se han realizado algunos trabajos para entender la relación que existe entre estos dos factores. Rodríguez et al. (2018), realizaron un estudio en el cual obtuvieron como resultado que las expectativas de éxito en el ámbito universitario corresponden al sostenimiento de altas expectativas por la carrera elegida, es decir, la relación entre la calidad de la educación que brinda la universidad influye directamente en un estado emocional positivo del estudiante.

De esta manera, la educación superior crea departamentos de bienestar estudiantil que, según Salcedo et al. (2017), son lugares que buscan mejorar la calidad de vida del estudiante, siendo un plus que la universidad brinda y promueve para garantizar la permanencia y el bienestar emocional, a través de cierta inversión focalizada en temas deportivos, becas, salud e integridad de los estudiantes.

La calidad de educación y enseñanza es uno de los factores principales del aprendizaje universitario; es así que, el modo de servicio que prestan las personas que trabajan en la educación en general, tal como la calidad del trato humano, las estrategias y técnicas que utiliza el educador para mantener el interés del estudiantado hacia la investigación, participación y motivación, son recursos positivos que el estudiante posee para su desarrollo de aprendizaje. Monroy et al. (2014) refieren que, "la percepción de enseñanza caracterizada por apoyo al estudiante, feedback, libertad para aprender, objetivos claros y con relevancia para la práctica profesional, está asociada al enfoque profundo" (pág. 114).

Cabe mencionar un estudio que muestra la influencia de la calidad de educación como factor positivo en el estudiante universitario, García et al. (2018) describieron la existencia de cuatro pilares fundamentales para fomentar el acercamiento del profesor hacia el estudiante, manteniendo correctamente los niveles de desarrollo educacional y motivacional en el alumnado (figura 1).

**Figura 1**  
Los pilares de la educación  
según García, Juárez y Salgado (2018)



El aprender a conocer es un factor desencadenante de lo humano que facilita el hecho de vivir en armonía, con una finalidad de cooperación entre profesores y estudiantes; el aprender a hacer es la medida por la cual el docente tiene como tarea, el motivar a los estudiantes para que pongan en práctica sus conocimientos y destrezas (García et al., 2018). Además, aprender a vivir juntos significa el promover en el estudiante, la cooperación para fines académicos, generando empatía con respecto a sus pares y sus diversas condiciones.

Finalmente, el aprender a ser es un factor de desarrollo cognitivo en el cual el estudiante universitario adquiere autonomía e identidad personal para su desarrollo personal, en el transcurso de su vida universitaria. Todos estos aspectos son lecciones valiosas para un mundo cada vez más competitivo, en el que la persona requiere conocimientos, así como, otras destrezas para ser humano.

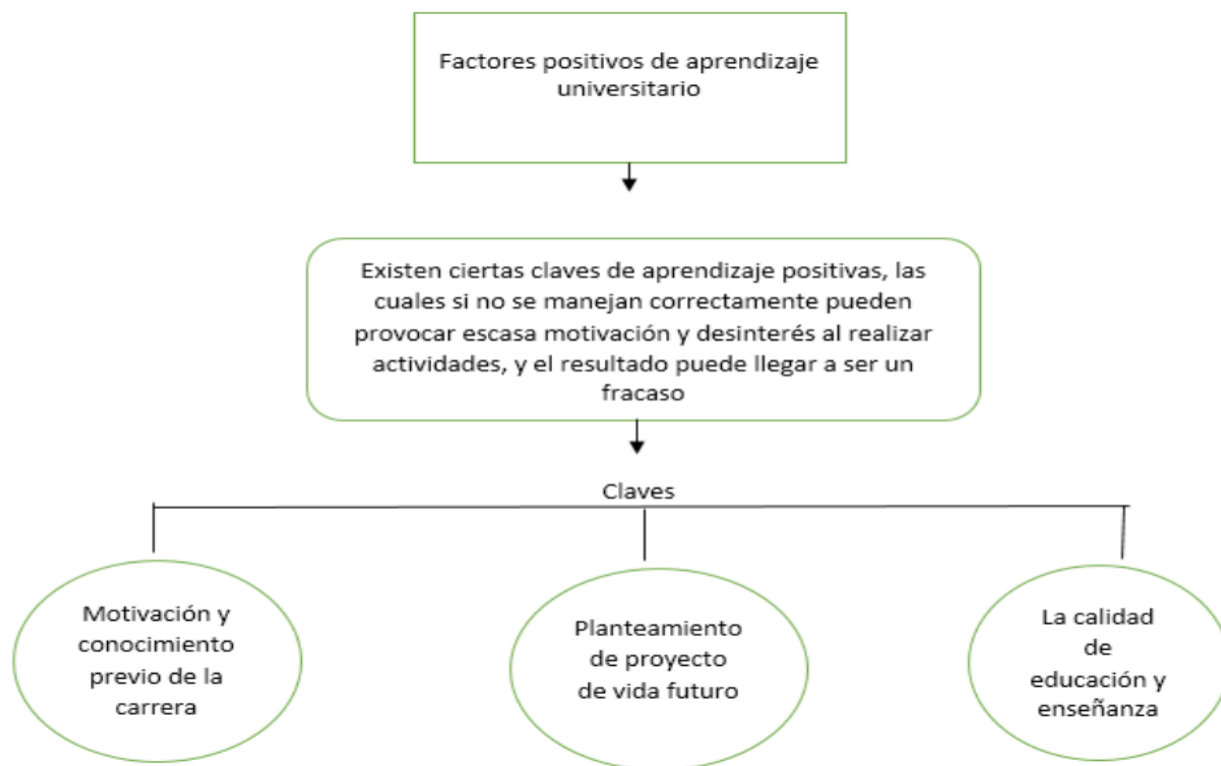
De modo que, el fomentar una educación de calidad en la universidad crea competencias que, además de ser un factor positivo para el aprendizaje, forma personas capaces de comprender complejas interrelaciones existentes entre las materias elegidas y el desempeño profesional futuro.

