



AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y SU INCIDENCIA EN LAS DIMENSIONES: ABANDONO, MOTIVACIÓN, SATISFACCIÓN, COMPROMISO

SELF-REGULATION OF LEARNING IN UNIVERSITY STUDENTS AND ITS IMPACT ON THE DIMENSIONS: DROPOUT, MOTIVATION, SATISFACTION, COMMITMENT

María Isabel Gallardo Gallardo¹
Dayanara Mechelle Guerra Zapata²
Geovanny Javier Carrera Viver³
Dennisse Alejandra Cisneros Males⁴

Recibido: 2024-03-20 / Revisado: 2024-04-13 / Aceptado: 2024-05-15 / Publicado: 2024-07-01

Forma sugerida de citar: Gallardo-Gallardo. M. I., Guerra-Zapata. D. M., Carrera-Viver. G. J. y Cisneros-Males. D. A. (2024). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios y su incidencia en las dimensiones: abandono, motivación, satisfacción, compromiso. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 8(18). 137-145. <https://doi.org/10.53877/rc.8.17.20240701.12>

RESUMEN

La autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios es un tema de investigación trascendental para todos los niveles educativos, la capacidad que presentan los estudiantes para regular y controlar su propio proceso de aprendizaje tiene un impacto significativo en las variables que intervienen en su desarrollo. El objetivo fue analizar cómo las diferentes estrategias de autorregulación del aprendizaje aplicada en estudiantes universitarios de los primeros semestres bajo un diseño instruccional para el uso de APP 4Plannig, inciden en la intención de abandono de sus estudios, en la motivación, en los niveles de satisfacción y en el compromiso estudiantil, para cumplir con el objetivo planteado se desarrolló una investigación cuasi-experimental, en la que participaron 472 estudiantes los cuales recibieron una capacitación de 12 sesiones para desarrollar procesos de autorregulación para el aprendizaje, como resultado se observó que posterior a la intervención un incremento

¹ Magíster en Seguridad y salud laboral. Universidad Central del Ecuador. Ecuador. migallardo@uce.edu.ec / <https://orcid.org/0000-0001-7209-1501>

²Psicóloga Industrial. Grupo de investigación GIIE. Ecuador. dayaguerra1997@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0000-0569-2665>

³ PhD. en Psicología. Docente Universitario. Universidad Central del Ecuador. Ecuador. gjcarrera@uce.edu.ec <https://orcid.org/0000-0002-1880-1223>

⁴Estudiante. Integrante del Grupo de Investigación en Innovación Educativa. Universidad Central del Ecuador. Ecuador. dacisneros@uce.edu.ec <https://orcid.org/0009-0001-1683-0055>

estadísticamente significativo en las dimensiones intención de abandono, autorregulación satisfacción, caso contrario no se observó una diferencia estadísticamente significativa en compromiso académico y motivación académica, a resultados que orientan a diseñar programas de apoyo y enseñanza que promuevan la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios.

Palabras clave: autorregulación del aprendizaje, compromiso académico, intención de abandono, satisfacción académica.

ABSTRACT

The self-regulation of learning in university students is a transcendental research topic for all educational levels; the ability of students to regulate and control their own learning process has a significant impact on the variables that intervene in their development. The objective was to analyze how the different self-regulation learning strategies applied to university students in the first semesters under an instructional design for the use of APP 4Plannig, affect the intention to abandon their studies, motivation, and levels of satisfaction. and in student commitment, to meet the stated objective, a quasi-experimental research was developed, in which 472 students participated, who received a 12-session training to develop self-regulation processes for learning, as a result it was observed that after intervention a statistically significant increase in the dimensions intention to drop out, self-regulation satisfaction, otherwise no statistically significant difference was observed in academic commitment and academic motivation, results that guide the design of support and teaching programs that promote self-regulation of learning in students university students.

Keywords: Self-regulation of learning, Academic Satisfaction, academic commitment, intention to drop out.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación está orientada a analizar cómo las diferentes estrategias de autorregulación del aprendizaje aplicada en estudiantes universitarios de los primeros semestres bajo un diseño instruccional para el uso de APP 4Plannig, inciden en la intención de abandono de sus estudios, en la motivación, en los niveles de satisfacción y en el compromiso estudiantil, variables que podrían incidir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios de los primeros semestres. La Institución en donde se realizó el presente estudio presenta un alto índice de repitencia y/o abandono de sus estudios, debido a circunstancias socioeconómicas y culturales variadas, caracterizándose principalmente el mal hábito al estudio y a su desorganización con respecto a realizar las tareas.

