

Motivación y autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios

Motivation and self-regulation of learning in university students

Alba Guadalupe Yépez Moreno, Universidad Central del Ecuador, agyepzm@uce.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5579-5563>

Marcelo Remigio Castillo Bustos, Universidad Central del Ecuador, mrcastillob@uce.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2615-7482>

Luis Alberto Castillo Sánchez, Universidad Central del Ecuador, lacastillos@uce.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6183-3581>

Recepción: 20/01/2024 - Aprobación: 20/06/2024

Resumen

Este estudio se desarrolló para determinar la correlación entre la motivación (orientación a metas) y los procesos de autorregulación del aprendizaje en el contexto universitario. Se empleó una metodología cuantitativa en la que se recopilaron datos (en dos momentos) a lo largo de cuatro meses, con una muestra de 472 estudiantes de las carreras de Psicopedagogía y Psicología General de la Universidad Central del Ecuador, aplicando criterios de inclusión y exclusión con el objetivo de obtener datos válidos. Con respecto a la motivación, se evaluaron unidades de análisis como: importancia del estudio, posición personal frente al estudio, pensamientos sobre uno mismo, percepciones acerca de otros, influencia de terceros y satisfacción en relación con el estudio para la motivación, mientras que para evaluar la autorregulación se abordaron temas como: planificación, autoevaluación, hábitos de estudio y autoconfianza.

Palabras clave: autorregulación del aprendizaje, motivación, metas educativas, logros académicos

Derechos de autor 2023 Revista de Investigaciones (Universidad Católica de Manizales). Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0. <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de esta obra de manera no comercial y, a pesar de que sus nuevas obras deben siempre mencionar esta obra y mantenerse sin fines comerciales, no están obligados a licenciar sus obras derivadas bajo las mismas condiciones.

 OPEN ACCESS





REVISTA DE INVESTIGACIONES

Yépez Moreno, A. et al. (2023). Motivación y autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigaciones UCM*. 23(41), 96-127. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i41.230>

Abstract

This study was developed to determine the correlation between motivation (goal orientation) and self-regulation processes of learning in the university context. A quantitative methodology was used in which data was collected (at two moments) over four months, with a sample of 472 students of the Psychopedagogy and General Psychology courses at the Central University of Ecuador, applying inclusion and exclusion criteria with the aim of obtaining valid data. Regarding motivation, analysis units were evaluated such as: importance of study, personal position regarding study, thoughts about oneself, perceptions about others, influence of third parties and satisfaction in relation to study for motivation, while to evaluate self-regulation, topics such as planning, self-assessment, study habits and self-confidence were addressed.

Keywords: self-regulated learning, motivation, educational goals, academic achievements

Revista de Investigaciones, 23(41)

e-ISSN: 2539-5122

Universidad Católica de Manizales

 OPEN ACCESS



Introducción

En el contexto educativo, y particularmente en la educación superior, la motivación y los procesos de autorregulación del aprendizaje constituyen cimientos fundamentales del desarrollo académico y personal. En la medida en que los estudiantes transiten por los diferentes niveles educativos, se encontrarán con entornos y procesos más complejos, dinámicos y demandantes; a mayor nivel educativo, mayores son las exigencias en términos de conocimientos, habilidades, destrezas y valores. En tal contexto, los estudiantes deben demostrar elevadas capacidades para dirigir su aprendizaje, estableciendo objetivos y metas claros y pertinentes, los cuales comprometan acciones de estudio concretas.

La motivación implica el impulso y entusiasmo para dirigir acciones en función de algún propósito, mientras que la autorregulación del aprendizaje es la habilidad para gestionar de manera autónoma y eficaz el proceso de construcción de conocimientos. Entonces, cuando se habla de autorregulación del aprendizaje en estudiantes se hace referencia a la capacidad de estos para encargarse de los diferentes activos implicados en su formación al tomar decisiones informadas sobre la manera de abordar las tareas académicas, estableciendo estrategias, técnicas y demás herramientas de estudio y monitoreo de sus progresos.

En cuanto a la orientación a metas, entendida como un componente de la motivación, esta juega un papel fundamental en el direccionamiento de esfuerzos hacia fines determinados, por lo que el establecimiento de metas claras y realistas, en pro de otorgar un propósito concreto, proporciona un fuerte marco de referencia para apreciar el avance de los estudiantes y, consecuentemente, su desempeño. En ese sentido, la orientación a metas influye contundentemente en procesos de elección de cursos, distribución del tiempo, orientación de la energía y adopción de estrategias de estudio más efectivas, entre otros.

La autorregulación del aprendizaje es esencial en la consolidación de la independencia inte-

lectual y el desarrollo de resiliencia, autodisciplina y autoevaluación. Estudiar la motivación y la autorregulación de los aprendizajes es de gran importancia ya que ambas cumplen un importante rol en el comportamiento humano, por lo que comprender sus relaciones permitirá orientar procesos educativos para promover el éxito académico e impulsar el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo y duradero, aprovechando las cualidades y capacidades individuales y colectivas. Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea la hipótesis de que la motivación (orientación a metas) al ser implementada en el contexto educativo, tendrá un impacto positivo en la autorregulación del aprendizaje ya que desarrollará en los usuarios habilidades para establecer metas claras y específicas, lo cual permitirá definir objetivos alcanzables y significativos a partir del seguimiento continuo del progreso en el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, se parte de la comprensión de las principales concepciones sobre la motivación y el proceso de autorregulación del aprendizaje a partir de la reflexión crítico-propositiva, y se analiza su presencia y relación como cualidades en el desempeño académico de un grupo de estudiantes universitarios participantes en esta investigación.

Motivación: orientación a metas

La motivación es uno de los impulsos que guía a las personas a perseguir metas y satisfacer necesidades; se origina dentro de uno mismo o resulta de la influencia externa, y juega un papel fundamental en la dirección y energización del comportamiento hacia el logro y la satisfacción personal. Para Maslow (1991) la motivación es el impulso del ser humano hacia la satisfacción de sus necesidades, entendiendo que no se da en una parte, sino en la totalidad. De acuerdo a Briceño, por ello es el deseo de tener una visión amplia sobre las interrelaciones de las manifestaciones espirituales, psíquicas, orgánicas, sociales y energéticas internas (Briceño, 2010).