Cuando el estudiante se atribuye interés por la carrera que, luego se convertirá en su profesión elegida y, en la que no existan estos pilares fundamentales, se afecta el desarrollo de las potencialidades humanas y, donde, además, el nivel de motivación individual y social tendría un impacto negativo en el estudiante universitario (Blanco Guijarro, 2005).

Finalmente, el plantear y proponer un proyecto de vida futuro es un factor positivo imprescindible en el aprendizaje universitario. Esta actividad es una forma de plantear estratégicamente los sueños, poniéndolos en un plano real, desarrollando objetivos que van acorde a los deseos y anhelos personales y que influyen en el aprendizaje diario del estudiante universitario (Gómez & Londoño 2015).

El docente puede apoyar este proyecto, mediante el uso de herramientas didácticas que fomenten la motivación y la promoción del bienestar emocional en el estudiante. Una de ellas puede ser el plasmar una línea de vida personal, en la que se especifiquen los objetivos que se tiene a lo largo de la carrera universitaria o, simplemente, enlistarlos. Todos estos ejercicios facilitarán una toma de conciencia sobre la implicación personal del proceso de formación (figura 2).

**Figura 2**  
Actores positivos del  
aprendizaje universitario



### 3.2. Motivación y aprendizaje en universitarios

Para entender la relación entre la motivación y el aprendizaje en el estudiante universitario, se la debe considerar como un proceso que lleva a las personas hacia un fin u objetivo; implica la existencia de metas y requiere de actividad, tanto física como mental, la cual será decidida y constante (Boza & Toscano, 2012).

La motivación es definida por Stover, Uriel, Freiberg, & Fernández (2015) como la energía, dirección, persistencia y finalidad de los comportamientos de las personas e involucra sus intenciones. También es considerada un proceso interactivo y adaptativo con factores cognitivos, afectivos y emocionales, que regulan el organismo y lo dirigen al logro de sus objetivos (García-Ripa, Sánchez-García, & Rísquez, 2016).

Stover et al. (2015) plantean una estructura jerárquica motivacional, la cual tiene tres niveles: global, contextual y situacional. En el primero, se toman en cuenta la orientación de la persona y lo relacionado a la personalidad. En el nivel contextual, se encuentran la educación, recreación y trabajo; así como otros factores sociales. Por último, en el nivel situacional se incluyen momentos específicos y únicos, como una determinada reunión de amigos en cierta fecha.

Es importante mencionar que, la motivación puede darse desde el docente hacia los estudiantes; sin embargo, esta revisión se enfoca en la motivación que viene desde el estudiante universitario mismo, en favor de su aprendizaje. Esto permite considerar al estudiante como agente activo en un aprendizaje autorregulado, definido como "una dimensión intrínsecamente motivacional al implicar iniciativa personal y la perseverancia" (García-Ripa, Sánchez-García, & Rísquez, 2016, pág. 41).

En el ámbito educativo, la motivación se relaciona con el rendimiento académico (Boza & Toscano, 2012), considerándola como un factor que influye en el aprendizaje, puesto que, al cumplir con sus objetivos académicos, el estudiante se sentirá motivado a establecer nuevos desafíos. Los individuos actúan en virtud de que creen saber y poder hacer, de manera que esto estructura sus pensamientos y la forma en que aprenden (Granados & Gallego, 2016).

Para conceptualizar la motivación de manera integral, en cuanto a la gestión del aprendizaje, se han incluido elementos afectivo-motivacionales como: control de ansiedad o emociones negativas, creencia de autoeficacia y valía personal para el aprendizaje, manejo de esfuerzos físicos y mentales que aseguren la consecución de tareas, el interés propio por la actividad, entre otros (García-Ripa et al., 2016).

Boza y Toscano (2012) toman en cuenta las siguientes dimensiones dentro de la motivación por aprendizaje: metas vitales, actitudes ante este (ante el estudio, ante tarea, atribuciones de logro), motivos personales, condiciones del estudio, estrategias de aprendizaje e implicación en el estudio. En su investigación, se aplicó una escala de Likert con 84 ítems a 938 estudiantes de la Universidad de Huelva, que permitió describir varias características que diferencian a los estudiantes más motivados de aquellos con un nivel más bajo.

Una de las características de los estudiantes más motivados es que se atribuyen a sí mismos los logros alcanzados, gracias a su esfuerzo y trabajo (Boza & Toscano, 2012). También, adjudican a la experiencia universitaria como interesante, buscan cumplir sus propias expectativas, les interesa la maduración y superación personal y, como se mencionó anteriormente, conseguir buenas oportunidades laborales en el futuro.

En cuanto a la condición de estudio, prefieren hacerlo solos, debido a que se consideran muy competentes. Dentro de las estrategias de estudio, este grupo de estudiantes identifican los contenidos relevantes, usan conocimientos previos y sus anotaciones de clase. Finalmente, se caracterizan por tener una buena asistencia a clase, ser responsables, autónomos y demostrar gran esfuerzo.

Por otro lado, la psicología ha identificado dos factores denominados "no intelectivos", vinculados al rendimiento académico y que son las estrategias de aprendizaje y la motivación estudiantil (Stover et al. 2015). Por esta razón antes de describir las orientaciones motivacionales es fundamental definir las estrategias de aprendizaje.

Para lo cual, siguiendo a García-Ripa et al. (2016) se las considera como las acciones organizadas que un estudiante lleva a cabo de forma consciente e intencional, con el fin de lograr un objetivo de aprendizaje, en determinado contexto social y de manera eficaz.

La motivación académica se entiende como aprendizaje motivado consciente (Boza & Toscano, 2012). En el ámbito educacional, se postulan tres posiciones u orientaciones motivacionales: intrínseca, extrínseca y amotivacional (Stover et al., 2015), las cuales son explicadas a continuación.

