

# El éxito académico universitario desde la percepción de autonomía de los estudiantes

Vicky Ahumada, María Cristina Gamboa Mora,  
Deyser Gutiérrez Álvarez, Eliana Patricia Londoño Giraldo,  
Fernando Hernández López





**Sello Editorial**

Universidad Nacional  
Abierta y a Distancia

# EL ÉXITO ACADÉMICO UNIVERSITARIO DESDE LA PERCEPCIÓN DE AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

## **Autores:**

Vicky Ahumada  
María Cristina Gamboa Mora  
Deyser Gutiérrez Álvarez  
Eliana Patricia Londoño Giraldo  
Fernando Hernández López

## **Grupos de investigación:**

Ambientes de Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Básicas y Sociales -  
UNAD

Ingeniería, Ciencias Ambientales e Innovación  
Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN)

## **UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD**

Jaime Alberto Leal Afanador

**Rector**

Constanza Abadía García

**Vicerrectora académica y de investigación**

Leonardo Yunda Perlaza

**Vicerrector de medios y mediaciones pedagógicas**

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz

**Vicerrector de servicios a aspirantes, estudiantes y egresados**

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres.

**Vicerrector de relaciones intersistémicas e internacionales**

Julialba Ángel Osorio

**Vicerrectora de inclusión social para el desarrollo regional y la proyección comunitaria**

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

**Decana Escuela Ciencias de la Educación**

Juan Sebastián Chiriví Salomón

**Líder Nacional del Sistema de Gestión de la Investigación (SIGI)**

Martín Gómez Orduz

**Líder Sello Editorial UNAD**

# UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD

## EL ÉXITO ACADÉMICO UNIVERSITARIO DESDE LA PERCEPCIÓN DE AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

### Autores

Vicky Ahumada  
María Cristina Gamboa Mora  
Deyser Gutiérrez Álvarez  
Eliana Patricia Londoño Giraldo  
Fernando Hernández López

**378.1** Ahumada, Vicky

**A287** El éxito académico universitario desde la percepción de autonomía de los estudiantes/ Vicky Ahumada, María Cristina Gamboa Mora, Deyser Gutiérrez Álvarez -- ... [et al.] -- [1.ª ed.]. -- Bogotá: Sello Editorial UNAD / 2024. (Grupos de investigación: Ambientes de Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Básicas y Sociales - UNAD Ingeniería, Ciencias Ambientales e Innovación Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN))

**ISBN: 978-958-651-960-1**

**e-ISBN: 978-958-651-961-8**

1. Éxito académico universitario 2. Educación superior virtual 3. Rendimiento académico universitario 4. Estrategia de innovación pedagógica 5. Aprendizaje autorregulado I. Ahumada, Vicky II. Gamboa Mora, María Cristina III. Gutiérrez Álvarez, Deyser María IV. Londoño Giraldo, Eliana Patricia V. Hernández López, Fernando.

Catalogación en la publicación – Biblioteca Universidad Nacional Abierta y a Distancia

### Grupos de investigación:

Ambientes de Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Básicas y Sociales (AMECI) e Ingeniería, Ciencias Ambientales e Innovación.

**ISBN:** 978-958-651-960-1

**e-ISBN:** 978-958-651-961-8

**Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU**

©Editorial

Sello Editorial UNAD

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Calle 14 sur No. 14-23

Bogotá, D.C.

Febrero de 2024

**Corrección de textos:** Johana P. Mariño Q.

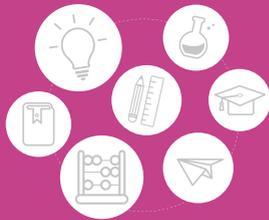
**Diagramación:** Jimmy Germán Díaz Orozco

**Impresión:** Hipertexto - Netizen

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons - Atribución – No comercial – Sin Derivar 4.0 internacional.

[https://co.creativecommons.org/?page\\_id=13](https://co.creativecommons.org/?page_id=13).





## RESEÑA DEL LIBRO

“*El éxito académico universitario desde la percepción de autonomía de los estudiantes*” es un producto de nuevo conocimiento derivado del proyecto PG0401ECEDU2022 (*Percepciones de los estudiantes de su autonomía y la incidencia en el éxito académico en la educación virtual*) desarrollado por el grupo de investigación AMECI de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y el grupo de investigación Ingeniería, Ciencias Ambientales e Innovación de la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN) en la Convocatoria para grupos de investigación n.º 10/2021 de la UNAD.

Los resultados de estudios sobre las percepciones de autonomía han planteado que el éxito académico de los estudiantes en la Educación Superior virtual se relaciona con sus percepciones, su grado de satisfacción, su rendimiento y la persistencia que muestran cuando se mantienen activos en el sistema. Se trata de una investigación educativa desarrollada desde los enfoques cuantitativo y cualitativo, de diseño descriptivo y analítico de tipo correlacional, cuyo propósito fue determinar si la variable percepción de la autonomía se relaciona con el éxito académico de los estudiantes en programas virtuales. Mediante muestreo no probabilístico participaron 430 estudiantes (265 de la UNAD y 165 de la FUCN). Se aplicó la Escala Nivel de Autonomía (ENA) y se analizaron bases de datos con información del rendimiento académico (2022). Se calculó el coeficiente de correlación rho de Spearman ( $r_s$ ), se registraron correlaciones significativas entre las dimensiones medidas en la variable autonomía más no entre la autonomía y el éxito académico.





## RESEÑA DE LOS AUTORES

### Vicky Ahumada

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8797-331X>

Doctora en Educación. Docente asociado de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. Desarrolla investigaciones en el campo de la pedagogía, didáctica, currículo y evaluación. Par Evaluadora del Ministerio de Educación Nacional (MEN), Minciencias y de la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia (ACAC). Investigadora en el Grupo Ambientes de Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Básicas y Sociales (AMECI). Líder del semillero de investigación AMECI. Investigadora junior Minciencias.

### María Cristina Gamboa Mora

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8459-099X>

Doctora en Innovación e Investigación en Didáctica. Docente Asociado de la Escuela Ciencias de la Educación. Líder del grupo de investigación AMECI, reconocido y categorizado en A, por Minciencias. Promueve investigación en el área de la didáctica de las ciencias básicas y ciencias sociales, diseño de ambientes de enseñanza-aprendizaje naturales e intencionados, la gestión de la sostenibilidad y la ambientalización curricular para la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el currículo. Es investigadora en categoría asociado.

## **María Deyser Gutiérrez Álvarez**

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2968-9991>

Psicóloga, Licenciatura en inglés con Lengua Extranjera, Socióloga, arquitecta, especialista en Pedagogía de la Virtualidad, Maestría Tecnologías de la Información, docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. Experiencia en docencia universitaria, par SACES evaluadora Ministerio de Educación Nacional (MEN), actualmente investigadora en el grupo de investigación Ambientes de Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Básicas y Sociales (AMECI), investigadora junior en clasificación Minciencias.

## **Eliana Patricia Londoño Giraldo**

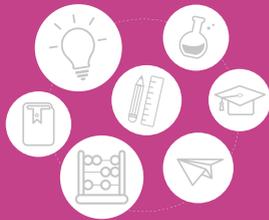
**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8438-1434>

Ingeniera de Sistemas, especialista en Educación Personalizada, especialista en Pedagogía de la Virtualidad, especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje, magíster en Educación Virtual. Docente de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Experiencia en docencia a nivel de pregrado y posgrado, par académico de SACES. Investigadora del grupo de investigación Ingeniería, Ciencias Ambientales e Innovación, sublínea virtualidad e innovaciones curriculares. Investigadora reconocida por Minciencias.

## **Fernando Hernández López**

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4664-5093>

Licenciado en Ciencias Religiosas de la Universidad de La Salle, magíster en Educación con Énfasis en Currículo Evaluación y Plan de Estudios de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ). Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. Experiencia en docencia universitaria, par evaluador Ministerio de Educación Nacional (MEN). Actualmente investigador en el grupo de investigación Ambientes de Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Básicas y Sociales (AMECI), integrante del semillero de investigación AMECI. Investigador Minciencias.



## AGRADECIMIENTOS

### **A la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD**

Por financiar el proyecto *Percepciones de los estudiantes de su autonomía y la incidencia en el éxito académico en la educación virtual* (PG0401ECE-  
DU2022) en Convocatoria para grupos de investigación n.º 10 del 2021 de la UNAD. Este libro “*El éxito académico universitario desde la percepción de autonomía de los estudiantes*”, es un producto de nuevo conocimiento proyectado por el grupo de investigación Ambientes de enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Básicas y Sociales (AMECI).

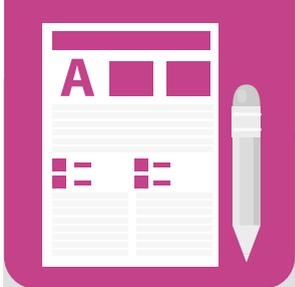
Por el apoyo al Sistema de Gestión de la Investigación (SIGI), a los grupos de investigación categorizados y reconocidos por Minciencias, a los investigadores, a los semilleros de investigación, a la cooperación interinstitucional en temas académicos y de investigación.

### **A la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN)**

Por ser aliado estratégico y cofinanciar el proyecto (PG0401ECEDU2022) con la participación de su investigadora.

Por apoyar a sus investigadores, grupos y semilleros de investigación.

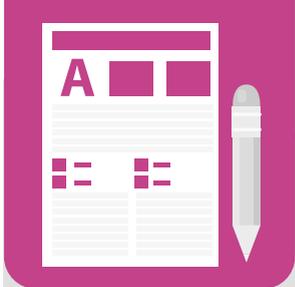




## CONTENIDO

Lista de figuras	13
Lista de tablas	15
Introducción	17
Capítulo 1	21
La autonomía, las decisiones y su incidencia en la vida universitaria	21
Aprendizaje autorregulado	32
La evaluación	35
Diseño de actividades de aprendizaje para potenciar la autonomía	41
El papel del docente en el desarrollo de la autonomía	45
La realimentación hacia el logro de la autonomía	48
Capítulo 2	53
La motivación y las estrategias afectivas y sociales en clave del éxito académico	53
Éxito académico y reconocimiento social	54
El éxito académico: indicadores y factores influyentes	60
La motivación en clave del éxito académico	62
La motivación intrínseca y la extrínseca	65
Estrategias afectivas para el éxito académico	68
Capítulo 3	75
Metas de aprendizaje, un tema de planificación y autonomía	75
Rendimiento académico	94
Factores de planificación asociados al aprendizaje	98
Autoplanificación de la gestión de conocimiento	100

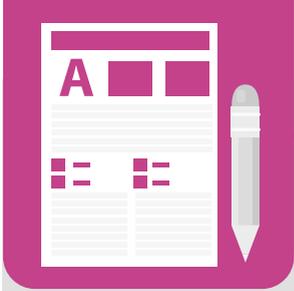
Capítulo 4	105
Metacognición un proceso permanente de autoevaluación para el éxito académico	105
Concepciones sobre la metacognición y su incidencia en el éxito académico	105
Estrategias metacognitivas y métodos para el aprendizaje	112
La orientación profesional y el establecimiento de metas para el éxito académico	120
Capítulo 5	127
Valorando la autonomía por dimensiones	127
Marco metodológico de la investigación	128
Capítulo 6	137
Análisis de resultados	137
Resultados descriptivos para los ítems del instrumento	137
Resultados del instrumento de autonomía en estudiantes universitarios	140
Correlaciones entre dimensiones y rendimiento académico	149
Conclusiones	171
Recomendaciones	175
Referencias	177



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Aprendizaje autónomo.	31
Figura 2. Aprendizaje autorregulado.	33
Figura 3. La autoevaluación.	39
Figura 4. Componentes del éxito académico	55
Figura 5 . Reconocimiento social para el éxito académico.	57
Figura 6. Componentes internos y externos del éxito académico.	57
Figura 7. Indicadores de la motivación.	69
Figura 8. Estrategias afectivas para el éxito académico.	71
Figura 9. Planificación del proceso de formación en el marco del DUA.	79
Figura 10. Planificación del incremento de una educación inclusiva, equitativa y de calidad.	86
Figura 11. Noción de formación. ODS: Educación, innovación e investigación para el desarrollo sostenible regional.	86
Figura 12. Modelo de educación virtual Enjambre ODS.	88
Figura 13. Estrategia metacognitiva.	108
Figura 14. Estrategias efectivas en el proceso de metacognición.	113
Figura 15. La realidad virtual y aumentada en aulas.	117
Figura 16. Las tendencias educativas del siglo XXI.	119
Figura 17. Orientación profesional hacia la satisfacción personal	122
Figura 18. Marco metodológico de la investigación.	128
Figura 19. Programas académicos por universidades.	129
Figura 20. Caracterización de los participantes.	131
Figura 21. Dimensiones ENA.	132

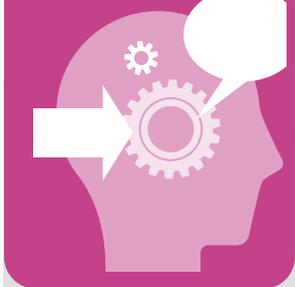




## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Perspectivas curriculares, su sentido y significado	81
Tabla 2. Ejemplo de una estructura y coherencia entre resultados, estrategias, criterios de aprendizaje y desempeños	93
Tabla 3. Índice de confiabilidad de las dimensiones y dimensionalidad de la ENA	133
Tabla 4. Programas y distribución por participantes	138
Tabla 5. Niveles educativos de la madre y padre de los participantes	139
Tabla 6. Estadísticos descriptivos para las respuestas a los ítems de la encuesta de autonomía para estudiantes universitarios y de las calificaciones	141
Tabla 7. Correlación dimensión toma de decisiones-mecanismos de afrontamiento con compromiso académico-control y autorregulación académica, y éxito académico	151
Tabla 8. Correlación orientación vocacional-motivación para la elección de carrera con grupos de trabajo académico-sociales y éxito académico	155
Tabla 9. Correlación orientación profesional-autoplanificación e identificación de metas de aprendizaje con estrategias para el aprendizaje y éxito académico	160
Tabla 10. Correlación compromiso académico-control y autorregulación académica con autoevaluación uso de la información en su propia formación y otras finalidades, y éxito académico	163





## INTRODUCCIÓN

La obra titulada “*El éxito académico universitario desde la percepción de autonomía de los estudiantes*”, es producto del proyecto PG0401ECEDU2022, denominado *Percepciones de los estudiantes de su autonomía y la incidencia en el éxito académico en la educación virtual*, se desarrolló en las universidades Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN) con el propósito de determinar si la variable percepción de la autonomía se relaciona con el éxito académico de los estudiantes en la educación virtual, identificando de acuerdo con las percepciones de los estudiantes qué es lo que más influye en su determinación, para finalmente, establecer el grado de correlación que existe entre la autonomía y el éxito académico de los estudiantes en ambientes virtuales.

Los capítulos denominados: La autonomía, las decisiones y su incidencia en la vida universitaria, La motivación y las estrategias afectivas y sociales en clave del éxito académico, Metas de aprendizaje un tema de planificación y autonomía, Metacognición un proceso permanente de autoevaluación para el éxito académico, Valorando la autonomía por dimensiones, y Análisis de resultados, se consolidan con base en dos estrategias, la revisión del estado actual de la cuestión y el análisis sistemático de los datos recopilados por medio de las investigaciones adelantadas por el grupo interinstitucional Ambientes de Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Básicas y Sociales (AMECI) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en su trayectoria de 15 años en los temas de motivación, estrategias, metacognición, aprendizaje, vida

universitaria, éxito académico, autoevaluación y autonomía, que configuran la teoría fundamentada producto de investigación en las áreas mencionadas y las experiencias investigativas del grupo Ingeniería, Ciencias Ambientales e Innovación de la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN) también con una trayectoria de 15 años. En palabras de Strauss y Corbin (2016), la teoría presentada, emerge de los datos que se aproximan a las realidades estudiadas.

En el Capítulo 1, se reflexionó en torno a la autonomía, las decisiones y su incidencia en la vida universitaria haciendo énfasis en la necesidad de formar estudiantes proactivos que sean capaces de responder a los retos con sentido crítico y reflexivo como también desarrollar competencias y habilidades para gestionar el conocimiento e interactuar positivamente en diferentes contextos; de igual forma se destaca el papel de la evaluación como proceso que desde la autoevaluación y la coevaluación aporta al desarrollo de la autonomía del individuo y a la toma de decisiones para la mejora de los procesos personales como institucionales. En el abordaje temático también se trató acerca de la autonomía en el contexto educativo universitario virtual, sus relaciones con el aprendizaje autorregulado, el diseño de actividades de aprendizaje para potenciar la autonomía, y el papel del docente en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

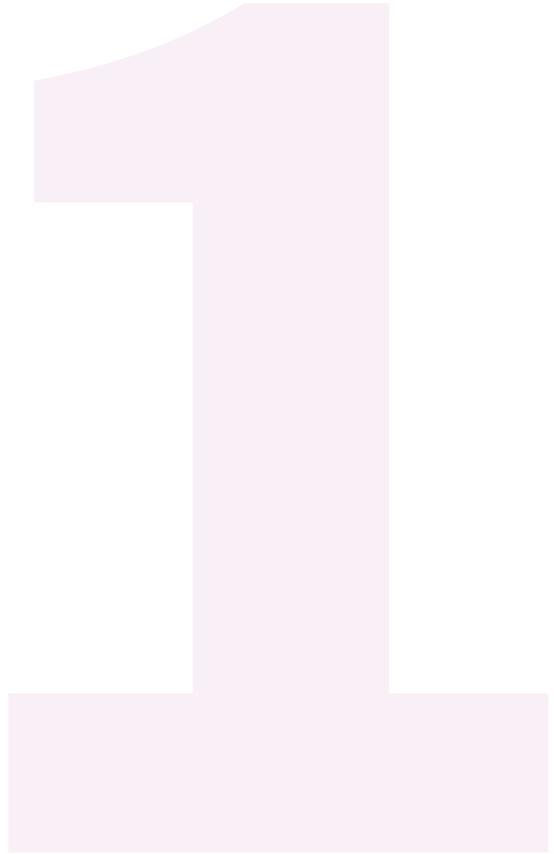
Desde el Capítulo 2, se abordó el tema de la motivación y las estrategias afectivas y sociales como claves del éxito académico. Sin duda alguna, la motivación es un factor clave en el aprendizaje y por lo tanto en el éxito académico de los estudiantes, y si bien los factores ambientales inciden, es mucho más fuerte porque impulsa a la persona de manera sostenible a la consecución de sus metas y a trabajar por su bienestar personal. Para aportar a la discusión se trató también lo referido al éxito académico y el reconocimiento social, las categorías de análisis para comprender el significado y sentido del éxito académico, la motivación intrínseca y extrínseca como claves del éxito académico, y por supuesto se trataron las estrategias afectivas para comprender y gestionar las emociones en el contexto universitario.

El Capítulo 3, trata sobre las metas de aprendizaje como tema de planificación y autonomía, como en los capítulos anteriores se aportan investigaciones y teorías que explican y dan sentido para su comprensión desde las recomendaciones planteadas por la Unesco, la OCDE; la Agenda 2030, el BID, entre otros, y las políticas públicas definidas a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN) con relación a la formación por competencias en la Educación Superior. De igual forma, se aterriza en las bases teóricas que explican el rendimiento académico y los factores de planificación y la autoplanificación asociados al aprendizaje y a la gestión del conocimiento. Con relación al Capítulo 4, se presentan los resultados de la indagación realizada al tema de la metacognición como proceso permanente de autoevaluación para el éxito académico como también los aportes de construcción propia de los grupos de investigación aliados en el desarrollo del PG0401ECEDU 2022. Se reconoce la metacognición como un proceso permanente de evaluación que realiza el individuo de sus propios procesos como los de otros a modo de lograr no solo competencias y habilidades disciplinares y profesionales, sino también desarrollar su autonomía. Se presentan algunas estrategias metacognitivas y métodos para el logro de un aprendizaje significativo, así como una mirada a las metodologías activas para responder a las tendencias educativas del siglo XXI.

En el Capítulo 5, Valorando la autonomía por dimensiones, se indica que el estudio es una investigación educativa con enfoque cualitativo y cuantitativo, con diseño descriptivo y analítico, de tipo correlacional. Participaron 430 estudiantes de las dos universidades aliadas.

Finalmente, en el Capítulo 6, Análisis de resultados, se encontraron correlaciones significativas entre las dimensiones de autonomía, sin embargo, no se encontró una relación significativa entre la autonomía y el éxito académico. Se recomienda continuar sistematizando evidencia estadística para determinar posibles tendencias en otros grupos poblacionales. Se espera aportar nuevas miradas y experiencias frente a otros estudios con diversos resultados.





**CAPÍTULO 1**  
**LA AUTONOMÍA, LAS**  
**DECISIONES Y SU INCIDENCIA**  
**EN LA VIDA UNIVERSITARIA**





# CAPÍTULO 1

## LA AUTONOMÍA, LAS DECISIONES Y SU INCIDENCIA EN LA VIDA UNIVERSITARIA

### Autonomía en el contexto educativo universitario virtual

La educación virtual y su acelerado crecimiento, se pueden considerar la respuesta a las necesidades de formación actuales, que involucran el empleo de las tecnologías para la gestión de la información, un flujo dinámico del conocimiento y la interacción permanente entre los actores educativos, a la vez que se propende por la optimización del uso del tiempo; esta modalidad de educación, conlleva necesariamente a pensar en diferentes formas de enseñar y aprender, que involucran nuevas y diferentes estrategias y competencias tanto para el docente como para los estudiantes.

Según el MEN (2017) la educación virtual demanda otras formas de pensar, las relaciones pedagógicas y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se requiere implementar una perspectiva pedagógica que trascienda la simple entrega de conocimiento por diferentes medios y utilizar estrategias que permitan innovar para potenciar el aprendizaje e innovar en las estrategias de comunicación optimizando el uso que se da a la

tecnología. El principal reto está en que la educación virtual se fundamenta en el autoaprendizaje y la autonomía del estudiante; los cambios permanentes y la utilización de la tecnología para el proceso educativo, requieren de estudiantes que sean capaces de aprender a aprender.

Pero hablar de aprender a aprender no solo involucra la parte cognitiva y lo referente a la información y la representación de esta; el estudiante como ser humano está permeado de situaciones afectivas, dudas, conocimientos previos, valores, creencias, motivaciones que finalmente inciden en la forma de interpretar la realidad y de alcanzar los resultados de aprendizaje. Lograr un comportamiento autónomo por parte del estudiante hace parte de la formación integral que implica el conocerse para determinar los caminos a seguir y tomar las mejores decisiones a partir de las fortalezas y debilidades.

La educación hoy demanda de estudiantes proactivos, capaces de actuar con sentido crítico y reflexivo, de trabajar en equipos utilizando el potencial de la tecnología para interactuar, con habilidades para gestionar su propio conocimiento; de igual manera, el docente debe ser un mediador y orientador del proceso, que genere estrategias para facilitar el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Esos cambios necesarios en los roles del docente y del estudiante, así como las diferentes posibilidades y estrategias que se pueden implementar en los entornos virtuales, han llevado a las instituciones que ofertan programas bajo esta modalidad a investigar y definir pautas y criterios para que el proceso de enseñanza aprendizaje en la virtualidad se pueda realizar con igual o mayor éxito que en la presencialidad.

En esta línea, el grupo de investigación Ingeniería, Ciencias Ambientales e Innovación de la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN) ha venido tomando postura frente a la forma de concebir la educación virtual y las estrategias que se deben incorporar para que esta sea efectiva y exitosa; en una de las investigaciones del grupo se hace énfasis en que en la educación virtual se recurre a medios y mediaciones enmarcadas en el uso de la tecnología, haciendo claridad en que la educación virtual no es diferente a la presencial en sus objetivos y postulados, sino en los medios y en la forma que el docente asume la mediación que posibilita este tipo de formación

(Londoño-Giraldo et al., 2023), lo que deja claro que la mediación es la que hace la diferencia en los ambientes virtuales de aprendizaje, son las estrategias, formas de enseñar, valorar, realimentar y de interactuar las que necesariamente tienen que cambiar.