La motivación apoya de forma significativa la realización individual y colectiva, puesto que induce o estimula la ejecución de acciones, además de impulsar la creatividad, potenciar el

desarrollo de competencias, facilitar la adaptación, mejorar la autoestima y permite construir relaciones en diversos contextos. En ese sentido, la motivación tiene un papel fundamental al plantear metas y gestionar comportamientos en cualquier ámbito, en especial en el educativo, en el que se requiere gran compromiso para alcanzar objetivos. La motivación dirige las acciones de las personas hacia sus metas (Naranjo, 2009).

De esta manera son distintos los factores que influyen en el aprendizaje del ser humano (Aleman et al., 2018; Carrillo et al., 2011; Ospina, 2006), Así, la motivación impulsa el estado de deseo, mismo que da sentido a las ideas con relación a objetivos, metas y nuevos estados emocionales conducentes al cambio y la superación. Según Maslow (1991), investigar la motivación implica, en cierto modo, conduce a explorar los objetivos, anhelos o necesidades más primordiales del ser humano.

Conforme a Santrock (2012) la motivación es un conjunto de razones del comportamiento de la persona. De este modo, la capacidad mental para establecer relaciones entre ideas o conceptos y, con esto, concluir juicios, resulta concluyente al momento de tomar decisiones. Si bien dichas razones (internas y externas) están en relación, no dependen entre sí necesariamente. El ser humano puede conseguir satisfacción, confianza y/o sensación de plenitud sin recibir premios, distinciones y/o castigos, entre otros elementos que pudiesen llegar a ser condicionantes. En este sentido, es preciso desarrollar la motivación en la educación para que los estudiantes aprendan a actuar a partir de sus propias convicciones como detonante de la motivación, lo que implica transformar la independencia personal, la responsabilidad y la autosuficiencia para decidir (Moreno et al., 2022).

A continuación, se consideran las siguientes categorías de la motivación, conforme al programa de autorregulación del aprendizaje de la aplicación “4planning”:

- Importancia del estudio
- Posición personal frente al estudio

- Pensamientos respecto a sí mismo
- Pensamientos respecto a otras personas
- Influencia de otras personas
- Satisfacción frente a los resultados del estudio

Importancia del estudio como un factor motivacional

La importancia de que algo sea esencial radica en su capacidad para otorgar valor y significado a determinados aspectos, temas, objetos o actividades dentro de la vida. Aquello que se considera relevante orienta la toma de decisiones y establece prioridades, al mismo tiempo que dirige las acciones hacia el logro de objetivos y metas, lo que permite una mejor distribución de los recursos en aquello que realmente merece atención. Para el ser humano, es fundamental cultivar el deseo, ya que cuando un estudiante siente que está realizando una actividad acorde con sus intereses y que le beneficia, aumenta su compromiso y canaliza sus esfuerzos hacia el cumplimiento de sus responsabilidades. (Carrillo et al., 2011; Rojas y Valencia, 2021; Veliz et al., 2021).

Lo que tiene relevancia impulsa la motivación y el compromiso: cuando algo es significativo, fortalece la disposición para establecer metas y objetivos, además de favorecer la toma de decisiones fundamentadas en la evaluación de prioridades y posibles efectos. Del mismo modo, aquello que es valioso genera una sensación de satisfacción, contribuye al bienestar emocional, fortalece la autoestima y, en consecuencia, mejora la calidad de vida. En ese sentido, “la acción consciente y auto-dirigida es la responsable de casi todo lo que la gente hace; esta búsqueda incita el proceso motivacional” (Mitchell, 1997, como se citó en Molina, 2000).

La importancia está ligada a los valores, cuando algo coincide con las creencias personales, adquiere autenticidad y significado. Aquello que es relevante para un individuo puede tener un impacto significativo en los demás, trascendiendo de lo personal a lo colectivo. Al priorizar

aspectos como la familia, la comunidad o la justicia social, se fomenta el bienestar común y se impulsa un cambio positivo tanto a nivel individual como social, yendo más allá de simples preferencias o intereses personales. Existen actividades que, aunque no resulten especialmente atractivas, se realizan de manera eficaz debido a la relevancia que tienen tanto para la persona como para la sociedad.

Posición personal frente al estudio: aspecto clave de la motivación en estudiantes

La posición personal se refiere a las creencias, opiniones o perspectivas individuales sobre hechos, situaciones o fenómenos. Por lo general, esta se fundamenta en experiencias, valores, conocimientos y emociones, lo que explica su variabilidad entre personas. Tanto a nivel individual como colectivo, pueden existir posturas que no siempre se ajusten a la realidad, por lo que es fundamental que el ser humano tenga la madurez y la apertura necesarias para reflexionar sobre sus propias ideas, permitiendo así el diálogo, la búsqueda de consensos y la toma de decisiones más acertadas. La actitud personal hacia el estudio impacta la manera en que se piensa, se siente y se actúa en relación con el aprendizaje. Por ello, la postura del estudiante frente al estudio es determinante en la definición de sus objetivos y metas académicas. Además, esta actitud influye en la selección de estrategias de estudio y en la forma en que se afronta el proceso de aprendizaje. Las emociones, por su parte, indican la necesidad de evitar o enfren-
tar situaciones, favorecen la construcción de vínculos sociales, impulsan cambios cuando son necesarios y facilitan la adquisición de conocimientos (Blanco y Blanco, 2021).

Pensamientos respecto a sí mismo: clave del éxito en la motivación

Reflexionar sobre uno mismo es fundamental para alcanzar una vida equilibrada y saludable,

ya que implica autoconocimiento, bienestar mental y emocional, autoestima, establecimiento de relaciones sanas, productividad, empoderamiento, autocuidado y resiliencia, entre otros aspectos. No se trata de un acto egocéntrico, sino de prácticas que fortalecen la autovaloración y permiten al individuo atender tanto sus propias necesidades como las de los demás y su entorno. Además, el aprendizaje no se garantiza únicamente con escuchar a los profesores; es la motivación del estudiante la que juega un papel clave en el proceso (Beltrán, 1983).

Los pensamientos de una persona, especialmente los de un estudiante sobre sí mismo, desempeñan un papel fundamental en su desarrollo, ya que influyen directamente en sus actividades diarias. Creer en la propia inteligencia y capacidad aumenta la predisposición y las oportunidades de éxito. Considerarse capaz de organizarse, planificar y ejecutar acciones para alcanzar objetivos y metas es altamente beneficioso, mientras que los pensamientos de incapacidad o incompetencia pueden generar un impacto negativo en el desempeño y la confianza personal.

