



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Significado y perfil del aprendizaje autorregulado desde la perspectiva de los universitarios

**Verónica González Franco**

Universidad de Sonora  
Veronika\_10\_03@hotmail.com

**Daniel González Lomelí**

Universidad de Sonora  
daniel.eudave@edu.uaa.mx

**María de los Ángeles Maytorena Noriega**

Universidad de Sonora  
maria.maytorena@unison.mx

Área temática 04. Procesos de Aprendizaje y Educación.

Línea temática: Procesos cognitivos y socio-afectivos.

Tipo de ponencia: Reporte de investigación parcial o final.



### Resumen

Con el objetivo de analizar el significado que los universitarios otorgan al aprendizaje autorregulado y su percepción sobre la cognición, motivación y contexto involucrados en este tipo de aprendizaje, se llevó a cabo un grupo focal con 8 estudiantes de las carreras de psicología y trabajo social mediante una plataforma virtual utilizando una entrevista semi-estructurada. La información recabada permite detectar un desconocimiento del término de aprendizaje autorregulado por parte de los estudiantes, sin embargo, los universitarios reportan desempeñar acciones que les permiten regular su cognición, al emplear diferentes estrategias de aprendizaje; su motivación, al identificar las fuentes que los motivan a aprender y a desarrollar creencias de autoeficacia; y su contexto al identificar la implicación de las interacciones sociales en su aprendizaje y solicitar los requerimientos de las redes de apoyo que consideran necesarios para facilitar su autorregulación. Lo anterior permite concluir la relevancia de continuar el estudio del aprendizaje autorregulado iniciando con el análisis del significado que los universitarios le otorgan al constructo y las estrategias que lo componen para descubrir las áreas de mejora en el desarrollo de habilidades autorregulatorias de los estudiantes que les permitan un óptimo desempeño y aprendizaje.

**Palabras clave:** aprendizaje autorregulado, cognición, motivación, interacciones sociales, universitarios.

## Introducción

El aprendizaje autorregulado continúa como uno de los objetos de estudio de interés cuando se trata de profundizar en el proceso de enseñanza aprendizaje, Hernández y Camargo (2017) señalaron que estudiar la forma en que los estudiantes regulan su cognición, motivación, comportamiento y contexto es relevante en cualquier subsistema educativo, sin embargo destacan la relevancia de indagar en este constructo sobre todo en el subsistema educativo superior donde los estudiantes se enfrentan a grandes cambios en cuestión educativa y se convierten en responsables de su aprendizaje.

Sobresale el abordaje del estudio del aprendizaje autorregulado en la universidad, destaca el modelo de aprendizaje autorregulado propuesto por Pintrich *et al.* (1991) como uno de los más utilizados al estudiar a los universitarios (Roth *op. cit.*). El modelo de Pintrich (2000) contempla cuatro fases: a) planeación, consiste en el planteamiento de objetivos y metas de aprendizaje que se desean lograr y que dirigen el proceso de regulación en las siguientes fases; b) monitoreo, se refiere a la conciencia metacognitiva de la persona, tarea o contexto; c) control, se destina a controlar y regular el esfuerzo y las estrategias utilizadas en la tarea y el contexto y; d) evaluación, representa reacciones, reflexiones y evaluación sobre la persona, tarea y contexto.

Las fases se presentan de forma secuencial y representan diferentes aspectos que de forma individual el estudiante puede monitorear, controlar y evaluar en función de los objetivos propuestos, pero las fases pueden sobreponerse y desarrollarse simultáneamente, mostrando siempre su interconexión. Cada fase se desarrolla en cuatro áreas diferentes del estudiante: la *cognición* a través de estrategias cognitivas y metacognitivas, la *motivación* mediante variables como la autoeficacia, el *comportamiento* con el esfuerzo y actividades realizadas y el *contexto* con elementos como la interacción social (Efklides, 2011).

Si bien la mayoría de los estudios que contemplan este modelo para el análisis del aprendizaje autorregulado utilizan una metodología cuantitativa, existen también estudios cualitativos que reflejan la importancia de profundizar en la percepción y/o experiencias de los universitarios en torno a su forma de aprender. Entre los estudios cualitativos está la tesis doctoral realizada por Quintana (2014) con el objetivo de identificar las diferencias en el proceso de aprendizaje autorregulado en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. La técnica seleccionada por el autor fue una entrevista a profundidad realizada a nueve universitarios mexicanos para conocer cómo era su aprendizaje autorregulado en clases presenciales. Los resultados permitieron identificar que los estudiantes con alto rendimiento académico eran más capaces en el establecimiento de metas y en la realización de monitoreo para verificar el cumplimiento de éstas, mientras que los estudiantes con bajo rendimiento presentaban deficiencias en el planteamiento de metas, poco interés en las actividades de aprendizaje y son poco capaces de evaluar su desempeño y consecución de metas.

