

Impacto del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios

Impact of self-regulated learning on university students

Valeria Fernández Méndez

3º semestre Aprendizaje
Docente Dra. Claudia Llanos

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es comprender el impacto que tiene el aprendizaje autorregulado en los estudiantes universitarios. Para ello, se exploran los inicios del estudio de la autorregulación en el aprendizaje, se define el término aprendizaje autorregulado según Pintrich y García (1993), Zimmerman (2002) y Schunk (2012), así como las concepciones de la autorregulación de acuerdo a tres perspectivas teóricas: conductismo, enfoque cognitivo social y constructivismo. Además, se describen los componentes de este tipo de aprendizaje desde el enfoque cognitivo social y se explican las características de los estudiantes con aprendizaje autorregulado. Finalmente, se revisan los resultados obtenidos por diversas investigaciones sobre el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios, concluyendo que las universidades deben implementar programas que potencien la autorregulación del aprendizaje en sus estudiantes debido a su influencia en el éxito académico.

Palabras Clave: aprendizaje autorregulado, rendimiento académico, universitarios

ABSTRACT

The objective of this research is to understand the impact that self-regulated learning has on university students. To do this, we explore the beginning of the study of self-regulation in learning, the term self-regulated learning as defined by Pintrich and García (1993), Zimmerman

(2002) and Schunk (2012), as well as the conception of self-regulation according to three theoretical perspectives: behaviorism, social cognitive approach and constructivism. The components of this type of learning are described from the social cognitive approach and the characteristics of students with self-regulated learning are explained. Finally, the results obtained by various investigations on self-regulated learning in university students are reviewed, concluding that universities should implement programs that enhance self-regulation of learning in their students due to its influence on academic success

Key words: bisexual, homosexual, LGBT, mental health, minority, stress

En épocas anteriores, el modelo de enseñanza era unidireccional, el docente proporcionaba la información y el estudiante solo la recibía, siendo un actor pasivo en el proceso de aprendizaje. Actualmente, se sabe que el aprendiz es capaz de autorregular su aprendizaje, seleccionando y aplicando las estrategias más adecuadas en función del contexto, además de monitorear, evaluar y regular el proceso de aprendizaje en función de determinados objetivos (Gravini-Donado et al., 2016; Rosário et al., 2014).

En el aprendizaje autorregulado, el aprendiz es un agente activo y el principal actor del proceso. Para ello debe ser capaz de trazar líneas de acción y rediseñarlas en base a una evaluación constante de sus resultados. Durante este proceso, los docentes o enseñantes son quienes facilitan el aprendizaje y acompañan al aprendiz, pudiendo negociar, ajustar, modelar y remodelar el proceso junto con él (Lopera et al., 2018). Esta relación enseñante-aprendiz se da en un contexto que

puede potenciar u obstaculizar el aprendizaje. Asimismo, cada actor enriquece el proceso al aportar sus conocimientos (Lopera et al., 2018).

Pintrich y Zusho (2002) afirman que el proceso de aprendizaje es más efectivo y los estudiantes obtienen mejores resultados cuando son capaces de autorregular su aprendizaje a pesar de que se presenten circunstancias adversas (como se citó en Gravini-Donado et al., 2016). Esto es muy importante durante la época universitaria donde “el estudiante precisa una elevada autonomía e independencia para aprender, regulando su disposición afectivo-emocional y sus procesos cognitivos” (de la Fuente et al., 2008, p. 705). Asimismo, existe una amplia evidencia que sugiere que las diferencias en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios puede estar relacionada con su nivel de autorregulación al momento de aprender (Zimmerman & Schunk, 2008, como se citó en Kitsantas et al., 2008).

Las universidades deben formar estudiantes con pensamiento crítico y capaces de autorregular su proceso de aprendizaje a través del monitoreo, planeación y supervisión del mismo. Para que esto sea posible es importante la comunicación con el docente, así como que este conozca las estrategias que facilitan el aprendizaje de sus estudiantes, replantee sus métodos de evaluación y promueva la autorregulación (Gravini-Donado et al., 2016), brindando oportunidades para que el estudiante desarrolle su máximo potencial (Leal, 2016).