La motivación intrínseca hace referencia a las tareas o actividades que son el fin en sí mismas, su orientación puede ser hacia experiencias estimulantes y reconfortantes; hacia el logro y satisfacción o hacia el conocimiento, pues se experimenta placer al aprender (Stover et. al, 2015). En este grupo, los estudiantes sienten satisfacción al debatir con sus profesores, adquirir nuevos aprendizajes y superarse a sí mismos. Bosa y Toscano (2012) plantean que este tipo de orientación motivacional se encuentra más en los estudiantes de mayor edad y una de las manifestaciones presentes en las personas con este tipo de orientación, es la mayor asistencia a clase.

Por otro lado, en la motivación extrínseca, las tareas son un medio para conseguir otro fin, es decir que el estudiante necesita motivos diferentes o externos a la actividad para completarla (Stover et al., 2015). Este tipo de orientación motivacional, según el grado en el que se ha internalizado, puede ser para obtener una recompensa o evitar castigos, para aumentar el ego o evitar la culpa o para que los intereses personales se integren con las conductas aceptadas socialmente.

En relación a la amotivación, esta aparece cuando los motivos externos en el estudiante no han sido internalizados. El grupo de personas con esta orientación no regula sus conductas y actividades debido a que se conciben como incapaces de hacerlo pues perciben que no tienen metas que cumplir (Stover et al., 2015).

Varios estudios han logrado llegar a la misma conclusión, en cuanto a las orientaciones motivacionales y su influencia en el aprendizaje de un estudiante universitario. Al estudiar la relación entre estos factores, se encontró que los estudiantes cuya orientación motivacional es de tipo intrínseca se caracterizan por un uso mayor de estrategias de aprendizaje, a diferencia de los de tipo extrínseca (Stover et al., 2015).

También es interesante preguntarse sobre lo que sucede con los estudiantes universitarios que no se encuentran motivados. Para entender las consecuencias de la ausencia de motivación, es importante definirla. Borroto, Santos y Azcuy (2015) la conceptualizan como "un estado activo de falta de motivación, cuando las personas perciben una falta de contingencia entre sus acciones y los resultados que obtienen" (p. 60).

Sabiendo que la motivación es directamente proporcional a los resultados académicos y a la necesidad de aplicación de varios métodos para estimular al estudiante, se puede inferir que los estudiantes con mayor motivación tendrán mejores resultados (López, Cruz, & Cruz, 2017). Esto no quiere decir que los estudiantes desmotivados no deseen ser exitosos, pero sí que hay algo que los detiene de conseguirlo. En conclusión, como mencionan García et al. (2017), cuando no hay motivación, no hay aprendizaje y, de igual manera, el rendimiento académico no será satisfactorio (figura 3).

**Figura 3**  
Motivación y aprendizaje universitario



Tejedor (2003) refiere que la motivación constituye un constructo correspondiente a varias dimensiones, lo que puede generar poca fiabilidad al ser evaluado; sin embargo, también se ha determinado que los estudiantes no solo presentan numerosas carencias motivacionales y estratégicas al llegar a la universidad, sino que continúan con las mismas deficiencias a lo largo de su proceso académico. De esta manera, a pesar de que la motivación, al ser un constructo poco medible al igual que otros factores como la personalidad, es clave para que el estudiante se mantenga receptivo, manteniendo el interés por un desarrollo positivo de su carrera profesional.

Para finalizar este acápite, se puede decir que la motivación, a pesar de ser un factor multidimensional y de difícil medición, es una de las variables que más incide en el éxito académico del estudiante universitario. Sin embargo, hay que entender que es responsabilidad del estudiante el no fracasar en el logro de sus metas y, así, con el apoyo del docente, de la familia y amigos, la deserción de la carrera se vuelve casi nula (Gómez & Londoño 2015).

En este acápite, se ha definido la motivación; una vez hecho esto, se explicó la razón por la que es importante que sea tomada en cuenta en el proceso de aprendizaje del universitario, exponiendo la relación entre esta y el rendimiento académico. Luego, se evidenciaron los beneficios que obtienen aquellos estudiantes que se encuentran motivados en su ámbito académico a diferencia de los que no lo están y, por último, se plantearon las tres orientaciones motivacionales: extrínseca, intrínseca y amotivacional para, posteriormente, describir de manera breve cada una de ellas, relacionándolas con el ámbito del aprendizaje.

### 3.3. Técnicas de aprendizaje profundo en universitarios

Existen diversas técnicas y habilidades empleadas por los estudiantes de educación superior como recurso para estudiar, las cuales les permiten asimilar y organizar la información adquirida para alcanzar un rendimiento y aprendizaje óptimo, dentro de su entorno educativo. Estas estrategias se encuentran relacionadas con diferentes factores físicos, ambientales y psicológicos y varían en dependencia de las capacidades de cada estudiante (Casé, Neer, Lopetegui & Doná; 2010).

Roys y Pérez (2018) conciben las técnicas o estrategias de aprendizaje como un conjunto de herramientas y mecanismos que facilitan y fomentan los procesos educativos; parten de las necesidades que cada estudiante posee para adaptarse e integrarse en el entorno académico. A partir de esto, se considera que existen un sinnúmero de técnicas que responden a las características personales de cada uno; sin embargo, existen ciertas consideraciones que permiten organizar algunas de las estrategias principales utilizadas por los estudiantes de educación superior, como las que se describen a continuación.

Se exponen cinco tipos principales de estrategias de aprendizaje: de adquisición, de codificación, de recuperación, de metacognición y de apoyo al procesamiento. Las estrategias de adquisición y codificación son aquellas relacionadas con el procesamiento y el uso de la información; las de recuperación implican el acceso al conocimiento almacenado en la memoria; las de metacognición incluyen técnicas de planificación, valoración, control y orden; finalmente, las de apoyo al procesamiento comprenden métodos de apoyo social, subrayado, etc. Estas técnicas pueden ser evaluadas a través de diferentes escalas y se encuentran reguladas por factores psicológicos, sociales y ambientales (Roys & Pérez, 2018).