Pensamientos respecto a otras personas como proceso en la predisposición

El pensamiento, entendido como la capacidad humana de generar ideas y representaciones mentales sobre la realidad, tiene un impacto significativo tanto en el individuo como en su entorno. En el ámbito educativo, las percepciones que los estudiantes forman sobre docentes, compañeros, autoridades y familiares, entre otros, influyen profundamente en su manera de ser, sentir, pensar y actuar, afectando sus relaciones interpersonales. En este sentido, sus pensamientos sobre los demás desempeñan un papel clave en la dinámica socioeducativa y en la calidad de sus interacciones.

La empatía consiste en considerar las emociones, necesidades y perspectivas de los demás, lo que permite comprenderlos y constituye la base de las posturas que una persona asume frente a otros y a la realidad. Un pensamiento empático facilita la construcción de relaciones

saludables, favoreciendo la comunicación efectiva y la toma de decisiones éticas. Ser empático implica respetar los derechos y la dignidad de los demás, trabajar en equipo y resolver conflictos de manera justa, promoviendo así el altruismo y la responsabilidad social. El ser humano necesita interactuar con otros y sentirse aceptado (Naranjo, 2009). Pensar en los demás y en uno mismo no son aspectos opuestos, sino elementos esenciales para un enfoque social equilibrado que permite construir relaciones saludables y satisfacer tanto necesidades individuales como colectivas.

Influencia de otras personas en el desarrollo de la motivación

La influencia de los demás es un aspecto fundamental en la vida en sociedad, ya que puede manifestarse de diversas maneras y generar efectos tanto positivos como negativos en los individuos. Las personas suelen ser influenciadas por normas y expectativas sociales, lo que se refleja en su manera de vestir, hablar y comportarse. Existen distintas formas de influencia social, y en el contexto educativo, particularmente en este estudio, se analizarán las siguientes: La influencia de compañeros de clase, docentes y autoridades, entre otros, se hace evidente cuando los estudiantes toman decisiones, ya que suelen buscar opiniones y consejos en su entorno. La presión grupal, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, puede llevarlos a actuar de diversas maneras, incluso en contra de sus propios intereses. En este contexto, el modelado de comportamientos, que implica la imitación de actitudes, pensamientos y acciones de figuras de referencia como familiares, amigos y personajes públicos, desempeña un papel clave en el desarrollo humano.

Por otro lado, el apoyo emocional brindado por otras personas amplía las posibilidades de afrontar situaciones difíciles y superar desafíos. Este tipo de influencia es positiva, ya que contribuye a la formación de valores y creencias, los cuales suelen estar moldeados por la cultura y el entorno de interacción. En este sentido, la familia, los educadores y los amigos desempeñan

un papel fundamental en la construcción de principios éticos, morales y estéticos. Es importante reconocer que la mayoría de las influencias externas impactan la imaginación, la representación simbólica y el pensamiento del individuo, lo que se refleja en su comportamiento y actúa como un factor cognitivo determinante en sus acciones futuras (Bandura y Walters, 1974).

La satisfacción frente a los resultados del estudio: un refuerzo motivacional

La satisfacción se manifiesta como una sensación de bienestar tras haber cumplido un deseo o satisfecho una necesidad. Puede entenderse como el resultado de la interacción entre el sistema cuerpo-mente de los seres vivos y el ecosistema al que pertenecen, el cual les proporciona los recursos necesarios para su autorregulación y preservación. En el ámbito educativo, la satisfacción de los estudiantes con sus resultados académicos es un factor clave para su desempeño y está determinada por diversos elementos, como las expectativas, la contribución al conocimiento, la calidad metodológica, la relevancia y aplicabilidad, el impacto potencial y el aprendizaje. Aunque la satisfacción suele estar vinculada a los logros alcanzados, los estudiantes también valoran los procesos que han desarrollado a lo largo de su trayectoria: “Con un alto estado de satisfacción, se logra el desarrollo de expectativas de vida, tanto a corto, mediano o largo plazo” (Arias, 1999, p. 326).

Es importante señalar que la satisfacción puede evolucionar con el tiempo a medida que se comprenden y valoran las implicaciones de los resultados obtenidos en un determinado momento. En este sentido, la satisfacción no se limita a ser un reflejo del éxito académico en términos de calificaciones u otros factores aislados, sino que actúa como un impulsor clave de la actitud del estudiante hacia el aprendizaje y su desarrollo integral.

Proceso de autorregulación del aprendizaje

Según Ganda y Boruchovitch (2018), la autorregulación del aprendizaje es un proceso de autorreflexión y acción, en el que el estudiante estructura, monitorea y evalúa su propio aprendizaje. Es un proceso y resultado a la vez, y orienta hacia la construcción consciente del conocimiento. La autorreflexión como proceso introspectivo permite analizar pensamientos, sentimientos, acciones y experiencias personales; es la base para el autoconocimiento y el desarrollo porque da lugar a la revisión de motivaciones, valores y metas en las actividades cotidianas, así como el reconocimiento de áreas de mejora, la toma de decisiones informadas y el aprendizaje con base en experiencias pasadas propias o ajenas.

Los estudiantes autorregulados poseen un amplio conocimiento previo (elaborado y diferenciado), lo que les permite buscar activa y eficazmente en su memoria conocimientos que les permitan abordar una tarea (Torrano et al., 2017). En este estudio, y dada la estructura de la aplicación 4Planing, se consideraron varios procesos de autorregulación del aprendizaje, incluyendo la planificación, los hábitos de estudio y la autoconfianza.

Planificación en el proceso de autorregulación del aprendizaje

Se asume que el aprendizaje autorregulado se sustenta en una serie de procesos como la visualización de objetivos, la activación de la motivación y de conocimientos previos, la creación de ambientes adecuados y la contextualización de experiencias y conocimientos. Si bien los objetivos de aprendizaje comunican lo que el curso, asignatura o unidad educacional espera que el estudiante aprenda (Naranjo, 2009), no es menos cierto que el estudiante se plantea sus propios objetivos, mismos que serían más importantes que los planteados por la escuela ya que responden a sus intereses, necesidades y motivaciones.

El interés del alumnado por lo que les enseñan en la escuela implica un proceso dinámico que incrementa las posibilidades de adaptación a las variaciones del medio. Para su activación debe incidirse en sus tres dimensiones: valor, afectividad y expectativa. En ese sentido, la motivación académica, según Fernández (2020), está relacionada con el por qué y con el qué (intención oculta tras la ejecución de una tarea en función de su relevancia). De este modo, la afectividad se relaciona con las emociones y reacciones afectivas causadas con base en resultados (resultados vs. emociones) y podría conllevar a la persistencia o, incluso, al abandono de la tarea, mientras que la expectativa se vincula con las autopercepciones y creencias (convicciones).