Las investigaciones acerca del proceso de autorregulación del aprendizaje, surgieron alrededor de 1980, debido a que el éxito o fracaso del rendimiento académico escolar no podía ser explicado completamente por las diferentes teorías de la inteligencia, sino que desde otras perspectivas se proponía la evaluación de diversos factores que intervenían en el resultado de aprendizaje (Greene y Schunk, 1988; Zimmerman y Kitsantas, 1997; Schunk y Zimmerman, 1998; Pintrich et al., 2000; Zimmerman y Schunk, 2008; Rosario et al., 2013).

A partir de ese momento las investigaciones realizadas sobre autorregulación del aprendizaje, adquiere especial relevancia en la literatura científica y diversos campos de estudio actuales en los que se explica que este constructo está compuesto por elementos cognitivos, comportamentales y emocionales, dentro de los cuales se contemplan además, procesos metacognitivos y contextuales que interactúan para establecer estrategias basadas en metas (Boekaerts y Corno, 2005; Lanz, 2006; Dunlosky et al., 2009).

Si bien se proponen diferentes modelos de intervención para desarrollar la autorregulación del aprendizaje, debido a la complejidad del concepto acerca de los componentes y fases que presenta como el cíclico PHVA, modelo ARA, Pintrich, cuatro elementos de Sugrue, entre mucho otros (Schunk y Zimmerman, 2009; Sugrue, 2000; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000; Schunk, 2008).

Investigaciones que orientan a lo complicado que es estudiar por separado cada dimensión, por cuanto no pueden explicar totalmente el fenómeno por la diversidad de perspectivas y base teórica existente; no obstante, coinciden ciertamente con que el estudiante al guiar su propio proceso de aprendizaje genera la sensación de control y satisfacción de cumplimiento de objetivos, por lo que consecuentemente los índices de repitencia, deserción y bajo rendimiento escolar disminuyen considerablemente; dicho así es importante implementar estos modelos adaptados en los primeros semestres de pregrado para obtener mejores resultados a mediano y largo plazo (Pintrich y de Groot, 2016; Pazos, 2020).

Investigaciones resaltan que, aunque existen muchos estudios que evalúan aspectos distintos del constructo autorregulación del aprendizaje todos recaen sobre alguna de estas seis dimensiones: intención de abandono, motivación, orientación a metas, satisfacción académica, procesos de autorregulación del aprendizaje o compromiso académico. Cada uno de los estudios expuestos a continuación son resultado de una exploración con el instrumento MSLQe de Pintrich et al., (1991) con sus respectivas adaptaciones e instrumentos homólogos. Es necesario resaltar que una investigación realizada en el 2013 en Chile, a 189 estudiantes se encontró una correlación directa y significativa entre las estrategias de autorregulación, orientación a metas y compromiso académico (Pérez y Díaz, 2013).

Estos resultados son apoyados por otros estudios en los que se menciona que los estudiantes en un inicio se plantean metas extrínsecas como el aumentar su bagaje de conocimientos y mostrarse más capaces ante su entorno escolar, pero a medida que avanzan de semestres en su carrera se convierten en metas intrínsecas estables y duraderas (Daura, 2015; Ventura et al., 2017). Por otro lado, Martínez y Gaeta (2018) en su investigación con 76 estudiantes divididos en un grupo experimental y uno control refieren que tras una intervención para desarrollar procesos de autorregulación del aprendizaje se incrementaron resultados positivos en el uso de estrategias autorreguladoras, una vez que se establecieron metas.

Adicionalmente se puede describir otro estudio el cual reporto resultados similares en donde se encontró diferencias estadísticamente significativas entre el pre-test y pos-test tras aplicar un programa de intervención virtual (Moodle) en el que se evidencia incremento de estrategias de autorregulación en los estudiantes; de igual modo es necesario señalar que se encontraron evidencias que el establecimiento de metas está ligado al componente motivacional (Nocito y Navarro, 2018).

Como lo plantea Ventura et al., (2018) no hay jerarquía establecida entre las dimensiones de la autorregulación del aprendizaje, ya que entre ellas conforman un avance cíclico, por dicha razón cuando el estudiante genera motivación y expectativa para aprender tiende a plantearse mejores metas de aprendizaje, y en base a ellas establece estrategias de autorregulación que al satisfacer sus expectativas genera satisfacción académica que incrementa su compromiso estudiantil; a lo cual Daura (2015) considera que las creencias de eficacia ayudarán al educando a sentirse competentes al cumplimiento de tareas y generación de conocimiento.