Las características particulares del proceso de autorregulación detectadas por Quintana (*op. cit.*) indican que los *estudiantes con alto rendimiento* además de leer la información de clase elaboran y organizan la información,

aunque cada uno con estrategias diferentes y todos son capaces de detectar cuales funcionan; entre las actividades que destacan se encuentran la toma de notas, subrayado, lectura repetida y compartir ideas con otros. Los estudiantes de este grupo son capaces de administrar el tiempo, ambiente y recursos para obtener el aprendizaje deseado. En relación a la autoeficacia, los estudiantes con alto rendimiento se consideran capaces de aprender y esto les permite estar motivados para alcanzar sus metas. Sobre las interacciones sociales que posibilitan el aprendizaje autorregulado, en el estudio se encuentra variación dado que mientras unos recurren en primera instancia al profesor para aclarar dudas y desarrollar actividades, otros lo hacen con los compañeros o las resuelven a través de medios electrónicos. El autor encontró que los estudiantes del grupo con rendimiento bajo presentan mayor dificultad para detectar las estrategias de aprendizaje que más les funcionan, tienen deficiencias en la organización de tiempo y control del ambiente (como las distracciones) estos estudiantes tienen menor nivel de autoeficacia, menos expectativas de rendimiento y menos confianza en las interacciones con los demás para resolver dudas y obtener mejores resultados.

Villanueva (2016) indagó desde una perspectiva cualitativa el proceso de aprendizaje autorregulado en universitarios, a partir de las categorías (cognición, comportamiento, motivación y contexto) propuestas por Pintrich, realizando entrevistas semiestructuradas de forma virtual a ocho estudiantes mexicanos. Encontró que los estudiantes tienen diferentes concepciones sobre su propio aprendizaje, desarrollando e implementado diversas estrategias de aprendizaje y autorregulación que ponen en jaque el intento de generar educación para todos de forma igualitaria, pues no todos tienen las mismas necesidades. El estudio permitió observar la relevancia del contexto actual, por ejemplo, el empleo de herramientas tecnológicas y digitales que influyen en la autorregulación de los estudiantes.

Mientras que en su estudio Couto y Pereira (2020) profundizan en el análisis de cada una de las fases de aprendizaje autorregulado, con una muestra de tres estudiantes universitarios con materias reprobadas y con pensamientos de abandonar la carrera o alguna asignatura, a quienes entrevistaron en tres momentos de su proceso de aprendizaje para detectar mediante el análisis de contenido la forma en la cual los estudiantes regulan sus estrategias de aprendizaje en cada una de las fases (planeación, ejecución y autorreflexión/autoevaluación) luego de una intervención con el objetivo de incrementar la autorregulación. Los datos fueron analizados a partir de categorías a priori correspondientes a cada fase del proceso de aprendizaje autorregulado.

Los resultados de Couto y Pereira (*op. cit.*) mostraron que cada estudiante desarrollaba su proceso de aprendizaje autorregulado de forma diferente, aunque en la primera entrevista todos coincidieron en no contar con una organización y administración de tiempo adecuados, su principal motivación era en función de los resultados, en ocasiones deficientes, lo que los desanimaba y reducía el interés. Conforme recibieron la intervención, se detectaron cambios en la organización de tiempo y esfuerzo en los tres estudiantes, aunque variaban en logros, el interés incrementó y la motivación se dirigió al aprendizaje y objetivos alcanzados, aunque su persistencia se mantenía en las evaluaciones obtenidas. Los autores concluyen que la autoeficacia juega un papel muy

importante en el desarrollo del proceso de autorregulación del aprendizaje. La morosidad escolar resulta ser también un elemento asociado al aprendizaje autorregulado, pues los estudiantes con habilidades regulatorias tienden a ser menos morosos. Se comprobó que las trayectorias en la autorregulación de aprendizajes no son de tipo lineal, más bien son ambivalentes, caracterizada por avances y retrocesos diferentes para cada estudiante. Tomando como partida la revisión de literatura presentada el objetivo de este estudio es analizar el significado que los universitarios otorgan al aprendizaje autorregulado y su percepción sobre las estrategias cognitivas que desempeñan, el papel que juega la motivación y el contexto en ser o no estudiantes autorregulados.

## Desarrollo

En la investigación participaron ocho estudiantes de una institución de educación superior pública del estado de Sonora, inscritos en las licenciaturas de psicología y trabajo social seleccionados a través de un muestreo no probabilístico intencional y que acudieron a participar de forma voluntaria. Los estudiantes cursaban diferentes semestres de su carrera universitaria y contaban con un promedio escolar superior a 80.