Por consiguiente, la activación de conocimientos previos es una estrategia básica en el proceso de aprendizaje ya que facilita la comprensión de información nueva, potencia la retención a largo plazo, posibilita la participación, contribuye en la toma de decisiones, incrementa la confianza en las cualidades y capacidades y facilita la conexión de ideas al encontrar similitudes y diferencias entre lo que ya se sabe y lo que se está aprendiendo.

Asimismo, la creación de ambientes adecuados para el aprendizaje surge de la visualización de objetivos y conduce a la precisión de tiempo, materiales y recursos. Esto, a su vez, sienta las bases para determinar las actividades que permitirán alcanzar los objetivos de los estudiantes. Por su parte, la contextualización de experiencias y conocimientos permite la comprensión integral de hechos, situaciones y demás posibilidades al considerar el contexto. Esto involucra diversos factores como el entorno, las circunstancias y las personas y sus culturas. Este proceso contribuye a la comprensión y construcción crítica y reflexiva de aprendizajes, por lo que resulta fundamental a lo largo del proceso de aprendizaje.

Autoevaluación en el proceso de autorregulación del aprendizaje

La autoevaluación permite reconocer los progresos, mantener la motivación, mejorar constan-

temente, asumir responsabilidades y personalizar el enfoque de estudio. Para Oviedo (2023) la autoevaluación desarrolla la confianza en sí mismo, fortalece la autorregulación del aprendizaje y contribuye en la superación de la excesiva autocomplacencia, conocida como el “asesino silencioso” (Wilson, 2018), o al hábito de autocriticarse persistentemente, lo que puede desencadenar en problemas emocionales y psicológicos. La autoevaluación bien manejada es positiva en los procesos de mejora (Camín, 2020), pero debe ser equilibrada, reconociendo logros y áreas que deben mejorarse para tomar el control del propio desarrollo.

El que es capaz de autoevaluarse eleva sus niveles de autoconfianza puesto que al reconocer sus logros incrementa su autoestima. Esto resulta altamente beneficioso para el desempeño de los estudiantes a la hora afrontar desafíos de manera razonable. Asimismo, contribuye en el mejoramiento de la capacidad para trabajar en equipo, así como el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. Al comprender sus propias fortalezas y debilidades, las personas pueden contribuir de manera más efectiva a los equipos de trabajo.

La autoevaluación no se limita al ámbito individual, sino que trasciende al colectivo. En el contexto educativo, los grupos de amigos, organizaciones estudiantiles o equipos de trabajo utilizan la autoevaluación para identificar áreas de mejora en las relaciones, los procesos y la cultura organizacional, entre otros. La autoevaluación es un recurso de gran utilidad para la retroalimentación. La consciencia sobre las propias áreas de mejora facilita la recepción de críticas y su utilización en beneficio propio.

La autoconfianza en el proceso de autorregulación del aprendizaje

La autoconfianza se refiere a la creencia y seguridad en las propias habilidades y decisiones, lo cual influye en la manera de enfrentar los desafíos y su consecuente éxito. Esta cualidad puede desarrollarse con el tiempo mediante la adquisición de habilidades y la superación de

limitaciones. Una persona con alta autoconfianza generalmente demuestra una creencia en sus capacidades, resiliencia para enfrentar desafíos y fracasos, aprovechamiento de oportunidades, toma de decisiones seguras, comunicación asertiva y actitud positiva hacia sí misma y hacia la vida en general.

Asimismo, la autoconfianza revela la consideración y respeto hacia sí misma al reconocer su propio valor, sin la necesidad de buscar constantemente aprobación de otros; se expresa en la alegría de vivir y de servir a los demás dado que se dinamiza por la motivación. La persona automotivada evidencia empoderamiento y asume la iniciativa en su vida; posee la capacidad de resistir la presión social sin ser fácilmente influenciada por las opiniones o expectativas de los demás.

4Planning

4Planning es una aplicación móvil desarrollada por el “proyecto FONDEF ID17I10393” de la Universidad de Concepción (Chile). Esta aplicación brinda diversas herramientas: registro de objetivos y metas a alcanzar, planificación horaria semanal, identificación de tareas pendientes, priorización de tareas, organización y equilibrio de actividades, planificación individual y grupal del estudio, y aprovechamiento del aprendizaje. Además, ofrece contenido adicional como videos motivacionales, textos de reflexión y análisis, recordatorios, actividades para formular y dar seguimiento a metas, interacción con otros usuarios y cumplimiento de desafíos y reconocimientos.

En las diferentes sesiones los estudiantes reciben notificaciones y recordatorios de las tareas y reconocimientos por los retos alcanzados y, al finalizar las sesiones, los estudiantes reciben resúmenes de las etapas cumplidas y una certificación. Para asegurar los resultados, los docentes realizan una inducción a cada una de las 9 sesiones, las cuales se describen a continuación:

1. Definición de propósitos de estudio: los estudiantes reflexionan sobre las motivaciones que los impulsan mientras observan un video testimonial y un texto que resalta los beneficios de la educación y el establecimiento de propósitos. Cierra con la declaración de dos propósitos y un compromiso.
2. Establecimiento de metas: los estudiantes establecen metas relacionadas con los propósitos señalados anteriormente.
3. Planificación horaria semanal: se alienta a los estudiantes a reflexionar sobre la distribución de su tiempo e identificación de actividades que puedan obstaculizar el logro de sus metas. Elaboran un horario semanal incluyendo la organización de actividades escolares, familiares y personales.
4. Registro de tareas pendientes: fomenta la toma de conciencia sobre el uso del tiempo y proporciona sugerencias para que los estudiantes elaboren y actualicen diariamente una lista de tareas.
5. Priorización de tareas académicas: se prepara para priorizar estratégicamente las tareas, diferenciando lo importante de lo urgente con el fin de cumplir con todos sus compromisos.
6. Organización y equilibrio de actividades: motiva a identificar y planificar espacios de tiempo para llevar a cabo un aprendizaje autónomo, incluyendo intervalos de descanso.
7. Planificación y preparación del estudio individual: enseña a organizar un espacio de estudio que permita concentrarse y facilitar el aprendizaje.
8. Planificación y preparación del estudio en grupo: eleva la conciencia sobre la importancia del trabajo en equipo y ofrece sugerencias para optimizar el aprendizaje.
9. Aprovechamiento del aprendizaje en clase: fomenta la participación efectiva en el aula con sugerencias sobre la atención, la toma de apuntes, la puntualidad con intervenciones, preguntas y comentarios en las clases.