En otra de las investigaciones del grupo se destaca lo complejo que resulta el proceso de enseñanza y mediación en la educación virtual, porque no se trata solo de utilizar la tecnología, sino de la diversidad de estrategias pedagógicas que se requieren para aprovechar las funcionalidades de las TIC en los entornos virtuales de aprendizaje, de manera que la entrega de los contenidos y el diseño de actividades se ajusten a las necesidades y oportunidades de los estudiantes, y que este pueda llegar a ser el centro del proceso, como se plantea en teoría (Londoño-Giraldo, 2011).

Es claro que la educación virtual potencia el uso de las TIC y a su vez el autoaprendizaje; las TIC porque se constituyen en el medio que permite en esencia este tipo de formación abriendo un abanico de posibilidades para la interacción y el aprendizaje de los actores educativos y el autoaprendizaje, porque el estudiante es llamado a cambiar su rol de receptor de información a uno proactivo y responsable de su proceso, en este tipo de formación el estudiante es el principal actor del proceso. En la educación virtual, el estudiante asume un alto grado de responsabilidad sobre su aprendizaje, debe estudiar de manera independiente y autónoma (Copado, 2022); lo que implica que el docente acompaña y orienta en el proceso, pero finalmente es el estudiante quien decide cómo aprender.

Ese nuevo papel del estudiante conlleva a que algunas competencias, no tan necesarias para tener éxito en la educación presencial, en la educación virtual sean fundamentales. Copado (2022) afirma que la educación virtual conlleva a que el estudiante implemente, de manera permanente, estrategias de aprendizaje, lo que implica el desarrollo de procesos metacognitivos que le permitan lograr aprendizajes significativos. Siendo el estudiante el centro y el responsable de su aprendizaje, se puede definir la autonomía como una competencia fundamental para el estudiante virtual, pero ¿qué actitudes permiten definir un comportamiento autónomo por parte del estudiante?,

¿cómo puede definirse la autonomía del estudiante en la educación? y ¿qué competencias se requieren para que un estudiante llegue a ser autónomo en el proceso educativo?

Para Badía y Monimó (2001) la autonomía es la capacidad de un estudiante de tomar decisiones en favor de su aprendizaje, este concepto va más allá de la independencia, implica responsabilidad y autoconocimiento para elegir las opciones más adecuadas de acuerdo con los objetivos que quieren alcanzar. Cea Álvarez et al. (2023) definen la autonomía como la habilidad que permite que el estudiante pueda desempeñarse con éxito en el complejo universo de la educación virtual, la autodeterminación, autogestión y el sentido crítico son habilidades indispensables en los ambientes virtuales de aprendizaje.

Para Suyo-Vega et al. (2021) el aprendizaje autónomo es la capacidad del estudiante de autorregular su propio aprendizaje, no importando las condiciones establecidas, y complementan afirmando que la educación virtual fortalece el aprendizaje autónomo del estudiante, no importa el nivel educativo.

Abad y Sáenz (2020) por su parte, afirman que en la educación virtual se hace énfasis en el autocontrol, la autorregulación y la autogestión del estudiante para lograr los objetivos educativos, habilidades relacionadas directamente con la autonomía del estudiante. Lamas (2008) expone que cuando un estudiante puede autorregular su conducta y usar estrategias metacognitivas (pensamiento complejo) haciéndose responsable de sus actos y con la posibilidad de mejorar si es necesario, puede hablarse de un comportamiento autónomo que potencia el aprendizaje.

Rodríguez Rodríguez et al. (2020) hacen referencia al rol del estudiante en la virtualidad, indicando que este debe estar en capacidad de autoevaluarse, automonitorearse, autodirigirse, para lograr el aprendizaje, además mencionan la empatía, flexibilidad, la capacidad de organización del tiempo y la creatividad como condiciones que le permiten un comportamiento autónomo, entendiendo que en la virtualidad el estudiante es responsable de su aprendizaje. Monereo (2008) indica que la autonomía del estudiante implica

la capacidad de tomar decisiones que lo ayuden a lograr los objetivos de aprendizaje entendiendo las particularidades del contexto en que se da el proceso. Para Jiménez y Jinete (2023) la autonomía del estudiante le permite regular sus procesos prácticos e intelectuales, ejecutar el trabajo con responsabilidad y valorar los resultados obtenidos en el ejercicio de su labor profesional.

Los anteriores autores al definir la autonomía del estudiante incorporan nuevos conceptos y mencionan habilidades que potencian el desarrollo de esta habilidad o competencia: la autogestión, el autocontrol, la autoevaluación, el pensamiento crítico y reflexivo, la autorregulación, la metacognición lo que es indicador de que para ser autónomo se requiere de una serie de habilidades o condiciones que sumadas permitan actuar de manera responsable y sin supervisión directa por parte del docente, siempre en pro del aprendizaje.

Al hablar de educación virtual, necesariamente hay que hablar de autonomía, el rol del estudiante es determinante para lograr los resultados esperados en este tipo de formación; el modelo educativo cambia, ahora el centro es la enseñanza y ello demanda una participación del estudiante; por eso la autonomía es una competencia fundamental para el estudiante virtual. La flexibilidad propia de este tipo de formación permite el fomento de la autonomía y la autorregulación del estudiante, aspectos que hacen posible el aprovechamiento de todas las ventajas de esta modalidad educativa (Huang et al., 2020). Sin embargo, lograr un comportamiento autónomo por parte del estudiante no es una tarea fácil, requiere de entrenamiento, disciplina y la aplicación de una serie de estrategias, pensadas y programadas con este propósito, al tiempo que se van fortaleciendo otras competencias, se va ganando terreno en el desarrollo de la autonomía.

Para Guzmán y Álvarez (2021) cuando un estudiante llega a la educación virtual, tiende a mantener el rol, centrado en los contenidos y no en el estudiante, propio de los entornos presenciales, lo que dificulta el desarrollo de una personalidad autónoma y conlleva a la necesidad de implementar estrategias de acompañamiento por parte del docente para garantizar un buen desempeño del estudiante en estos contextos educativos. A pesar de que la

autonomía en el aprendizaje es un factor determinante en el éxito académico, no todos los estudiantes llegan a lograr un desempeño con autonomía (Zimmerman, 2002).

Lo anterior conlleva a que las universidades actualmente tengan entre sus objetivos el desarrollo de estudiantes autónomos, capaces de liderar sus procesos de aprendizaje y de utilizar los recursos tecnológicos en favor de su desarrollo profesional, acciones que finalmente se traducen en éxito académico. La educación virtual supone la flexibilidad en el uso del tiempo y los recursos, lo que permite al estudiante en gran medida definir en qué momentos dedicarse a las actividades académicas y qué temáticas abordar, así como la posibilidad de dedicarse el tiempo que sea necesario a cada actividad, pero para aprovechar esas posibilidades y lograr un verdadero aprendizaje, se requieren algunas competencias en los estudiantes como la autorregulación, el pensamiento crítico, la metacognición y la autonomía, de manera que estos puedan interactuar con los contenidos y desarrollar las actividades de forma sincrónica o asincrónica sin el apoyo directo del docente (Abuhassna et al., 2020; Lazorak, 2021; Lee, 2021; Parra et al., 2011; Vinde, 2021).

Desde el grupo de investigación Cibereducación de la FUCN se ha venido consolidando el concepto de desarrollo de la autonomía del estudiante en la educación virtual como un aspecto fundamental para alcanzar los logros de aprendizaje y el éxito académico; ser parte del nuevo rol del estudiante como el centro del proceso educativo y de manera consecuente, para asumir ese nuevo rol, se requiere de un estudiante que sea capaz de gestionar y potenciar su aprendizaje; pero lograr un desempeño autónomo por parte del estudiante implica utilizar una serie de estrategias en las diferentes fases o etapas del proceso educativo; en varios proyectos de investigación se ha abordado la autonomía estudiantil, permitiendo identificar algunos momentos y aspectos determinantes para el desarrollo de la misma.

En el proyecto de investigación “*Construcción de competencias socioafectivas en educación virtual: caso de la FUCN*” en 2007 se entendió la educación como una acción comunicativa que, a través de la interacción, en los entornos virtuales de aprendizaje, permite el desarrollo de algunas habilidades como la

autonomía; inicialmente se aprenden normas y reglas que identifican a una comunidad y este aprendizaje conlleva al cambio de comportamiento, a la reproducción espontánea de acciones y al ejercicio de la autonomía, quiere decir un desempeño sin necesidad de un control externo (Parra et al., 2011).

La autonomía es clave en todo el proceso educativo virtual, cambian las formas de aprender, de interactuar con el docente y los compañeros, de recibir información y de transferirla para solucionar situaciones; para Acevedo Zapata et al. (2022) los ambientes virtuales suponen la conformación de comunidades de aprendizaje en las que los estudiantes se pueden informar, comunicar y relacionar con respeto, de manera intencional, seleccionando las opciones y actividades de acuerdo con las preferencias particulares, conformando proyectos; acciones que implícitamente requieren de un comportamiento autónomo por parte del estudiante, de manera que pueda definir las estrategias para la interacción y el aprendizaje a partir de sus características y particularidades personales.

Es importante destacar que la autonomía del estudiante le permite ir más allá de las orientaciones del docente y no limitarse solo a ellas, buscando formas de trabajo que se ajusten a sus potencialidades y necesidades, lo que según estos autores, incide y determina en gran parte, el tipo de aprendizajes que se logren, ya que cada estudiante puede vivenciar su contexto significativo y lograr aprendizajes que impacten su realidad; pero es necesario tener claro que el estudiante debe contar con habilidades metacognitivas que le permitan conocer sus fortalezas, debilidades y la mejor manera de suplir las falencias, solo con este conocimiento podrá tomar decisiones que lo afecten de manera positiva.

La educación virtual demanda la autonomía del estudiante como competencia clave para tener éxito en este tipo de formación; así lo conciben Puerta et al. (2020) del grupo de investigación Cibereducación de la FUCN, cuando definen la educación virtual como abierta, flexible e incluyente y argumentan que el aprendizaje autónomo del estudiante, que se logra a través del uso de las adecuadas estrategias de enseñanza, acompañamiento y evaluación, es lo que hace que este tipo de educación impacte positivamente el contex-

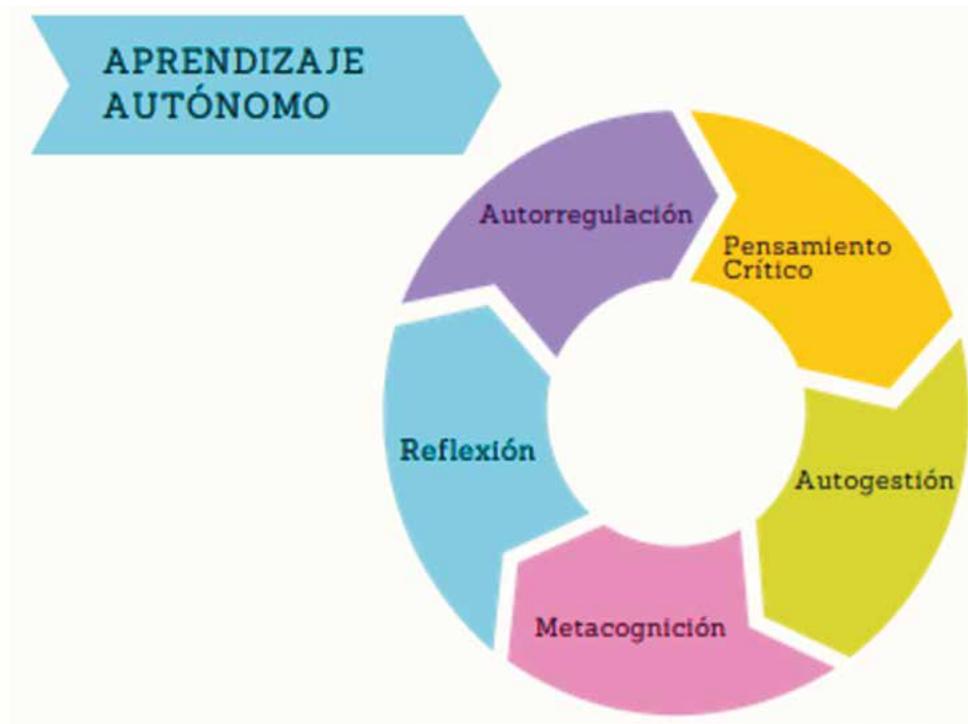
to de los estudiantes. En la misma línea, Londoño-Giraldo et al. (2023) afirman que el desarrollo de la autonomía es determinante y fundamental en la educación virtual, porque es el estudiante quien asume y gestiona la ruta de aprendizaje, y se enfrenta a reconocer sus logros y dificultades, anotando además que procesos como la metacognición, son “complementarios” para lograr un comportamiento autónomo en favor del aprendizaje.

Vale la pena, volver a la investigación “*Construcción de competencias socioafectivas en educación virtual: caso de la FUCN*” en 2007; para destacar algunas observaciones del grupo respecto al concepto de autonomía que en el momento tenían los estudiantes: estos expresaron que no todas las tareas que realizaban obedecían a lineamientos dados por el docente, sino más bien, a acciones que ellos consideraban aportantes para el aprendizaje; de esta manera, los estudiantes adoptan soluciones, generan canales de comunicación, hacen su propia valoración del proceso, lo que es un claro indicador de autonomía (Parra et al., 2011); lo que constituye una clara evidencia del comportamiento autónomo por parte de los estudiantes.

En este punto está claro que la flexibilidad propia de la educación virtual, requiere de un estudiante capaz de gestionar su proceso formativo, la autonomía es una competencia clave, y así como en todas las instancias del proceso de aprendizaje se necesita, también se puede desarrollar en los mismos espacios; el estudiante en la virtualidad tiene la libertad de trabajar a su ritmo, seleccionar las herramientas a utilizar y definir los tiempos de dedicación necesarios para el logro de las competencias, pero no siempre está preparado para gestionarlo, por eso es necesario generar escenarios que permitan el desarrollo del pensamiento crítico (Houlden & Veletsianos, 2021).

Formar para desarrollar la autonomía implica un proceso pluridimensional e intencionado, que lleve a los estudiantes a ejercitar su sentido crítico y reflexivo (Acevedo et al., 2022). La afirmación anterior conlleva a pensar en diferentes momentos y escenarios del proceso de aprendizaje, y en las estrategias y formas que es posible adoptar para potenciar su desarrollo como se observa en la Figura 1.

Figura 1. Aprendizaje autónomo.



Fuente: elaboración propia.

La autonomía del estudiante, indica que este se encuentra en capacidad de seguir su ritmo y elegir el mejor camino en pro del aprendizaje; pero lograr esa autonomía se sujeta a la capacidad de autorregulación que tiene que ver con la capacidad de planificar y gestionar el aprendizaje; a su vez la autorregulación se conecta estrechamente con la capacidad de reconocer cómo se aprende, cuáles son las fortalezas y cuáles las debilidades, es decir la metacognición; vale la pena volver al planteamiento de Lamas (2008) cuando dice que la autorregulación y el uso de estrategias metacognitivas son las que permiten al estudiante lograr un comportamiento autónomo.

## Aprendizaje autorregulado

Según el planteamiento anterior, lograr un aprendizaje autorregulado es condición necesaria para el desarrollo del comportamiento autónomo del estudiante; McLoughlin & Lee (2010) hacen énfasis en que el aprendizaje autorregulado es necesario e importante, dadas las condiciones actuales donde crece la demanda en los programas académicos a distancia y se requiere cada vez más la formación permanente. Las habilidades cognitivas y metacognitivas son esenciales para el logro de la autorregulación (Zimmerman, 2015); cuando se autorregula el aprendizaje el estudiante es activo en su proceso desde lo conductual, metacognitivo y motivacional (Arsal, 2010).

Para Zimmerman (2002) la autorregulación es en última instancia, un proceso que el estudiante utiliza para mantener los pensamientos, emociones y conductas con el objetivo de alcanzar las metas; este autor es un referente sobre el desarrollo de la autonomía del estudiante, ha analizado las investigaciones realizadas sobre el tema y describe que en la última década se han analizado las diferentes formas de desarrollo de la autorregulación, teniendo presente el uso de la tecnología y las nuevas metodologías que se utilizan; cuando un estudiante se implica en el proceso de aprendizaje, comprende las diferentes facetas metacognitivas, conductuales y motivacionales, puede hablarse de autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2015). En la Figura 2 se indican aspectos que incluye el aprendizaje autorregulado.

Figura 2. Aprendizaje autorregulado.



Fuente: elaboración propia.

El uso de estrategias metacognitivas, es decir el reconocimiento de las propias limitaciones y fortalezas, permite y mejora los procesos de autorregulación en el aprendizaje. Suárez y Fernández (2016) hacen referencia al protagonismo del estudiante en la educación virtual, y la necesidad de integrar los componentes cognitivo, motivacional, afectivo como muestra de autorregulación. En la misma línea Cerna y Silva (2020) incluyen los componentes cognitivos y motivacionales como determinantes para el desarrollo de la autorregulación, porque ellos le permiten al estudiante determinar sus propias metas y en función de ellas seleccionar estrategias y planificar sus actividades hacia el logro de los objetivos.

Marcelo y Rijo (2019) indican que el aprendizaje autorregulado se da cuando un estudiante está en capacidad de planificar, dirigir, determinar objetivos y aplicar en diferentes contextos lo aprendido y aunque el uso de la tecnología por sí misma no es lo que permite que se logre este tipo de aprendizaje, si es una herramienta que, acompañada de estrategias, procesos que involucren la metacognición y actividades diseñadas para tal fin, facilitan el desarrollo de esta competencia. Aparece la metacognición, como se mencionó anteriormente, como una competencia estrechamente relacionada con la autorregulación y la autonomía del estudiante; Monereo (2008) afirma que un estudiante no puede llegar a la autorregulación si no es capaz de conocer sus fortalezas y debilidades, así como la manera en que aprende.

En la educación virtual, la interacción y el trabajo colaborativo se dan a través de recursos tecnológicos en diferentes espacios y tiempos, lo que permite al estudiante el desarrollo de estrategias de autorregulación porque tiene más posibilidades de definir cómo, cuándo, con qué fin y con quién interactuar y se potencia el pensamiento crítico. Lo anterior en favor de lograr la autonomía del estudiante; en este mismo sentido y como complemento a la afirmación anterior, vale la pena volver sobre el proyecto de investigación *“Construcción de competencias socioafectivas en educación virtual: caso de la FUCN”* en el que se hace referencia explícita al desarrollo de la autonomía mediante las estrategias comunicativas y de interacción que se requieren en los escenarios virtuales, los estudiantes aprenden a tomar decisiones desde

el mismo momento que deciden establecer comunicación con sus pares y logran conformar grupos de trabajo y apoyo (Parra et al., 2011).

Los estudiantes universitarios que son altamente reguladores de su aprendizaje obtienen mejores resultados académicos que los estudiantes que no poseen estas habilidades (Zimmerman, 2015; Zoltowski & Teixeira, 2020). La autorregulación permite al estudiante monitorear de manera cíclica y permanente el proceso y los resultados de aprendizaje, permitiéndole hacer cambios no solo conductuales sino de estrategias de aprendizaje, valorando las que mejor se ajusten de acuerdo con sus necesidades.

Sin embargo, aunque los estudiantes conocen diversas estrategias de aprendizaje, no implica que las utilicen de manera eficiente. Saber y conocer son fundamentales para cambiar los estilos y patrones de comportamiento, pero no son suficientes, se requiere el “querer” y combinando este con los saberes, se puedan presentar los cambios de conducta esperados para que el aprendizaje sea efectivo (Fuentes et al., 2023).

## La evaluación

Uno de los principales retos de la Educación Superior en la actualidad es dar respuesta a los requerimientos sociales, económicos y culturales tanto a nivel local como global, de esta manera las instituciones educativas podrán dar cuenta de la calidad con que llevan a cabo sus procesos (Ibarra et al., 2020). Son diversas las estrategias y métodos que se utilizan en pro de la calidad educativa, en palabras de Jiménez y Jinete (2023) la evaluación del aprendizaje es uno de los elementos con los que se busca lograr la calidad en la educación, pero argumentan, que la planificación de los procesos evaluativos debe estar acorde con las metodologías y modelos que se apliquen al proceso, así como con la tecnología que se emplee y bajo la modalidad en la que se ofertan los programas.

Los procesos evaluativos tienen un gran potencial en logro del aprendizaje pensado y planificado para formar estudiantes autónomos, responsables de su aprendizaje y reflexivos. Así, en la educación virtual con el estudiante

como protagonista de su aprendizaje, se hace necesario fortalecer los procesos evaluativos que le permitan a ese estudiante empoderarse y asumir los retos educativos a partir de sus necesidades y su ritmo personal, acciones que indican y requieren autonomía; la evaluación en todas sus formas puede facilitar el desarrollo del pensamiento crítico y habilidades para la autorregulación del aprendizaje. La coevaluación y la autoevaluación permiten que el estudiante mejore su autorregulación, sus procesos reflexivos y su autonomía.

En lo que respecta a la evaluación formativa, Copado Rodríguez (2022) indica que en la educación virtual, este tipo de evaluación debe planificarse a partir de unos principios didácticos que posicione al estudiante como centro del proceso educativo y le permitan el desarrollo de habilidades metacognitivas dirigidas al logro de la autonomía en el aprendizaje, es necesario entonces tener claros los nuevos roles donde el estudiante es el responsable del aprendizaje y el docente es un mediador y guía que orienta el proceso.

Jiménez y Jinete (2023) destacan el papel de la autoevaluación en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, afirman que el análisis, la valoración del propio trabajo y la reflexión permiten al estudiante el orientar y dirigir sus esfuerzos en busca de los resultados propuestos.

Para Jiménez (2009) el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas se favorece mediante la autoevaluación y reflexión respecto a los resultados que se van obteniendo en el proceso educativo; Canney (2014) expone que la autoevaluación como ejercicio reflexivo, permite al estudiante asumir con responsabilidad su proceso de aprendizaje, empoderarse y desarrollar la autonomía y el criterio independiente para tomar decisiones en favor de sus propósitos formativos.

La autoevaluación permite un ejercicio reflexivo de todo el proceso educativo, ofreciendo al estudiante la posibilidad de mejorar en cada uno de los aspectos incidentes en su aprendizaje y formación profesional, lo que es muestra del autoconocimiento y el desarrollo de habilidades metacognitivas (Jiménez & Jinete, 2023). En tanto que Ferrándiz-Vintel (2011) considera que la autoevaluación es un recurso indispensable para que el estudiante avan-

ce en el desarrollo de la autonomía, se haga cargo de sus actuaciones y sea responsable de su aprendizaje, al tiempo que aplica como estrategia para la motivación y la autoestima.

Resumiendo lo expuesto por los autores mencionados en los párrafos anteriores, la autoevaluación cobra especial importancia en lo que se refiere al desarrollo de la autonomía, porque permite al estudiante reflexionar y emitir juicios sobre su trabajo y los resultados que obtiene, y al mismo tiempo esté en capacidad de determinar las necesidades que tiene para lograr mejores resultados de aprendizaje, lo que en última instancia corresponde a la autorregulación de su propio aprendizaje.

Desde la FUCN se ha considerado la evaluación como una herramienta que ratifica el protagonismo del estudiante en el proceso de aprendizaje y potencia el desarrollo de la autonomía, lo que ha llevado a que se investigue al respecto; es así como desde el grupo de investigación Cibereducación, se llevó a cabo el estudio “*Estado del arte sobre la investigación y la práctica discursiva en torno a la evaluación de aprendizajes en e-learning en la Educación Superior de la FUCN*”, entre los resultados obtenidos, Restrepo et al. (2009) destacan la importancia de los procesos autoevaluativos en la educación virtual (en la Figura 3 se destacan algunos de estos procesos), porque permiten al estudiante apropiarse de su aprendizaje, fomentando la responsabilidad y el desarrollo de la autonomía, estos autores reconocen la autoevaluación como un tipo de mediación que hace parte de las estrategias para lograr que el estudiante se apropie de su proceso y pueda ser el protagonista de su aprendizaje; el grupo adicional a la autoevaluación, incluye la evaluación continua como una estrategia para desarrollar la autonomía del estudiante, en este tipo de evaluación que es realizada por el docente en compañía del estudiante, se realiza un ejercicio de autorregulación y metacognición, aspecto que finalmente se traduce en otra forma de fomentar la autonomía.