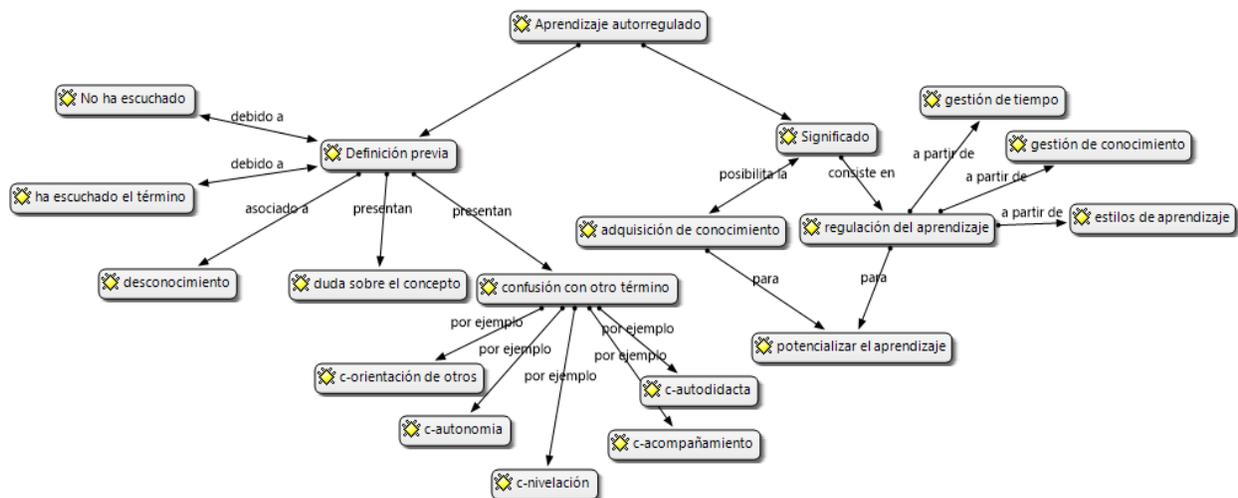
Para recabar la información se utilizó la técnica de grupo focal a través de una reunión virtual mediante Microsoft Teams, guiada con una entrevista semi-estructurada dirigida por un moderador debido a que durante el semestre 2020-2 los estudiantes cursaron sus asignaturas mediante esta plataforma.

El procedimiento llevado a cabo inició con el envío de una invitación a estudiantes de psicología, educación y trabajo social para participar en un grupo focal a través de las sociedades de estudiantes, docentes y redes sociales, en la cual se describía el objetivo del estudio y se proporcionaban datos de contacto para agendar una fecha común para los participantes. Una vez que 8 estudiantes aceptaron participar en la entrevista se organizó una reunión a través de la plataforma Microsoft Teams mediante el correo institucional en una fecha y horario común para los participantes. La sesión inició con una presentación del investigador y objetivo del estudio seguido de la lectura del consentimiento informado en el cual se estableció la confidencialidad de los datos. La sesión duró 2 horas. Posteriormente se transcribió la información recabada para el análisis de contenido desde los preceptos del interaccionismo simbólico y con apoyo de ATLAS ti.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos. La figura 1 muestra que el aprendizaje autorregulado desde la percepción del estudiante es un término desconocido, pues la mayoría de los participantes (salvo uno) externan no haber escuchado sobre el concepto, indican desconocimiento con respuestas como *‘lo desconozco por completo’* *‘jamás me hablaron de este concepto’* (estudiante 1, en adelante est.1), y refleja confusión con otros conceptos y constructos como *‘nivelación’* (est.6), *‘acompañamiento’* (est.2), *‘orientación de otros’* (est.2, est.4) aun después de facilitarles la definición conceptual de aprendizaje autorregulado. El significado atribuido por los estudiantes indica que es un proceso de regulación de aprendizaje a partir de la gestión de

tiempo, conocimientos y empleo de estilos de aprendizaje (“tú regulas tu aprendizaje” est.5, ‘gestiona sus tiempos” est.1) lo que posibilita potencializar el aprendizaje (“para poder potencializar o desarrollar nuestras aptitudes o habilidades eso es lo que yo entiendo” est.6).