Materiales y métodos

El presente estudio es una investigación cuantitativa. Si bien su objeto de estudio se configura por dos unidades de análisis de carácter social (motivación y procesos de autorregulación del aprendizaje) por su naturaleza cambiante y subjetiva, no es menos cierto que sus variables son apreciables y manejables a través de métodos estadísticos que posibilitan comprender e interpretar la realidad a partir del análisis de sus relaciones. Es una investigación de diseño cuasi-experimental longitudinal, dado que pretende explicar las variables desde la comprensión de las relaciones de causalidad. En este estudio se aplicó un proceso analítico-inferencial para determinar la relación entre las variables, por lo que los datos se recopilaban en dos momentos: antes y después de la intervención, con el objetivo de observar los cambios en los participantes a lo largo de cuatro meses.

La población de estudio estuvo compuesta por 472 estudiantes de primero, segundo, tercero y cuarto semestre de la carrera de Psicopedagogía, así como de primero, segundo y tercer semestre de la carrera de Psicología General de la Universidad Central del Ecuador. Se trabajó con toda la población debido a la disponibilidad de recursos y las facilidades de acceso para la recolección de datos.

Adicionalmente, se aplicaron criterios de inclusión y exclusión para potenciar la recolección de datos válidos y objetivos. A continuación, se describen los criterios de inclusión: estar matriculado en uno de los semestres señalados en las correspondientes carreras; asistir normalmente a clases y haber firmado el consentimiento informado. Como parte de los criterios de exclusión se tuvieron en cuenta los siguientes: encontrarse en algún proceso administrativo que pudiera conducir a una sanción; tener tercera matrícula en cualquiera de los niveles académicos cursados en alguna de las carreras del estudio y no haber concluido su participación en la investigación mencionada. Las unidades de análisis consideradas en la motivación con respecto a la orientación a metas incluyen: importancia

del estudio, posición personal frente al estudio, pensamientos sobre uno mismo, percepciones acerca de otras personas, influencia de terceros y satisfacción por el estudio. En cuanto al proceso de autorregulación, las unidades de análisis son: planificación, autoevaluación, hábitos de estudio y autoconfianza.

Los datos se recogieron a través de un cuestionario compuesto por 12 preguntas para la motivación y 15 preguntas para la autorregulación. El cuestionario fue sometido a un estudio de validez y confiabilidad; En primera medida, a través del criterio de expertos; y en segunda medida, mediante un pilotaje, cuyos resultados fueron altamente confiables tras el cálculo de consistencia interna realizado con Alfa de Cronbach (0,910).

Las modalidades de investigación incluyeron: investigación de campo, investigación bibliográfica e investigación documental. Los datos fueron analizados con estadísticos descriptivos e inferenciales para tener una visión clara del objeto de estudio, sobre todo del tipo de relación entre las variables al tener como estímulo las actividades de la aplicación 4Planing. La aplicación del coeficiente de correlación de Spearman se sustentó en una prueba de normalidad, la cual demostró tener datos no paramétricos. También se aplicó la Prueba de Wilcoxon para apreciar los cambios en la población investigada tras la intervención.

Resultados

Los resultados pre y postest respecto de la motivación se presentan en las tabla 1 acerca de la motivación y presión social en relación con el cumplimiento de tareas, en la tabla 2 sobre la motivación extrínseca e intrínseca respecto al estudio y por último, en la tabla 3 referente a la motivación por estudio como aspiración personal.

Tabla 1.

Motivación y presión social en relación con el cumplimiento de tareas

Pensamientos sobre la obligación en el cumplimiento de tareas					
Pretest			Postest		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Bajo	168	35.6	Bajo	202	42.8
Medio	169	35.8	Medio	179	37.9
Alto	135	28.6	Alto	91	19.3
Total	472	100	Total	472	100

Deseo de agradecer a otras personas con el cumplimiento de tareas					
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Bajo	198	41.9	Bajo	180	38.1
Medio	156	33.1	Medio	180	38.1
Alto	118	25.0	Alto	112	23.7
Total	472	100	Total	472	100

Estos datos sugieren un cambio en la percepción de la obligación en el cumplimiento de tareas después de la intervención. El grupo con un nivel bajo de pensamientos sobre la obligación aumentó de un 35.6% a un 42.8%, mientras que el grupo con un nivel alto disminuyó, pasando del 28.6% al 19.3%. También se observa una disminución en la percepción de la obligación y la presión en relación con el cumplimiento de tareas después de la intervención. Asimismo, el deseo de agradecer a otras personas con el cumplimiento de tareas se mantuvo constante después de la intervención. Los porcentajes en los tres niveles (bajo, medio y alto) no experimentaron cambios significativos, lo cual podría indicar un cambio en la percepción de la responsabilidad y la presión en relación con las tareas, siendo un resultado positivo de la intervención.

Tabla 2.

Motivación extrínseca e intrínseca respecto al estudio

Presión externa para realizar tareas y cumplir responsabilidades educativas					
Pretest			Postest		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Bajo	367	77.8	Bajo	332	70.3
Medio	80	16.9	Medio	96	20.3
Alto	25	5.3	Alto	44	9.3
Total	472	100	Total	472	100

Interés y motivación intrínseca por el aprendizaje y el estudio					
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Bajo	21	4.4	Bajo	11	2.3
Medio	148	31.4	Medio	139	29.4
Alto	303	64.2	Alto	322	68.2
Total	472	100	Total	472	100

Estos datos sugieren que después de la intervención la presión externa para realizar una tarea disminuyó. El grupo con un nivel bajo de presión externa aumentó del 70.3% al 77.8%, mientras que el grupo con un nivel alto disminuyó, pasando de un 9.3% a un 5.3%. Esto evidencia una disminución en la percepción de la presión y la obligación en relación con las tareas educativas. Asimismo, después de la intervención, el interés y la motivación intrínseca por el aprendizaje y el estudio se mantuvieron en su mayoría constantes. Aunque hubo algunas variaciones en los porcentajes, no se observaron cambios drásticos en la distribución de las respuestas en los diferentes niveles de interés y motivación intrínseca.

Tabla 3.