Adicional se menciona la coevaluación como fundamental y aportante en el desarrollo de la autonomía, en este punto aparece el trabajo con los pares, la interacción que cobra mayor importancia en la educación virtual y que a su vez requiere de un comportamiento autónomo por parte del estudiante que

es el que posibilita la elección de los tipos y formas de interacción que mejor impacten en el aprendizaje, al tiempo que fortalece el autoconocimiento y la valoración del propio proceso.

En el mismo sentido ha venido trabajando la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), entre 2020 y 2021, se llevó a cabo una investigación interinstitucional, entre la Universidad Antonio Nariño (UAN), la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UAB) y la UNAD denominada “*Estrategia de innovación pedagógica para el desarrollo de habilidades metacognitivas en estudiantes universitarios*” en la que se aborda la metacognición y surgen estrategias y competencias que se asocian al desarrollo de esta habilidad que claramente tiene relación con la autonomía del estudiante; en el marco de esta investigación, para Zapata et al. (2021) la autoevaluación es un proceso reflexivo, que realizado de manera permanente, potencia la metacognición del estudiante, a la vez se argumenta que la autoevaluación tiene incidencia directa en el desarrollo de competencias como la autoplanificación, el autorreconocimiento y la autogestión, todas ellas asociadas y aportantes al comportamiento autónomo del estudiante.

Otra de las estrategias evaluativas que se utiliza en la educación virtual es el portafolio, un instrumento de reflexión y diario de aprendizaje donde el estudiante recopila evidencias y productos al tiempo que expone sus reflexiones sobre el proceso y el resultado. Esta herramienta se consolida como otro “escenario” para el desarrollo de la autonomía.

Así lo describe Barragán (2021), cuando afirma que el uso del portafolio como estrategia de formación evidencia y promueve el desarrollo de la autonomía del estudiante, esta autora realizó mediante una investigación y concluyó que el uso del portafolio permite al estudiante actuar como protagonista activo de su aprendizaje, reflexionar y enlazar la adquisición del conocimiento con el proceso de desarrollo personal y profesional.

En 2012, retomando la investigación “*Estado del arte sobre la investigación y la práctica discursiva en torno a la evaluación de aprendizajes en e-learning en la Educación Superior de la FUCN*”, se valoró la pertinencia del portafolio

Figura 3. La autoevaluación.



Fuente: elaboración propia.

(un instrumento donde los estudiantes reportan los productos, aprendizajes, fortalezas y dificultades en varios momentos de un curso) como estrategia de autoevaluación, destacando que el ejercicio de construir un portafolio reflejó y permitió desarrollar habilidades metacognitivas, la capacidad de autorregulación y la autonomía, competencias que le permiten al estudiante transformar el proceso de aprendizaje mediante el control y manejo de las debilidades que él mismo detecte, y permitiendo potenciar las fortalezas en favor de los resultados planteados (Restrepo et al., 2012).

El portafolio como estrategia para la enseñanza y el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo, también se abordó desde la UNAD en 2011, de este estudio se destaca la referencia que hacen Briceño y Gamboa (2011) sobre la acogida que tuvo este por parte de los estudiantes y la autonomía con que sistematizaron las experiencias particulares, convirtiéndose esta estrategia en una forma de desarrollar y evidenciar procesos metacognitivos.

El uso del portafolio como estrategia reflexiva y que empodera al estudiante en torno al logro del aprendizaje, ayudándolo a apoyar, documentar y medir el proceso, no es una práctica nueva, varios autores hacen referencia al potencial de esta como herramienta que facilita el comportamiento autónomo por parte del estudiante: Rodríguez (2015) presenta el portafolio como estrategia que integra el desarrollo del aprendizaje autónomo y competencias comunicativas asociadas al contenido que se trabaja en este; Burga (2019) tras el análisis de las percepciones de un grupo de estudiantes que utilizaron el portafolio, destaca que el aprendizaje autorregulado es la base del aprendizaje autónomo y que el uso del portafolio permite procesos de análisis, valoración, planificación, reflexión y monitoreo, todo ello en favor de que el estudiante realice su propio proceso de valoración y autoconocimiento, fundamentales para el desarrollo de la autonomía.

El uso del portafolio potencia el desarrollo del pensamiento crítico, facilita la planificación de tareas y permite que los estudiantes se hagan conscientes de los objetivos de aprendizaje y reflexionen de manera iterativa en sus procesos y en sus resultados, así como en las dificultades en su aprendizaje, el monitoreo, ajuste y la planificación permanente de las tareas fomenta el

aprendizaje autorregulado, siendo así el portafolio reflexivo un aporte para la autonomía del estudiante (Cazan, 2022; Cea Álvarez et al., 2023). En el mismo sentido, Gámiz-Sánchez et al. (2016) hablan de la importancia del portafolio digital para los estudiantes universitarios, porque esta herramienta permite reconocer la motivación, participación y el nivel de aprendizaje autónomo.

Mendoza y Palacios (2023) al realizar un estudio sobre los principales usos metodológicos de los portafolios o diarios de aprendizaje, destacan que es una herramienta pertinente para desarrollar la autorregulación en el nivel universitario.

De esta manera se va consolidando el papel de la autonomía del estudiante en la educación virtual y se pueden identificar momentos y aspectos específicos del proceso educativo en los que intencionalmente se puede potenciar el desarrollo de esta competencia. La evaluación, como práctica pedagógica, permite desarrollar competencias como la metacognición, autorregulación y finalmente contribuir a que el estudiante se desempeñe de manera autónoma y logre mejores resultados académicos y profesionales.

## **Diseño de actividades de aprendizaje para potenciar la autonomía**

La educación, en cualquier escenario, tienen como objetivo lograr el aprendizaje, aportar al estudiante para que pueda transferir los conocimientos y utilizarlos en la propuesta de soluciones a situaciones cotidianas impactando de manera positiva los entornos. Finalmente, es el estudiante, en su actuar con autonomía, quien define la forma de estructurar las propuestas de solución a partir de los conocimientos adquiridos, la capacidad de decisión del estudiante le permite seleccionar entre diferentes caminos o posibilidades el más acertado; los resultados que se obtienen en este ejercicio se constituyen en el indicador de calidad o éxito educativo.

Aparece la autonomía del estudiante como un factor determinante en todo el proceso de aprendizaje en la virtualidad, en este caso, las actividades. Es importante considerar que, desde la creación o el diseño de las actividades

de aprendizaje, hasta la puesta en marcha, desarrollo y valoración de esta, la autonomía juega un papel importante y que las mismas actividades deben permitir desarrollar y ejercitar competencias de orden superior que sean respaldo para una actuación autónoma.

En los entornos virtuales, desde el diseño instruccional, se deben plantear los tipos de actividades que potencien el desempeño autónomo de los estudiantes, entendiendo que las plataformas educativas permiten un tipo de interacción diferente a la que se efectúa en la presencialidad; la comunicación y las estrategias que se emplean para lograrla son diferentes a las tradicionales y las actividades necesariamente tienen que responder a las necesidades de este tipo de formación. Podría decirse que cuando se habla de diseñar actividades de aprendizaje para la virtualidad, hay un consenso general que apunta a que ellas deben facilitar el desarrollo de habilidades de orden superior; para Kift (2002) la posibilidad de mejorar el desempeño del estudiante, se genera a partir del diseño de actividades que impliquen la reflexión y el monitoreo permanente del proceso, haciendo alusión a los procesos metacognitivos que se generan durante el desarrollo o la ejecución de las actividades y que favorecen la actuación autónoma; Gardner (2000) por su parte, habla de una educación plena y enriquecedora cuando esta permite el desarrollo de la creatividad y la autonomía. García y Bustos (2020) indican que la mediación para el desarrollo de las situaciones de aprendizaje se debe planificar y generar de manera conjunta con los estudiantes para que se puedan desarrollar las competencias de autorregulación y autonomía.

Se genera entonces lo que puede llamarse una espiral entre el desempeño autónomo que requiere el estudiante para lograr el aprendizaje en la virtualidad, las actividades de aprendizaje y el desarrollo de la autonomía que estas deben propiciar. Son entonces, las actividades de aprendizaje la estrategia, no solo para recolectar evidencias de los aprendizajes y desempeños, sino para facilitar el desarrollo de la autonomía.

En la FUCN se han desarrollado algunos proyectos que apuntan a definir pautas para el diseño de actividades en favor de la autorregulación, la participación y el protagonismo del estudiante en el proceso educativo; es así como

desde el grupo de investigación Cibereducación se presentan diferentes propuestas en torno al papel y el diseño de las actividades de aprendizaje; para Londoño-Giraldo (2013) las actividades se diseñan pensando en posibilitar el aprendizaje y el trabajo autónomo del estudiante a partir del logro de la comprensión y la aplicación de los conceptos, es decir, la transferencia del conocimiento, la misma autora indica que la posibilidad de tomar decisiones, la cognición y metacognición, las habilidades comunicativas, el pensamiento crítico, el aprendizaje por descubrimiento, siempre se deben incluir en la propuesta de actividades de aprendizaje. Es de resaltar que todas las competencias mencionadas posibilitan el desarrollo de la autonomía.

En esta misma línea, se llevó a cabo una investigación experimental sobre el uso de tabletas en la educación y se incluyó el trabajo por proyectos, utilizando estas como una estrategia para facilitar el aprendizaje, entre las conclusiones de este trabajo se destaca que el trabajo por proyectos mejora la motivación de los estudiantes, contribuye al desarrollo de la autonomía, las competencias comunicativas y el aprendizaje significativo, aspectos que directamente son determinantes del éxito académico (Londoño-Giraldo, 2014); las estrategias de trabajo activo, en general, permiten que los estudiantes se ejerciten en la toma de decisiones, la reflexión, el trabajo colaborativo y el control de los procesos, aspectos que en última instancia son indicadores de la autonomía.

En el estudio denominado “*La satisfacción en el proceso formativo en escenarios digitales: inducción acompañamiento y autonomía*” realizado por la UNAD y la FUCN, se aborda el diseño de actividades de aprendizaje y se enfatiza en que el sentido crítico, la reflexión y el desarrollo de la autonomía, que en última instancia es la habilidad que permite el logro de los resultados de aprendizaje e incide en la calidad educativa en los entornos virtuales como el producto de un diseño de actividades pensado desde las competencias o aprendizajes que se plantean en cada uno de los cursos, máxime en la educación virtual (Londoño- Giraldo et al., 2020).

Una actividad de aprendizaje se construye utilizando la pedagogía activa y estrategias participativas que posibiliten a los estudiantes el planteamiento

de soluciones a diversas situaciones, y esas soluciones impliquen seleccionar, de manera creativa teniendo presente el contexto, entre varias posibilidades la que mejor permita responder a los planteamientos, de esa manera se logra potenciar el desarrollo de la metacognición, la autorregulación y la autonomía. Además, reconocer la autonomía del estudiante, es una condición inicial para la propuesta y diseño de actividades; se vuelve entonces a ser latente la espiral entre autonomía, desarrollo de actividades y fortalecimiento de la autonomía. Rayón et al. (2011) plantean que las actividades de aprendizaje deben llevar a la reflexión, el reconocimiento de las fortalezas y dificultades, y la búsqueda de apoyo del docente cuando sea necesario, de manera que el estudiante pueda moderar su proceso y determinar en el momento en que ha logrado los objetivos.

Un aspecto que vale la pena resaltar es la forma como se llevan a cabo las actividades para el aprendizaje y su incidencia en el desarrollo de la autonomía: de manera individual o en equipos de trabajo. Varios autores se refieren al desarrollo de actividades de manera colaborativa como una estrategia para potenciar la autonomía del estudiante; Román y Prendes (2020) consideran que cuando las actividades se desarrollan en equipos, se fortalecen los contactos y redes de apoyo, lo que ayuda al estudiante a construir de manera autónoma el aprendizaje. Desarrollar una actividad en parejas contribuye a fortalecer el aprendizaje activo, la colaboración y la coevaluación, aspectos que son indicadores de autonomía, máxime en los contextos de aprendizaje virtual (Franco et al., 2020).

La flexibilidad propia de los ambientes virtuales de aprendizaje potencia el desarrollo de la autonomía, la posibilidad de comunicación de manera asincrónica y sincrónica que ofrecen las plataformas digitales permite el desarrollo de trabajos colaborativos que implican una actuación libre, crítica y responsable por parte del estudiante, todas estas acciones encaminadas al desarrollo de la autonomía (Acevedo et al., 2020).

## El papel del docente en el desarrollo de la autonomía

Como se ha venido mencionando, la Educación Superior, especialmente en la virtualidad, exige un comportamiento autónomo por parte del estudiante que le permita optimizar su aprendizaje y ser gestor del mismo; en este apartado se hace énfasis en el papel del docente como mediador y orientador del proceso, responsable de la aplicación de estrategias que involucren pensamiento reflexivo, crítico y habilidades metacognitivas que potencien el desarrollo de la autonomía, porque vale la pena recordar que esta competencia se requiere para estudiar en la virtualidad, pero el mismo proceso educativo permite desarrollarla y fortalecerla.

Aparecen entonces las competencias y acciones que el docente puede ejecutar en pro del desarrollo de la autonomía del estudiante, no basta con la experticia disciplinar, ahora es necesario generar estrategias pedagógicas a partir de la tecnología disponible, con el objetivo de lograr las competencias y resultados de aprendizaje, manteniendo al estudiante como protagonista de su proceso. Así lo conciben Acevedo et al. (2022) cuando hablan de orientar al estudiante y permitir la conformación de una comunidad de aprendizaje utilizando las dimensiones organizacional, pedagógica y tecnológica, fortaleciendo con ello el valor de la autonomía; estos autores conjugan los medios y los métodos que el docente intencionalmente ha de utilizar en los entornos virtuales para favorecer la metacognición, la toma de decisiones y el pensamiento crítico como fundamentales para el comportamiento autónomo.

Sánchez (2020) plantea que, a partir de las múltiples posibilidades de interacción entre el estudiante y el docente, en los escenarios educativos virtuales, el rol del docente debe responder a esas nuevas formas de enseñar y aprender, y convertirse en un guía y mediador del proceso, de manera que

el estudiante pueda lograr la autonomía que le exigen estos ambientes. Sin embargo, ser un docente mediador para lograr procesos de autorregulación requiere formación teórica y práctica, de manera que los docentes puedan proponer estrategias que efectivamente faciliten este proceso (Yves et al., 2023). Además del conocimiento disciplinar, el docente en la virtualidad debe contar con el uso y apropiación de las tecnologías para generar estrategias metacognitivas que posibiliten el aprendizaje autónomo (Mesías, 2018).

Díaz Barriga (2022) hace referencia al papel del docente en la evaluación formativa, como estrategia para potenciar la autonomía, propone que, durante el proceso, el docente pueda crear un ambiente de éxito para el estudiante, que lo acompañe y oriente para mejorar y vaya más allá de evaluar para simplemente calificar, lo que en última instancia llevará al estudiante sentirse responsable de sus logros y empoderado con su proceso de aprendizaje. Para Londoño-Giraldo (2014) el dominio de la tecnología por parte del docente y la secuencia didáctica con que se planeen los procesos son determinantes para el logro del aprendizaje, el desarrollo de la autonomía, la interacción y colaboración, y en general el aprovechamiento de los recursos; en este contexto, las habilidades del docente tanto para el buen uso de la tecnología, como para planificar las estrategias didácticas a seguir, juegan un papel preponderante en cuanto a los resultados esperados, para el caso de la educación virtual, un estudiante reflexivo, que esté en capacidad de identificar las limitaciones y fortalezas utilice esta información para actuar de manera autónoma.

Suyo-Vega et al. (2021) mencionan entre las estrategias para lograr la autonomía al docente que, con su experticia, conocimiento y el acompañamiento permanente puede idearse estrategias que propicien el pensamiento crítico y la autorregulación. La práctica docente le permite a este proporcionar herramientas orientadas al logro de aprendizajes significativos que involucren la reflexión, transferencia, toma de decisiones, solución de problemas y en general la adquisición de habilidades (Londoño-Giraldo et al., 2023).

Fuentes et al. (2023) destacan la necesidad de enseñar al estudiante a pensar de manera crítica para lograr tomar decisiones acertadas acordes con

los requerimientos de aprendizaje, en este sentido los autores hablan de un docente mediador que plantee estrategias que favorezcan el pensamiento metódico y autorregulado en el estudiante.

Pero concretamente ¿cuál es el papel del docente mediador? Fuentes et al. (2023) dejan muy clara la forma como la mediación del docente se debe llevar a cabo para lograr la autonomía del estudiante: proponen en primera instancia que el docente apoye la construcción de significados simples para ir construyendo unos más complejos, facilitar el desarrollo de competencias que permitan al estudiante hacer el proceso de curación de información y pueda conectar esa información con los conocimientos previos, para posteriormente llegar a solucionar situaciones; recomiendan que el docente progresivamente otorgue el control al estudiante, disminuya su influencia mediadora y le deje la responsabilidad de asumir las riendas de su proceso, siempre con acompañamiento.

La educación por sí misma no genera autonomía del estudiante, es el docente quien en su praxis incorpora las herramientas y estrategias tendientes a desarrollar habilidades que apoyen el logro de la autonomía, se puede hablar en este contexto de formación integral, por cuanto no solo los contenidos de un curso cobran importancia, sino el desarrollo de competencias que permitan al estudiante lograr los resultados de aprendizaje y poder desempeñarse de manera idónea, y valga la pena redundar, de manera autónoma y con responsabilidad.

Las metodologías de enseñanza activa que generen procesos cognitivos complejos, dinámicas interactivas, acompañamiento en tutorías para profundizar y discutir, desarrollando el sentido crítico, los ejemplos que ayuden a concretar soluciones, son entre otras, estrategias que el docente puede incorporar con el objetivo de enseñar a sus estudiantes el aprender a aprender (Fuentes et al., 2023). El docente como mediador, en busca del logro de la autorregulación del estudiante, debe ayudarlo a asumir con responsabilidad el proceso de aprendizaje.

## La realimentación hacia el logro de la autonomía

La realimentación es un aspecto que juega un papel preponderante en desarrollo de habilidades que conducen al desempeño autónomo por parte del estudiante, los docentes en su labor mediadora pueden utilizar y dirigir la realimentación hacia el logro de un pensamiento de nivel superior, el sentido crítico y reflexivo, la metacognición y la autorregulación.

Según Bizarro Flores et al. (2021) una buena realimentación incide en el desarrollo integral del estudiante, genera mejoras en los resultados de aprendizaje y fomenta la autonomía, si el estudiante adquiere confianza en su proceso y recibe información sobre sus aciertos y debilidades, se estimula la reflexión, se propicia el desarrollo de la metacognición y se orienta hacia un aprendizaje significativo; en el mismo sentido Mahsood et al. (2018) consideran que la retroalimentación es motivadora para el estudiante y le permite conocer los errores y corregirlos, finalmente se convierte en una orientación para el logro de los aprendizajes.

Complementando lo anterior Çimen & Çakmak (2020) coinciden en que la realimentación permite al estudiante conocer las debilidades y las fortalezas, y como resultado de ese conocimiento el estudiante aprende a actuar de forma adecuada en situaciones similares, pero hacen énfasis en que este efecto se puede lograr siempre que la realimentación sea entregada a tiempo y con la información suficiente y completa. Conocer la calidad del trabajo, el rendimiento académico y con esta información lograr un pensamiento reflexivo, son los resultados de una buena realimentación (Haughney et al., 2020).

Esta actividad es una buena oportunidad para que los docentes fomenten el desarrollo de habilidades metacognitivas, que serán el insumo para llegar a un comportamiento autorregulado y finalmente lograr la autonomía del estudiante. La realimentación hace parte de un proceso continuo de reflexión sobre el desempeño académico y los resultados que se obtienen, ayuda al desarrollo de habilidades cognitivas que requieren los estudiantes para ser

autónomos (reflexión, creatividad, innovación, toma de decisiones) (Mei et al., 2019).

Mosquera Gende (2022) indica que cuando se habla de desarrollar la autonomía, no es posible excluir la realimentación, afirma que cuando se ofrece una realimentación suficiente y a tiempo, al estudiante se le facilita organizarse, autorregular su aprendizaje y lograr autonomía. La realimentación docente es muy relevante en el proceso de aprendizaje, los estudiantes la perciben como una manera de ampliar el pensamiento crítico, es decir contribuye al desarrollo de la autonomía (Cea Álvarez et al., 2023).

García (2021) habla de la realimentación formativa, enfatiza en la forma y tiempo en que se puede realizar: de manera sincrónica, asincrónica, individual, grupal y la describe como un diálogo entre el docente y el estudiante, que si es eficaz, inmediato y motivador contribuye significativamente a la autorregulación, el pensamiento crítico y el desarrollo de la autonomía. Para (Kourgiantakis et al., 2019) la realimentación potencia en el estudiante la conciencia de sí mismo y la autorregulación.

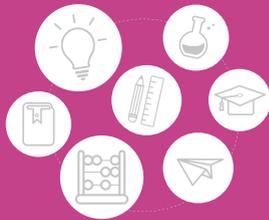
Es importante mencionar la relación que establecen entre autorregulación y realimentación Zoltowski y Teixeira (2020) tras estudiar las competencias de autorregulación en un grupo de tres estudiantes, concluyeron que la realimentación pedagógica, con fines de acompañamiento y no restringida a medir resultados, tiene un papel determinante en el logro de la autorregulación del estudiante y activa aspectos que se relacionan con el sentido crítico y reflexivo, y la independencia.



# 2

**CAPÍTULO 2**  
**LA MOTIVACIÓN Y LAS**  
**ESTRATEGIAS AFECTIVAS**  
**Y SOCIALES EN CLAVE**  
**DEL ÉXITO ACADÉMICO**





## CAPÍTULO 2

# LA MOTIVACIÓN Y LAS ESTRATEGIAS AFECTIVAS Y SOCIALES EN CLAVE DEL ÉXITO ACADÉMICO

En este capítulo se reflexionará frente a la motivación y las estrategias afectivas y sociales como claves del éxito académico, y a la vez se tiene presente el papel de la autonomía, la toma de decisiones y el reconocimiento social, entre otros. De igual forma, se hace referencia de los factores externos e internos, que pueden afectar la percepción de los estudiantes de su éxito académico en el programa académico que cursan.

## Éxito académico y reconocimiento social

El éxito académico es un objetivo deseado por muchos estudiantes universitarios, ya que está estrechamente relacionado con el logro de metas personales y profesionales. Para alcanzar este éxito, es importante considerar diversos componentes, entre ellos el reconocimiento social. En este capítulo, exploraremos cómo el reconocimiento social puede influir en el éxito académico de los estudiantes en la Educación Superior, y cómo estos pueden aprovecharlo de manera efectiva.

Con relación al éxito académico, el grupo de investigación AMECI desarrolló una investigación denominada “*Programa de inducción, acompañamiento y seguimiento integral a estudiantes que ingresan a programas virtuales en dos universidades colombianas*” (PG-02-2019) se planteó que el éxito académico, tal como se observa en la Figura 4, es el resultado de varios aspectos, tanto de orden interno como externo al individuo como la motivación (factor clave en el éxito académico, ya que impulsa al estudiante a esforzarse y perseverar en sus estudios), las habilidades de estudio (para la construcción de conocimiento y colaboración con otros), el apoyo social (contar con un entorno de apoyo, que incluya a familiares, amigos y profesores, son cruciales), la autoeficacia (son las creencias que el estudiante tiene frente a si es capaz de lograr sus metas académicas) y el bienestar emocional (cuando el individuo logra el equilibrio y se encuentra satisfecho tiende a tener un mejor rendimiento).

Complementando lo anterior, vale la pena mencionar que el reconocimiento social puede desempeñar un papel importante en el éxito académico de los estudiantes universitarios; cuando un estudiante es reconocido y valorado por sus logros académicos, esto puede tener varios efectos positivos (Cuesta, 2019). Como se observa en la Figura 5, el éxito académico actúa como un estímulo adicional para que el estudiante se esfuerce y siga trabajando duro en sus estudios, es decir desarrolle una motivación adicional a la esperada. De igual forma, puede fortalecer la autoestima del estudiante, ya que le brinda evidencia de que es capaz y valioso frente al proceso que desarrolla. Por otra parte, hace sentir al individuo como parte de una comunidad académica, lo

**Figura 4.** Componentes del éxito académico



Fuente: elaboración propia.

que a su vez posibilita su compromiso y su sentido de responsabilidad hacia sus estudios; como también implica interactuar con otras personas, lo que fomenta el desarrollo de habilidades sociales importantes para su éxito académico y profesional.