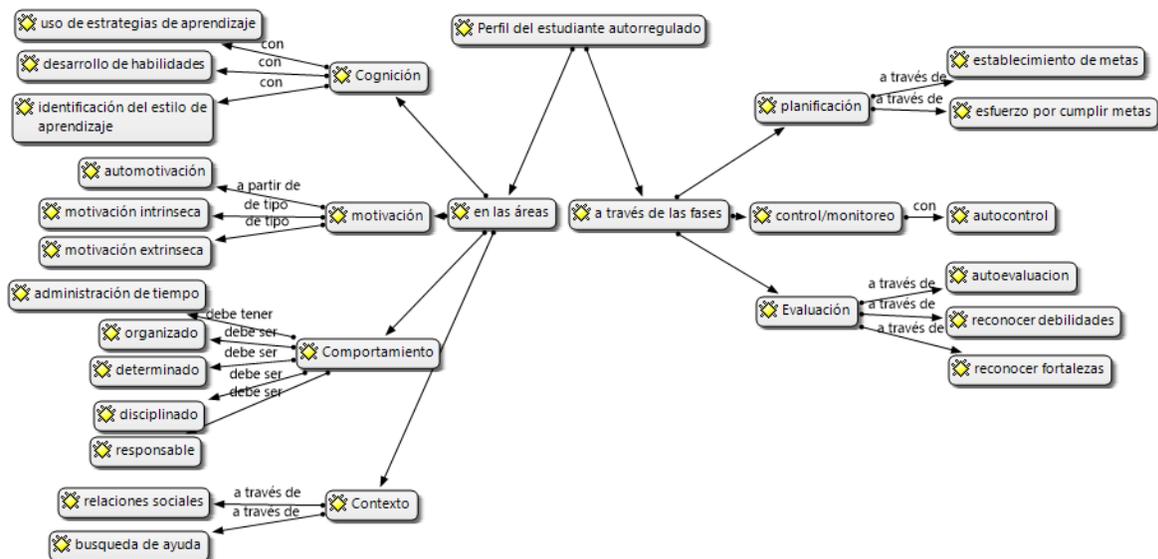
Figura 1. Conocimiento y significado del constructo aprendizaje autorregulado



En relación al perfil del estudiante autorregulado ideal indicaron que debe considerar una serie de características, diferenciando características que atañen a las fases en las que se lleva a cabo el proceso de autorregulación, planificación (establecimiento de metas y esfuerzo por cumplirlas), control/monitoreo (autocontrol) y evaluación (autoevaluación, reconocer debilidades y reconocer fortalezas) y; características que corresponden a las áreas en las que se ejerce la autorregulación por ejemplo, en relación a la cognición, el empleo de estrategias de aprendizaje y la identificación de estilos de aprendizaje; en el área de motivación, la automotivación y la motivación extrínseca e intrínseca; respecto al comportamiento, organización, disciplina, responsabilidad y organización de tiempo; mientras que para el área contexto, contar con relaciones sociales positivas y buscar ayuda (figura 2).

Se pidió a los estudiantes que identificaran sus habilidades o características autorregulatorias, las cuales se descubrieron con frases como: “Mis metas con la carrera es ejercerla” (est.39; ‘cuando me propongo algo busco la manera de alcanzarlo” (est.4) (fase de planeación). “Me gusta mucho estar anotando lo que veo en clase o lo que me están explicando” (est.8) (uso de estrategias de aprendizaje) [área de cognición]. “A mí me motiva mucho aprender cosas que me llamen la atención”, “estoy motivada” (est.4) (área de motivación). “Me gusta que las cosas se hagan de una manera organizada” (est.6), “me considero una persona muy disciplinada” (est.3) (área de comportamiento) y “Una habilidad que he sentido que tengo es que no me da miedo preguntar” (est.5), ‘si algo no me queda claro acudo a otros compañeros” (est.4) (área de contexto).

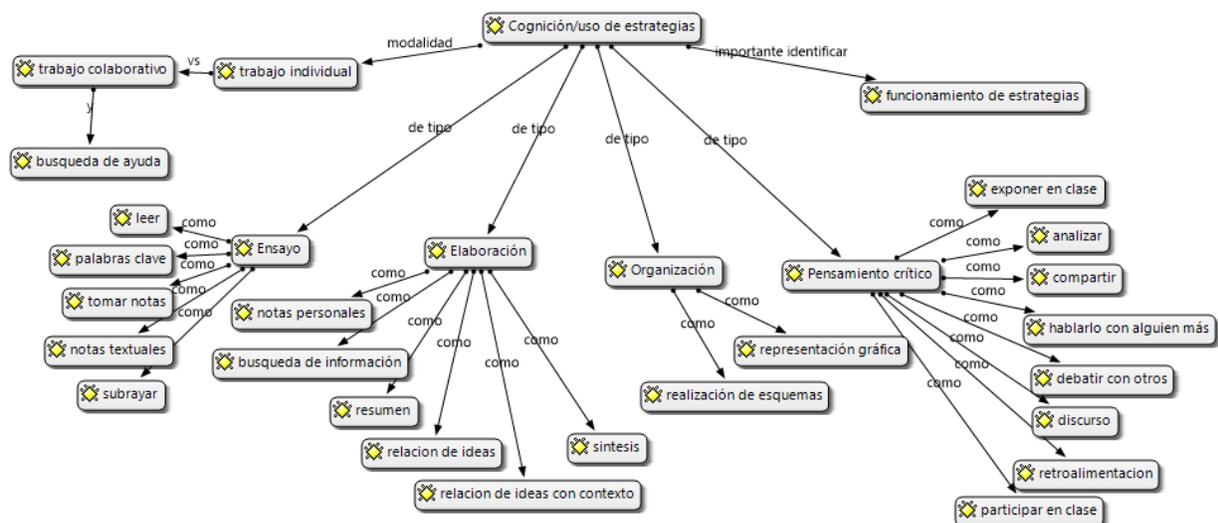
Figura 2. Perfil de estudiante autorregulado por áreas y fases