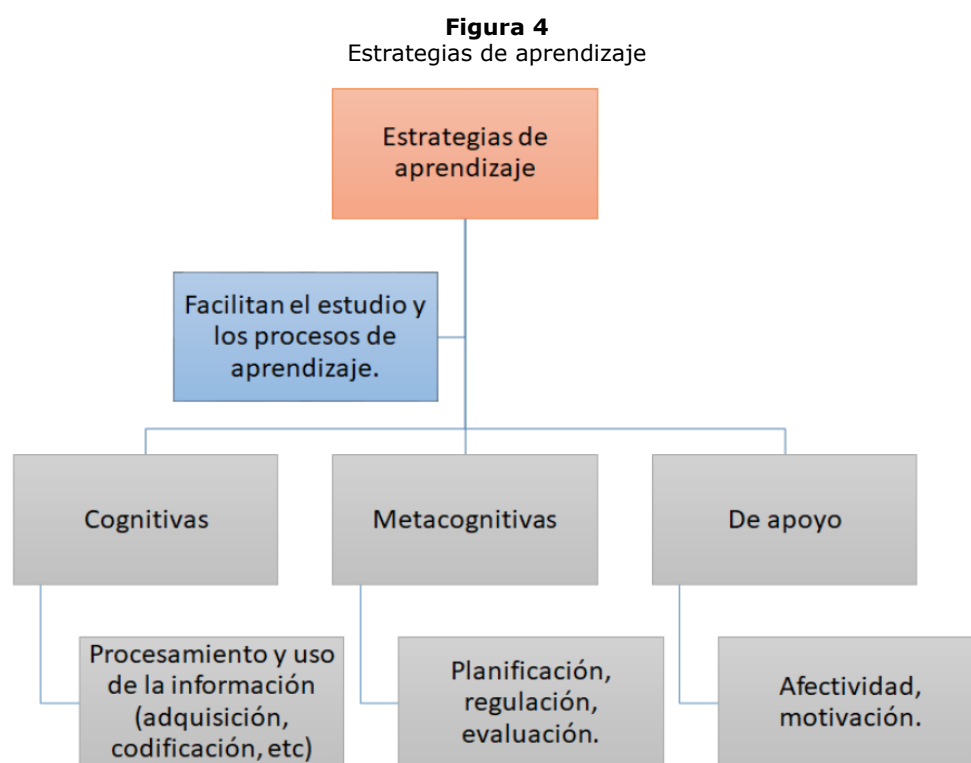
Por otro lado, García y Tejedor (2017) conciben las técnicas de aprendizaje como tácticas facilitadoras y orientadoras hacia acciones específicas, las cuales permiten establecer las pautas necesarias para un aprendizaje adecuado y de calidad. Existen tres grupos principales de estas estrategias: cognitivas, metacognitivas y de apoyo. Las primeras permiten la comprensión y organización de la información a través de técnicas de ensayo, organización y elaboración, fomentando el aprendizaje autónomo. Las

metacognitivas incluyen un aprendizaje consciente a través de la planificación, la regulación y la evaluación. Finalmente, las estrategias de apoyo involucran el carácter afectivo y motivacional del aprendizaje.

A partir de diversos estudios realizados, se han correlacionado las técnicas de aprendizaje utilizadas por estudiantes de educación superior con diversos factores, como son: el género, el rendimiento académico, la autonomía, la inteligencia, etc. En relación a esto, Mondragón, Cardoso y Bobadilla (2017) consideran que el rendimiento académico y el aprendizaje se encuentran beneficiados por elementos ambientales, planificación y hábitos de estudio, factores socio-afectivos y otros aspectos. Así mismo, Casé et al. (2010), plantean diferencias relevantes entre las técnicas de aprendizaje utilizadas por los hombres y aquellas usadas por las mujeres, siendo estas últimas más organizadas y esquemáticas en su estudio.

Finalmente, García y Tejedor (2017) destacan los recursos tecnológicos como un factor determinante en el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, en vista de que aumentan la eficacia de las técnicas empleadas y facilitan la realización de tareas académicas.

Estos autores resaltan la importancia de las estrategias de aprendizaje dentro de la educación universitaria, puesto que permiten el desarrollo del estudio autónomo y potencian las capacidades individuales de cada estudiante, además mejoran el rendimiento académico y enriquecen los procesos de aprendizaje. En la figura 4 se observa un resumen de las estrategias de aprendizaje utilizadas con mayor frecuencia por los estudiantes universitarios (figura 4).



Como se mencionó anteriormente, las técnicas de aprendizaje son procesos que facilitan la adquisición de diferentes habilidades en el ámbito educativo. Sin embargo, González y Díaz (2006) explican que solo un pequeño porcentaje de estudiantes utiliza estas técnicas de manera continua y organizada, por lo que son pocos los que están conscientes de su manera de aprender y los mecanismos útiles para lograrlo de manera eficaz.

Así mismo, estos autores consideran que aquellos estudiantes que no poseen estrategias de aprendizaje presentan menos independencia y creatividad dentro del aula. Además, el sistema de enseñanza se vuelve un factor fundamental dentro de las estrategias de aprendizaje, por lo que se encuentra un mayor y mejor uso de estas, en los sistemas educativos más flexibles, es decir, que no sean únicamente de carácter lineal (González & Díaz, 2006).

León, Risco y Alarcón (2014) afirman que el poco o nulo uso de estrategias de aprendizaje implica dificultades en la memorización, concentración, planificación y análisis de situaciones específicas, por lo que el aprendizaje significativo se ve afectado. De igual manera, la motivación es un factor importante a considerar en el uso de estas estrategias, indicando que se ve disminuida en los estudiantes que mantienen un rendimiento académico bajo, debido a la falta de uso de técnicas de estudio.