Acorde a Cuesta (2019), el reconocimiento social es un componente importante del éxito académico de los estudiantes universitarios. A través del reconocimiento y la aprobación de sus pares, profesores y familiares, los estudiantes pueden sentirse motivados, fortalecer su autoestima, desarrollar habilidades sociales y mantener un sentido de pertenencia a su comunidad académica. Para aprovechar al máximo el reconocimiento social, es importante que los estudiantes lo vean como un estímulo adicional y no como su única fuente de motivación, y que busquen un equilibrio entre el reconocimiento externo y su propio sentido de logro y satisfacción personal.

Desde lo anterior, es fundamental tener claro que los componentes del éxito académico pueden ser de orden interno o externo al individuo (Eccles & Wigfield 2002), como se evidencia en la Figura 6.

La motivación se considera como un factor clave en el aprendizaje y el logro de metas académicas; esta puede ser intrínseca (proveniente del propio individuo) o extrínseca (influenciada por factores externos, como recompensas o reconocimiento). Las aptitudes individuales como las habilidades y capacidades personales, como la inteligencia, la creatividad y la resolución de problemas, también influyen en el éxito académico, a su vez los conocimientos y experiencias previas de un estudiante pueden aportar al aprendizaje de nuevos conceptos y la comprensión de la disciplina de estudio, que aunados a la aplicación de técnicas de estudio le permitirá utilizar estrategias efectivas de estudio, como la organización, la planificación y el repaso regular, para mejorar o mantener su rendimiento académico.

Los factores ambientales son incidentes dado que el entorno en el que se encuentra el estudiante, incluyendo el apoyo de la familia, los amigos y los profesores, puede influir en su éxito académico. Así como los hábitos de estudio, porque establecer rutinas de estudio, mantener un espacio adecuado

Figura 5 . Reconocimiento social para el éxito académico.



Fuente: elaboración propia.

Figura 6. Componentes internos y externos del éxito académico.



Fuente: elaboración propia.

para el aprendizaje y utilizar técnicas de estudio eficientes son componentes importantes para el éxito académico. De igual forma, la disciplina y administración del tiempo le permiten establecer metas y priorizar tareas.

Finalmente, como lo señalan Eccles & Wigfield (2002) en lugar de simplemente memorizar información, el aprendizaje significativo implica comprender y aplicar conceptos, lo que puede mejorar el rendimiento académico a largo plazo, así como habilidades para la vida que le sean útiles en su vida personal y profesional.

El éxito académico: categorías para su análisis desde lo institucional

Es importante señalar que desde la investigación “*Eficacia de programas a distancia, virtuales y presenciales, en el aprendizaje de estudiantes de grado para el mejoramiento de la calidad educativa*” (PG-02-2017), se indicó que, al explorar la dimensión del éxito académico en el contexto de la percepción de autonomía de los estudiantes, a nivel institucional deben considerarse varias categorías para posibilitar su logro en los ambientes universitarios. En este sentido desde lo institucional se debe indagar y accionar frente a:

**Definición de éxito académico:** comienza por definirse qué se entiende por éxito académico en el contexto universitario. Se deben considerar factores como calificaciones, logro de metas personales, adquisición de habilidades, empleabilidad, entre otros.

**Percepción de autonomía:** examinar en profundidad cómo los estudiantes perciben y valoran su nivel de autonomía en el entorno académico. Esto podría incluir la toma de decisiones, la independencia en el aprendizaje y la autorregulación.

**Factores que influyen en la autonomía:** investigar los factores que inciden en la percepción de autonomía de los estudiantes, como el apoyo familiar, la estructura del programa académico, la tecnología, la tutoría, entre otros.

**Relación entre autonomía y éxito académico:** analizar cómo la percepción de autonomía de un estudiante se correlaciona o afecta su éxito académ-

mico, y si existen diferencias significativas entre aquellos con alta percepción de autonomía y los que tienen baja autonomía.

**Estrategias de desarrollo de autonomía:** explorar las estrategias que los estudiantes utilizan para desarrollar su autonomía académica, como la gestión del tiempo, la toma de decisiones, la planificación, la autorregulación del aprendizaje, y cómo estas estrategias impactan en su éxito académico.

**Intervenciones institucionales:** examinar las iniciativas y programas que se implementan para promover la autonomía de los estudiantes, y cómo estas intervenciones pueden mejorar el éxito académico.

**Diferencias de género y culturales:** considerar cómo las diferencias de género y culturales influyen en la percepción de autonomía de los aprendices, y su éxito académico.

Maldonado et al. (2019), Esteban y Zapata (2016), Bimal et al. (2020) y Cabrera et al. (2022), en el contexto del éxito académico universitario desde la percepción de autonomía de los estudiantes identifican que como categorías de análisis se pueden incluir:

**Percepción de autonomía estudiantil:** esta categoría se centra en la comprensión de cómo los estudiantes perciben su propia autonomía en sus estudios universitarios. Pueden explorar cómo se definen a sí mismos como agentes activos en su aprendizaje y cómo evaluar su capacidad para tomar decisiones académicas.

**Factores que influyen en la percepción de autonomía:** esta categoría implica identificar y analizar los factores que afectan la percepción de autonomía de los estudiantes. Pueden observar, que existen factores como el apoyo familiar, la calidad de la enseñanza, la cultura universitaria, las expectativas personales y la tecnología pueden influir en la forma como los estudiantes se perciben autónomos en su formación profesional.

**Estrategias de desarrollo de la autonomía:** en esta categoría, se puede examinar las estrategias y técnicas que los estudiantes utilizan para fortale-

cer su autonomía académica. Esto puede incluir la planificación del tiempo, definición de metas, la autorregulación del aprendizaje, la toma de decisiones frente a su progreso curricular y materias, y la búsqueda de recursos.

**Éxito académico:** esta categoría se refiere a cómo se define y se mide el éxito académico en el contexto del estudio. Puede incluir indicadores como calificaciones, retención de estudiantes, satisfacción con la educación, participación en actividades extracurriculares y logro de objetivos personales o profesionales.

**Relación entre autonomía y éxito académico:** aquí, se puede explorar cómo la percepción de autonomía de los estudiantes pueda relacionarse con el éxito. ¿Hay una evaluación entre una mayor autonomía percibida y un mejor rendimiento académico? ¿Existen diferencias significativas en el éxito académico entre estudiantes con diferentes niveles de autonomía percibida? Son preguntas que nos debemos estar haciendo en los ambientes universitarios, sin duda alguna, las anteriores categorías, nos ayudan a poder profundizar en aspectos claves relacionados con el éxito académico universitario desde la perspectiva de la autonomía estudiantil.

## El éxito académico: indicadores y factores influyentes

El éxito académico es un objetivo fundamental en la vida de los estudiantes. Implica no solo la obtención de calificaciones sobresalientes, sino también el alcance de metas educativas, el cumplimiento de requisitos mínimos de preparación, la obtención de créditos en materias avanzadas, la relación entre pruebas objetivas y calificaciones, el apoyo financiero y el índice académico. Desde investigaciones del grupo de investigación AMECI en los proyectos “*Eficacia de programas a distancia, virtuales y presenciales, en el aprendizaje de estudiantes de grado para el mejoramiento de la calidad educativa*” (PG-02-2017) y “*Programa de inducción, acompañamiento y seguimiento integral a estudiantes que ingresan a programas virtuales en dos universidades colombianas*”. (PG-02-2019), algunos de los factores que influyen en el éxito académico son:

**El alcance de metas educativas es un indicador crucial del éxito académico.** Los estudiantes que establecen metas claras y alcanzables tienen una mayor motivación para cumplirlas.

**El cumplimiento de requisitos mínimos de preparación.** Se relaciona con la adquisición de las habilidades y conocimientos necesarios para avanzar en la educación. Esto incluye superar cursos, obtener las competencias esenciales y cumplir con las normativas académicas. Las universidades suelen establecer requisitos mínimos que los estudiantes deben cumplir antes de avanzar a niveles superiores. El cumplimiento de estos requisitos puede ser determinante para el éxito académico.

**La obtención de créditos en materias avanzadas es un indicador del rendimiento de los estudiantes en cursos desafiantes.** Los créditos obtenidos en las asignaturas avanzadas demuestran la capacidad del estudiante para enfrentar desafíos académicos y sobresalir en ellos. Esto puede ser especialmente importante en la Educación Superior, donde la acumulación de créditos es necesaria para obtener un título.

**La relación entre pruebas objetivas y calificaciones es un aspecto fundamental del éxito académico.** En muchos sistemas educativos, las pruebas objetivas, como exámenes estandarizados, son utilizadas para evaluar los conocimientos y las habilidades de los estudiantes. La coherencia entre el desempeño en pruebas objetivas y las calificaciones otorgadas en trabajos y proyectos es un indicador de la equidad y validez del proceso de evaluación.

**El soporte financiero.** Desempeña un papel importante en el éxito académico de los estudiantes. Los costos asociados con la educación pueden ser un obstáculo para algunos individuos. En este sentido, es importante abordar la importancia del impacto del apoyo financiero, como becas, préstamos estudiantiles y programas de asistencia, en el rendimiento académico.

**El índice académico.** Conocido como promedio académico, es un indicador común del éxito académico. Este número refleja el rendimiento general del estudiante a lo largo de un periodo determinado. La precisión y relevancia del índice académico varían según las instituciones y los sistemas

educativos. Es importante comprender cómo se calcula y cómo influye en las oportunidades futuras, como la admisión a programas de posgrado o la obtención de empleo.

El éxito académico no depende solo de estos indicadores, sino de otros factores que interactúan entre sí. La motivación, la gestión del tiempo, el apoyo social y la salud mental son ejemplos de factores que influyen en la consecución de metas educativas, el cumplimiento de requisitos, la obtención de créditos, la relación entre pruebas objetivas y calificaciones, el apoyo financiero y el índice académico.

Hay que considerar que el éxito académico es un concepto multidimensional que va más allá de las calificaciones obtenidas en un aula. Los indicadores mencionados y los factores influyentes están estrechamente relacionados y contribuyen a la consecución de metas educativas. Entender y abordar estos indicadores y factores es esencial para promover el éxito académico de los estudiantes. En resumen, la dimensión del éxito académico es área de estudio fundamental, que impulsa el crecimiento y el desarrollo de los estudiantes. Los indicadores mencionados proporcionan una visión integral de este concepto y destacan la necesidad de un enfoque holístico en la educación.

## La motivación en clave del éxito académico

La motivación es un aspecto importante en la vida de las personas, debido a que influye en su capacidad para alcanzar metas, desempeñarse eficazmente en diversas áreas y experimentar una sensación de bienestar en sus vidas. Comprender la dimensión de la motivación y sus componentes es esencial para potenciar el rendimiento, la satisfacción y el desarrollo personal.

Llanga et al. (2019) definen la motivación como el conjunto de razones o incentivos que impulsan a una persona a realizar una determinada acción, adoptar un comportamiento específico o perseguir un objetivo. Es un proceso psicológico complejo que influye en la elección y dirección de las acciones individuales. La motivación puede surgir de fuentes internas o externas y puede variar en intensidad a lo largo del tiempo. La motivación intrínseca hace

referencia a la motivación que proviene de satisfacciones internas y el placer que una persona obtiene al realizar una actividad (Álvarez y Rojas, 2023). En este caso, la persona se siente impulsada a hacer algo porque encuentra satisfacción y gozo en ello, en lugar de depender de recompensas externas. Un ejemplo de motivación intrínseca sería la pasión por una afición o una tarea que se realiza por el simple placer de hacerlo. La motivación extrínseca, por otro lado, se basa en incentivos externos, como recompensas, reconocimiento o evitar castigos (Álvarez y Rojas, 2023). Las personas pueden estar motivadas a realizar una acción debido a factores externos, como recibir un salario, obtener un ascenso o evitar una sanción. Esta forma de motivación puede ser efectiva en el corto plazo, pero tiende a ser menos sostenible en comparación con la motivación intrínseca.

En la literatura también se hace referencia la motivación social, de logro y la de poder (Alvarado et al., 2021; Barreto y Álvarez, 2020; Moral et al., 2022; Serra, 2022). La motivación social se relaciona con la influencia de las interacciones sociales en la motivación de una persona. Las relaciones y las expectativas de los demás pueden ejercer una fuerte influencia en las decisiones y acciones de una persona. Por ejemplo, la motivación para tener éxito en el trabajo puede estar relacionada con el reconocimiento y el apoyo de los colegas y superiores. En tanto que la motivación de logro se centra en el deseo de superar desafíos, establecer metas ambiciosas y alcanzar resultados excepcionales. Las personas con alta motivación de logro buscan constantemente mejorar y demostrar sus habilidades y competencias. Esta forma de motivación puede ser particularmente relevante en contextos académicos y profesionales. Finalmente, la motivación de poder se relaciona con el deseo de influir en otros, controlar situaciones y obtener autoridad. Las personas motivadas por el poder buscan liderazgo y la capacidad de tomar decisiones que afectan a otros. Esta motivación puede ser constructiva cuando se utiliza de manera ética y responsable.

La motivación juega un papel crucial en la consecución de metas y el bienestar personal. Un nivel adecuado de motivación y productividad pueden mejorar la calidad de vida y contribuir al crecimiento personal. Sin embargo,

la falta de motivación puede llevar a la procrastinación, la insatisfacción y la falta de logros por ello se debe tener en cuenta:

**Actuar como si se estuviera motivado.** A veces, puede el individuo engañarse a sí mismo cambiando su comportamiento. Actuando como si estuviera motivado puede hacer que sus acciones cambien y, por lo tanto, también cambien sus emociones.

**Mejorar el estado de ánimo.** Las emociones juegan un papel importante en el nivel de motivación. Si se está triste, aburrido, solo o ansioso, o si se desea enfrentar un desafío difícil o completar una tarea tediosa se darán sus efectos correspondientes.

**Identificar las causas de la falta de motivación.** Si se está luchando por mantenerse motivado, es importante que se identifiquen las razones subyacentes a la posible falta de impulso, debido a que puede ser baja autoestima, miedo al fracaso o falta de interés en la tarea.

**Crear un entorno favorable.** Así como en las actividades personales en lo profesional, un entorno favorable puede ayudar a mantener la motivación. Es importante rodearse de personas que te apoyen y crear un espacio de trabajo o estudio agradable y organizado.

**Persistir y ser resiliente.** La motivación no siempre es constante, habrá momentos en los que el individuo se sienta desmotivado. Por ello deben enfrentarse los obstáculos con determinación y aprender de los fracasos. La persistencia y la resiliencia son clave para alcanzar el éxito a largo plazo.

En conclusión, la dimensión de la motivación y sus componentes son aspectos esenciales de la vida humana. Comprender la motivación intrínseca, extrínseca, social, de logro y de poder permite abordar de manera más efectiva los desafíos personales y profesionales. Cultivar una motivación saludable y alinearla con metas significativas son un camino hacia el éxito y la realización personal.

## La motivación intrínseca y la extrínseca

**La motivación intrínseca.** Es un concepto fundamental en la psicología y la autogestión personal; se refiere a la motivación que proviene de satisfacer necesidades internas y disfrutar de la actividad en sí, en lugar de depender de recompensas externas. En este apartado, se explora el concepto de motivación intrínseca en la categoría de satisfacción.

La satisfacción es un componente clave de la motivación intrínseca. Cuando se está intrínsecamente motivado, se encuentra satisfacción en lo que se realiza, lo cual fortalece la determinación y compromiso con la tarea. Esto se relaciona estrechamente con la teoría de la autodeterminación, cuando explica que las personas son más propensas a persistir en sus esfuerzos cuando sienten que tienen autonomía, competencia y conexión con lo que están haciendo.

La satisfacción intrínseca surge cuando se experimenta un sentimiento de logro después de superar desafíos. En lugar de realizar una tarea exclusivamente por recompensas externas, como dinero o reconocimiento, el individuo se centra en el placer de aprender y crecer a través del proceso. Este enfoque permite mantener una motivación duradera y enfrentar obstáculos con resiliencia.

La resiliencia, en el contexto de la motivación intrínseca, se refiere a la capacidad de superar dificultades y mantener el impulso incluso cuando se enfrentan obstáculos. La satisfacción intrínseca actúa como un amortiguador contra el desaliento, debido a que brinda una sensación de logro y alegría a lo largo del camino. En lugar de rendirse fácilmente, las personas intrínsecamente motivadas se adaptan y buscan soluciones cuando se enfrentan a desafíos.

La resiliencia es un componente fundamental de la motivación intrínseca, dado que permite mantener nuestra determinación incluso cuando las cosas se vuelven difíciles (Fletcher & Sarkar, 2013). En lugar de ver los obstáculos como barreras insuperables, las personas intrínsecamente motivadas

los ven como oportunidades para crecer y aprender. La resiliencia ayuda a superar el miedo al fracaso y la frustración, permitiendo perseverar en la búsqueda de objetivos.

Acorde a Álvarez y Rojas (2023) cuando se experimenta la motivación intrínseca, se está más dispuesto a enfrentar la adversidad y recuperarse de los fracasos; esto se debe a que está impulsado por la satisfacción interna que se obtiene de la actividad en sí misma. La sensación de logro y el disfrute personal fortalecen y dan la fuerza para continuar, incluso cuando las circunstancias son desafiantes. La resiliencia intrínseca no solo ayuda a superar obstáculos, sino que también permite mantener una actitud positiva y optimista. Fletcher y Sarkar (2013) afirman que las personas intrínsecamente motivadas son menos propensas a desanimarse y más propensas a ver los fracasos como oportunidades para aprender y mejorar. La resiliencia impulsa a buscar soluciones en lugar de lamentarse por los problemas.

Cuando se combina la satisfacción y la resiliencia intrínseca, se crea una base sólida para lograr el éxito a largo plazo. Esta combinación impulsa a persistir en los esfuerzos, afrontar los desafíos con valentía y mantener foco frente a las metas. La motivación intrínseca es un motor poderoso que impulsa la satisfacción y la resiliencia, lo que permite alcanzar el máximo potencial (Fletcher & Sarkar, 2013). La motivación intrínseca, en las categorías de satisfacción y resiliencia, guía en el camino hacia la realización personal; cuando se está intrínsecamente motivado, se experimenta un sentido profundo de conexión con las acciones y metas. Esta conexión impulsa a buscar la satisfacción en cada paso del camino, en lugar de depender únicamente de las recompensas externas.

La satisfacción intrínseca brinda una sensación de logro y plenitud. En lugar de perseguir el éxito en términos de dinero o reconocimiento, entonces el individuo se esfuerza por crecer, aprender y mejorar a nivel personal. Este enfoque lleva a disfrutar de lo que se hace y a encontrar un propósito más allá de las recompensas materiales. La resiliencia intrínseca, por su parte, permite enfrentar los desafíos con confianza y determinación; en lugar de ceder ante la adversidad, hay adaptación y se sigue adelante. La resiliencia enseña que

los obstáculos son oportunidades disfrazadas y que el camino hacia el éxito está lleno de altibajos.

En resumen, la motivación intrínseca, con sus componentes de satisfacción y resiliencia, impulsa a buscar la excelencia en nuestras vidas, anima a disfrutar del proceso, a aprender de los desafíos y mantenerse enfocado en los objetivos a pesar de las dificultades. Cuando se cultiva la motivación intrínseca, el individuo está en el camino hacia la realización personal y el éxito duradero.

**La motivación extrínseca.** Este tipo de motivación y la resiliencia son dos conceptos ampliamente estudiados en psicología y tienen un impacto significativo en el comportamiento humano. La motivación extrínseca se refiere a la realización de una actividad con el propósito de obtener recompensas externas, como el reconocimiento social o beneficios materiales. Por otro lado, la resiliencia se refiere a la capacidad de una persona para afrontar y superar las adversidades, manteniendo su bienestar psicológico. Este capítulo se enfoca en la interacción entre la motivación extrínseca y las categorías de resiliencia, analizando cómo los factores extrínsecos pueden influir en la resiliencia de un individuo.

La motivación extrínseca, según Ryan & Deci (2017) se caracteriza por la realización de actividades con el objetivo de obtener recompensas o evitar consecuencias negativas. Dentro de la motivación extrínseca, se pueden identificar varios tipos, incluyendo la regulación externa, la motivación introyectada, la identificada y la integrada. La regulación externa se refiere a la realización de una actividad debido a la presión o el control externo, mientras que la motivación introyectada es impulsada por la necesidad de mantener una autoestima positiva. La motivación identificada se relaciona con la percepción de que una actividad es valiosa y relevante, y la motivación integrada se caracteriza por la realización de una actividad porque se alinea con los valores y objetivos personales (Ryan & Deci, 2017).

La resiliencia es un concepto multifacético que implica la capacidad de adaptación y recuperación de situaciones estresantes y de la adversidad. Aunque no existe una única definición universalmente aceptada de resiliencia, va-

rios autores han identificado dimensiones clave, como la resistencia emocional, la capacidad de afrontamiento y la autoeficacia (Fletcher & Sarkar, 2013). La motivación extrínseca puede tener un impacto significativo en la resiliencia de un individuo. Por ejemplo, la regulación externa, que implica la realización de actividades bajo presión externa, puede socavar la resiliencia al generar estrés adicional y reducir la sensación de control. En contraste, la motivación integrada, que se basa en valores personales, puede fortalecer la resiliencia al alinear las acciones con un sentido de propósito y significado. La motivación introyectada y la identificada también pueden influir en la resiliencia al contribuir en la percepción de las adversidades y en la forma en que se afrontan.

En general, la motivación es fundamental en la vida de los sujetos, dado que influye de manera significativa en su comportamiento, desempeño y bienestar. Para comprender y medir la motivación, se debe recurrir a una serie de indicadores clave que permiten evaluar su presencia y nivel en un individuo. Indicadores como los que se reportan en la Figura 7.

Estos indicadores de la motivación son útiles para comprender y evaluar qué impulsa a las personas a actuar y alcanzar sus objetivos. La combinación de factores intrínsecos y extrínsecos, junto con el apoyo social y la autodeterminación, contribuye a la creación de un entorno propicio para la motivación y el éxito personal. De allí que en las universidades esto debe ser materia de indagación permanente.

## **Estrategias afectivas para el éxito académico**

Las estrategias afectivas son métodos y técnicas que las personas utilizan para regular sus emociones y responder a situaciones emocionalmente desafiantes. Estas estrategias incluyen la expresión emocional, la regulación emocional y la gestión del estrés (Gross, 2015). Un aspecto importante de estas estrategias es su capacidad para influir en el bienestar psicológico y la resiliencia de un individuo (Aldao et al., 2010).