En la categoría referente al área de cognición se indagó sobre el uso de estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes. Los universitarios se encuentran en una dualidad entre preferir el trabajo individual o colaborativo, sin embargo, valoran el segundo y lo consideran útil, de igual modo, consideran relevante identificar qué estrategias les funcionan más, tal cual se establece teóricamente. De acuerdo a la teoría de estrategias cognitivas de aprendizaje y consistente con los datos recabados, estas pueden clasificarse en estrategias de ensayo (palabras clave, tomar notas textuales, subrayar, leer), de elaboración (notas personales, búsqueda de información extra, resumen, síntesis, relación de ideas entre sí y con el contexto), de organización (realización de esquemas y representación gráfica) y de pensamiento crítico (exponer en clase, debatir, analizar, compartir la información, etcétera).

Los estudiantes ponen en práctica la gama de estas estrategias: *‘me resulta mucho hacer esquemas’* (est.1), *‘siempre anotar palabras clave’*, *‘lo escribo como si fuera un resumen’* (est.29), *‘me está sirviendo es debatirlo o hablarlo con alguien más’* (est.3), *‘subrayo las palabras que yo considere más importantes’* (est.4), *‘exponer en clase’*, *‘relacionar conceptos con cosas que yo ya se o con cosas del mismo tema’* (est.8) (figura 3).

Figura 3. Área de cognición/ estrategias de aprendizaje



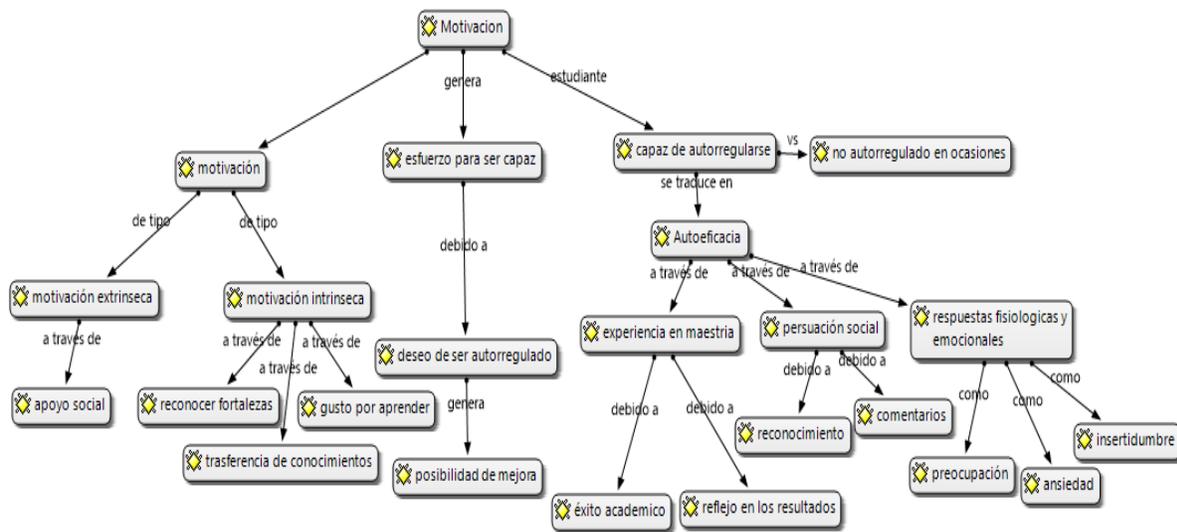
En relación a la categoría de motivación y las subcategorías de motivación y autoeficacia, los resultados muestran que tal como lo indica la teoría, la motivación para cumplir las metas académicas puede ser intrínseca a partir del gusto por aprender y el reconocimiento de las fortalezas con el objetivo de transferir el conocimiento a otras actividades y extrínseca desarrollada por el apoyo social que reciben cuyo objetivo es obtener el reconocimiento de otros, calificaciones, premios o recompensas.