A pesar de lo antes mencionado no se evidencian estudios que evalúe una intervención con las seis dimensiones de forma simultánea, de modo que se observen resultados pre-test y pos-test para evaluar la eficacia de las intervenciones, ya que por el momento no se cuenta con una propuesta teórica-experimental que sugiera la interacción e interrelación de éstas seis dimensiones.

MATERIALES Y MÉTODOS

El diseño fue cuasi-experimental, en donde se aplicó un pre-test y post-test (Campbell y Stanley, 2005). Los participantes fueron 472 estudiantes que estaban cursando los primeros, segundos, terceros, cuartos y sextos semestres de dos Facultades de una Universidad pública del Distrito Metropolitano de Quito-Ecuador: en la primera facultad participaron 289 estudiantes pertenecientes a los primeros, en la segunda Facultad participaron 183 estudiantes pertenecientes a los primeros semestres.

Para calcular el tamaño de la muestra de los participantes se utilizó el programa G.Power 3.0 con un tamaño del efecto de 0.25 (mediano), un alfa de 0.05 y un beta de 0.80, considerando un grupo. La cantidad de participantes que sugirió el programa fue de 34 participantes por semestre; sin embargo, por criterio de acceso a mayor población, se consideró toda la cantidad de estudiantes que pertenecían a cada paralelo, decisión que se tomó por considerarse grupos intactos (Hernández et al., 2003). Para el cálculo estadístico se utilizó el programa JAPS 0.18.1 de software libre con el cual se determinó los procesos estadísticos descriptivos e inferencial.

Los Criterios de inclusión en esta investigación fueron, que los estudiantes pertenezcan a la Universidad Central del Ecuador y que estén matriculados en las Facultades seleccionadas, además, que se encuentren cursando los semestres de primero, segundo, tercero, cuarto y sexto semestre, que asistan con normalidad a clases y se encuentren debidamente matriculados; los criterios de exclusión fueron, que los estudiantes no deseen participar en la investigación expresado en el consentimiento informado, que los educandos tengan una asistencia a clases muy irregular, los estudiantes que no completen las dos evaluaciones (pre-test o pos-test) y aquellos educandos que presenten necesidades educativas especiales transitorias y/o permanentes.

No se consideraron otros criterios porque los participantes pertenecen a grupos intactos (Hernández et al., 2003). Es necesario aclarar que a ningún estudiante se le pidió que se retiren del aula clase cuando el docente intervenía con el diseño instruccional para el uso de APP 4Plannig para desarrollar autorregulación del aprendizaje, la selección de la muestra, por tanto, se realizó posterior a la recogida de datos antes de iniciar los análisis de los mismos.

La Universidad Central del Ecuador (UCE) es una institución de educación superior la cual se encuentra ubicada en Quito-Ecuador, tiene a su cargo 50.000 estudiantes distribuidos en 21 Facultades, con un enfoque en la investigación, múltiples centros e institutos dedicados a diversas disciplinas. El campus principal cuenta con modernas instalaciones y la universidad también realiza actividades de extensión y vinculación con la comunidad, además, de promover la cultura y el deporte. Su misión es formar profesionales competentes y éticamente responsables, promover la investigación y contribuir al desarrollo sostenible del país.

Los instrumentos y el proceso de aplicación se eligieron de acuerdo con lo establecido en el Proyecto FONDEF ID17110393 por lo cual los instrumentos utilizados son:

- Cuestionario sociodemográfico.
- Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje.
- Test Utrecht Work Engagement Scale Student.
- Escala de Autorregulación Académica.
- Escala de Satisfacción académica de Lent, Singley, Sheu, Schmidt, and Schmidt.
- Ítems tomados de la Escala de Ajuste a la vida universitaria. Adaptación al Estudiante Universitario.

Todos los instrumentos cuentan con una validación y un nivel de confiabilidad de alta, y son aplicados en estudios realizados en diversos países de habla hispana.

RESULTADOS

Estadísticos descriptivos.

Tabla 1

Total, de participantes en la investigación

	Facultad	Semestre	Catedra	Modalidad de estudio	de Masculino y Femenino	Edad
Valido	472	472	472		472	472
Ausente	0	0	0			0
Media						20.053
Desviación Típica						1.966
Mínimo						17.000
Máximo						34.00

Nota: No están disponibles todos los valores para las variables *Nominal Text*. En la tabla uno se describe la cantidad de participantes de la investigación, en este caso son 472.