Conforme a esto, es importante determinar el impacto del desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. Para alcanzar este objetivo, se explicará la definición de aprendizaje autorregulado, para luego abordarlo desde tres perspectivas (conductista, sociocognitiva y constructivista). También, se describirá los componentes y características de este tipo de aprendizaje, y finalmente se contrastará los resultados de diversas investigaciones referentes al aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios.

Fundamento Teórico

Aprendizaje autorregulado

Las primeras investigaciones sobre autorregulación fueron llevadas a cabo dentro del contexto clínico. El objetivo era que las personas aprendan a modificar conductas desadaptativas como la agresividad, adicción, problemas de conducta, entre otras (Mace & West, 1986, como se citó en Schunk, 2012). La autorregulación cobró importancia en el ámbito educativo a partir de estudios psicológicos referen-

tes al desarrollo del autocontrol en niños y adultos (Schunk, 2012).

Para Zimmerman (2002), autorregulación es el proceso que se utiliza para que nuestros pensamientos, conductas y emociones se activen y mantengan en función del logro de nuestras metas. Cuando estas metas involucran aprendizaje, estamos hablando de aprendizaje autorregulado (como se citó en Leal, 2016). Por tanto, el aprendizaje autorregulado hace referencia a los procesos que emplean los estudiantes para, de manera sistemática, conducir sus pensamientos, sentimientos y acciones en función de sus objetivos (Schunk, 2012). De acuerdo con Pintrich y García (1993), un buen nivel de autorregulación implica un proceso activo y constructivo por medio del cual los estudiantes universitarios “establecen metas para su aprendizaje mientras tratan de supervisar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamientos dirigidos y limitados por metas y por características contextuales del entorno” (como se citó en Gravini-Donado et al., 2016, p. 336).

Desde la perspectiva conductista, el estudiante que ha desarrollado la autorregulación es capaz de evaluar, direccionar y emplear el autorrefuerzo para aumentar la frecuencia de las conductas que lo conducirán al logro de la meta durante el proceso de aprendizaje. Este proceso también implica la autoenseñanza y la autosupervisión (Lopera et al., 2018; Schunk, 2012), siendo este último elemento fundamental para alcanzar el éxito académico en la etapa universitaria, ya que permite que el estudiante se responsabilice por las acciones relacionadas con su proce-

so de aprendizaje, emergiendo la autorregulación (Lopera et al., 2018)

La perspectiva conductista afirma que los estudiantes son quienes deciden las conductas a regular, determinan estímulos discriminativos que las harán posible, son parte del proceso de enseñanza, supervisan su desempeño y se autorrefuerzan al alcanzar su objetivo (Schunk, 2012). Sin embargo, esta perspectiva no pone tan en consideración el proceso de elección del aprendiz, debido a que no toma en cuenta los procesos afectivos y cognoscitivos del estudiante (Lopera et al., 2018; Schunk, 2012). Por tanto, para Zimmerman (2000;2013) es importante considerar el enfoque cognitivo social porque reconoce las elecciones y la participación del estudiante, haciendo referencia a tres procesos: autoobservación, autoenjuiciamiento y autorreacción. Para este enfoque, el aprendiz es capaz de realizar una evaluación y autoobservación del proceso para encaminarlo, eligiendo el entorno, estrategias, resultados y contexto. Como este proceso es de carácter cíclico, al llegar a su fin se evalúan los resultados en función de los objetivos y se hacen ajustes (como se citó en Lopera et al., 2018). La perspectiva constructivista va un poco más allá, tomando en cuenta que el estudiante le da significado al contenido de las situaciones de acuerdo a su cultura y es capaz de interiorizar las estrategias del entorno, adaptándolas para crear su propio proceso de autorregulación. Asimismo, estas teorías hacen énfasis en la coordinación entre memoria, planeación, evaluación y síntesis (Schunk, 2012).

Componentes Implicados en el Aprendizaje Autorregulado.

Desde el punto de vista de la teoría cognoscitiva social, el proceso de aprendizaje autorregulado, está relacionado con las características personales, contextuales y ambientales. Las cuales deben ser supervisadas porque tienden a cambiar durante el proceso de aprendizaje, debido a su carácter cíclico (Schunk, 2012). A estas características hay que sumarle la gestión activa de recursos cognitivos, contextuales y motivacionales que son los componentes implicados en el aprendizaje autorregulado (Gravini-Donado et al., 2016). El ciclo de autorregulación puede ser descrito por las tres fases planteadas en el modelo de Zimmerman (1998, 2000):

Primera Fase: Previsión. Esta fase es previa al desempeño real y es donde se establecen las condiciones para la ejecución: metas, planeación estratégica y evaluación de la autoeficacia (como se citó en Schunk, 2012). El aprendiz analiza la tarea a realizar en función de sus conocimientos, estrategias cognitivas, creencias motivacionales y expectativas. El análisis metacognitivo es el que le permitirá conocer los recursos (conocimiento y estrategias) que posee para autorregular su aprendizaje y desempeñar la tarea con éxito (Gravini-Donado et al., 2016).