Los estudiantes se sienten capaces de autorregularse *‘creo que me considero autorregulada’* (est.8), *‘si me autorregulo mi aprendizaje’* (est.1), aunque reconocen que en ocasiones no regulan su aprendizaje, por ejemplo, el est.3 menciona que no siempre ha sido autorregulada. Considerarse capaces de regular su aprendizaje a partir de algunas estrategias se traduce como autoeficacia, es decir las creencias que los estudiantes tienen sobre sus capacidades; Bandura (1997) explica que estas creencias se desarrollan a partir de cuatro fuentes de información del entorno, las cuales se localizan en el discurso de los estudiantes.

La primera fuente de información es la experiencia en maestría, que se refiere a las experiencias exitosas del pasado que les permiten a los estudiantes considerarse capaces de desempeñar ciertas actividades (*‘apliqué lo que sabía, lo que tenía y me fue bien el primer parcial y dije de aquí soy y lo volví a hacer y así terminé el primer semestre con muy buen promedio, el segundo también, entonces, bueno si me ha resultado’*, *‘he puesto en práctica las herramientas que tengo’*, *‘si me ha funcionado y pues lo veo en los promedios’* (est.1), *‘Si lo veo muy reflejado también en el promedio’* (est.8). La fuente de información de persuasión social, referente a cómo los comentarios y el reconocimiento de otros desarrollan creencias de capacidad para desempeñarse, se refleja en frases como: *‘yo lo veo reflejado en comentarios que me han hecho tanto compañeros o mis amigos de equipo de trabajo o algunos profesores’* (est.8), *‘incluso las personas me lo ameritan de que, o me tratan de guiar de dar consejos’* (est.3). La fuente de información de estados fisiológicos y emocionales, relacionada

con las respuestas físicas y emocionales que surgen en los estudiantes al enfrentarse a las actividades por realizar, indicadas por comentarios como: *‘estaba muy preocupada’* (est.1). La última fuente de información, aprendizaje vicario, consiste en cómo los estudiantes se sienten capaces de realizar las actividades, en este caso autorregulatorias, al observar cómo otros las realizan; no aparece directamente en las preguntas relacionadas a motivación, pero sí en otras preguntas referentes a cómo consideran aprender (*‘aprendo muy rápido viendo cómo se hacen las cosas’*, est.7) (figura 4).

Figura 4. Área de motivación

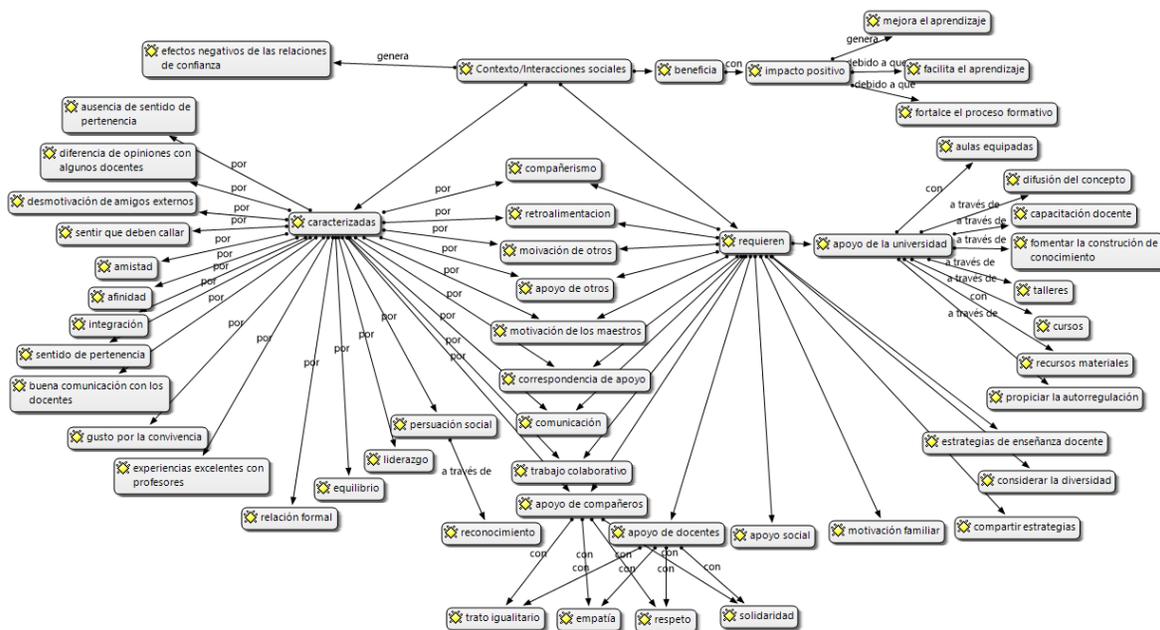


Finalmente, sobre el área de contexto se corroboró la importancia que los estudiantes dan a las interacciones sociales en el aula y contexto educativo (en estos momentos, virtual). Caracterizan las relaciones de forma positiva mediante afinidad, buena comunicación, compañerismo, convivencia armónica, integración, amistad, con frases como: *‘se fue formando ese compañerismo’*, *‘me he acoplado a mis compañeros’* (est.1); *‘ya no son mis compañeros, son mis amigos’* (est.2); *‘apoyo constante’* (est.8). Los participantes externan que las interacciones sociales benefician y ejercen un impacto positivo en el aprendizaje, facilitándolo y fortaleciéndolo (*‘lo hacemos todavía mucho más fácil’*, est.2; *‘han influido positivamente en mí’*, est.4) (Figura 5).