Motivación por estudio como aspiración personal

Interés e importancia del estudio					
Pretest			Postest		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Bajo	33	7.0	Bajo	18	3.8
Medio	122	25.8	Medio	106	22.5
Alto	317	67.2	Alto	348	73.7
Total	472	100	Total	472	100

El estudio como metas y decisión de vida, significativas					
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Bajo	13	2.8	Bajo	15	3.2
Medio	257	54.4	Medio	97	20.6
Alto	202	42.8	Alto	360	76.3
Total	472	100	Total	472	100

Estos datos indican que después de la intervención el interés y la importancia del estudio aumentaron. El grupo con un nivel bajo disminuyó del 7.0% al 3.8%, mientras que el grupo con un nivel alto aumentó del 67.2% al 73.7%. Esto indica un incremento en el interés y la percepción de importancia en relación con el estudio después de la intervención. La percepción del estudio en torno a las metas y decisiones de vida aumentó: el grupo con un nivel alto en esta percepción incremento notoriamente pasando de un 42.8% a un 76.3%, esto demuestra un incremento en la importancia que los individuos asignan al estudio y un cambio hacia la consideración del estudio como una meta significativa.

A continuación, se presentan las tablas 4 y 5 con los resultados del pre y postest con respecto al proceso de autorregulación de los aprendizajes:

Tabla 4.

Estrategias para el logro académico sostenible

Planificación y organización de actividades académicas					
Pretest			Postest		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Bajo	42	8.9	Bajo	56	11.9
Medio	212	44.9	Medio	206	43.6
Alto	218	46.2	Alto	210	44.5
Total	472	100	Total	472	100
Evaluación y reflexión sobre las actividades					
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Bajo	49	10.4	Bajo	6	1.3
Medio	141	29.9	Medio	189	40
Alto	282	59.7	Alto	277	58.7
Total	472	100	Total	472	100

Los datos evidencian que después de la intervención disminuyó la cantidad de participantes en el nivel medio y alto en la planificación y organización de actividades académicas, con un aumento en el nivel bajo que pasó de un 8.9% a un 11.9%. Del mismo modo, en la evaluación y reflexión sobre las actividades hubo un aumento significativo en el nivel medio y una disminución en el nivel bajo. El nivel alto se mantuvo relativamente estable. Esto demuestra que la intervención tuvo un efecto positivo en la evaluación y reflexión sobre las actividades, con una mejora en el nivel medio y una disminución en el nivel bajo. Sin embargo, en la planificación y organización de actividades académicas los resultados son mixtos ya que el nivel bajo aumentó, mientras que los niveles medio y alto disminuyeron.

Tabla 5.

Potenciación del éxito académico a través del enfoque y la autoconfianza

Técnicas de estudio y enfoque en el cumplimiento de actividades académicas					
Pretest			Postest		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Bajo	44	9.3	Bajo	146	30.9
Medio	249	52.8	Medio	222	47.0
Alto	179	37.9	Alto	104	22.0
Total	472	100	Total	472	100

Autoconfianza en el quehacer académico					
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Bajo	44	9.3	Nivel bajo	Bajo	5.9
Medio	186	39.4	Nivel medio	Medio	48.3
Alto	242	51.3	Nivel alto	Alto	45.8
Total	472	100	Total	Total	100

Los datos muestran un cambio notorio en la distribución de los niveles entre el pre y post test. En el caso de las técnicas de estudio se aprecia un aumento en el nivel alto y una disminución en los niveles bajo y medio en el postest, lo que indica una mejora en la aplicación de estrategias de aprendizaje más efectivas. En la autoconfianza académica se evidencia un incremento en el nivel medio y una reducción en el nivel bajo y el alto, sugiriendo un posible fortalecimiento de la confianza en las habilidades académicas tras la intervención. Estos cambios muestran una tendencia hacia una mejora tanto en las técnicas de estudio como en la autoconfianza, lo que podría estar relacionado con la efectividad de la aplicación 4Planing.

Comprobación de la hipótesis

Para la comprobación de la hipótesis se recurrió a la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, con un nivel de significación de 0.05 (5% de probabilidad), que al tener un “p” valor igual o menor a 0.05, en este caso fue de 0.028 (Tabla 6), habría evidencia suficiente para aceptar la hipótesis. Tras el cálculo se encontró un “p” valor de 0.00, por tanto, se acepta la hipótesis planteada y se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 6.

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

Hipótesis nula	Prueba	Signo	Decisión
La mediana de las diferencias del proceso de autorregulación del aprendizaje pre y posttest es = 0	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras no paramétricas relacionadas	0,028	Rechazar la hipótesis nula
<i>Nota.</i> Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de 0.05.			

Discusión

Al implementarse la aplicación 4Planing diseñada para establecer, monitorear y ajustar metas de aprendizaje en el componente “motivación: orientación a metas” en el contexto investigado, se evidenció un impacto positivo en la autorregulación del aprendizaje. Durante el uso de la aplicación por parte de los usuarios se desarrollaron habilidades para planificar, autoevaluarse, recurrir a hábitos de estudio y elevar su autoconfianza desde el seguimiento al progreso de aprendizaje.

En el pretest los usuarios mostraron una alta percepción de obligación sobre el cumplimiento de tareas, mientras que en el postest esa percepción disminuyó significativamente. Varios usuarios cambiaron sus percepciones de obligatoriedad por unas enfocadas hacia la importancia, trascendencia e interés. De esto se deduce que la aplicación 4Planing estimuló el mejoramiento del aprendizaje. Como se sabe, la estimulación del aprendizaje es de significativa importancia (Salazar, 2010; Velázquez et al., 2009), esto en función del crecimiento personal y profesional, el cual tiene relación con la motivación intrínseca (Crispín et al., 2011). Por otro lado, el deseo de agradar a otras personas al cumplir tareas se mantuvo relativamente constante; sin embargo, se evidenciaron cambios favorables. Esto indica la presencia de mejoras en cuanto a la percepción de responsabilidad y presión en relación con el cumplimiento de tareas. Este, sin duda, es un resultado positivo del estímulo.

Con respecto a la preocupación de los estudiantes por la presión externa (padres, docentes y otros) para realizar tareas educativas, esta disminuyó después de la intervención, aunque el interés y la motivación intrínseca por el aprendizaje y el estudio se mantuvieron relativamente constantes. Un estudiante que realiza sus tareas sin depender de la presión externa es un indicador positivo asociado con la autorregulación. En ese caso, el cumplimiento de tareas estaría relacionado con la autonomía y el compromiso del estudiante, lo cual emerge como un factor esencial en los procesos educativos (Bautista, 2005; Hidalgo et al., 2020; Luelmo, 2020). Esto indica un impacto positivo de la intervención en la percepción de la presión y la obligación frente a las tareas.