**Figura 7.** *Indicadores de la motivación.*



**Fuente:** elaboración propia.

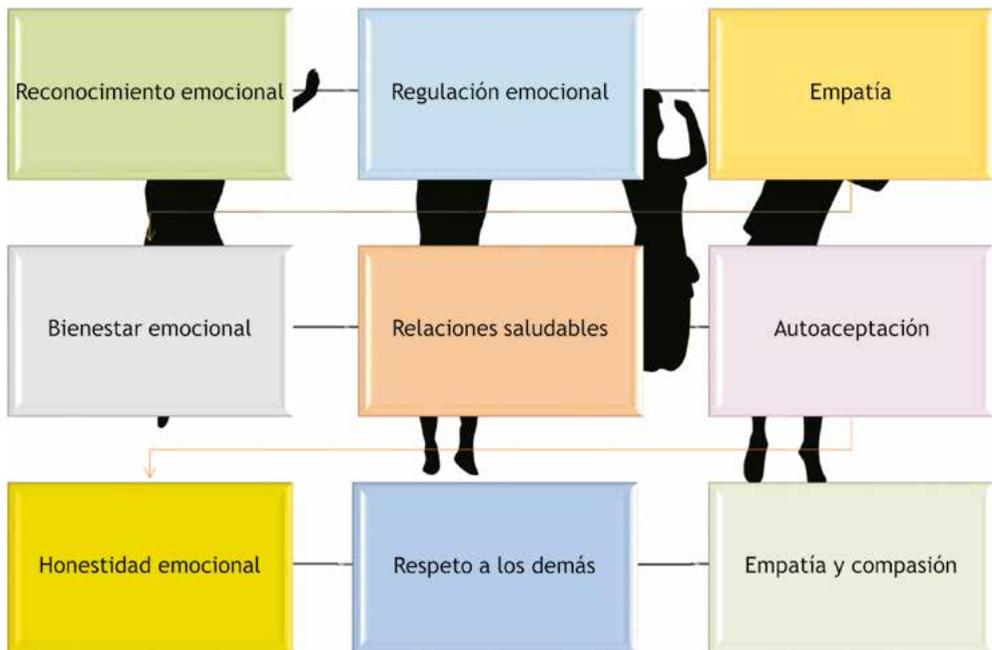
Estas estrategias afectivas son fundamentales para comprender y gestionar las emociones, relaciones interpersonales y toma de decisiones. En el ámbito educativo, las estrategias afectivas aportan a los estudiantes a regular sus emociones y mejorar su rendimiento académico (Brackett et al., 2012). En el ámbito de la salud mental, las estrategias afectivas pueden ser útiles para el tratamiento de trastornos emocionales como la depresión y la ansiedad (Gross, 2015). En el ámbito del liderazgo, las estrategias afectivas pueden ser importantes para el desarrollo de habilidades de liderazgo efectivas (George, 2000).

Las estrategias afectivas se basan en la comprensión y gestión de las emociones, así como en la forma en que el individuo se relaciona con los demás. Identificar los componentes, intereses y valores personales es fundamental para cultivar un bienestar emocional, relaciones saludables y una vida más satisfactoria. Al honrar estos aspectos, puede desarrollarse estas estrategias de manera más efectivas y significativas para el crecimiento personal y el bienestar. En la Figura 8 se destacan algunas estrategias afectivas para el logro del éxito académico.

Es importante destacar que estos indicadores no son exhaustivos, y que existen otros aspectos que también pueden ser considerados dentro de la dimensión estrategias afectivas. Además, es importante tener en cuenta que estos indicadores pueden variar según la edad, el contexto y las características individuales de cada persona.

Las estrategias afectivas se ven influenciadas por los intereses y valores personales de un individuo. Por ejemplo, una persona con un fuerte interés en la música podría utilizar la música como una estrategia para regular sus emociones, como escuchar música relajante para aliviar el estrés. Del mismo modo, los valores personales influyen en la elección de estrategias afectivas, ya que una persona que valora la empatía podría utilizar estrategias de apoyo social para ayudar a otros en momentos de dificultad emocional. Los intereses personales se refieren a las áreas temáticas, actividades u ocupaciones que atraen y motivan a una persona. Estos intereses son una manifestación

Figura 8. Estrategias afectivas para el éxito académico.



Fuente: elaboración propia.

de la curiosidad y la pasión de un individuo por ciertos temas, y pueden variar ampliamente entre las personas (Hirschi, 2011).

Acorde a Schwartz (2012) las estrategias afectivas abarcan la conciencia, la regulación emocional, la empatía y la inteligencia social; estos componentes se ven influenciados por los intereses y valores personales de cada individuo. Sin duda alguna, cultivar relaciones saludables y un bienestar emocional óptimo en la vida cotidiana requiere desarrollar habilidades, actitudes y enfoques para gestionar emociones y relaciones interpersonales.

La relación entre estrategias afectivas, intereses y valores personales es área de investigación en constante evolución que ofrece valiosas perspectivas sobre el bienestar emocional y la resiliencia. La comprensión de cómo se entrelazan estos componentes puede ser beneficiosa para el desarrollo de intervenciones terapéuticas y estrategias de autocuidado que promuevan la salud mental y el crecimiento personal, y en las instituciones universitarias no deben estar distantes de estas prácticas.

# 3

## **CAPÍTULO 3**

### **METAS DE APRENDIZAJE, UN TEMA DE PLANIFICACIÓN Y AUTONOMÍA**





## CAPÍTULO 3

# METAS DE APRENDIZAJE, UN TEMA DE PLANIFICACIÓN Y AUTONOMÍA

Las metas de aprendizaje convertidas en el desafío de una propuesta de calidad, no solo tiene en cuenta los lineamientos de la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura); la Agenda 2030, el BID (Banco Interamericano de Desarrollo), sino también el enfoque de calidad y consolidación de la inclusión y equidad en los procesos formativos, que se orientan desde la pertinencia y visión futura del desarrollo de los territorios; pasando de una revisión internacional a una visión nacional, los ajustes de los planes curriculares, la aplicación de estándares de calidad periódicamente y sus implicancias en el medio y los grupos poblacionales a los cuales están orientados, hasta llegar al cómo cada sujeto que propone la gestión de conocimiento, sobre sí mismo desde la autonomía.

En este capítulo, se aportan investigaciones y publicaciones realizadas sobre las temáticas relacionadas con el tema de las metas de aprendizaje, un tema de planificación en el ámbito mundial, nacional e institucional, desde la perspectiva de planificación de la calidad en la educación, la inclusión y la equidad, modelos pedagógicos-didácticos mediados digitalmente; igualmente, plantea el uso de la autonomía, en la planificación de los procesos de formación: aprendizaje-enseñanza, el impacto de la autoplanificación en la permanencia en el proceso formativo elegido, la articulación del uso

de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a las estrategias pedagógico-didácticas propendiendo por la autogestión del conocimiento, la indagación automotivada y las lecturas teóricas y contextuales, que brindan oportunidades para la gestión del conocimiento, la innovación y la transformación en los territorios.

Metas de aprendizaje un tema de autoplanificación, en este ámbito internacional, hace referencia a las propuestas planteadas por organismos internacionales como la Unesco, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y el BID sobre la mirada prospectiva de desarrollo de los territorios con calidad en la educación, capacidad de transformación por medio de propuestas basadas en la innovación o el mejoramiento de las realidades de contexto. La Unesco suscita el interés por un enfoque de “*Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (ALV)*”, que contribuye a que los sujetos puedan acceder a oportunidades de aprendizaje tanto formal como informal, en diferentes contextos y etapas de su vida, no necesariamente en forma continua o colineal en el área de conocimiento, partiendo del concepto de “necesidades básicas de aprendizaje”, que agencian el conocimiento, las habilidades y los valores que permiten al sujeto desarrollar su potencial y participar plenamente en el desarrollo.

En este mismo sentido, la OCDE ha desarrollado el proyecto “*Ambientes Innovadores de Aprendizaje (ILE)*”, que busca aplicar los hallazgos sobre los saberes del proceso de formación al diseño de los contextos para la educación, en este, el siglo de la Inteligencia Artificial (IA), en aspectos como la inclusión, las prácticas de aprendizaje y los sistemas evaluativos, entre otros. También, ha elaborado el marco de la “Definición y Selección de Competencias Clave –DeSeCo”, que identifica las competencias que se requieren para una vida exitosa y un pertinente y apropiado funcionamiento de la sociedad. Por su parte, el BID ha propuesto ocho metas para mejorar la calidad y la equidad de la educación en América Latina y el Caribe, basadas en el rol clave de los docentes, entre las cuales están: configurar expectativas y las realidades de contexto de los docentes, orientando los procesos a la transformación, incluyendo como fortaleza al mejor docente y el mejor director con asignación en

los escenarios que más se requiere, monitoreo de su desempeño, mejorando permanentemente las prácticas y reconociendo mediante incentivos su quehacer de docente de calidad.

A su vez, el BID se alinea al logro de los procesos de formación con la realización de inversiones destinadas a la educación del capital humano, orientada a reducir la pobreza; esto se realiza abordando las necesidades y situaciones relacionadas con las crisis de aprendizaje fortaleciendo las competencias en gestión de conocimiento, socioafectivas, TIC, coherentes con la realidad de hoy.

En el informe de la Unesco, del Banco Mundial (BM), Unicef (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), el FCDO (Foreign, Commonwealth & Development Office), USAID (United States Agency for International Development), el porcentaje de estudiantes que son impactados por la pobreza de aprendizajes se aproxima al 80 %, debido a un proceso decadente en la gestión de conocimiento y la aprehensión de este: un estudiante de 10 años, no alcanza a comprender un texto sencillo y en muchos no sabe leer en especial en América Latina y el Caribe, y África Subsahariana. Poniendo en riesgo el cumplimiento de las metas del ODS 4 (Educación de calidad). Las estrategias que surgen, para el manejo prospectivo de las problemáticas sobre la pobreza educativa y el insuficiente alcance de habilidades, en aspectos como la gestión de conocimiento, gestión de las emociones, uso de las tecnologías que propician un desarrollo paulatino de los diferentes contextos socioculturales, son del orden social, de infraestructura y curricular.

Es a partir del establecimiento de una relación entre el currículo y el cumplimiento de metas de aprendizaje, entre otras perspectivas, que se retoma el concepto y los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), a la par que se presenta una investigación sobre el impacto en el rendimiento académico, del posicionamiento en el entorno educativo, de un currículo flexible enmarcado en una propuesta de una educación que transforma a partir de la equidad y la inclusión, basado en el DUA, en el rendimiento académico, a partir del planteamiento de estrategias y técnicas contextualizadas, tanto a las necesidades del sujeto como a las expectativas del entorno que habita.

Tanto en Latinoamérica como en Colombia la flexibilización del currículo, se hace a través del estudio de las estructuras y fluidez de los currículos y las didácticas que lo viabilizan desde la inclusión de diferentes formas de aprendizaje, sea por discapacidad o habilidades disímiles de cada ser humano, según Tobón y Cuesta (2021 p. 81) “el objetivo de una acción educativa diferenciada es adaptar las respuestas a las capacidades y potencialidades” convirtiéndose en un lineamiento orientado al logro de metas en el proceso de enseñanza- aprendizaje, que le da expansión a la experimentación y atención personalizada en el proceso de formación. En la Figura 9 se observa la planificación del proceso de formación en el marco del DUA.

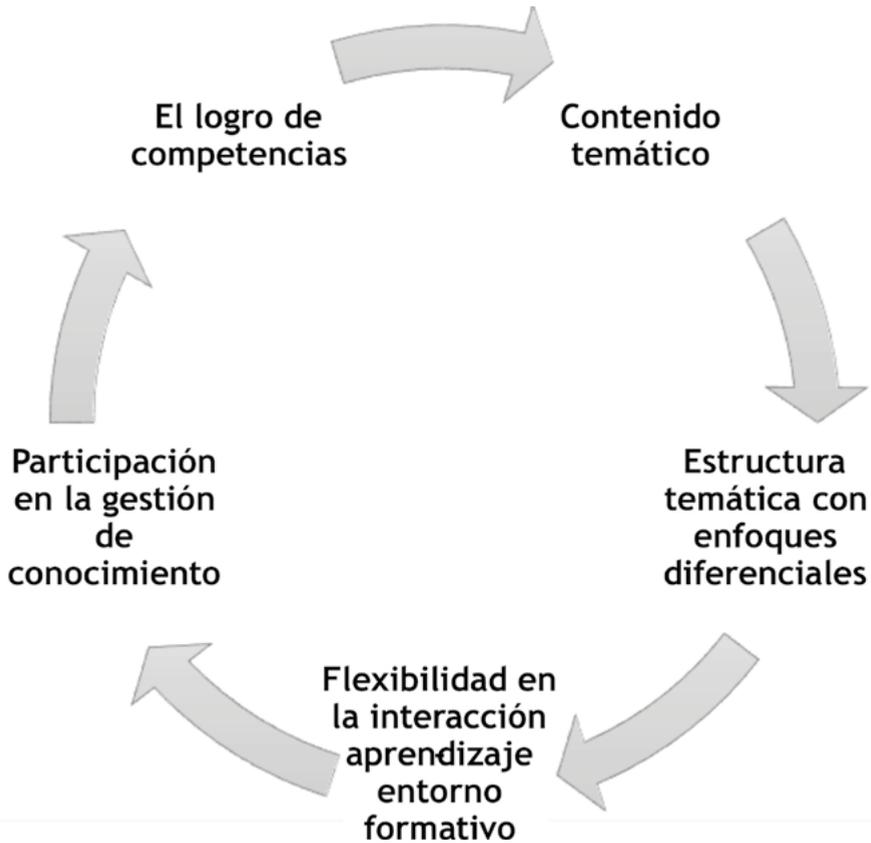
El circuito formativo que propone el DUA es una constante planificada en concordancia con una educación fundamentada en los derechos humanos, un aporte de docentes, que se propende sean altamente cualificados, una participación de estudiantes enfocados en aprender y el uso de estrategias flexibles y adaptativas de acuerdo con el territorio y sus características. El DUA plantea tres áreas en su planificación:

**La representación**, que se relaciona con el diseño de contenidos y contempla las temáticas y estructuras de conocimiento, al igual que al planeamiento metodológico para la gestión de conocimiento, tanto desde la comprensión como desde la percepción.

**La motivación**, establece el ejercicio humano del compromiso como un querer saber y construir conocimiento en cooperación; a esta área le subyace la expectativa por indagar y por qué responder a preguntas permanentemente, incluye la autonomía del sujeto que aprende y las estrategias y formas de promoción del proceso de aprender-enseñar.

**La acción y evidencia de una gestión de conocimiento de calidad**, se da cuenta del logro de la meta de aprendizaje, como un ejercicio mancomunado entre el docente, el estudiante, el estudio y la pertinencia del currículo. En este sentido, autores como Osorio (2017), quien cita los estudios de Magendzo (1996), Gimeno Sacristán (1991), Kemmis (1988) y Stenhouse (1984) relacionados con la planificación y desarrollo de los currículos, expone que:

**Figura 9. Planificación del proceso de formación en el marco del DUA.**



**Nota.** Basado en la planificación del proceso de formación en el marco del DUA (2022).

La existencia de perspectivas, teorías, modelos y enfoques sobre el currículo, surgen con la aparición del campo del currículo como un campo profesional especializado e institucionalizado en la burocracia educacional del Estado, cuando reglamenta la educación; y, que de cierta forma, las teorías pedagógicas y educacionales son también teorías relacionadas con las del currículo, pues de alguna manera se refieren a este cuando muestran sus ideas acerca de cómo organizar la actividad educacional y la cuestión de qué enseñar. (p. 141)

Es de anotar que el currículo, responde a las intencionalidades de la institución educativa, y a las transformaciones del territorio en el cual está inscrito, lo que obliga a su reestructuración regularmente, respondiendo a los progresos y realidades de contexto, ordenando necesidades y expectativas de desarrollo.

Las diferentes perspectivas de currículo evidencian una planificación, según Osorio (2017) como “un constructo histórico, tanto en su teoría como en sus prácticas, y es cada comunidad educativa la que debe definirlo tal cómo se explican la relación escuela-sociedad, teoría-práctica y el rol de sus actores en la dinámica de las instituciones educativas” (p. 150). Así mismo, el currículo presentado como una opción de aprendizaje planificado para el estudiante, se manifiesta como: la planificación del proceso de formación, de evaluar el desempeño y comportamiento, y también, para planificar experiencias y procesos inherentes a la vida en comunidad con responsabilidades, derechos e improvisaciones propias del nivel de formación y de desarrollo.

La pedagogía y sus postulados están generando interrelaciones curriculares y acciones relacionadas con el proceso formativo, no solo en el sistema tradicional, sino también en propuestas híbridas o virtuales, estos se evidencia en Proyecto Académico Virtual, de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, Gutiérrez y Gutiérrez (2010) que construye un libro, producto de la investigación sobre la implementación de una propuesta pedagógica, didáctica y metodológica, llamado “*Diseño instruccional, una experiencia creativa en la construcción de conocimiento*”, en donde se señala que la planificación de un modelo de diseño de cursos mediados digitalmente a partir del mi-

crocurrículo, incorporando estrategias y uso de herramientas digitales, en los procesos formativos, siendo la primera etapa de un ejercicio de planificación de acciones teóricas, metodológicas, tecnopedagógicas-didácticas, que brindan al estudiante un panorama de la estructura de su curso y el cómo gestionar su conocimiento; esta estructura concibe: Introducción – temas a desarrollar - actividades de aula (teóricas y aplicadas) - indagación orientada – resumen teórico compilatorio en cada unidad temática – talleres evaluables y evaluación. (Betancourt, et al. 2020 p. 108)

En general, las perspectivas propuestas por diferentes autores sobre currículo y sus significados en el contexto, desde el sentido de formación, como sus estructuras, vínculos y desarrollo, evidencian la conveniencia de contextualizar la propuesta curricular al territorio, a las características de este, a las instituciones y sus misiones y visiones proyectivas, dando respuestas a las necesidades de los futuros estudiantes, sus familias y entornos socioculturales como se informa en la siguiente tabla.

**Tabla 1. Perspectivas curriculares, su sentido y significado**

Perspectiva	Sentido y significado	Autores
Una mirada desde la didáctica.	En el proceso de formación, se entiende el currículo como un proyecto, a vez que es y tiene un proceso, desconociendo fases de planificación.	<b>Álvarez (1987)</b>
Una perspectiva a partir de objetivos.	El diseño curricular, se configura mediante objetivos y sistemas evaluativos basados en modelos de investigación acción, a partir de la disposición de contenidos temáticos, metodologías, técnicas y recursos.	<b>Álvarez (1987)</b> Stenhouse (1984)

Perspectiva	Sentido y significado	Autores
El currículo social relacionado con el modelo pedagógico.	El currículo se articula al modelo pedagógico institucional mediante un enfoque sociocrítico del currículo.	Sacristán (1991)
El currículo explícito; el currículo implícito y el currículo nulo.	El currículo explícito: hace referencia “propósitos explícitos y públicos”; el currículo implícito hace referencia a las intencionalidades de la enseñanza en forma explícita y el currículo nulo, “la escuela no enseña y que puede ser tanto o más importante que aquello que enseña”. (p. 83) citado por Osorio (2017).	Cherryholmes, (1987)
El currículo como un sistema de prácticas, subsistemas, de parte autónomas y partes interdependientes.	Se crean múltiples interacciones intervinientes en las acciones pedagógicas, contextualizadas al aula, entorno sociocultural y político, en un esquema de poder.	Sacristán y Pérez (1996)
El currículo definido en términos de participación sociocultural.	Se concibe como intervención social en las acciones sociales, pedagógicas y de valores, que se generan en la escuela mediante proyectos, incluye aspectos metodológicos, axiológicos, socioculturales y educativos, del aprendizaje denotando interés en las problemáticas sociales.	Ley General de Educación 115 de 1994

Perspectiva	Sentido y significado	Autores
El currículo se relaciona con la producción en la estructura cada uno de sus procesos.	Se plantea en un contexto donde se da la reproducción social, mediante representaciones mentales de las realidades socioculturales haciendo un ejercicio crítico problematizando el currículo. El establecimiento de una relación entre producción y las acciones de la escuela en forma planificada: selección –organización – clasificación – estructura mediante acciones didácticas-pedagógicas solucionando problemas de representación; incluye competencias y valores.	Lundgren (1992)
Currículo estructurante de acciones prácticas educativas.	El currículo tiene en cuenta problemáticas prácticas orientadas a la solución específica y apropiada.	Magendzo (1996)

**Nota. Elaboración propia.**

Es así como se presentan dinámicas orientadas a la autogestión del conocimiento, en el artículo “*Transición de la presencialidad a la virtualidad*”, Gutiérrez (2007 p. 154) expone la necesidad de tener claridad, sobre la decisión personal, de asumir el rol de quien aprende, quien enseña, regularidad en la interacción, el interés por la indagación y la actualización, contar con los recursos que propician el proceso de formación, una ejecución permanente de la calidad en la construcción de conocimiento. Y en este mismo sentido, Tovar y Sarmiento (2011) propone que el currículo como instrumento exige ser reflexionado, categorizado, priorizado desde el análisis de las problemáticas

de los actores involucrados en el quehacer formativo, acorde con realidades cambiantes “bajo factores macro, micro y operacionales” (p. 3).

Las políticas públicas en el campo de la educación propician cambios curriculares periódicos y en este sentido, Solar-Rodríguez (2005), indica que la renovación del currículo soporta una renovación en el esquema y concepción de la gestión de conocimiento, al rol protagónico de quien quiere aprender, responder a los entornos que se intervienen y a las formas de organización de estos definen, tanto en la evolución de la cotidianidad como el contexto sociocultural de forma integral del sujeto que se interrelaciona y construye transformaciones.

En el proyecto de investigación denominado “*Eficacia de programas a distancia, virtuales y presenciales, en el aprendizaje de estudiantes de grado para el mejoramiento de la calidad educativa*” PG-02-2017, realizado por el grupo AMECI en la Escuela de Ciencias de la Educación, UNAD, se expone:

Se han propuesto programas de bienestar estudiantil, posibilitando el desarrollo personal y académico en una forma integral. Desde el punto de vista académico se han diseñado estrategias para revisar los procesos de evaluación y seguimiento a los estudiantes de manera que se puedan hacer intervenciones oportunas en los procesos de aprendizaje de manera que puedan alcanzar los objetivos propuestos, cumpliendo con los estándares de calidad exigidos por el Ministerio de Educación Nacional. (Linares, 2019, p. 66)

La evolución de la educación, con el paso del tiempo ha realizado cambios en elementos esenciales:

- 1) Se ha superado el **énfasis** sobre los conocimientos conceptuales y factuales, ahora hay un enfoque en el desempeño integral del sujeto en sus actividades y problemas.
- 2) Se privilegia la sociedad del conocimiento.

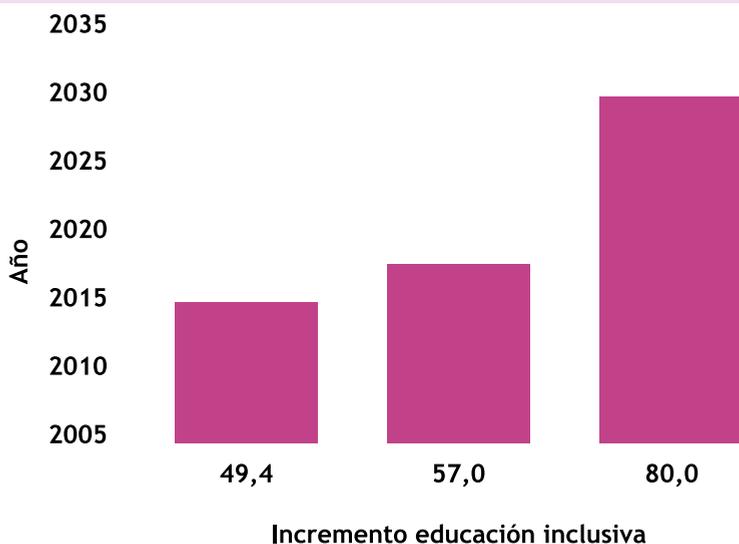
- 3) Se ha transitado de los procesos de enseñanza a los aprendizajes.

Y desde la perspectiva del Departamento Nacional de Planeación que y en el Marco Estratégico 2019, incorpora los conceptos sobre la inclusión, la calidad y la equidad y propende por su implementación a lo largo de la vida en concordancia con el Objetivo 4 de la Agenda 2030 en Colombia. El documento incluye indicadores, metas y estrategias para lograr este objetivo entre el 2015 al 2030, incluye que el 80 % de la población tendrá acceso a educación superior, en la Figura 10 se reporta dicha proyección.

Al respecto de las metas de la Agenda 2030, el Capítulo 4, sobre educación, expone el propósito de acceder y proveer educación gratis, con equidad y calidad en todos los niveles de formación, tanto para el estudiante como para el docente que se cualifica, con la intencionalidad de agenciar aprendizajes pertinentes; incremento en el desarrollo de competencias, conducentes al éxito financiero, con enfoque global.