Segunda Fase: Control. Durante el proceso de aprendizaje se analizan constantemente los resultados en función del contexto, el esfuerzo y la persistencia (Gravini-Donado et al., 2016). Estos procesos que se dan durante el desempeño repercuten en la atención y acción (Schunk, 2012).

Tercera Fase: Autorreflexión. Esta fase ocurre luego del desempeño, y es don-

de el aprendiz evalúa los resultados obtenidos para ver si sus expectativas se cumplieron o si hubo obstáculos en el proceso, autoevaluándose y haciendo atribuciones en función de sus resultados (Gravini-Donado et al., 2016; Schunk, 2012).

Siguiendo con la perspectiva sociocognitiva, para Pintrich (1994, 2000b, 2003a), el aprendiz es capaz de regular los procesos motivacionales y cognitivos. Sin embargo, el contexto y los factores sociales también son importantes. De acuerdo con él, existen tres componentes (motivacionales, cognitivos y relativos al contexto de aprendizaje), estrechamente relacionados, que están implicados en el proceso de aprendizaje.

Los componentes motivacionales, están en constante interacción durante el proceso de aprendizaje, afectándose entre sí. Los que más destacan son la orientación a metas de logro, las expectativas de éxito y fracaso, el valor asignado a la tarea, y la autoeficacia, la cual es clave para el compromiso con la tarea y la motivación. Los componentes cognitivos están estrechamente relacionados con los motivacionales, especialmente las estrategias de autorregulación, debido a que los procesos motivacionales facilitan o dificultan su desarrollo. Asimismo, el contexto del aprendizaje influirá en la motivación del aprendiz, ya que esta no depende únicamente de él (como se citó en Montero & De Dios, 2004).

Características del estudiante con aprendizaje autorregulado

En el proceso de aprendizaje autorregulado el estudiante se convierte en el pro-

motor activo de su aprendizaje a nivel metacognitivo, motivacional y comportamental (Gravini-Donado et al., 2016). De acuerdo con Zimmerman (1994) el estudiante autorregulado:

- a) está motivado porque se siente capaz de abordar las actividades de estudio;
- b) planifica su proceso de aprendizaje, lo controla y lo regula;
- c) desarrolla una conciencia clara de los resultados de su conducta; y
- d) es sensible y dispone de recursos para gestionar el entorno físico y social en el que se desarrolla su proceso de aprendizaje. (como se citó en Gravini-Donado et al., 2016, p. 329)

Siguiendo con esta perspectiva cognitiva social, Zimmerman y Schunk (2008), afirman que autorregular el aprendizaje implica cuatro aspectos fundamentales: el establecimiento de metas específicas; emplear estrategias para el cumplimiento de la tarea como la elaboración, organización y práctica o repetición; contar con altos niveles de motivación intrínseca y autoeficacia; y un autocontrol y autorreflexión en relación con el desempeño y los resultados (como se citó en Kitsantas et al., 2008).

Después de haber analizado los orígenes del aprendizaje autorregulado, su definición, componentes y características, es importante hacer una revisión de las investigaciones acerca del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios, porque solo así se podrá determinar su impacto en el contexto de la educación superior.

Investigaciones sobre el Aprendizaje Autorregulado en Estudiantes Universitarios

El éxito académico en la etapa universitaria es un tema de interés en la educación (Astin, 1983; Bean, 1985; Tinto, 1993, como se citó en García-Ros & Pérez-González, 2011), así como la tasa de deserción y prolongación de los estudios universitarios. Esta tasa de deserción universitaria es una problemática de gran relevancia a nivel mundial (García-Ros & Pérez-González, 2011; Moncada, 2014; Patrick et al., 2016; Poveda, 2019). Sin ir muy lejos, a nivel nacional, el promedio de deserción universitaria reportado por el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB, 2016) fue del 10.66% (como se citó Poveda, 2019). Asimismo, la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, la cual es pública, reportó un promedio de deserción universitaria del 18.01% en las gestiones 2015 a 2017 (Poveda, 2019).