El incremento en el interés, la importancia del estudio y la percepción del estudio como metas y decisiones de vida es un hallazgo interesante. Considerar el estudio como una meta importante implica motivación intrínseca trascendental, lo cual surge de la necesidad de los estudiantes y tiene impactos favorables en el desarrollo (Carrillo et al., 2011; Moreno et al., 2019; Sellan, 2017). Esto emerge como un impacto positivo de la intervención en cuanto a la percepción y valoración del estudio.

Igualmente, se observaron mejoras significativas en la evaluación y reflexión sobre las actividades escolares, lo que evidencia una autorreflexión como parte del proceso esencial de la metacognición en el aprendizaje, la cual es determinante en el crecimiento personal y profesional (Allueva, 2002; Ganda y Boruchovitch, 2018; Molina et al., 2023). En cuanto a la planificación y organización de actividades académicas, los resultados son mixtos: el nivel bajo aumentó, mientras que los niveles medio y alto disminuyeron, insinuando que los usuarios planifican menos su aprendizaje. Sin embargo, como señalan Hijarro et al. (2023), la metacognición es mediadora de la autoeficacia, de esto se entiende que los usuarios han automatizado modos de proceder para aprender.

Por otro lado, se incrementó la autoconfianza: los usuarios evidenciaron seguridad y confianza en las actividades de aprendizaje, esto indica recurrencia a procesos educativos más conscientes (Gutiérrez et al., 2019) que conllevan a la aplicación de técnicas de estudio más efectivas. El incremento en el nivel alto y la disminución en los niveles bajo y medio de la aplicación de estrategias de aprendizaje indica que los usuarios actúan de manera estratégica, pensando en objetivos y metas. La fijación libre y autónoma de metas es una muestra del estado de consciencia en el aprendizaje (Covarrubias et al., 2019; Gaxiola et al., 2013; Oviedo, 2023). El incremento en la autoconfianza académica fue notorio, lo que, además, se observó en el fortalecimiento de la confianza en las habilidades personales.

Considerando los avances alcanzados tras la implementación de la aplicación 4Planing, evidenciados en la planificación, autoevaluación, hábitos de estudio y autoconfianza, se asume que:

La implementación de la aplicación 4Planing tuvo un impacto positivo en la autorregulación del aprendizaje; los usuarios desarrollaron habilidades para planificar y autoevaluar su aprendizaje, redujeron la percepción de obligación en las tareas y fomentaron otras perspectivas como la importancia, trascendencia e interés por el aprendizaje. Esto sugiere que la referida aplicación no solo ayudó en la planificación, sino que transformó la idea de percep-

ción hacia el comprimo y la trascendencia.

Hubo un cambio significativo en la percepción de la presión externa para realizar tareas educativas. El descenso en la preocupación por esta presión sugiere un movimiento hacia la realización de tareas con base en la autonomía y compromiso personal, esencial en los procesos educativos. Este cambio indica una transición hacia una motivación intrínseca donde el interés por el aprendizaje y la valoración personal del estudio se vuelven más significativos.

La intervención no solo impulsó la autoconfianza en el ámbito académico, sino que fortaleció la confianza en las habilidades personales para aprender. El incremento en este componente se reflejó en la aplicación de estrategias de aprendizaje más efectivas y en un cambio hacia la planificación más subjetiva y efectiva. Además, se destaca el cambio hacia un enfoque estratégico en el aprendizaje, donde los objetivos personales y la autonomía influyen significativamente en el compromiso con el proceso educativo, lo que se evidencia en la correlación positiva entre las variables.

Conclusiones

Los resultados revelaron que la aplicación tuvo un impacto positivo en la autorregulación del aprendizaje que conllevó al mejoramiento de la planificación, autoevaluación, hábitos de estudio y autoconfianza de los investigados. Se evidenció un cambio significativo en la percepción de la obligación hacia el estudio, que se desplazó hacia la motivación intrínseca, incidiendo en la elevación del interés por aprender. También se observó una disminución en la preocupación por la presión externa para realizar tareas educativas, lo cual indicó un movimiento hacia la realización de tareas de manera autónoma. Este cambio refleja una transición hacia una motivación intrínseca en la que el interés por aprender y la valoración personal frente al estudio cobraron mayor importancia. Se concluye entonces que la motivación, entendida como la



Universidad[®]
Católica
de Manizales
VIGILADA MINEDUCACIÓN

REVISTA
DE INVESTIGACIONES

Yépez Moreno, A. et al. (2023). Motivación y autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigaciones UCM*. 23(41), 96-127. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i41.230>

orientación a metas, se correlaciona positivamente con la autorregulación del aprendizaje.
Conflicto de intereses: ninguno.

Financiación: el presente estudio no contó con financiación, aunque se desarrolló dentro del proyecto de investigación “Autorregulación del aprendizaje de los estudiantes universitarios con la aplicación 4planing”, registrado en la Dirección de Investigación de la Universidad Central del Ecuador.

Responsabilidades éticas: se garantizó confidencialidad y respeto de los derechos de los investigados.

Referencias

- Alemán Marichal, B., Navarro de Armas, O. L., Suárez Díaz, R. M., Izquierdo Barceló, Y., & Encinas Alemán, T. de la C. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. *Revista Médica Electrónica*, 40(4), 1-14. <http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/2307/3987>
- Allueva, P. (2002). Conceptos básicos sobre metacognición. En P. Allueva (Ed.), *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención (59-85)* Consejería de Educación y Ciencia.
- Arias Galicia, F. (1999). *Administración de recursos humanos para el alto desempeño (5ª ed.)*. Trillas.
- Bautista Lozada, Y. (2005). La autonomía del alumno en el aprendizaje. *Reto del nuevo Modelo Educativo del IPN. Innovación Educativa*, 5(25), 41-54.
- Bandura, A. y Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Editorial Alianza.
- Beltrán Llera, J. (1983). Psicología de la educación: una promesa histórica (I). *Revista Española de Pedagogía*, 16(162), 523-544.
- Blanco, M. A., y Blanco, M. E. (2021). Bienestar emocional y aprendizaje significativo a través de las TIC en tiempos de pandemia. *CIENCIA UNEMI*, 14(36), 21-33. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol14iss36.2021pp21-33p>
- Briceno, J., Cañizales, B., Rivas, Y., Lobo, H., Moreno, E., Velásquez, I., Ruzza, I. (2010). La



Universidad
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

REVISTA
DE INVESTIGACIONES

Yépez Moreno, A. et al. (2023). Motivación y autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigaciones UCM*. 23(41), 96-127. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i41.230>

holística y su articulación con la generación de teorías. *Educere*, 14(48), 73-83.