En el proyecto de investigación, realizado entre la IUE-MEN, denominado *“Enjambre ODS: Educación, innovación e investigación para el desarrollo sostenible regional”*, cuyos autores son Betancourt et al. (2020), en el cual participa como asesor pedagógico-digital, se realizó el diseño de una propuesta de formación mediada para la ruralidad con TIC, para el departamento de Antioquia, incluyendo la visión de la Unesco, la normativa nacional del MEN, la Ley 30 de 1992, el Decreto 1075 de 2015, el Decreto 1330 de 2019, entre otros; MinTIC y sus lineamientos y los planes de desarrollo nacionales, regionales y locales. Desde una perspectiva teórico-pedagógica, se propone una noción de formación (véase Figura 11) adscrita al enfoque crítico-social, en donde la formación se centra en el sujeto que aprende desde un enfoque flexible y autónomo, mediante el desarrollo de estrategias didácticas contextualizadas, críticas, innovadoras y sostenibles obligando a la definición curricular a una planificación centrada en beneficio de las realidades sociales, necesidades y expectativas transformadoras.

**Figura 10. Planificación del incremento de una educación inclusiva, equitativa y de calidad.**



**Nota. Planificación incremento de una educación inclusiva, equitativa y de calidad.**

**Figura 11. Noción de formación. ODS: Educación, innovación e investigación para el desarrollo sostenible regional.**



**Fuente: elaboración propia.**

Respecto a esta propuesta de formación, Martínez (como se citó en Betancourt et al., 2020) expone que el ecosistema que organiza el proceso formativo se asimila a un enjambre en tanto:

La cognición de enjambre exhibida por grupos de insectos puede tener relevancia en el estudio de la cognición humana, particularmente en dos procesos: los procesos cognitivos emergentes de interacciones entre unidades funcionales (neuronas) y los procesos de cognición colectiva. Se ha sugerido su potencial en cuestiones como la toma de decisiones, los umbrales de consenso, los mecanismos de decisión y la relación velocidad/precisión en la decisión. (p. 10)

La trama en el ecosistema establece nodos y vínculos multidireccionales, Figura 12, que flexibilizan la formación y propician una planificación, si bien no tradicional, si estructurada y ágil respondiendo al aprendizaje, la enseñanza, los procesos interrelacionados necesarios en la preparación del profesional, incorporando acciones colaborativas, endógenas y exógenas, y de transformación sostenible en los territorios.

En esta misma lógica discursiva, como resultado del proyecto de investigación - Proyecto de I+D+I para el fortalecimiento de la formación virtual en Antioquia financiado por Minciencias (Código 64087) - como “*Relación entre oferta de cursos tipo MOOC e índices económicos por país en el contexto europeo y latinoamericano y redes neuronales para identificar factores asociados al diseño de una propuesta de formación en línea de artesanos en marketing digital*”, orientados a la planificación de modelos de aprendizaje-enseñanza cuyas metodologías propenden por la autogestión del conocimiento, ya sea en forma meticulosamente planteada o en sistemas interrelacionados conformados por redes neuronales o ecosistemas. Este proyecto explora un modelo predictivo mediante algoritmos de redes neuronales, que sigue una planeación basada en minería de datos lo que generar pronósticos y reconocimiento de saberes, una ruta cíclica que se valida a través de la fundamentación teórica.

Figura 12. Modelo de educación virtual Enjambre ODS.



Fuente: elaboración propia.

Igualmente, en el ámbito colombiano, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) expone los lineamientos curriculares, para las diferentes áreas del conocimiento en la educación en los diversos niveles formativos, como un ejercicio que fomenta la autonomía curricular en educación superior en el país, ya que es concebida como el derecho que tienen las instituciones educativas, para definir y organizar sus programas académicos, sus métodos de enseñanza y sus actividades formativas, dentro de los lineamientos y estándares presentados por el Estado.

El MEN presenta los lineamientos de formación por competencias en la Educación Superior y orienta en el diseño e implementación de currículos basados en competencias, respondiendo a las necesidades del contexto, en coherencia con los lineamientos globales de calidad y cobertura. Así mismo, expone el entramado de conceptos y los principios de la autonomía en el proceso de formación y presenta una revisión etnográfica crítica sobre experiencias educativas con el desarrollo de competencias, requieren, en situaciones concretas de habilidades comunicativas, de entendimiento interpersonal, de pensamiento creativo y ético; siendo este proceso una puesta en escena desde el inicio del proceso formativo en la Educación Superior.

En el proyecto de investigación ECEDU PG02. 2019 *“Programa de inducción, acompañamiento y seguimiento integral a estudiantes que ingresan a programas virtuales en dos universidades colombianas”* se concluye que la planificación rigurosa desde el momento de matrícula y a lo largo del desarrollo del plan de estudios, se perfila desde la inducción, y se constituye en una estrategia de acompañamiento y seguimiento para los aspirantes y estudiantes para que ocurra en ellos la mayor adaptación posible al programa que ha sido objeto de su elección.

En un contexto particularizado, en el artículo *“Aporte de las comunidades de indagación (COI) al aprendizaje*, en el proyecto de investigación ECEDU PIE 072 2021 *La filosofía para niños como estrategia para el mejoramiento de la educación en el marco de los ODS 2030”*, se definen una proyección de fases metodológica, en el contexto de lo microcurricular, a partir de una:

- 1) Propuesta detallada del asunto a desarrollar.
- 2) Conformación de pequeños grupos de discusión en el que prevalece el entendimiento de la propuesta y la generación de una postura divergente favorable en el trasegar de construcción de conocimiento.
- 3) Puesta en escena en una interacción abierta, en la que pululan los argumentos, la pregunta y la reconfiguración del conocimiento que se construye. (p. 134)

Siendo unas de las tipologías de competencias, que requieren de fortalecimiento y adaptabilidad desde la particularidad del sujeto; algunas de estas competencias son las interpersonales que dan cuenta de la gestión de las emociones, los aspectos actitudinales y comportamentales, considerando la demanda, fuentes, alcances y expectativas, propendiendo por la solución colectiva de problemáticas y conflictos. Así mismo, el pensamiento creativo evidencia la capacidad del sujeto de generar y desarrollar ideas originales, resignificar situaciones o problemáticas, al igual que planes de solución o mejoramiento divergentes y eficaces.

Según el Proyecto PG-02-2017: “*Eficacia de programas a distancia, virtuales y presenciales en el aprendizaje de estudiantes de grado para el mejoramiento de la calidad*”, financiado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) Colombia y la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN) Colombia. Esta indagación tiene como objetivo revisar los términos de la planificación de los procesos pedagógico-didácticos de formación, dando cumplimiento a los aprendizajes proyectados, a través del desarrollo de metas de aprendizaje, que se establecen como lineamientos en los diferentes ámbitos y se orientan al desarrollo de los procesos formativos, no solo desde la academización, sino también desde el impacto transformador en los territorios, convirtiéndose en una estructura sistémica que va de lo macro a lo micro con la esperanza de que en algún momento rompa esquemas y cree dinámicas que progresivamente, mejoren la calidad de vida de los sujetos. En el microcontexto académico, se tiene la definición de la normativa sobre estas visiones de la educación, en términos de la expectativa de formación y sus

mecanismos, en un futuro inmediato, a medio y largo plazo (Ley 30 de 1992, el Decreto 1075 de 2015, el Decreto 1330 de 2019, entre otros).

En los resultados de aprendizaje, se evidencia la planificación de la gestión de conocimiento, como los logros o evidencias que demuestran que el estudiante ha alcanzado las metas en su desarrollo teórico, mediante la aplicación de estrategias de aprendizaje-enseñanza pertinentes y sistemas de seguimiento de los aprendizajes y evaluaciones, sean estas formativas o sumativas, en donde “los resultados de aprendizaje son construcciones explícitas, puntuales y afirmativas de aquello que se espera que los estudiantes puedan hacer, saber o demostrar al final de un proceso de aprendizaje” (Adam, 2004/2006; Bingham, 1999; Cain & Hearn, 2017; Eom & Arbaugh, 2010; Jenkins & Unwin, 2001) (como se citaron en UNAD, 2020 p. 10).

La Universidad de Texas propone que “los resultados de aprendizaje describen lo que los estudiantes son capaces de demostrar en términos de conocimiento, destrezas y actitudes una vez completado un programa” (Kennedy, 2007 p. 18). Por su parte la Universidad de South Wales en Australia, señala que “los resultados del aprendizaje son declaraciones explícitas de lo que queremos que nuestros estudiantes sepan, comprendan y sean capaces de hacer como resultado de completar nuestros cursos” (ANECA, 2020 p. 21). En tanto que los resultados de aprendizaje en la UNAD (2020):

Son declaraciones explícitas y precisas de los desempeños conceptuales, procedimentales, tecnológicos, disciplinares y contextuales que se espera que los estudiantes alcancen al finalizar su proceso de formación en un curso académico. El denominador común, también en aproximaciones como las presentadas, consistía en un resultado observable que se esperaba que los estudiantes pudieran demostrar al final de sus procesos formativos. (p. 3)

Y también se define como “una descripción explícita acerca de lo que un aprendiente debe saber, comprender y ser capaz de hacer como resultado del aprendizaje” (MEN, 2021 p. 2). En todas las posturas teóricas, se evidencia la necesidad de planificar desde la metodología y la didáctica, los asuntos

curriculares, que confluyen en los logros planificados en el proceso de aprendizaje, articulando, las tendencias de las disciplinas, el perfil de egreso, el nivel de formación y la modalidad del programa académico, lo mismo que los estándares nacionales e internacionales que por su naturaleza sean considerados.

En la estructuración funcional del microcurrículo, los resultados de aprendizaje se diseñan estableciendo una relación sinérgica con los componentes esenciales de los cursos, caracterizados por la definición de competencias que cualifican el perfil de egreso; determinando, a su vez, los propósitos y alcances, y creando una experiencia en y del proceso de formación; contenidos temáticos de formación caracterizados por el componente científico y metodológico; desde la integralidad en el desarrollo del estudiante articula la implementación de estrategias que permiten la gestión de conocimiento y la gestión socioemocional de las interacciones; proyectar actividades evidenciando la aprehensión y construcción de resultados de aprendizaje dando sentido y significado al microcurrículo; finalizando con el diseño de criterios de evaluación de las experiencias formativas planificadas en el cumplimiento de la propuesta de cualificación.

En la Tabla 2 se presenta un ejemplo de lo que sería la estructura y coherencia entre elementos de un curso, estrategia de aprendizaje-enseñanza y resultado de aprendizaje:

En conclusión, la planificación del aprendizaje-enseñanza-estudio se convierte en un sistema de interrelaciones, con diferentes niveles de exigencia y actores intervinientes, que obligan al sujeto que enseña a incrementar el desarrollo de estrategias, articulaciones e innovaciones en la experiencia de aprender.

**Tabla 2. Ejemplo de una estructura y coherencia entre resultados, estrategias, criterios de aprendizaje y desempeños**

Resultado de aprendizaje	Estrategia de aprendizaje	Evidencia de aprendizaje	Criterios de evaluación	Desempeño
Analizar la trascendencia de los discursos sobre lo que es la verdad, a través de la producción de conocimiento en la estructura de ejercicios de poder.	Aprendizaje basado en preguntas	Ensayo crítico	(Contenido) Reconoce conceptos como verdad, conocimiento, saber y ciencia y los vincula escenarios de poder.	<p><b>Nivel alto:</b> reconoce y desarrolla conceptos como verdad, conocimiento, poder y saber desde su planteamiento y los desarrolla como elementos presentes en su formación como profesional de la sociología.</p> <p><b>Nivel medio:</b> identifica algunos conceptos dinamizadores del pensamiento científico, sin embargo, no se evidencia una relación clara de estos con su proceso de formación.</p> <p><b>Nivel bajo:</b> no identifica conceptos dinamizadores del pensamiento científico.</p>
			(Proceso) Sintetiza preguntas en el desarrollo de una tesis central que sustenta la ciencia propia como dinamizador social de forma sustentada y argumentada.	<p><b>Nivel alto:</b> la tesis central evidencia comprensión y síntesis de las preguntas dinamizadoras, orientadas al desarrollo argumentado de ideas propias en torno a la ciencia en los territorios.</p> <p><b>Nivel medio:</b> la tesis central involucra parcialmente las preguntas orientadoras frente al desarrollo y apropiación de la ciencia propia en los territorios.</p> <p><b>Nivel bajo:</b> si bien hay producción escrita propia en el documento, no se evidencia desarrollo de una tesis central que recoja y desarrolle las preguntas orientadoras.</p>

**Nota.** Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA] (2020).

## Rendimiento académico

El rendimiento académico es “la manifestación de las habilidades y características psicológicas de los estudiantes, las que se desarrollan mediante un proceso estructurado de enseñanza-aprendizaje” que se ostenta en un periodo específico y usualmente se evalúa cualitativa y cuantitativamente, siendo una apreciación subjetiva de los resultados del aprendizaje (Molina, 2015 p. 13). Para el logro de estos resultados median factores sociofamiliares, psicológicos, bioéticos, culturales y en algunos casos tecnológicos. “El resultado se expresa no solo en notas sino también en acciones entendidas como lo que efectivamente el estudiante logra hacer con lo aprendido”. Chadwick (como se citó en Molina, 2015 p. 13) “el rendimiento académico es la expresión de capacidades y particularidades psicosocial-cultural del estudiante que se actualizan a través de un proceso de aprendizaje”. Proceso que se planifica en diferentes dimensiones: macro, meso y microcurricular a través del uso de una didáctica pertinente y estrategias de aprendizaje-enseñanza coherentes con cada área de conocimiento, sea teórico, práctico o metodológico.

Cuando hay una discrepancia entre el “rendimiento académico y el rendimiento que se espera” del estudiante, indica niveles de desempeño insatisfactorios, consecuencia de la asunción de los mecanismos individuales o colaborativos y según (Lamas, 2015) están involucradas las estrategias didácticas, los estilos de aprendizaje y enseñanza, las metodologías, las mediaciones y la autoorganización en el estudio, aplicadas al proceso de formación en la planificación de la implementación del microcurrículo.

El sujeto gestiona su propio conocimiento generando actividades cognitivas, basadas en la comprensión teórica y experiencial construida a lo largo de la vida, es en estas “interacciones que se establecen con los diferentes contextos, que los sujetos consiguen y aprehenden los instrumentos cognitivos, relacionales y comunicativos” (Barca et al., 2007; Seijas et al., 2004 p. 32) precisando este proceso cognitivo según Coll et al. (2002), partiendo de

un procesamiento de la información, una codificación, el restablecimiento y transferencia del conocimiento, el cual se reconstruye permanentemente.

En el marco del proyecto PG0401 ECEDU 2022 “*Percepciones de los estudiantes de su autonomía y la incidencia en el éxito académico en la educación virtual*”, realizado por el grupo de investigación AMECI. Se retoman conceptos coadyuvantes en la planificación y gestión de conocimiento en forma rigurosa y actualizable en forma permanente. Esto implica que las competencias a desarrollar no solo son del orden metodológico, sociohumanístico, de indagación, sino también intrínsecas al ser humano, como su capacidad de decidir, su afrontamiento de las decisiones y sus impactos, la emocionalidad en las recontextualizaciones de planes o propuestas. Algunas competencias, potencialmente eficientes en la implementación de una autoplanificación para la consecución en el logro de metas de aprendizaje:

**El proceso de indagación**, como artificio científico de lectura de realidades de contexto, además de los estudios históricos a lo ancho y largo de los contextos posibles. Según Reyes-Cárdenas y Padilla (2012 p. 15), la indagación es “un proceso dinámico que consiste en estar abiertos a experimentar asombro y perplejidad, y llegar a conocer y entender el mundo”. Según Dewey (1967) se parte de lo experiencial, identificando problemáticas, se revisa y analiza la información existente sobre la temática y sus variables, se formula hipótesis de solución y comprobarla, perfilándose como un ejercicio planificado de gestión de conocimiento.

**La asertividad**, que según la OCDE (2012), es la competencia que se caracteriza por la exposición de percepciones y emociones apropiadamente, o sea, fundamentadas en el desarrollo del autocontrol, la inteligencia emocional con su apropiada gestión y la negociación como artificio para la solución de situaciones, tanto consigo mismo como en un entorno colaborativo de construcción de conocimiento, destacando experiencias de solidaridad entre los gestores del conocimiento como lo plantean Vértiz-Osores et al. y Hidayat et al. (como se citaron en Valencia, 2020), es la asertividad una vía para el fortalecimiento de la argumentación basada en la gestión del conocimiento, la ilación teórica y la capacidad de análisis que adopta un sujeto.

**La Interacción comunicacional**, fundamentada en el conocimiento y el argumento incorpora un componente emocional denominado autorregulación como un aspecto positivo, por su característica pausada, que apoya la puesta en escena de preguntas, respuestas e interrelaciones.

**La empatía**, se explica como la predisposición de un sujeto para entender y sentir preocupación por el otro, asunto que propicia el vínculo con el otro (Lee et al., 2022). Esta capacidad de ser empáticos es viable en todas las mediaciones, sea presencial y directa o virtual sincrónica o asincrónica especialmente cuando se involucran procesos de interacción dados por el apoyo teórico, de indagación, argumentación o innovación orientado al logro en el aprendizaje (Belloch, 2012). Es así como el uso de los foros se convierte en una estrategia pedagógico-didáctica y en un escenario que preeminente favorece la comunicación, el argumento, cooperación tanto en forma verbalizada como escrita (García et al., 2010; Maturana & Guzmán, 2019).

**La gestión de la confianza y la autoconfianza**, parte del principio de la buena fe del otro, en donde se presume la buena intención al darse un estado de relacionamiento con el otro (OCDE, 2012). En los diferentes medios virtuales o mediados digitalmente como en los presenciales, la comunidad que gestiona el conocimiento tiene implícita una credibilidad en el compromiso y capacidad del otro, desde sus aportes sobre problemáticas, indagaciones pertinentes, soluciones, sistemas evaluativos de la rigurosidad del proceso formativo, entre otros Amador y Amador, fomentando la cooperación intencional Salmerón et al. (como se citaron en Valencia, 2020).

**La construcción colaborativa y cooperativa**, se caracteriza por el establecimiento de sinergias y el principio de complementariedad y articulación fluida de los sujetos que interactúan (OCDE, 2012). En este sentido, las metodologías colaborativas y cooperativas aplicadas a los procesos educativos fomentan el aporte desde la diferencia teórica y experiencial en pro de una construcción teórica común, que se construye desde el querer saber, la pregunta, la clarificación, desde el incremento de la

rigurosidad por la aprehensión de conocimiento que se realiza y que está en constante proceso de mejoramiento Flores y Bailey (como se citó en Valencia, 2020), es de exponer la posibilidad que proponen las competencias blandas en la configuración de escenarios, interacciones comunicacionales, fineza en la observación, el análisis y la argumentación y planificación progresiva del proceso de formativo.

En el proyecto ECEDU PIE 025- 2019 “*Estrategias de retención y permanencia derivadas del análisis del comportamiento de la deserción y permanencia, en los programas de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Zona Occidente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia*”, se identifica un contexto en el que interviene la coherencia del estudiante con su decisión de realizar un programa académico específico y alcanzar la completitud del mismo, al igual que la responsabilidad en su autoplanificación académica que está orientada a la terminación satisfactoria de sus estudios:

**Solo el 30 % de los jóvenes hace la transición de la escuela o colegio a la educación superior, y de estos, muchos desertarán antes de terminar; las tasas de deserción anual en educación superior varían entre el 10,4 % en las universidades y el 22,2 % en las instituciones técnicas y tecnológicas (DNP, 2015). Japón el país que registra un porcentaje de deserción inferior a un 10 %, siendo Estados Unidos el país que registra un porcentaje superior al 52 %. En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), conformado por 47 países, la deserción oscila entre 20 % a 55 %. El promedio de deserción entre los países adscritos a la OCDE alcanza el 31 %. Las constantes tasas de deserción y la débil transición indican que Colombia tiene uno de los porcentajes más altos de jóvenes entre los 15 y los 19 años que no están estudiando; un 36 % en total, es decir, más del doble que el promedio de la OCDE (13 %) y similar a la situación en México 35 % (OCDE, 2015b). Además, el 19 % de los jóvenes entre 15 y 19 años ni estudia, ni trabaja, ni recibe educación (Nini) en comparación con el promedio de la OCDE del 7 % (OCDE, 2015). (p. 30)**

Es usual, que los estudiantes abandonen su proceso de formación por diferentes factores socioculturales y estructurales como la situación económica prevalente en el contexto; factores políticos como el desinterés el desarrollo socio-educativo-económico de la población, lo que incide en la producción y la calidad de vida; factores institucionales por sus modelos y sistemas educativos o sus intencionalidades y oferta coherente con el desarrollo de los territorios y tecnológicos; factores personales como la salud, condiciones socioemocionales complejas, entre otros; factores de aprendizaje, ligados a modelos y didácticas desactualizadas, limitada autonomía en el aprendizaje-enseñanza y bajo nivel de actualidad en el quehacer formativo, de equidad, inclusión e innovación.

El efecto de la repitencia de grados escolares, suelen ser negativos a lo largo de la experiencia del sujeto desde la perspectiva sociocultural, emocional, motivacional y conductual (Cordero et al., 2014).

## **Factores de planificación asociados al aprendizaje**

Arias et al. (2019) hacen un análisis de los modelos de seguimiento y evaluación en los procesos académicos y encuentran que adquieren un valor en tanto se concibe como un punto de mejora en el acto educativo, concibiendo a ambos, seguimiento y evaluación como oportunidades de nuevas planificaciones y desarrollos en la adquisición de conocimientos, más allá de la valoración de un determinado rendimiento académico (González et al., 2007).

Arias, et al. (2019) exponen modelos inductistas en el marco de lo cuantitativo, basados en la medición, el logro de objetivos, el análisis de sistemas, la toma de decisión; marcan un periodo de transición, en donde no se hace a los objetivos y en el marco de la cualitativa de los modelos basados en la crítica artística, el método iluminativo, respondiente, democrático, por negociaciones, evaluación-acción, entre otros. Y desde el constructivismo, se proponen componentes éticos, críticos, se promueve el aprendizaje significati-

vo, la autonomía, autorregulación y capacidad para aprender y aprendizajes basados en autoevaluación, coevaluación y evaluación de proceso.

El proyecto “*Modelo para la construcción colectiva de conocimiento para la ruralidad*”, en el que se articula la Institución Universitaria de Envigado (IUE), Universidad de Antioquia, Corporación para el Fomento de la Educación Superior, Escuela de Artes Débora Arango, Institución Universitaria Pascual Bravo, Institución Politécnica Jaime Isaza Cadavid, EPM, en donde se realiza una contextualización sobre la realidad rural y la coherencia de los modelos educativos aplicados actualmente a la tipología poblacional, las necesidades y expectativas del contexto; en el desarrollo de este proyecto interinstitucional, se implementan cursos desde la perspectiva sociocultural propiciando el modelo, adaptabilidad y la flexibilización curricular y se construye un modelo propendiendo por la reconstrucción del tejido social, teniendo en cuenta:

**Contextualización:** mediante el cual se atienden las problemáticas específicas del territorio, lo que se instala el ejercicio de formación.

**Integración:** como el desarrollo interdependiente entre la comunidad y su territorio, articula la historia, el presente y el futuro del conocimiento aprehendido tanto en lo teórico como en lo aplicado.

**Flexibilidad:** en una dinámica transformadora se presenta en una propuesta dialógica, crítica y argumentada bajo criterios propositivos en y para la formación, en un desarrollo horizontal de las interrelaciones formativas.

**Transversalidad:** se diseña una estrategia de aprendizaje-enseñanza expuesta en una pregunta, que se convierte en la guía, para los gestores de conocimiento, a través de métodos o prácticas.

**Creatividad:** como respuesta al desarrollo de la propuesta formativa, tanto desde su génesis como en su desarrollo, basados en

el uso de modelos pedagógicos, didácticos, medios y mediaciones digitales teniendo como resultado una mejora o una creación 100 % nueva solucionando una necesidad o una expectativa, en el contexto.

**Considerando como los pilares de la educación:** el currículo, la pedagogía y la evaluación, se asocian también, las políticas regionales y propician el marco para la autoplanificación de la formación como componente vital de la aprehensión de conocimiento.

## Autoplanificación de la gestión de conocimiento

Arce (2018) explica que la planificación curricular coadyuva con otras dimensiones del aprendizaje al éxito en el logro de los aprendizajes, y vincula al docente quien tiene y desarrolla competencias organizativas, analíticas, críticas, innovadoras en los procesos pedagógicos, didácticos con la expectativa de satisfacción del estudiante obteniendo aprendizajes significativos (Alvarado, 2017; Chuqui, 2019).