Tabla 2

Frecuencia de estudiantes por Facultad

Facultad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Facultad de Ciencias Psicológicas	289	61.229	61.229	61.229
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación	183	38.771	38.771	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	472	100.00		

Nota. La tabla evidencia la participación de 289 estudiantes pertenecientes a la Facultad de Ciencias Psicológicas y 183 corresponden a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. En esta tabla se evidencia la participación mayoritaria de estudiantes en la Facultad de Ciencias Psicológicas, siendo un total de 289 y con una menor cantidad de participantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación con un total de 183 estudiantes.

Tabla 3

Frecuencia de estudiantes por semestre

Semestre	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Primero	146	30.932	30.932	30.932
Segundo	150	31.780	31.780	62.712
Tercero	90	19.068	19.068	81.780
Cuarto	71	15.042	15.042	96.822
Sexto	15	3.178	3.178	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	472	100.00		

Nota. en la Tabla 3 se observa la participación de cinco semestres, los cuales abarcan los 472 estudiantes, además, se visualiza que en los primeros tres semestres se encuentran 386 estudiantes, y de cuarto y quinto semestre fueron 86.

Tabla 4

Frecuencia por modalidad de intervención (estudio)

Modalidad de Estudio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Presencial	251	53.178	53.178	53.178
Virtual	221	46.822	46.822	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	472	100.000		

Nota. En la tabla 4: se observa que existen dos modalidades de intervención una presencial y otra virtual, los cuales recibieron la misma capacitación y en los mismos tiempos.

Tabla 5

Frecuencia por género

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Femenino	383	81.144	81.144	81.144
Genero Fluido	1	0.212	0.212	81.356
Masculino	88	18.644	18.644	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	472	100.000		

En la Tabla 5 se puede evidenciar que existe un mayor número de participantes del género femenino con una cantidad de 383 participantes, y del género masculino fue de 88 estudiantes y 1 estudiante que se encuentra en el género fluido.

Estadísticos inferenciales

Tabla 6

Contraste T para Muestras Emparejadas

Measure 1	Measure 2	t	gl	p	Diferencia de Medias	Diferencia del Error Típico	D de Cohen	ET de Cohen
Compromiso PRE	Compromiso POST	-0.14	47	0.88	-0.009	0.064	-0.006	0.062
Abandono PRE	Abandono POST	2.49	47	0.01	0.234	0.094	0.115	0.066
Autorregulación PRE	Autorregulación POST	2.64	47	0.00	0.168	0.064	0.122	0.066
Satisfacción PRE	Satisfacción POST	1.73	47	0.08	0.113	0.065	0.080	0.063
Motivación PRE	Motivación POST	0.24	47	0.80	0.013	0.052	0.011	0.064

Nota. En la tabla 6 se evidencia que existe una diferencia estadísticamente entre el pre y el pos-test $t_{(471)} = -2.494$, $p = 0.013$ en la dimensión intención de abandono, también en la dimensión autorregulación $t_{(471)} = 2.644$, $p = 0.008$ se observa una diferencia estadísticamente significativa, en la dimensión Satisfacción Académica se observa $t_{(471)} = -1.734$, $p = 0.084$; en relación a las dimensiones Compromiso Académico y Motivación, no se evidencia o no es perceptible una diferencia estadísticamente significativa entre el pre-test y el pos-test.

DISCUSIÓN

Se evidencia una diferencia estadísticamente entre el pre y pos-test, de la Dimensión Intención de abandono, lo que quiere decir que la aplicación del diseño instruccional con el uso de APP 4Plannig para desarrollar procesos de autorregulación del aprendizaje, lo que quiere decir que la intervención tuvo un efecto en la disminución de la intención de abandono de los estudiantes.

Se observa que el reforzar con un diseño instruccional para el uso de APP 4Plannig ayuda a mejorar las estrategias de desarrollo para la autorregulación del aprendizaje. Evidenciando un incremento en los resultados del pre-test en relación con el pos-test, siendo esta última medida la que se aumentó.

En relación a la dimensión de Satisfacción Académica se observó un incremento estadísticamente significativo entre los puntajes del pre y post-test, lo que demuestra que la participación de los estudiantes en un diseño instruccional para el uso de APP 4Plannig para mejorar sus habilidades sobre autorregulación del aprendizaje tiene incidencia en que los participantes sienta satisfacción académica por lo que aprenden.

En las dimensiones Compromiso Académico y Motivación Académica no existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados obtenidos en el pre-test en relación con el pos-test, lo que permite inferir que no existió una incidencia en estas dos dimensiones, el capacitar a los estudiantes en un diseño instruccional para el uso de APP 4Plannig, para desarrollar la autorregulación del aprendizaje en los educandos.