En España, el Consejo de Universidades, buscó hacer frente a la deserción universitaria estableciendo sistemas tutoriales para los estudiantes que ingresan a la universidad. Uno de los objetivos principales de este sistema es que los estudiantes aprendan a autorregular su aprendizaje durante el primer año universitario (García-Ros & Pérez-González, 2011). Esto se debe a que la mayoría de los estudiantes abandona la universidad en el primer semestre o año de la carrera (García-Ros & Pérez-González, 2011; Kitsantas et al., 2008; Moncada, 2014). Esto también se evidencia en las estadísticas reportadas por Estados Unidos, donde solo el 73,6% de los universitarios de primer año continúa con su segundo año de universidad (Kitsantas et al., 2008).

Debido a que una de las más grandes preocupaciones de las universidades es garantizar el éxito académico de sus estudiantes, Kitsantas et al. (2008), consideran fundamental que las universidades cuenten con programas donde se enseñen estrategias de autorregulación y motivación a los estudiantes de primeros semestres y a aquellos que presentan dificultades en sus estudios. Estos programas deben buscar que los estudiantes aprendan a administrar su tiempo, establecer objetivos, planificar efectivamente, solicitar ayuda cuando la requieran, así como inculcar un sentido de autoeficacia. También, se deben proporcionar recursos de estudiantes exitosos que sirvan de modelo e incrementen la autoeficacia de los estudiantes. Por ejemplo, se puede proporcionar ejemplos de proyectos o investigaciones anteriores. Estas estrategias alentarán a los estudiantes con dificultades y permitirán a los nuevos estudiantes estar preparados desde un inicio, mantenerse motivados y afrontar con mayor facilidad las exigencias de los semestres más avanzados de su carrera.

Por otro lado, al analizar las causas por las que muchos estudiantes dejan en segundo plano su formación universitaria se observa que estas son diversas pudiendo ser económicas, familiares, académicas (autopercepción y preparación), motivacionales, sociales o de salud (González-Ramírez, 2017; Moncada, 2014; Poveda, 2019). Es complejo determinar estas causales porque el comportamiento del estudiante depende de diversas variables tanto personales como externas. No obstante, se ha observado que la motivación puede ser un factor decisivo para la permanencia de los estudiantes

en el sistema de educación superior y está muy relacionado con la integración académica a cargo de los programas universitarios (González-Ramírez, 2017; Moncada, 2014).

En relación a esto, Schunk (2012), afirma que la motivación y la autorregulación del aprendizaje se influyen recíprocamente. Por tanto, los estudiantes que están motivados para lograr una meta suelen realizar actividades que implican autorregulación y que consideran que les permitirán alcanzar su objetivo. Este tipo de actividades pueden ser organizarse, planificar, hacer un seguimiento del progreso y ajustar las estrategias en función de la meta. En los modelos teóricos de Pintrich y Zimmerman se observa la importancia de la motivación en la autorregulación del aprendizaje. En el modelo de Pintrich, la motivación está relacionada con el establecimiento de metas en función de las cuales el estudiante se autorregulará, y en el modelo de Zimmerman, la motivación es un elemento importante en todas las fases.

En cuanto al rendimiento académico, la investigación sobre los enfoques de aprendizaje, la autorregulación y el rendimiento en universitarios realizada por De la Fuente et al. (2008) en tres universidades públicas europeas (una británica y dos españolas) confirma que la planificación y las estrategias autorreguladoras facilitan un aprendizaje más profundo. Los estudiantes autorregulados se mostraron más satisfechos con el aprendizaje alcanzado que aquellos que estudian de manera superficial y no autorregulan su aprendizaje. Sin embargo, la relación entre las variables enfoque, autorregulación

y rendimiento académico fue pobre y difirió de acuerdo a la universidad. Se cree que esto se debe al modelo utilizado para evaluar a los estudiantes.