En el libro, *“La satisfacción en el proceso formativo en escenarios digitales: inducción, acompañamiento y autonomía”*, que hace parte de los productos del proyecto de investigación *“Programa de inducción, acompañamiento y seguimiento integral a estudiantes que ingresan a programas virtuales en dos universidades colombianas”* en convocatoria 008 de 2019 se estudia el tema de la autoplanificación estableciendo un vínculo entre la Institución y el programa académico. En ese sentido se indica que Tinto (2007) “hace énfasis en la participación y el compromiso de los estudiantes durante el primer año, tanto con los estudios como con la institución”. Como también se explica de Tinto (2012) que “la diferenciación entre retención y persistencia”; retención se entiende como “la exaltada necesidad de la adquisición de nuevos méto-

dos de estudio” (p. 25) y de competencias, desarrolladas por el estudiante, que faciliten su adaptabilidad al entorno educativo, lo que está visualizado como el desarrollo de experiencias de aprendizaje, las cuales son significativas y basadas en la indagación, los estilos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza-aprendizaje-estudio - en este proceso de planificación articulado - se tiene en cuenta el modelo pedagógico, los métodos y actualmente desde el constructivismo y las pedagogías activas se insta un proceso de formación horizontalizado, entre pares y fundamentado en la cooperación.

Mientras que en el contexto de la didáctica la planificación responde a las intencionalidades que les subyacen a las acciones formativas, tanto desde la enseñanza, el aprendizaje, como el desarrollo conceptual, el paso a paso de cada acción formativa, los recursos y escenarios en los que se construirá conocimiento en forma individual y colectiva, constituyéndose en una coyuntura propia para la innovación y la mejora permanente y actual en una dinámica de formación (López & Villanueva, 2019).



# 4

**CAPÍTULO 4**  
**METACOGNICIÓN UN**  
**PROCESO PERMANENTE DE**  
**AUTOEVALUACIÓN PARA**  
**EL ÉXITO ACADÉMICO**





## CAPÍTULO 4

# METACOGNICIÓN UN PROCESO PERMANENTE DE AUTOEVALUACIÓN PARA EL ÉXITO ACADÉMICO

## Concepciones sobre la metacognición y su incidencia en el éxito académico

Flavell (1976) es reconocido como uno de los pioneros en el estudio de la metacognición, esta implica el conocimiento de los procesos cognitivos propios, así como la habilidad para regularlos y controlarlos. Flavell afirmaba que los individuos desarrollan conocimiento metacognitivo declarativo (saber acerca de la cognición) y conocimiento metacognitivo procesal (saber cómo usar estrategias cognitivas). Su enfoque ha sido fundamental para comprender cómo los individuos pueden mejorar su aprendizaje a través de la metacognición.

Por otra parte, Schraw & Moshman (1995) han propuesto la teoría de la metacognición situada, la cual enfatiza la importancia de considerar el contexto en el que se produce el aprendizaje. Estos autores destacan que la metacognición no solo depende del individuo, sino también de los factores externos, como el entorno y la tarea. Según su teoría, la metacognición es un proceso interactivo y dinámico que se adapta a las demandas específicas del entorno de aprendizaje.

Zimmerman (2000) se interesó por la aplicación práctica de la metacognición y en esta línea ha desarrollado el modelo de autorregulación del aprendizaje, que se basa en la capacidad de los estudiantes para planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje. Zimmerman sostiene que los estudiantes deben establecer metas claras, seleccionar estrategias adecuadas, monitorear su progreso y realizar ajustes cuando sea necesario. Este enfoque resalta la importancia de la autorreflexión y la autoevaluación en el proceso de aprendizaje.

Autores en el siglo XXI le atribuyen a la metacognición tres aspectos fundamentales, en primero se refiere a la conciencia que tiene el sujeto sobre sus debilidades y fortalezas en el proceso de aprendizaje; el segundo incluye los recursos cognitivos que tiene cada individuo para el desarrollo de sus actividades académicas y, el tercero reconoce la necesidad de regular los procesos de aprendizaje, lo que implica que la persona va evaluando su desempeño con el objetivo de obtener mejor rendimiento en sus tareas (Boekaerts & Niemivirta, 2000).

Con respecto a la construcción propia del concepto de metacognición, el grupo de investigación AMECI participó en la ejecución de la investigación interinstitucional titulada: *“Estrategia de innovación pedagógica para el desarrollo de habilidades metacognitivas en estudiantes universitarios”*, ejecutada entre febrero de 2020 y julio de 2021, aprobada dentro de la convocatoria de investigación propuesta por la Vicerrectoría Ciencia, Tecnología e Innovación de la Universidad Antonio Nariño (UAN) del año 2019, con alianza y cofinanciación de las Universidades Autónoma de Bucaramanga (UAB) y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

Con base en esta experiencia y la trayectoria de 15 años, el equipo de trabajo, reconoce a la metacognición como un proceso de autoevaluación permanente, orientado al seguimiento del **autorreconocimiento**, que se fundamenta en la valoración de la responsabilidad hacia uno mismo y hacia los demás, centrándose en la organización del tiempo y las estrategias de estudio, sorteando obstáculos y generando interés por aprender, la **autoplannificación**, asociada al análisis de conocimientos previos, capacidad para

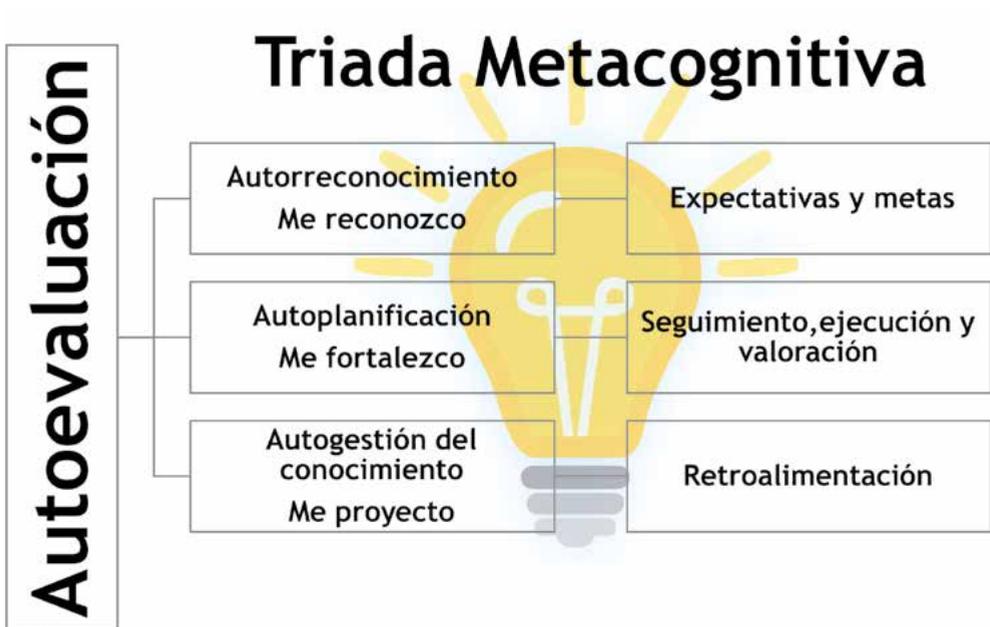
elaborar un plan de trabajo, fijando metas, articulando estrategias y recursos para aprender y la **autogestión del conocimiento**, referida a las acciones que con base en las metas, se emprenden, partiendo del análisis de conocimientos previos requeridos para aprender, a través de la construcción de nuevos conocimientos, ensamblados con las ideas estructurantes, como lo predijo Ausubel (1978), al señalar que:

La esencia del proceso de aprendizaje significativo es que ideas expresadas simbólicamente se relacionen, de manera sustantiva (no literal) y no arbitraria, con lo que el aprendiz ya sabe, o sea, con algún aspecto de su estructura cognitiva específicamente relevante (i.e., un subsumido) que puede ser, por ejemplo, una imagen, un símbolo, un concepto o una proposición ya significativos. (p. 41)

La investigación aportó una metodología denominada la triada metacognitiva, que se describe gráficamente en la Figura 13, creada y validada para promover competencias metacognitivas de los estudiantes universitarios a través de la autoevaluación, que busca comprender la metacognición como proceso consciente, permanente, sistemático y reflexivo; la implementación es viable con estudiantes de diversos programas académicos en Instituciones de Educación Superior (Zapata et al. 2021). Se concluye que los individuos adquieren la capacidad de monitorear, regular y mejorar su propio aprendizaje.

Complementando, la metacognición está ligada a la autonomía del estudiante e incide en el éxito, que es el logro de las proyecciones individuales como la apertura, imaginación, escrupulosidad, inteligencia emocional que le impulsan y hacen competitivo, contribuyendo a la autorrealización, venciendo el miedo, la inseguridad, el nerviosismo, el estrés y la baja autoeficacia para cumplir con las labores académicas (Alvarado-Ochoa, 2017; Cazan & Năstasă, 2015; Ciorbea & Pasarica, 2013; Liang & Yeh, 2014).

Figura 13. Estrategia metacognitiva.



Fuente: elaboración propia.

En el estudio denominado “*Impacto de los ambientes de enseñanza-aprendizaje diseñados con base en la programación neurolingüística (PNL) y los estilos de aprendizaje de sus actores, en la retención estudiantil y la motivación extrínseca de los estudiantes*”, proyecto aprobado y financiado en la convocatoria interna de investigación de la UNAD del año 2014, y reconocido con el código PG 014 de 2015, se señaló que “el éxito en el aprendizaje destaca los autoconceptos y propicia el ajuste personal y la autoconfianza”, coincidiendo con lo señalado por Gómez (2015). Así el docente puede empoderar en sus estudiantes las creencias para lograr el éxito, por tanto, al interior de la universidad debe fortalecerse desde las apuestas educativas (Gamboa et al., 2017).

Los autores Locke & Latham (1990) proponen que el establecimiento de metas claras y realistas es primer paso para el éxito académico, definiendo metas específicas y alcanzables, los estudiantes logran identificar una ruta clara en sus estudios y mantenerse motivados a medida que avanzan.

Por otra parte, Macan et al. (1990) aportan para el éxito académico, la relevancia de la planificación, con inclusión de tiempos para el cumplimiento de las tareas académicas, como estudiar, realizar trabajos y prepararse para exámenes, los estudiantes pueden evitar la procrastinación y maximizar su productividad.

Adicionalmente, Dunlosky et al. (2013) refieren que las técnicas de estudio activas, como el resumen, la elaboración y la práctica, han demostrado ser efectivas para el aprendizaje significativo. En lugar de simplemente leer y subrayar, los estudiantes deben comprometerse activamente con el material mediante la creación de resúmenes, la conexión de conceptos y la práctica regular, la integración con el material de trabajo es indispensable para la apropiación y construcción de conceptos.

Complementando el trabajo en equipo y la discusión entre pares son los ejes del aprendizaje colaborativo que aporta al compromiso y comprensión de materiales de estudio (Johnson et al., 2000). La interacción con otros genera

oportunidades para compartir ideas, debatir conceptos y construir conocimiento colectivamente, sumando elementos para el éxito académico.

Seguidamente, Eccles & Wigfield (2002) mencionan que para obtener éxito académico es pertinente buscar apoyo de los profesores, a través de la tutoría, dicho proceso facilita el proceso de aprendizaje y contribuye a la superación de los obstáculos en la construcción del conocimiento, lo que favorece a su vez satisfacción y motivación para dar continuidad en un programa académico.

En síntesis, el éxito académico significativo es el resultado del compromiso individual y la implementación de estrategias de aprendizaje efectivas, poniendo como horizonte una serie de metas claras que requieren de gestión efectiva de tiempo y técnicas de estudio que incluyan la interacción con otros para potenciar las habilidades individuales y fortalecer las competencias. Los estudiantes pueden cultivar un enfoque reflexivo y estructurado hacia su aprendizaje, lo que les permitirá enfrentar los desafíos académicos con confianza y eficacia.

Como parte de la investigación actual, se considera que la metacognición desempeña un papel crucial en la elección de una carrera profesional, ya que implica la capacidad de reflexionar sobre nuestros propios procesos de pensamiento y toma de decisiones. Al aplicar la metacognición a la elección de carrera, los individuos pueden evaluar sus habilidades, intereses y valores personales, lo que les posibilita tomar decisiones informadas y satisfactorias en cuanto a su trayectoria profesional, aspectos que inciden en el éxito académico.

Se valoran con el instrumento aplicado, los aspectos que los estudiantes cuestionan sobre la elección profesional, referidos al interés por investigar en la línea de elección, la utilidad que presta la elección para emprender entre otras, ser consciente de la elección, contribuye al éxito. En palabras de Flavell (1979) la metacognición involucra una conciencia y comprensión de los objetivos, necesidades y valores personales, lo cual es fundamental en la elección de una carrera que sea coherente con ellos. Al reflexionar sobre sus valores

y metas, los individuos pueden alinear su elección de carrera con aquello que consideran significativo y satisfactorio, lo que a su vez puede aumentar la motivación, el compromiso en su trayectoria profesional y la satisfacción como indicador de éxito académico.

Schraw y Dennison (1994), hacen referencia a la metacognición en la elección de carrera, lo que involucra la conciencia de las propias habilidades y limitaciones, así como la capacidad para evaluar qué tipos de carreras son más adecuadas para uno mismo. Al reflexionar sobre sus propias capacidades, fortalezas y áreas de interés, los individuos pueden tomar decisiones más informadas y realistas sobre su elección de carrera.

En el estudio reciente de Lee et al. (2022), que tuvo como objetivo analizar las relaciones entre la autoeficacia en la toma de decisiones profesionales de los estudiantes universitarios de Corea del Sur y su éxito académico, utilizando las correlaciones de Pearson y el modelo de ecuaciones estructurales, se encontró un efecto positivo entre la actitud frente a la carrera elegida y la autoeficacia en la toma de decisiones sobre la carrera, mientras que las dificultades en la toma de decisiones sobre la carrera afectaron negativamente la autoeficacia en desarrollo y éxito de la misma. Teniendo en cuenta el coeficiente estandarizado del efecto directo específico, el efecto sobre la “autoeficacia en la toma de decisiones de carrera” fue mayor, que el de las “dificultades de decisión de la carrera”. Se recomienda que se desarrollen programas profesionales que ayuden a los estudiantes universitarios a establecer de forma independiente sus objetivos profesionales, buscar activamente información profesional y promover el comportamiento de preparación profesional, mientras consideran sus especializaciones, es decir que la metacognición, tiene relevancia en la autoplanificación profesional universitaria.

En el mencionado estudio, se recomienda diseñar programas de orientación vocacional que puedan ayudarlos a establecer su autoconcepto e identidad. Estos hallazgos podrían proporcionar los datos básicos necesarios para la construcción de un sistema efectivo de orientación profesional universitaria e informar estrategias para mejorar la autoeficacia en la toma de decisiones profesionales de los estudiantes universitarios.

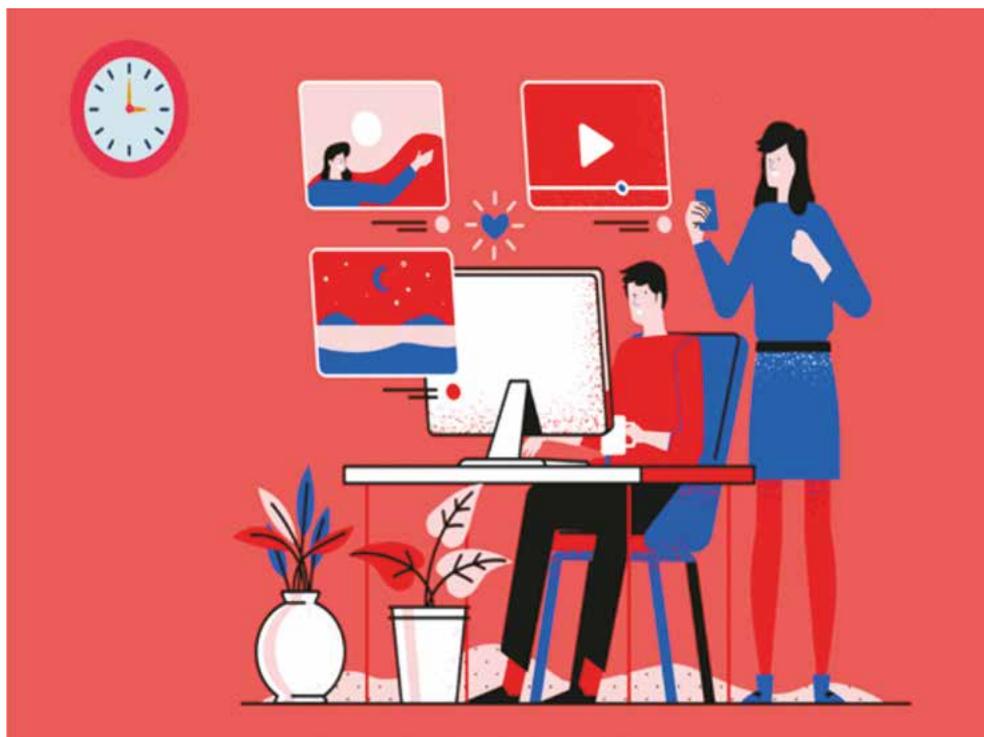
## Estrategias metacognitivas y métodos para el aprendizaje

Briceño y Gamboa (2011) concibieron el portafolio como una estrategia para diseñar, sistematizar y retroalimentar el aprendizaje en el aula, la cual se implementó en una universidad con la participación de 1 266 estudiantes, se concluyó que la estrategia favoreció la creatividad y la motivación de profesores y aprendices, se registraron fortalezas y debilidades en el proceso, fue una oportunidad para aproximar a los actores educativos y lograr una construcción sólida de conocimientos.

Complementando, se encuentra la investigación de Restrepo et al. (2019) realizada por tres grupos: Cibereducación, Psicología e intervención online e Ingeniería informática de la Fundación Universitaria Católica del Norte, en la cual se evaluó el efecto de la autoevaluación basada en el portafolio, sobre el rendimiento de los estudiantes de Psicología e Informática, a través de un diseño cuasiexperimental, que implementó un pretest y postest para estimar las ganancias en el aprendizaje. Luego de la implementación, se concluye que el aprendizaje autónomo se favoreció, la realimentación fue más adecuada, se logran corregir las dificultades y se promueve la metacognición. Se reflexionó críticamente sobre lo logrado y las dificultades del proceso, resaltando que la adaptación no fue fácil.

Por otra parte, en la ponencia denominada “*Estrategias utilizadas por estudiantes universitarios para fortalecer competencias metacognitivas*”, realizada en el Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa internacional en Barcelona en el año 2021, se presentó el avance de la investigación interinstitucional (UAN, UAB y UNAD), señalando que los estudiantes de tres instituciones colombianas refieren las estrategias descritas a continuación como efectivas para llevar a cabo el proceso de metacognición, y consolidadas de manera gráfica, en la Figura 14.

Figura 14. Estrategias efectivas en el proceso de metacognición.



Fuente: <https://pixabay.com/es/illustrations/estudiantes-computadora-oficina-5542994/>

**Uso de organizadores gráficos:** los estudiantes utilizaron herramientas visuales, como mapas conceptuales o diagramas de flujo, para organizar y estructurar la información, lo cual les ayudó a comprender mejor los conceptos y a relacionarlos entre sí. Con relación a los organizadores López (2020) relata que el uso de organizadores tales como: el diagrama Ishikawa, el mapa mental, la UVE heurística, el hexagrama y el mapa de categorías, estimulan la creatividad, optimizan el tiempo, hacen más dinámicos los procesos de pensamiento y promuevan las capacidades de síntesis, análisis, reflexión, apropiación y sentido crítico, lo que contribuye al éxito académico de los estudiantes en su tránsito por ese sistema educativo.

**Establecer un horario de estudio:** los estudiantes planificaron su tiempo de estudio de manera anticipada, estableciendo horarios regulares y dedicando tiempo específico para cada materia o actividad. Esto les permitió organizar su tiempo de manera efectiva y tener un mayor control sobre sus procesos de aprendizaje. Miertschin et al. (2015) han señalado que una tarea de los educadores es enseñar a gestionar el recurso tiempo al ser base fundamental para la consecución de los objetivos académicos. En el desarrollo de cursos en línea es indispensable motivar a los participantes a permanecer en las plataformas e interactuar con otros, el estudiante debe planificar su interacción.

**Asegurar un espacio adecuado:** los estudiantes identificaron la importancia de contar con un ambiente de estudio tranquilo y libre de distracciones. Crearon espacios propicios para concentrarse y minimizar las interrupciones, lo que les facilitó enfocarse en sus tareas académicas. Moreno et al. (2015) establecieron que el ruido repentino interfiere directamente en la concentración porque provoca una reacción inmediata, la que incide en la posibilidad de cometer errores y, por lo tanto, afecta la calidad y eficiencia de los trabajos elaborados.

**Autoevaluación y autorreflexión:** los estudiantes realizaron una revisión continua de su propio aprendizaje, evaluando su nivel de comprensión e identificando áreas de mejora. Se cuestionaron a sí mismos, reflexionaron sobre sus métodos de estudio y ajustaron sus estrategias en función de sus necesidades. La autorregulación para Vives-Varela et al. (2014) se ha convertido en un proceso transversal que ya es común a todas las profesiones por

su relevancia en el aprendizaje y el desempeño profesional, su relevancia se sustenta en la teoría educativa cognitivo social, que reconoce un valor fundamental al compromiso para actuar de manera autónoma, independiente y permanente. “En el terreno del aprendizaje, el individuo puede realizar modificaciones en sus sistemas cuando no están funcionando adecuadamente, esto es, autorregular su proceso” (p. 37).

**Uso de técnicas de estudio activas:** los estudiantes emplearon técnicas como resumir, hacer preguntas, elaborar ejemplos o enseñar a otros, para profundizar su comprensión y consolidar su aprendizaje. Estas técnicas les permitieron procesar la información de manera más activa y fomentaron la autorregulación de su propio conocimiento. Campillay y Meléndez (2015) sugieren que las metodologías activas de enseñanza en el contexto universitario son útiles para la formación de los profesionales, ya que promueven la adquisición y consolidación de competencias transversales. Se destacan: el trabajo en equipo, la búsqueda de información, el uso de nuevas tecnologías para la exposición de resultados y la elaboración de resúmenes realizados.

Estas estrategias relacionadas anteriormente, fueron utilizadas de manera individual por los estudiantes, según sus preferencias y necesidades. Sin embargo, todas ellas contribuyeron al fortalecimiento de sus competencias metacognitivas, permitiéndoles tener un mayor control y conciencia sobre sus procesos de aprendizaje. Los estudiantes utilizaron una bitácora metacognitiva como herramienta individual para planificar, hacer seguimiento y evaluar las estrategias implementadas durante el proceso de aprendizaje (Zapata et al., 2021).

Complementando, es relevante tener en consideración que, desde la psicología cognitiva, se considera que para que el aprendizaje sea efectivo es necesario que los estudiantes almacenen y procesen información en su memoria, por tanto, deben hacer uso de estrategias que les permitan procesar cantidades de información de manera eficiente de ahí que se recomiende el uso de herramientas visuales como los mapas conceptuales y tablas, lo cual aumenta la retención de conocimiento. En otros casos resulta relevante organizar la información a través de organizadores gráficos o resúmenes para procesar y autorregular los aprendizajes (Panadero et al. 2021; Soderstrom & Bjork, 2015).

Para ir cerrando, Salazar y Cáceres (2022) señalan que existe una estrecha relación entre las estrategias de aprendizaje y la metacognición en el proceso educativo. Desde el enfoque constructivista se considera que las dificultades para aprender pueden ser resueltas con el desarrollo de estrategias activas en las cuales el estudiante, se transforma en protagonista del proceso, explorando sus habilidades y necesidades para aprender. Cuando los estudiantes buscan información se suscitan procesos cognitivos como evaluar y seleccionar fuentes relevantes y confiables, lo que implica pensamiento crítico y la capacidad de analizar la información. Estas habilidades son fundamentales para el proceso de construcción de conocimiento, ya que permiten a los estudiantes evaluar la calidad de la información, identificar sesgos y desarrollar argumentos sólidos basados en evidencia, haciendo uso de herramientas de evaluación como los mapas conceptuales y la UVE de Gowin.