Camín, L. (3 de febrero de 2020). La autocrítica negativa ¿cómo gestionar al crítico interno? *Alcea Psicología*. <https://alceapsicologia.com/autocritica-negativa/>

Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., y Sol Villagómez, M. (2011). La motivación y el aprendizaje. *ALTERIDAD*, 4(2), 20-32. <https://doi.org/10.17163/alt.v4n2.2009.03>

Covarrubias Apablaza, C. G., Acosta Antognoni, H., y Mendoza Lira, M. (2019). Relación de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general con las metas académicas de estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 12(6), 103-114. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>

Crispín Bernardo, M. L., Doria Serrano M. C., Rivera Aguilera, A. B., De la Garza Camino, M. T., Carrillo Moreno, S., Guerrero Guadarrama, L., Patiño Domínguez, H., Caudillo Zambrano, L., Fregoso Infante, A., Martínez Sánchez, J., Esquivel Peña, M., Loyola Hermosilla, M., Costopoulos de la Puente, Y. y Athié Martínez, M. J. (2011). Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia (1aed.). Universidad Iberoamericana.

Fernández Paredes, L. (marzo 17 de 2020). Las tres dimensiones de la Motivación. *Campus Educación*. <https://n9.cl/3yvdz>

Ganda, D. R., y Boruchovitch, E. (2018). La autorregulación del aprendizaje: conceptos clave y los modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, 46, 71-80.

Gaxiola Romero, J. C., González Lugo, S., Domínguez Guedea, M. y Villa, E. G. (2013). Autorregulación, metas y rendimiento académico en bachilleres con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista Interamericana de Psicología*, 47(1), 71-82. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v47i1.203>

Revista de Investigaciones, 23(41)

e-ISSN: 2539-5122

Universidad Católica de Manizales

 OPEN ACCESS



- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Gómez, A., y Moll, A. (2019). Clima motivacional, satisfacción, compromiso y éxito académico en estudiantes angoleños y dominicanos. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, e188764. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019018764>
- Hidalgo Bambague, A. V., Macías López, C. J., Molano Leyton, Y. V., Anacona Hoyos, C. D. y Izasa de Gil, G. (2020). La autonomía en el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en contextos rurales. Universidad de Manizales. <https://n9.cl/qbxuvg>
- Hijarro Vercher, A., Solaz Portolés, J. J. y Sanjosé López, V. (2023). Creatividad, metacognición y autoeficacia en la detección de errores en problemas resueltos. *Revista Fuentes*, 25(3), 256-266. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.23050>
- Luelmo del Castillo, M. J. (2020). Autonomía del alumno: implicaciones para el profesor. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2), 267-280.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Molina Mogollón, H. (2000). Establecimiento de metas, comportamiento y desempeño. *Estudios Gerenciales*, 16(75), 23-34. <https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/estudiosgerenciales/article/view/31>
- Molina Montes, A., Pérez Villamizar, D. I., Domínguez Angarita, D. D., Yohaid Trujillo, Y. L., Rojas Caballero, J. A. y Lizcano Gómez, K. G. (2023). La metacognición como factor de potenciación y desarrollo de competencias de aprendizaje en los estudiantes. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 11(3), 23-35. <https://doi.org/10.15649/2346030X.3206>



Universidad
Católica[®]
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

REVISTA
DE INVESTIGACIONES

Yépez Moreno, A. et al. (2023). Motivación y autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigaciones UCM*. 23(41), 96-127. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i41.230>

- Moreno, J. E., Paoloni, P. V. y Chiecher, A. C. (2019). Los estudiantes y sus metas. Vinculaciones con el logro y retraso en la carrera. *Panorama*, 13(25), 163-173. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i25.1411>
- Moreno Rodríguez, R., Garrote Camarena, I., Díaz Vega, M. y Arroyo Labrador, F. (2022). *Prevención del fracaso académico y del abandono escolar*. Editorial Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16366-1>
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510>
- Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(2), 158-160. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.548>
- Rojas Ospina, T. y Valencia Serrano, M. (2021). Estrategias de autorregulación de la motivación de estudiantes universitarios y su relación con el ambiente de clase en asignaturas de matemáticas. *Acta Colombiana de Psicología*, 24(1), 47-62. <https://doi.org/10.14718/ACP.2021.24.1.5>
- Salazar Ríos, W. (2010). El éxito escolar, por gusto o por obligación. *Revista de educación y pensamiento*, 17, 33-42.
- Santrock, J. (2012). *Psicología de la Educación* (4ª Ed.). Editorial McGraw Hill
- Sellan Naula, M. E. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje. *Sinergias Educativas*, 2(1). <https://doi.org/10.31876/s.e.v2i1.20>
- Oviedo, V. (4 de abril de 2023). La autoevaluación como herramienta para la construcción de

Revista de Investigaciones, 23(41)

e-ISSN: 2539-5122

Universidad Católica de Manizales

 OPEN ACCESS





Universidad[®]
Católica
de Manizales
VIGILADA MINEDUCACIÓN

REVISTA
DE INVESTIGACIONES

Yépez Moreno, A. et al. (2023). Motivación y autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigaciones UCM*. 23(41), 96-127. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i41.230>

la autorregulación en los estudiantes. Pontificia Universidad Católica de Perú. <https://n9.cl/jjy49>

Torrano, F., Fuentes, J. L. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39(156). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58290>

Velázquez Peña, E. A., Ulloa Reyes, L. G. y Hernández Mujica, J. L. (2009). La estimulación del aprendizaje. *VARONA*, 48(49), 50-54.

Veliz Huanca, F. B., Diaz Asto, M.Y., Rivera Arellano, E. G. y Vega Gonzales, E. O. (2021). Compromiso hacia las tareas escolares en estudiantes de primaria de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, Perú. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 90-96. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.11>

Wilson, L. (2018). Complacencia: el asesino silencioso. *SafeStart*. <https://n9.cl/v8cld>