En relación con el rendimiento académico y el aprendizaje autorregulado, el estudio longitudinal de Daura (2015) siguió a 193 estudiantes de medicina de una universidad pública (70) y otra privada (123) de México a lo largo de su cuarto a sexto año de carrera (2010 a 2012). Los resultados confirmaron la existencia de la relación entre ambas variables. Sin embargo, factores como la acción del docente y sus capacidades para potenciar a los estudiantes de acuerdo a sus estilos de autorregulación, las características de la universidad y el andamiaje que se proporciona (por ejemplo, tutorías) influyen en el estilo de autorregulación de los estudiantes. Asimismo, nuevamente se confirma la influencia de las variables motivacionales sobre las conductas autorregulatorias.

Por su parte, el estudio de Kitsantas et al. (2008) evaluó la autorregulación y motivación de 245 estudiantes de primer semestre de una universidad pública de Estados Unidos con el objetivo de conocer si estas variables podían predecir su rendimiento académico al finalizar el primer y segundo año universitario. Se encontró que las estrategias de autorregulación y motivación, específicamente, la autoeficacia y el manejo del tiempo son predictores del rendimiento académico al finalizar el primer año de universidad. Sin embargo, solo la capacidad de gestión del tiempo predijo el rendimiento académico (medido por el GPA) de los estudiantes al finalizar su segundo año y

no así la autoeficacia. También se encontró que los estudiantes que abandonaron la universidad luego del primer semestre tenían menos habilidades para gestionar el tiempo que aquellos que continuaron.

Estos resultados indican que las universidades deberían enseñar a sus estudiantes de primer año a gestionar el tiempo. En cuanto a la autoeficacia, se cree que estos resultados pueden deberse a que las creencias de autoeficacia cambian con el paso del tiempo y por el incremento de las exigencias académicas. Sin embargo, no deja de ser fundamental para la adaptación del estudiante de primer año al nuevo entorno académico.

Otro estudio sobre la validez predictiva de la autorregulación realizado en España por García-Ros y Pérez-González (2011) que acompañó durante cuatro años a 218 universitarios matriculados en la carrera de psicología en la gestión 2006-07 también encontró que las habilidades de autorregulación de los universitarios son un predictor importante del rendimiento académico y la deserción universitaria. Las dimensiones de autorregulación evaluadas fueron: regulación metacognitiva, gestión del tiempo y del ambiente de estudio, valor de la tarea, autoeficacia hacia el aprendizaje y la ejecución académica, y ansiedad antes las evaluaciones. A excepción de la última para ambas variables, y la dimensión valor de la tarea respecto a la deserción universitaria, todas mostraron ser un predictor significativo para las dos variables. Otro hallazgo relevante fue que la dimensión gestión del tiempo es la que mejor predice la deserción universitaria, y junto con la de autoeficacia para el aprendizaje son las que mejor predicen

el rendimiento académico. Por tanto, los investigadores recomiendan tomarlas en cuenta para programas de intervención en universitarios, al igual que lo hicieron Kitsantas et al. (2008) en su estudio con universitarios estadounidenses.

Conclusiones

Luego de haber abordado las concepciones sobre el aprendizaje autorregulado desde la perspectiva conductista, sociocognitiva y constructivista, se puede concluir que es el proceso activo que utilizan los estudiantes para conducir sus pensamientos, sentimientos y acciones en función de una meta. Asimismo, desde el constructivismo, es importante tomar en cuenta que el estudiante es capaz de interiorizar lo que recibe del entorno y adaptarlo para crear su propio proceso de autorregulación (Gravini-Donado et al., 2016; Schunk, 2012).

Por otro lado, desde la teoría sociocognitiva del modelo de Zimmerman (1998, 2000) este tipo de aprendizaje se da en tres fases (previsión, control y autorreflexión) e implica factores personales, contextuales y ambientales, que cambiarán con el paso del tiempo (como se citó en Gravini-Donado et al., 2016; Schunk, 2012). Por su parte, Pintrich (1994, 2000b, 2003a) sostiene que el proceso de aprendizaje está compuesto por los componentes motivacionales, cognitivos y contextuales que están estrechamente relacionados y se influyen mutuamente (como se citó en Montero & De Dios, 2004).