Siguiendo esta misma línea, Herrera y Quiles (2009) afirman que la escasa utilización de técnicas de aprendizaje en estudiantes de educación superior, indica una falta de responsabilidad y compromiso



dentro del ámbito académico. Así mismo, se considera que los estudiantes de semestres inferiores utilizan de manera más frecuente y organizada las estrategias de aprendizaje, sin embargo, aquellos de niveles más altos se encuentran más acostumbrados al trabajo en equipo, lo cual funciona como potenciador y facilitador de las estrategias mencionadas.

### 3.4. Regulación del aprendizaje universitario

Panadero (2017) entiende la autorregulación del aprendizaje (ARA) como un marco conceptual central para comprender los aspectos cognitivos, motivacionales y emocionales del aprendizaje. Por tanto, representa un "marco extraordinario bajo el cual se estudia un número considerable de variables que influyen en el aprendizaje (por ejemplo, autoeficacia, volición, estrategias cognitivas) dentro de un enfoque integral y holístico" (p. 1).

Desde los primeros trabajos en los que los académicos comenzaron a distinguir entre metacognición y la ARA, ésta última se convertiría en una de las áreas de investigación más importantes en la psicología. En este sentido, uno de los mayores representantes, Barry Zimmerman (2013), realizó sus exploraciones iniciales en el campo de los procesos sociales, específicamente en el modelamiento cognitivo. Este bagaje investigativo le llevó a desarrollar una serie de modelos, entre los más importantes, el de *fase cíclica o modelo Zimmerman* (2013 figura 5).

**Figura 5**  
Fases y subprocesos de la autorregulación del aprendizaje



Los procesos de la primera fase, se utilizan para analizar y preparar las tareas, plantear objetivos y, en conjunción con el aspecto motivacional, buscan mejorar las estrategias de aprendizaje. En la *fase de rendimiento*, los estudiantes ejecutan la tarea, emplean esfuerzos para aprender y son destinados a facilitar el autocontrol y el automonitoreo para mantenerse cognitivamente comprometidos y motivados para terminar la tarea (Zimmerman, 2013).

La fase de *autorreflexión* ocurre después de los esfuerzos para aprender; en estos procesos, los estudiantes evalúan su desempeño en la tarea y los emplean para optimizar las reacciones frente a los resultados obtenidos. Estas reflexiones, a su vez, influyen en los procesos de previsión y creencias, además generan reacciones personales que pueden influir positiva o negativamente con respecto a los esfuerzos posteriores para aprender, completando así un ciclo de autorregulación (Zimmerman, 2013).

En una revisión realizada por Panadero (2017), se hizo un análisis y comparación entre seis de los modelos más significativos del aprendizaje autorregulado (Zimmerman, Boekaerts, Winne y Hadwin,

Pintrich, Efklides, y, Hadwin, Järvelä y Miller). En este trabajo se reporta que los modelos conforman un marco coherente e integrador como base para futuras investigaciones; generan modelos de intervención en los cuales, los estudiantes universitarios actúan de una manera más estratégica y exitosa al momento de aprender. En segundo lugar, según la evidencia metaanalítica disponible, existen "efectos diferenciales de los modelos de ARA a la luz de las diferencias en las etapas de desarrollo o niveles educativos de los estudiantes" (p. 1).

Por otro lado, Hernández y Camargo (2017a) con miras a ofrecer una panorámica acerca del programa de investigación en el área de la ARA en Iberoamérica, compilaron una revisión sistemática alrededor de estudios empíricos realizados en estudiantes universitarios. Como conclusiones de la revisión, se estableció que el estudio metodológico y una aplicación sistematizada apropiada se encuentra todavía en una etapa inicial de desarrollo, debido a la prevalencia de estudios locales, una dispersión de instrumentos utilizados y pocos estudios que evidencien y promuevan un impacto de programas promotores de la ARA.

Los autores destacan la necesidad de promover el reporte de información estadística que permita calcular los alcances y efectos de futuros estudios. En este sentido, señalan que la consolidación de esta área de investigación en la región implica "la cualificación instrumental, por ejemplo, a través de estudios transculturales con grandes muestras, el diseño, la validación o adaptación de programas de intervención en diferentes países y la evaluación del rendimiento académico en el contexto de la promoción del ARA" (Hernández & Camargo, 2017a, p. 157).

Otro concepto importante para comprender este tema, es el del aprendizaje autorregulado. Para Garrote, Garrote, & Jiménez (2016) durante el aprendizaje, el estudiante suele tener un papel pasivo, como receptor de contenidos del docente, quien asume la responsabilidad del proceso. En cambio, el paradigma cognitivo, considera al estudiante como un sujeto activo e implicado totalmente en el proceso. Entonces, el aprendizaje autorregulado implica un sentido de autoeficacia y el auto-control personal y, por ende, de procesos motivacionales (Granados & Gallego, 2016).

### **3.5. Evaluación de la autogestión del aprendizaje universitario**

El estudio realizado por Hernández y Camargo (2017b) reporta la validación del instrumento *Self-Regulation Strategy Inventory—Self-Report* (SRSI-SR) a partir de Cleary (2006), el cual fue adaptado al idioma español y enfocado a población universitaria en Colombia. La fiabilidad del instrumento mostró una alta consistencia interna [ $\alpha = .81$ ] y los factores se evaluaron a través de 18 ítems en escala tipo Likert.

El análisis factorial exploratorio lo configura por cuatro factores: (a) organización del entorno, (b) organización de la tarea, (c) búsqueda de información, y (d) hábitos inadecuados de regulación. Un análisis adicional mostró que los estudiantes que mantuvieron al menos una vez una condición de repetición (31%), presentaron puntuaciones más altas que los no repetidores en el factor (d) hábitos inadecuados de regulación (Hernández & Camargo, 2017b).

Zambrano, Rojas, Díaz y Salcedo (2018), analizaron las propiedades psicométricas de la 'Escala Inventario de Estrategias de Autorregulación', en una muestra no probabilística de 382 estudiantes (37.89% hombres y 62.11% mujeres) universitarios chilenos de pregrado en pedagogía. Como resultado, el análisis factorial exploratorio y el análisis factorial confirmatorio revelaron índices de ajuste adecuados para el modelo de cuatro factores planteados por Hernández y Camargo (2017b).