Sobre los requerimientos que necesitan del entorno para poder desarrollar autorregulación en su aprendizaje los estudiantes mencionan relaciones de compañerismo, con buena comunicación y retroalimentación mediante trabajo colaborativo. Además, destacan la necesidad de percibir el apoyo de los compañeros y maestros de forma respetuosa, empática, solidaria e igualitaria y la necesidad de apoyo por parte de la institución a través de recursos materiales, difusión del concepto, taller y cursos que generen mejores resultados en el proceso de autorregulación, también capacitación a docentes en la enseñanza que promueva la autorregulación.

Asimismo señalan la importancia del apoyo familiar a través de recursos y motivación y el apoyo de los grupos sociales a los que pertenecen (amigos, deporte, trabajo, etcétera) al expresar: ‘con el simple hecho de tener el reconocimiento de maestras, de mi mamá, mi familia, compañeros, a veces con pequeños comentarios que pueden parecer muy insignificantes, pero para una persona impactan mucho pues’ (est.4); “En cuanto a los compañeros, más que nada es el apoyo de iguales, de pares, para estarse autorregulando, estarse apoyando con estrategias o estarse apoyando con lo que tienen a veces cosas materiales”.

Figura 5. Área de contexto/interacciones sociales



## Conclusiones

Respecto a los resultados obtenidos y para cumplir con el objetivo específico de describir el significado de aprendizaje autorregulado para los estudiantes universitarios, cómo se caracterizan a sí mismos respecto a su autorregulación y autoeficacia y cómo perciben la incidencia de las interacciones sociales en su aprendizaje autorregulado, se afirma que la mayoría de los estudiantes desconocen el término de autorregulación académica o aprendizaje autorregulado, a pesar de contar con habilidades que les permiten lograrlo. No recuerdan la aparición del concepto en ningún curso académico, ni el fomento de las características de un estudiante autorregulado (motivado, autoeficaz, con un buen manejo de recursos y empleo de estrategias de aprendizaje). A pesar de desconocer el constructo algunos estudiantes tienen ideas que coinciden con la definición. Relacionan aprendizaje autorregulado con un manejo adecuado de recursos, administración del tiempo. Sin

embargo, la mayoría de los participantes confunden la autorregulación con un proceso de formación de nivelación académica.

Una vez proporcionada una definición de aprendizaje autorregulado, los estudiantes encontraron entre las habilidades requeridas para ser un estudiante autorregulado, la responsabilidad, el interés por aprender, trabajar en equipo, la administración adecuada del tiempo, capacidad de eliminar distractores, la organización, la habilidad de plantear y monitorear metas académicas, así como de buscar alternativas para solucionar problemas, reconocer su fortalezas y debilidades y automotivarse; asimismo indican que debe saber cuándo pedir ayuda y a quién acercarse para resolver dudas; además de evaluar su proceso de aprendizaje para detectar cuándo necesita realizar modificaciones en sus estrategias para aprender; estos elementos coinciden con los planteado en el modelo teórico de Pintirch et al. (1991) tomado como punto de partida para este estudio.

Respecto a las habilidades con las que consideran contar, los estudiantes se reconocen responsables, motivados (más en algunos contenidos que en otros), comprometidos, perseverantes, organizados, aceptan cuando necesitan ayuda y buscan quienes puedan aclarar sus dudas. Aspectos que reflejan la autoeficacia de los estudiantes tal como lo expone Bandura (1997) y que coinciden con los hallazgos de Quintana (2014).

Los estudiantes indican conocer sus estrategias de aprendizaje, mientras unos consideran aprender mejor al debatir opiniones con los demás y llegar a conclusiones, hay quienes prefieren leer y buscar información extra, realizar resúmenes y tomar notas. Y también detectan qué estrategias de aprendizaje no les permiten cumplir con los objetivos académicos. Respecto a su conducta de estudio reportan principalmente realizar resúmenes, utilizar palabras claves, paráfrasis, buscar fuentes complementarias, cuestionar sobre su comprensión y compartir ideas con los demás. Dentro de las habilidades autorreguladoras que no poseen están: habilidades tecnológicas, capacidad de inhibir distracciones, memoria selectiva, atención y concentración, automotivación para estudiar algunos contenidos, administración de tiempo.