Retomando la perspectiva cognitiva social de Zimmerman (1994), se puede afirmar que, un estudiante autorregulado se

caracteriza por estar motivado; ser capaz de planificar, controlar y regular su proceso de aprendizaje; ser consciente de los resultados de su conducta; y disponer de recursos para la gestión del entorno físico y social donde se desarrolla su proceso de aprendizaje (como se citó en Gravini-Donado et al., 2016). Asimismo, para Zimmerman y Schunk (2008), este proceso se caracteriza por el establecimiento de metas específicas, el uso de estrategias en función de las metas, elevados niveles de motivación intrínseca y autoeficacia, y un autocontrol y autorreflexión constante del desempeño y los resultados alcanzados (como se citó en Kitsantas et al., 2008).

En relación con los estudios acerca del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios se evidenció la importancia de implementar programas que potencien el aprendizaje autorregulado y proporcionen recursos académicos de estudiantes exitosos a los estudiantes de primer año y a aquellos con bajo rendimiento como estrategia para reducir las tasas de deserción universitaria y aumentar las probabilidades de éxito académico (García-Ros & Pérez-González, 2011; Kitsantas et al., 2008; Moncada, 2014). Dentro de las habilidades de autorregulación, las que mejor predicen el rendimiento académico son la gestión del tiempo y la autoeficacia (García-Ros & Pérez-González, 2011; Kitsantas et al., 2008). Asimismo, como la motivación y la autorregulación se influyen de manera recíproca, esta también debe ser potenciada por los docentes y programas universitarios (Daura, 2015; González-Ramírez, 2017; Moncada, 2014; Schunk, 2012).

A partir de la revisión de la definición, características y componentes del aprendizaje autorregulado, y del análisis de diferentes investigaciones referentes a este tema, en el ámbito universitario se puede afirmar que el conocimiento de estrategias de autorregulación del aprendizaje y motivación no solo es necesario para que los estudiantes tengan mejores resultados académicos, si no que permitirá implementar programas que alienten a los estudiantes a terminar su carrera universitaria, reduciendo la tasa de deserción. Asimismo, los programas para nuevos estudiantes universitarios deberían priorizar el sentido de autoeficacia para que ésta no disminuya por el incremento de las exigencias, así como enseñar estrategias para la gestión del tiempo con el objetivo de facilitar la transición del colegio a la universidad, etapa donde el estudiante tiene más libertad para decidir cómo manejar su tiempo (Kitsantas et al., 2008).

Referencias

- Daura, F. T. (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.
- De la Fuente, J., Pichardo, M. C., Justicia, F., & Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711.
- García-Ros, R., & Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 231-250.

- González-Ramírez, T., & Pedraza-Navarro, I. (2017). Variables sociofamiliares asociadas al abandono de los estudios universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 365-388. <https://doi.org/10.6018/j/298651>
- Gravini-Donado, M., Ortiz-Padilla, M. E., & Campo-Ternera, L. (2016). Autorregulación para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 326-342. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1382>
- Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-Regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42-68. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-867>
- Leal, L. (2016). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de Educación Universitaria. *Revista Ciencias Sociales y Educativas*, 6(1), 129-143. https://www.researchgate.net/publication/316994961_El_aprendizaje_autorregulado_en_estudiantes_de_Educacion_Universitaria
- Lopera, J., Méndez, R. A., Ortiz, E., & Rodríguez, S. (2018). Aprender a aprender, aprendizaje autorregulado y educación superior. *Reflexiones Pedagógicas Urosario*, 14, 1-7. <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/18196>
- Moncada, L. F. (2014). La integración académica de los estudiantes universitarios como factor determinante del abandono de corto plazo. Un análisis en el sistema de educación superior a distancia del Ecuador. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 173-196.
- Montero, I., & De Dios, M. (2004). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 189-196. <https://docplayer.es/66532872-Sobre-la-obra-de-paul-r-pintrich-la-autorregulacion-de-los-procesos-cognitivos-y-motivacionales-en-el-contexto-educativo.html>
- Patrick, M. E., Schulenberg, J. E., & O'Malley, P. M. (2016). High School Substance Use as a Predictor of College Attendance, Completion, and Dropout: A National Multicohort Longitudinal Study. *Youth & Society*, 48(3), 425-447. <https://doi.org/10.1177/0044118X13508961>
- Poveda, I. M. (2019). Los factores que influyen sobre la deserción universitaria. Estudio en la UMRPSFXCh - Bolivia, análisis con ecuaciones estructurales. *Revista Investigación y Negocios*, 12(20), 61-77.
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S., & Gaeta, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars>
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6ta. ed.). Pearson.