Consideraciones éticas

Este proyecto al involucrar la participación de seres humanos se rigió a los principios éticos de la declaración de Singapur y de los principios de la investigación en Psicología de la American Psychological Association (2010). Por cuanto se firmaron los correspondientes consentimientos informados de todas las personas que formaron parte de la investigación. Además, se resguardó toda la información y codificó para no develar ni las instituciones que intervinieron en el estudio ni la identificación de sus participantes.

Limitaciones

El tiempo de intervención para el desarrollo de procesos de Autorregulación del Aprendizaje por medio de un diseño instruccional para el uso de APP 4Plannig, fue corto de 10 a 15 minutos por tema y esto es debido a que se tenía que sujetar la investigación al tiempo de planificación que desarrolla el catedrático, el cual respondía al desarrollo micro curricular Institucional.

Proyecciones

En la investigación se aplicó un diseño instruccional para el uso de APP 4Plannig para desarrollar un proceso de Autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de dos Facultades de una Universidad pública, se obtuvo un incremento estadísticamente significativo en tres dimensiones de las cinco evaluadas, lo que permitiría ampliar su aplicabilidad a un número mayor de estudiantes y de diferentes Facultades en la Universidad estudiada. Estas aplicaciones podrían tener un tiempo más largo de aplicabilidad de 2 a 3 meses, que es el tiempo en el cual se trabajaría todo el contenido programado, para obtener mejores resultados en las cinco dimensiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barry J. Zimmerman (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. Monique Boekaerts, Moshe Zeidner & Paul R Pintrich. Handbook of self-regulation, San Diego, Calif.: Academic Press, pp.13-39. <https://shs.hal.science/hal-00702963/>

- Boekaerts, M. y Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
- Daura, F. (2015). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina. *Revista electrónica de investigación educativa*. 17 (3). <https://n9.cl/mvhcn>
- Dunlosky, J., Hacker, D. y Graesser, A. (2009). Metacognition and self-regulated learning: Conceptual and methodological issues. *Self-Regulation from: Handbook of Metacognition in Education* Routledge <https://n9.cl/l2fal>
- Greene, J. y Schunk, D. (1988). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. USA: Apex Covantage LLC. <https://n9.cl/slbap>
- Lanz, Z. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 121-132.
- Martínez, L. y Gaeta, M. (2018). Utilización de la plataforma virtual Moodle para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. (55) 479-498. <https://n9.cl/to93g>
- Nocito, G. y navarro, E. (2018). Mejora de las estrategias de autorregulación del aprendizaje en la universidad: impacto de un programa de adaptación académica a grado. *Bordón revista de pedagogía*. 70 (4). <https://n9.cl/5xady>
- Pazos, E., Gavín, M., Lema, R., Ferigra, D., Y López, S. (2020). Main causes that affect academic performance in university students. 2 (1). <http://www.rfinanzas.com/index.php/RDF/article/view/10>
- Pérez, M. y Díaz, A. (2013). Autorregulación, metas y atribuciones causales en estudiantes de Pedagogía. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 2 (1) 213-218. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852173012.pdf>
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M Boekaerts; P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press. <https://n9.cl/hiq6r>
- Pintrich, P. R., y De Groot, E. V. (2016). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://n9.cl/vus0q>
- Pintrich, P., Boekaerts, M. y Zeidner, M. (2000). Chapter 23 - Self-Regulation: Directions and Challenges for Future Research. *Handbook of Self-Regulation*. 749-768. <https://n9.cl/6qkmiv>
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. y McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Michigan, Estados Unidos: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A., Figueiredo, M., Núñez, J., Fuentes, S. y Gaeta, M. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v13n2/v13n2a31.pdf>
- Schunk, D. (2008). Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: Research Recommendations. *Educational Psychology Review* 20(4):463-467. <https://n9.cl/9211s>
- Schunk, D. y Zimmerman, B. (1998). *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. USA: Guilford Press. <https://n9.cl/1si2s>
- Schunk, D. y Zimmerman, B. (2009). *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. USA: Lawrence Erlbaum Associates Inc. <https://n9.cl/chs4b>
- Sugrue, B. (2000). Cognitive approaches to web-base instruction. En: S.P. Lajoie. *Computers as cognitive tolos, volumen two: no more walls*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

- Ventura, A., Cattoni, M. y Borgobello, A. (2017). Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: Un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos. *Revista Electrónica Educare*. 21 (2) 1-20. <https://n9.cl/6wfsi>
- Zimmerman, B. y Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 29–36. <https://psycnet.apa.org/record/1997-07777-002>
- Zimmerman, B. y Schunk, D. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. USA: Lawrence Erlbaum Associates Inc. <https://n9.cl/1p59s>