En este sentido, los autores de ambos estudios establecen que el SRSI-SR adaptado es un instrumento válido y fiable, que mide de forma satisfactoria la implementación de estrategias de ARA, además de ser "un instrumento sencillo, breve, de fácil administración y que puede ser de gran utilidad para la toma de decisiones educativas" (Hernández & Camargo, 2017, p. 16); (Zambrano, Rojas, Díaz, & Salcedo, 2018).

En otros estudios como el de Navea (2018), se analizó la relación entre motivación académica y las estrategias de aprendizaje como ejes fundamentales de la ARA con el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ). A partir de un análisis factorial y su posterior análisis correlacional, el estudio aporta "datos sobre el hallazgo de un factor de autointerrogación, unos altos valores de meta de tarea, la adopción de múltiples metas, las altas correlaciones encontradas entre motivación y estrategias de aprendizaje y la poca utilización de la estrategia metacognitiva" (Navea, 2018, p. 193).

Cabe destacar un nuevo enfoque que, de acuerdo a Loeffler, Bohner, Stumpp, Limberger y Gidion (2019) facilita y fomenta la ARA en la rutina diaria del estudiante universitario: la evaluación ambulatoria interactiva. El estudio se llevó a cabo en dos fases durante las cuales, los estudiantes responden preguntas relacionadas con su comportamiento de aprendizaje presentado diariamente a través de diarios electrónicos y, en un segundo momento, uno de los grupos recibía retroalimentación inmediata sobre el uso de estrategias metacognitivas, mientras el otro no (Loeffler, et al., 2019).

A partir de los análisis realizados se encontró que las "estrategias cognitivas y metacognitivas, los recursos internos y el tiempo de estudio utilizado efectivamente estaban asociados con el éxito

subjetivo del aprendizaje. Las intervenciones promovieron estrategias metacognitivas, estrategias de gestión de recursos internos y éxito de aprendizaje subjetivo” (Loeffler, et al., 2019, p. 43). En este sentido, la finalidad de la evaluación ambulatoria interactiva de ARA sería la de apoyar a los estudiantes para que se conviertan en estudiantes autorregulados a largo plazo.

Dado el incremento progresivo y consolidado de las TIC en los procesos de aprendizaje y trabajo en equipo universitario, Niño, Castellanos y Vilorio (2019) realizaron un estudio en México, con estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, donde se analizaron los procesos de aprendizaje colaborativo en entornos tecnológicos de comunicación asíncrona. Como metodología se aplicó un estudio de casos múltiples desde un doble enfoque: el discurso cognitivo enfocado a construir conocimiento y el discurso utilizado para los procesos de regulación de la tarea.

Los resultados revelaron que “el establecimiento de metas, la formulación de expectativas positivas sobre la tarea, el monitoreo de los progresos y el apoyo socioemocional son mecanismos reguladores que contribuyen fuertemente al desarrollo de procesos ricos y profundos de construcción compartida del conocimiento” (Niño, Castellanos, & Vilorio, 2019). De esta manera, se evidenció una influencia positiva de un discurso regulador sobre la actividad cognitiva de los estudiantes.

---

## 4. Conclusiones

Este artículo describe al aprendizaje de manera holística e integral. Esto se consiguió a través de una descripción detallada de cuatro factores importantes al hablar del aprendizaje, que son: factores positivos, estrategias de aprendizaje, motivación y regulación. Todo esto para entender cómo estos factores influyen para que el estudiante logre autorregular su proceso de aprendizaje en la universidad para que este sea más eficaz.

Se encontró en base a la revisión teórica de los distintos factores que el correcto manejo de los mismos, se verá reflejado en un excelente rendimiento académico de los estudiantes. Así, el contenido de este artículo abre las puertas para nuevas propuestas que aporten al contexto educativo en base a aspectos psicológicos con formas adecuadas de manejar los factores revisados, lo que permitiría mejorar la capacidad de autorregulación del aprendizaje.

A partir del trabajo de revisión llevado a cabo, se pueden establecer los siguientes resultados obtenidos. En primer lugar, es importante destacar que la autogestión del aprendizaje es un proceso cognitivo importante y guarda relación con el desempeño académico de los estudiantes universitarios.

Otro elemento a considerar es la motivación, que debe considerarse como un aspecto primordial en la gestión del aprendizaje, pese a ser un constructo difícil de evaluar, aquellas personas que mostraron una motivación interna se implicaron de mejor manera y más fácilmente en las actividades propuestas; es decir, la motivación facilita o impulsa a los estudiantes a mejorar sus niveles de autogestión.

La mayoría de estudios relacionados a esta temática se han llevado a cabo en poblaciones universitarias en el contexto anglosajón y existe poca información en el ámbito latinoamericano. Esto aporta validez y pertinencia a la investigación que se plantea en esta área y motiva a expandirla a otras poblaciones y con otras variables.

A partir de esta investigación se logró conocer los diferentes factores que envuelven el aprendizaje universitario, los cuales permiten que éste se realice de manera autónoma. Asimismo, se pudo realizar un análisis de las estrategias de aprendizaje más utilizadas dentro del ámbito de educación superior y su respectiva evaluación. Estas cuestiones se consideran de suma relevancia dentro del ámbito educativo puesto que pretende que los estudiantes universitarios puedan aprender de una manera organizada, consciente y autogestionada. Si bien los factores descritos a lo largo del artículo permiten entender de manera integral la influencia que tienen sobre el aprendizaje del estudiante universitario, se han identificado otros aspectos relevantes dentro del tema que quedan pendientes de ser investigados a futuro, entre ellos se encuentra la parte afectiva y emocional, la cual podría tener incidencia en el proceso de aprendizaje, especialmente en cuanto a la motivación.