La discrepancia entre las habilidades con las que cuentan y las que no poseen los estudiantes, ha sido analizada en otros estudios, por ejemplo Couto y Pereira (2020) reportan la diferencia en el proceso de autorregulación de los estudiantes en cualquiera de las fases que lo conforman; señalando que las intervenciones orientadas a la enseñanza y fomento del uso de estrategias de aprendizaje, son eficaces para incrementar tanto la implementación de las estrategias en sí, como de aspectos motivacionales como la autoeficacia.

En cuestión al estudio de las interacciones sociales como elemento vinculado al aprendizaje autorregulado, como lo sugiere Pintrich (2000) y Efklides (2011) se identifica que los estudiantes perciben una influencia positiva de las interacciones sociales, principalmente de compañeros y maestros para desarrollar las estrategias de aprendizaje complejas, que involucran compartir ideas y debatirlas, expresan que la comunicación entre los participantes del proceso educativo es elemental para desarrollar características como la confianza que hace posible la búsqueda de ayuda y trabajo colaborativo, elementos esenciales para la regulación del contexto.

Asimismo indican que tanto compañeros, docentes, como la familia conforman una red de apoyo centrada en la retroalimentación y motivación, tal como lo detecta Quintana (2014). Como requisitos del contexto que promuevan la autorregulación los estudiantes perciben la necesidad de que los profesores fomenten las habilidades del estudiante autorregulado y proporcionen un ambiente armónico en el que se fomente el trabajo colaborativo. De parte de los pares solicitan la disposición de compartir estrategias que permitan el aprendizaje colaborativo. Los estudiantes también mencionan que necesitan del apoyo familiar a través de retroalimentación, interés y elementos que motiven el establecimiento de metas académicas, lo mismo desde los grupos sociales a los que pertenecen (amigos, grupos deportivos, religiosos, trabajo). De la institución educativa los estudiantes solicitan que la universidad provea los recursos materiales, equipos necesarios, instalaciones que posibiliten el estudio, así como capacitación docente y, sobre todo, resaltan la necesidad de capacitación a los estudiantes sobre constructos como el aprendizaje autorregulado, a través de cursos y talleres e incluso actividades en clase que fomenten las habilidades cognitivas y emocionales que les permitan regular su aprendizaje.

En general los resultados de este estudio coinciden con Villanueva (2016) al detectar la relevancia del abordaje del aprendizaje autorregulado desde cualquier paradigma, con la intención de profundizar en la forma en que los universitarios autorregulan su aprendizaje. Tanto en el estudio de la autora como en el presente se detecta la presencia de estrategias de regulación cognitiva ya sea de ensayo, elaboración, organización, pensamiento crítico o bien estrategias metacognitivas. Así como se identificaron diferentes expectativas de logro y creencias de autoeficacia, además en ambos estudios resaltan la importancia de comprender elementos del contexto en el estudio del proceso autorregulatorio puesto que es un factor significativo para los estudiantes. Estos hallazgos también coinciden con Quintana (2014) quien compara y corrobora las diferencias entre el empleo de estrategias cognitivas y motivacionales en función del desempeño de los estudiantes, lo que indica la influencia de una serie de variables dentro del proceso de autorregulación en el rendimiento académico y lo que sugiere continuar en esta línea de investigación orientada a determinar los factores necesarios de contemplar para lograr los objetivos educativos planteados en la educación de calidad desde cualquier metodología con la intención de detectar las fortalezas y deficiencias en el perfil autorregulado de los universitarios partiendo de su concepción sobre el aprendizaje autorregulado.

## Referencias

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Couto, A & Pereira, M. (2020). Desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários: um estudo qualitativo. *Psicologia em Estudo*, 25.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: the MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1) 6–25. DOI: 10.1080/00461520.2011.538645.
- Hernández, A. & Camargo, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (49), 146-160. DOI: 10.1016/j.rlp.2017.01.001
- Morales, J. (2020). Oportunidad o Crisis Educativa: Reflexiones desde la Psicología para Enfrentar los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en Tiempos de Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). 1-9.
- Pintrich, P. (2000) The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.) *Handbook of Self-regulation, Research, and Applications* (pp. 451-502). Elsevier Academic Press, US.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. NCRIPAL: The University of Michigan.
- Quintana, M. (2014). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación superior. Tesis Doctoral. Universidad Iberoamericana Puebla.
- Roth, A., Ogrin, S. & Schmitz, B. (2015). Assessing self-regulated learning in higher education: a systematic literature review of self-report instruments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1-26. DOI: 10.1007/s11092-015-9229-2
- Villanueva, C. (2016). Autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios. Estudio dentro del contexto educativo actual. Tesis Doctoral. Universidad Iberoamericana Puebla.