También, hay que considerar los antecedentes académicos de los sujetos, como formación anterior a la universidad y conocimientos previamente adquiridos que inciden en el proceso formativo universitario, sentando las bases para el mismo. Su limitación puede generar una sensación de desventaja en el estudiante y afectar su rendimiento.

Otro factor importante de tomar en cuenta es las distintas aptitudes que cada estudiante tiene, lo que puede influir, no solo en su rendimiento sino en las distintas formas de gestionar su propio proceso al aprender. Finalmente, no se debe dejar de lado lo referente al contexto en el que cada estudiante se desenvuelve cotidianamente mientras cursa sus estudios superiores.

Es importante mencionar que una de las mayores limitaciones al realizar la investigación fue la determinación de los factores que inciden directamente en la autogestión del aprendizaje, ya que la exactitud de los resultados globales respecto a los factores estudiados en investigaciones previas, arrojan resultados de muestras poblacionales en donde interfieren de manera importante en los

resultados finales, variables tales como: género, edad y cultura de los estudiantes, afectando la similitud y concordancia de los resultados de investigaciones ya realizadas.

De esta manera, se han incluido estudios en donde se relacionan los factores con mayor incidencia y que afectan en mayor proporción a la autogestión del aprendizaje, tales como la inteligencia, motivación y estrategias individuales, las cuales, a pesar de ser estudiadas en un gran número de trabajos, no es posible determinar con exactitud su relación con el objeto de estudio de la investigación, al ser variables de constructo multidimensional y careciendo de instrumentos de medida exacta.

A partir de la presente investigación, surge el interés de continuar indagando acerca del aprendizaje autogestionado en estudiantes de educación superior; además, se presenta la necesidad de conocer y analizar los factores que influyen de manera negativa en el proceso de aprendizaje junto con sus respectivas evaluaciones, las cuales puedan ser aplicadas dentro del contexto Latinoamericano para, posteriormente, ampliarse a nivel latinoamericano. La autogestión del aprendizaje conlleva a determinar un sin número de variables que inciden sobre ella, de esta manera se recomienda continuar la investigación con la creación de escalas de alta fiabilidad que contengan factores de mayor importancia global y de esta manera determinar las variables que inciden directamente con la gestión del aprendizaje con mayor precisión.

Otra de las temáticas de la investigación futura propuestas en este reporte es la creación de espacios para incrementar la motivación dentro del aula de clases, a cargo de los docentes y que incluyan herramientas tecnológicas, para que, el estudiante pueda gestionar su aprendizaje con la utilización de aplicaciones desde sus dispositivos móviles y adquiera los conocimientos de una manera más interactiva, interesante y acorde al siglo XXI, que es la realidad del estudiante actual.

La autogestión del aprendizaje debe estar acorde al mundo globalizado y tecnológico actual, más no al formato clásico que encontrábamos en el siglo XX, en donde el aprendizaje se desarrollaba en espacios en donde era imprescindible el uso de una pizarra, tiza, pupitre, el conocimiento del profesor, más no las opiniones de los alumnos, actualmente tenemos tanta información en la web y noticias que nos llegan al minuto de que ocurrieron, de las cuales el estudiante autogestiona su aprendizaje al respecto, ya que lo vemos comentar con su familia, con sus compañeros, desde un video que lo visualizaron en internet, siendo esta la manera por medio de la cual podemos motivar el aprendizaje de las materias propuestas en el ámbito educativo y en donde los alumnos también puedan proponer y discutir desde su punto de vista, y a esto apuntan las futuras investigaciones.

---

## Referencias bibliográficas

- Blanco Guijarro, M. (2005). La Educación de Calidad para Todos Empieza en la Primera Infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 11-33. Obtenido de <https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48175>
- Bogantes, J.; Palma, K. (2016). La regulación continua de la enseñanza y del aprendizaje desde el evaluar para aprender. Una experiencia de la cátedra didáctica del lenguaje. *Revista Innovaciones Educativas*, 18(24), p. 59-72.
- Borroto, M., Santos, E., & Azcuy, A. (2015). Motivación y rendimiento académico en estudiantes de Agronomía. *Educación y Sociedad*, 13 (3), 59-74.
- Boza, Á., & Toscano, M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en estudiantes universitarios. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, (16)1, 126-142.
- Casé, L., Neer, R., Lopetegui, S., & Doná, S. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios. *Revista de psicología*, 11(2), 199-211.
- Cleary, T. (2006). The Development and Validation of the Self-Regulation Strategy Inventory-Self-Report. *Journal of School Psychology*, 44 (4), 307-322. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.05.002>.
- Daura, F. (2015). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 28-45.
- García, Á., Del Toro, A., Cisneros, E., Querts, O., & Cascaret, X. (2017). Algunas variables psicosociales asociadas al bajo rendimiento académico en estudiantes de primer año de medicina. *MEDISAN*, 21(4).
- García Colina, F. J., Juárez Hernández, S. C., & Salgado García, L. (Mayo-Agosto de 2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana Educación Superior*, 37(2), 206-216. Obtenido de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142018000200016](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000200016)
- García-Ripa, M. I., Sánchez-García, M. F., & Rísquez, A. (2016). Estrategias de Aprendizaje y Autorregulación Motivacional. Identificación de Perfiles para la Orientación de Estudiantes Universitarios de Nuevo Ingreso. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, (1) 41, 39-57.

- García, A. & Tejedor, F. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XXI*, 20(2), 137 - 159, doi: 10.5944/educXX1.13447.
- Garrote, D., Garrote, C. & Jiménez, S. (2016). Factores influyentes en motivación y estrategias de aprendizaje en los alumnos de grado. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 31-44. doi: 10.15366/reice2016.14.2.002
- Gómez, E., & Londoño, E. (2015). Factores que influyen en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del programa de tecnología industrial de la universidad tecnológica de Pereira (tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira, Risalda, Colombia.
- González, D. & Díaz, Y. (2006). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología. *Revista Iberoamericana de educación*, 40(1), 1-17, DOI: <https://doi.org/10.35362/rie4012532>.
- Granados, H., & Gallego, F. (2016 ). Motivación, aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje en estudiantes de tres universidades de Caldas y Risaralda. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1) , 71-90.
- Herrera, L. & Quiles, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educ*, 12(3), 75-98.
- Hernández, A., & Camargo, Á. (2017a). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49 (2), 146-160. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>.
- Hernández, A., & Camargo, Á. (2017b). Adaptación y validación del Inventario de Estrategias de Autorregulación en estudiantes universitarios. *Suma Psicológica*, 24, 9-10. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.02.001>.
- Jiménez, G. (2012). Teorías del Desarrollo III. México: Red Tercer Milenio.
- León, A., Risco, E. & Alarcón, C. (2014) . Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la educación superior*, 43 (4), 123-144.
- Loeffler, S., Bohner, A., Stumpp, J., Limberger, M., & Gidion, G. (2019). Investigating and fostering self-regulated learning in higher education using T interactive ambulatory assessment. *Learning and Individual Differences*, 71, 43-57. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.03.006>.
- López, I., Cruz, M., & Cruz, N. (2017). La motivación de los estudiantes de enfermería. *Conference Proceedings 1*, (1), 929-940.
- Mondragón, C., Cardoso, D. & Bobadilla, S. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso estudiantes de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tejuipilco. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 8 (15), 1-25, doi: 10.23913/ride.v8i15.315.
- Monroy, Fuensanta; Hernández Pina, Fuensanta. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XXI*, (17) 2, 105-124. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70630580006>
- Navea, A. (2018). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud: recomendaciones de mejora de la práctica educativa. *Educación Médica*, 19 (4), 193-200. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.012>
- Niño, S., Castellanos, J., & Vilorio, E. (2019). Construcción del conocimiento y regulación del aprendizaje en tareas colaborativas asíncronas. *Apertura*, 11 (1), 6-23. Doi: <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n1.1465>.
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8 (422), 1-28. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422.
- Pérez, A. & Roys, J. (2018). Estrategias de aprendizaje significativo en estudiantes de educación superior y su asociación con logros académicos. *Reid*, 19 (1), 145-166. doi: 10.17561/reid.v0i19.3570.
- Pérez V, M., Valenzuela Castellanos, M., Diaz M, A., Gonzales Pienda, J. A., & Nuñez, J. (2013). Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Atenea (Concepción)*, 508, 135-150. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622013000200010>
- Raya Ramos, E. (2010). Factores que intervienen en el aprendizaje. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (6), 1-6. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7060.pdf>.
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., Estévez, I., Valle, A., & Núñez, J. C. (2018). Bienestar emocional de los estudiantes universitarios: el papel de la orientación a metas y las percepciones de control. *Revistas de la Universidad de Granada*, 48 (1), 173-181. doi:10.30827/publicaciones.v48i1.7324

- Salcedo Muñoz, V., Quezada Abad, C., Novillo Maldonado, E., Varela Veliz, G., Nuñez Guale, L., & Viteri Escobar, C. (2017). Bienestar estudiantil universitario en Ecuador: Caso unidades de bienestar estudiantil en las universidades de la provincia de El Oro. *Revista ESPACIOS*, 38, 17. Obtenido de <http://revistaespacios.com/a17v38n30/17383017.html>
- Stover, J., Uriel, F., Freiberg, A., & Fernández, M. (2015). Estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Psicodebate*, (15) 1, 69-92.
- Tejedor Tejedor, F. J. (Enero-Abril de 2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía* (224), 5-32. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=718488>
- Torrano, F., Fuentes, J. L., & Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39(156), 160-173.
- Valdivia Gutiérrez, M., & Barba Barrera, A. (Noviembre de 2017). La escasez de recursos económicos como causa de deserción. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/11/escasez-recursos-desercion.html>
- Zambrano, C., Rojas, D., Díaz, A., & Salcedo, P. (2018). Propiedades Psicométricas del Inventario de Estrategias de Autorregulación en Estudiantes de Pedagogía Chilenos. *Formación Universitaria*, 11 (5), 85-92. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500085>.
- Zimmerman, B. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48 (3), 135-147. DOI: 10.1080/00461520.2013.794676.
- Zimmerman, B., & Campillo, M. (2003). Motivating Self-Regulated Problem Solvers. En J. Davidson, & R. Sternberg (Eds.), *The Nature of Problem Solving*. New York: Cambridge University Press.

- 
1. PhD en Psicología. Profesor Titular Principal de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Investigador del Centro de Investigación en Mecatrónica y Sistemas Interactivos MIST y de la Carrera de Psicología de la Universidad Tecnológica Indoamérica. [caramos@puce.edu.ec](mailto:caramos@puce.edu.ec)
  2. Psicóloga Clínica. Facultad de Psicología. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. [dominiquerubio204@gmail.com](mailto:dominiquerubio204@gmail.com)
  3. Psicóloga Clínica. Profesora de la Facultad de Psicología. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. [dortiz107@puce.edu.ec](mailto:dortiz107@puce.edu.ec)
  4. Psicóloga Clínica. Profesora de la Facultad de Psicología. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. [monypames3@gmail.com](mailto:monypames3@gmail.com)
  5. Psicólogo Clínico. Facultad de Psicología. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. [franciscoh89@gmail.com](mailto:franciscoh89@gmail.com)
  6. Psicólogo Clínico. Facultad de Psicología. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. [kdavids@hotmail.com](mailto:kdavids@hotmail.com)
  7. Psicóloga Clínica. Facultad de Psicología. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. [edelucille19@gmail.com](mailto:edelucille19@gmail.com)

---

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015  
Vol. 41 (Nº 18) Año 2020

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](mailto:webmaster)]

[revistaESPACIOS.com](http://revistaESPACIOS.com)



This work is under a Creative Commons Attribution-  
NonCommercial 4.0 International License