En este punto es importante mencionar que los métodos de aprendizaje cambian con el contexto, actualmente la realidad pospandemia del COVID-19 y el desarrollo de las tecnologías móviles 5G, dejan en evidencia que los jóvenes del siglo XXI interactúan en línea gran parte de su tiempo, y con ello, han generado expectativas frente a definir, modelos educativos con estrategias activas pertinentes para aprender en el futuro y mantenerse motivados en el sistema educativo.

El diseño y aplicación de metodologías activas es un elemento clave en la innovación educativa, la realidad virtual y la realidad aumentada, aparecen con el propósito de agregar al mundo real elementos digitales, y la virtual, lleva al usuario a crear una realidad desde cero, ambas realidades aportan beneficios a la práctica pedagógica (García-Bullé, 2022), en el ámbito de la flexibilidad, creando espacios activos y adaptables, aportando elementos tecnológicos a la experiencia humana.

Las innovaciones como la gamificación, el aprendizaje basado en juegos y los juegos serios tienen gran auge en el presente siglo porque tienen en común un elemento intangible, las dinámicas, que incide positivamente en la motivación de los estudiantes porque conducen a la acción (Figura 15).

Figura 15. La realidad virtual y aumentada en aulas.



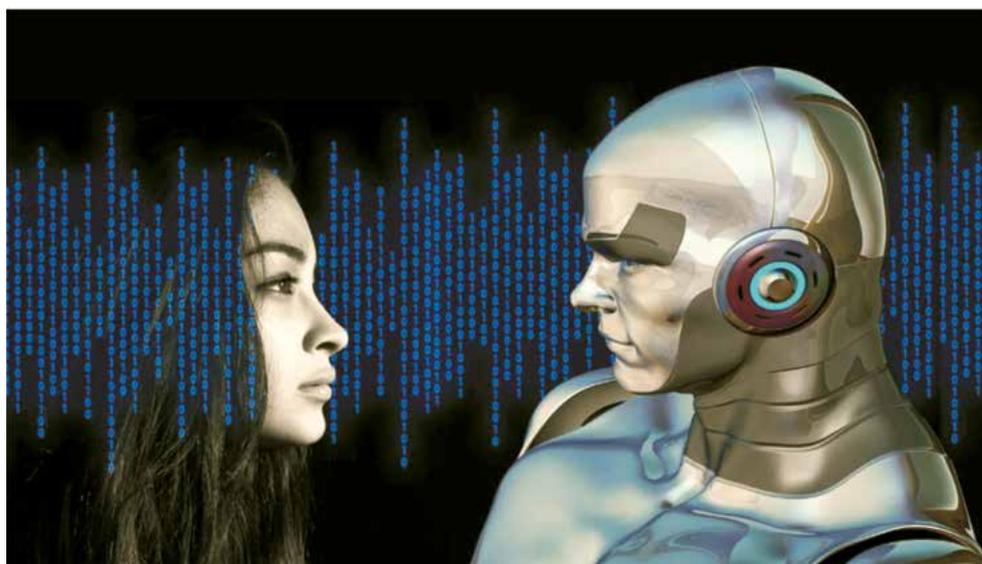
Fuente: <https://pixabay.com/es/illustrations/vr-realidad-virtual-gafas-vr-6770800/>

Los tres conceptos tienen el pensamiento lúdico como eje fundante, sin embargo, es relevante indicar el propósito de cada uno de ellos: el primero hace uso de elementos del juego para aprender, el aprendizaje basado en juegos mediante juegos existentes contribuyen a la enseñanza de los conceptos y al logro de las competencias curriculares y los juegos serios tienen como base los videojuegos, pero su finalidad esencial es aprender un tema disciplinar más que el entretenimiento (Marczewski, 2015; Ordás, 2018; Roa et al., 2022).

Otra realidad a la que se enfrenta la humanidad es la interacción con la Inteligencia Artificial (IA) (ver Figura 16), que busca automatizar y simplificar el proceso de aprendizaje. En el año 2021 la Unesco, señaló que “los avances tecnológicos rápidos implican inevitablemente numerosos riesgos y retos, que los debates sobre las políticas y los marcos reglamentarios tienen aún dificultades para poder superarlos” (párr. 1). Haciendo alusión a que las naciones deben hacer uso de la tecnología de la IA (Inteligencia Artificial) en los ambientes educativos bajo los principios de inclusión y equidad, y regular rápidamente sobre su inclusión en los planes educativos, lo que implica redefinir las competencias de los educandos.

Aunado a lo anterior, la Unesco (2021) reporta que el 50% de las organizaciones alrededor del planeta emplean alguna forma de IA en sus operaciones. Sin duda alguna, la IA conlleva profundas implicaciones para toda la humanidad y, por lo tanto, para las instituciones de educación que podrán hacer uso de una amplia gama de herramientas que antes no estaban disponibles, nuevas formas de ver los datos y el mundo, nuevas formas de conectarse y descubrir, y nuevas soluciones a viejos desafíos. Para crear oportunidades para todos será necesaria la cooperación y las inversiones en infraestructura, capital humano, diseño ético y despliegue de IA basada en valores, entre organismos internacionales, gobiernos, instituciones y empleadores. En dicho escenario existirá el reconocimiento del aprendizaje previo, las oportunidades continuas de aprendizaje permanente, las TIC y las colaboraciones entre la industria y la academia para generar oportunidades de capacitación de alta calidad y progreso significativo hacia el crecimiento y el desarrollo inclusivo.

Figura 16. Las tendencias educativas del siglo XXI.



Fuente: <https://pixabay.com/es/illustrations/binario-c%C3%B3digo-2175285/>

Las tendencias en la automatización producto de la implementación de IA dará lugar al desplazamiento de millones de trabajadores, que deberán volver a capacitarse. A medida que las formas en que los humanos y las máquinas se cruzan e interactúan continúan creciendo, por tanto, las instituciones de educación deben garantizar que los estudiantes puedan comprender y navegar estas interacciones, para no ser excluidos o explotados, la transición empieza y las nuevas habilidades se están definiendo y con ello las estrategias para lograrlas (Unesco, 2021).

## La orientación profesional y el establecimiento de metas para el éxito académico

El éxito académico consiste en tener claro los objetivos de aprendizaje y cómo lograrlos, para ello, las metas han de ser claras y conocidas por parte del estudiante, motivantes para su logro y definir una ruta de aprendizaje para conseguirlo, es relevante que tome decisiones que le permitan alcanzar los objetivos, el maestro debe orientar hacia el logro de sus estudiantes, haciéndoles comprender la relevancia de organizar el tiempo, indicarle varias alternativas para resolver sus inquietudes y lograr avanzar en la construcción de conocimiento significativo. Es tarea del docente indicarles a los estudiantes los errores para que ellos, ajusten lo realizado y finalmente, logren el objetivo. El docente es facilitador que sigue el proceso de sus pupilos, de manera continua para guiarles hacia el éxito académico, que también puede comprenderse como el aprender a cambiar en cualquier ámbito de la vida, conduciendo sus acciones y actitudes para abordar de manera efectiva a una experiencia, mejorando las habilidades para pensar efectivamente en una solución que le permita sentirse satisfecho (Boyes, 2014; Gamboa et al., 2017).

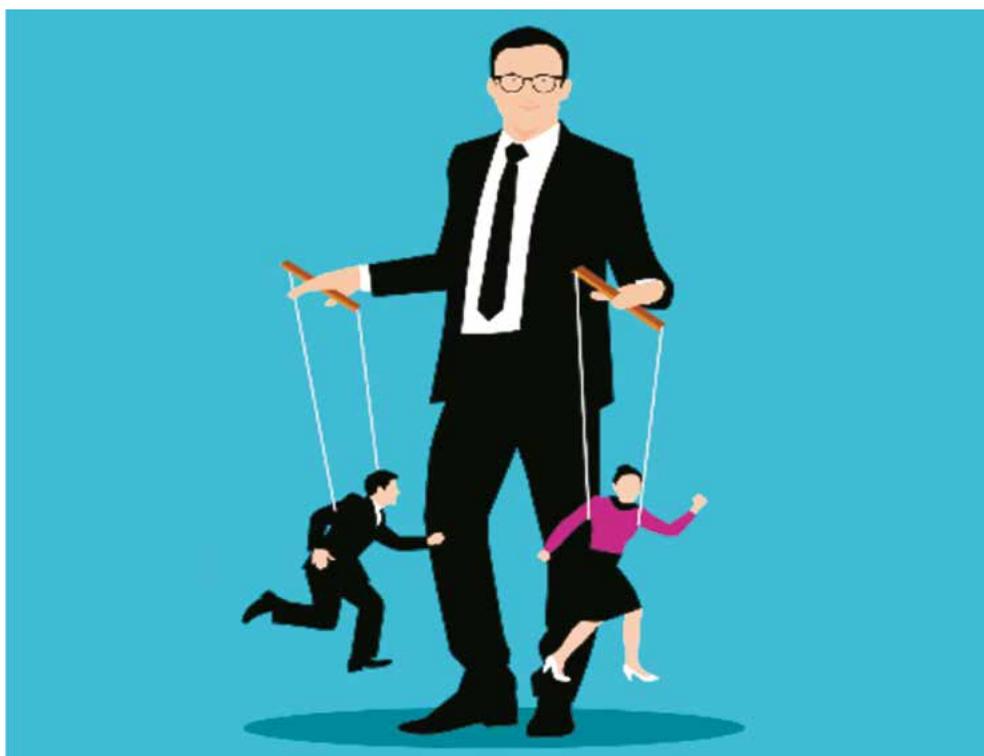
Agregando a lo anterior, el tema de la Orientación Profesional Vocacional (OPV) como lo define Ymas (2014), es un proceso multifactorial dirigida a la

autodeterminación del individuo en su proceso formativo y en su desempeño profesional, acorde con las necesidades sociales, en el cual lo cognitivo y motivacional del estudiante es relevante para el éxito académico. Por otra parte, Carpio y Guerra (2007) consideran que la orientación debe ser un proceso continuo, dinámico, planificado que le permita a los estudiantes cuestionarse sobre la relevancia de seleccionar una carrera, que le otorgue sentido a su vida y que potencie sus capacidades humanas, logrando aspiraciones personales y aportando a las necesidades sociales, lo cual genera satisfacción personal y motivación para permanecer en un programa universitario. Se trata de conducir a los estudiantes hacia el éxito con base en una adecuada y voluntaria toma de decisiones (ver Figura 17).

Castellanos et al. (2020) señalan con preocupación que no se ha resuelto el problema de la educación y orientación profesional de la personalidad en el sistema educativo. Existe una pobre preparación de los docentes para desarrollar la labor de orientación profesional, hay poco dominio de las técnicas de orientación y diagnóstico; la labor se limita a brindar información sobre la aplicación de algunos conocimientos a las profesiones. Dejando de lado lo relevante que concierne a diagnosticar las potencialidades cognitivas y afectivas que pueden convertirse en un obstáculo en la universidad.

En el estudio denominado la *“Satisfacción en el proceso formativo en escenarios digitales: inducción acompañamiento y autonomía”*, realizado en 2020 con la participación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN), se encontró que las inducciones institucionales planificadas y diseñadas en torno al aprendizaje individual y colectivo, apuntan al acompañamiento y seguimiento integral para el ingreso exitoso del estudiante a los programas académicos matriculados. Ellos son los responsables del éxito académico, las universidades por su parte garantizan la oferta de programas bien diseñados, estructurados y con énfasis en la práctica, haciendo uso de estrategias activas de aprendizaje, que inciden en la calidad educativa y en la permanencia estudiantil. El éxito académico en la educación virtual se forja desde una preparación previa de los estudiantes para iniciar los programas, que pretende acondicionar hábitos de estudio centrados en la independencia y una motivación frente a las metas propuestas (Ahumada et al., 2020).

Figura 17. Orientación profesional hacia la satisfacción personal.



Fuente: <https://pixabay.com/es/vectores/marioneta-mu%C3%B1eca-hombre-revisado-5926178/>

Las universidades alrededor del mundo, se interesan en fortalecer su proceso de inducción porque es la oportunidad para reconocer a los estudiantes, y ellos a su vez, puedan identificar las estructuras organizacionales que les pueden brindar apoyo en su proceso de adaptación a la vida universitaria, la universidad estadounidense de Memphis (2020) en su inducción promueve como primera prioridad el éxito académico que es una decisión individual. Para lograrlo se implementa el plan de consejería como estrategia base a través de la cual, se planifican de común acuerdo con el consejero de tutorías durante el primer semestre para ofrecer la información concerniente a la institución, el apoyo a asignaturas y estrategias pedagógico-didácticas para la permanencia y el éxito académico. El consejero acompaña al estudiante en la toma de decisiones para organizar la inscripción de asignaturas, recomienda y consensua con el estudiante actividades extraclase que favorecen el compañerismo y la interacción con otros, promoviendo habilidades socioemocionales necesarias para afrontar los retos en la educación superior y lograr el éxito académico, asociado a la satisfacción y permanencia en el programa de formación elegido.

Adicionalmente, Serrano et al. (2022) consideran como factores determinantes para predecir el éxito académico, la **personalidad** y el **compromiso académico**. Arévalo-Avecillas et al. (2019) señalan la existencia de cinco dominios de la personalidad: la extraversión, la amabilidad, la escrupulosidad, el neuroticismo o inestabilidad emocional, y la apertura a la experiencia, que se pueden educar en las instituciones para fortalecer las habilidades y competencias de los estudiantes hacia los valores sociales, brindando herramientas que conlleven a la adaptación y permanencia en el sistema.

Adicionalmente, Tanasescu et al. (2013) indican que las características de la personalidad más importantes en un individuo, eventualmente se convertirán en parte de su lenguaje, mientras más importantes sean estas características, es más probable que se codifiquen en el lenguaje. Dichos dominios deben ser estimulados en la institución educativa con el propósito de enriquecer su autopercepción del proceso educativo para sentirse a gusto con su elección profesional, y llevar a feliz término las metas establecidas. Se concluyó que existe una correlación positiva entre el **compromiso académico** y

el **rendimiento**. La responsabilidad tiene efecto positivo directo e indirecto en el rendimiento a través del compromiso.

Con respecto a la personalidad Alvarado-Ochoa et al. (2017) han establecido un perfil del estudiante exitoso, encontrando que se caracteriza por una fuerte tendencia a lo pragmático, práctico y lógico, mostrando autocontrol. Su inteligencia le permite aceptar las normas académicas, dirigir sus esfuerzos a través de la definición de metas, mantienen la calma en el grupo, se muestran como personas espontáneas, francas y modestas. Por otra parte, tienen control frente a las situaciones que de manera general conducen al estrés académico e insatisfacción, mantienen una armonía entre las normas y sus sentimientos, resisten a la ansiedad, son resilientes y promueven cambios permanentes para adaptarse a la adversidad con éxito.

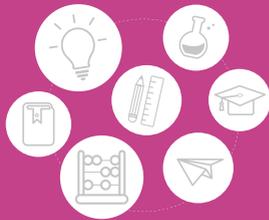
Por el otro lado, el compromiso académico (*academic engagement*), también se conoce como involucramiento académico (*academic involvement*), se asocia al nivel de esfuerzo que hace un estudiante por aprender y participar de actividades académicas y extraacadémicas dentro de la comunidad de aprendizaje de la cual hace parte (Alrashidi et al., 2016). Lo anterior se traduce en una relación directa entre el esfuerzo, la participación, el compromiso, la lealtad y los resultados académicos y profesionales que se logran cuando se configura un entorno de éxito, que facilita el desarrollo integral de los profesionales (Cavazos y Encinas, 2016).

El compromiso académico de los estudiantes se evidencia en su participación y sentido de pertinencia de espacios académicos diferentes a las aulas tradicionales, como en los semilleros de investigación, eventos nacionales e internacionales como congresos, conferencias o diplomados organizados por diversos actores educativos y culturales que buscan generar redes de conocimiento para compartir experiencias significativas y construir conocimiento. Actividades y acciones que aportan a la motivación y formación integral de los universitarios (Torres-Escobar & Botero, 2021; Zanotti & Magallanes, 2015).

# 5

**CAPÍTULO 5**  
**VALORANDO LA**  
**AUTONOMÍA POR**  
**DIMENSIONES**





## CAPÍTULO 5

# VALORANDO LA AUTONOMÍA POR DIMENSIONES

Para dar cuenta de los conocimientos que se logran en esta investigación educativa a partir de los objetivos trazados, se presentan los procesos realizados para el desarrollo de los análisis cuantitativos y cualitativos. El estudio tuvo por objetivo “*determinar si la variable percepción de la autoeficacia se relaciona con el éxito académico de los estudiantes en la educación virtual ofertada por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y la Fundación Universitaria Católica del Norte (UNAD)*”. Como objetivos específicos se formularon: identificar las dimensiones de la autonomía que más influyen en el éxito académico de los estudiantes en programas virtuales, y establecer el grado de correlación que existe entre las variables autonomía y el éxito académico de los participantes en el estudio. Corresponde a un estudio vinculado a la Línea de investigación pedagogía, didáctica y currículo de la Escuela Ciencias de la Educación.

## Marco metodológico de la investigación

**Método.** Tal como se observa en la Figura 18, es una investigación educativa que se realizó considerando los enfoques cuantitativo y cualitativo; su diseño es descriptivo y analítico de tipo correlacional; desde lo cuantitativo se procesaron bases de datos del rendimiento académico de los estudiantes y los datos que se obtuvieron posterior a la aplicación de la encuesta a estudiantes; desde lo cualitativo se analizaron las percepciones de los estudiantes desde una perspectiva integral. Con el estudio correlacional se obtuvo conocimiento de las correlaciones entre las dimensiones de la autonomía y las de estas con el éxito académico de los estudiantes en programas virtuales.

Figura 18. Marco metodológico de la investigación.



Fuente: elaboración propia.

Figura 19. Programas académicos por universidades.



Fuente: elaboración propia.

**Participantes.** La población corresponde a 430 estudiantes de dos universidades colombianas: 265 matriculados en la Escuela Ciencias de la Educación (ECEDU) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y 165 corresponden a los programas en la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN), en la Figura 19 se listan los programas académicos de las universidades a los cuales pertenecen los estudiantes que participaron voluntariamente en la investigación.

Se garantizó la participación de los estudiantes aplicando un muestreo (no aleatorio) por conveniencia, que como indica Martín y Salamanca (2007) es eficiente y económico para los investigadores, seleccionando de forma intencional a la población; por otra parte, se garantizó a los estudiantes privacidad y confidencialidad de la información. Previo consentimiento informado, los estudiantes que responden al instrumento fueron 272 mujeres y 158 hombres; el rango de edad mayoritario es el de 21-30 años con 215 individuos, y el de menos es el de más de 51 años con una frecuencia de 16 respuestas; en la Figura 20 se reporta su caracterización.

La mayoría de los estudiantes se ubican en los estratos uno (145), dos (151) y tres (115). En cuanto a la región de procedencia de los estudiantes, 322 residen en la región Andina y 90 de ellos en Bogotá D.C. Con relación a los padres y madres de los estudiantes, el nivel de estudio que mayoritariamente se reporta para ambos es la básica primaria, es decir, 185 y 219 respectivamente.

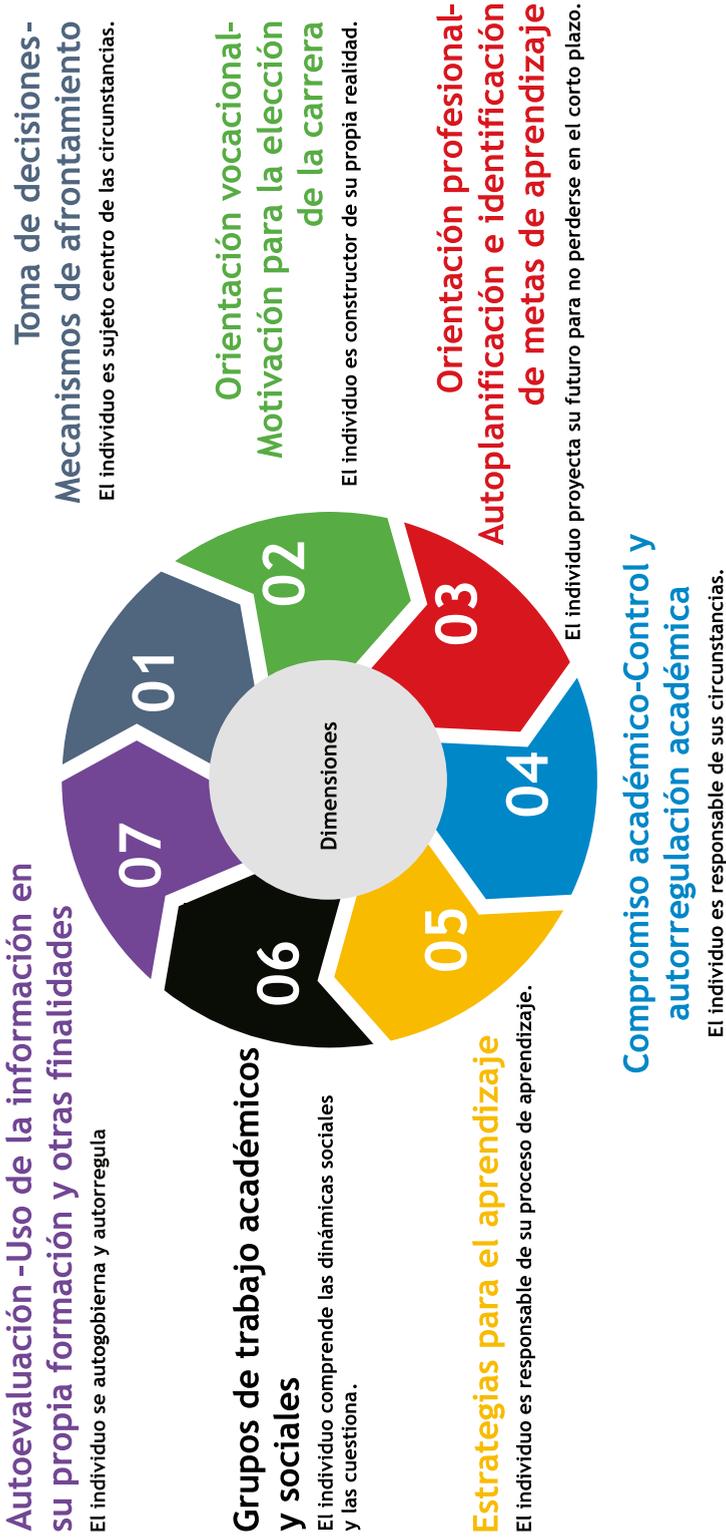
**Instrumento.** Para responder a los objetivos de investigación se hizo uso del instrumento diseñado por Rosso (2018) conocido como Escala Nivel de Autonomía (ENA); este instrumento fue elaborado a partir de los criterios establecidos por Montero y León (2007). En la ENA se indaga por los factores personales y académicos desde siete dimensiones (Figura 21).

Figura 20. Caracterización de los participantes.



Fuente: elaboración propia.

Figura 2.1. Dimensiones ENA.



Fuente: adaptado de Roso (2018).

La Escala Nivel de Autonomía (ENA) toma como referencia los supuestos conceptuales del constructo autonomía agrupados en siete dimensiones, tal como se indica en la Figura 21. El instrumento originalmente incluye 65 ítems con opciones de respuesta: muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo; para este caso, se incorporan dos nuevos ítems en la dimensión siete. Con relación a la confiabilidad su coeficiente se determinó mediante el Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) en cada dimensión, así como su dimensionalidad. En la Tabla 3 se reportan los respectivos índices por dimensión.

**Tabla 3. Índice de confiabilidad de las dimensiones y dimensionalidad de la ENA**

Dimensión	Alfa de Cronbach $\alpha$	Dimensionalidad Menor 2.0	Modelo de Rash
1	0.61	1.76	1.19
2	0.62	1.75	1.13
3	0.56	1.65	1.15
4	0.66	1.85	1.53
5	0.59	1.61	1.39
6	0.77	2.32	1.90
7	0.66	1.93	1.33

**Nota. Tomado de Rosso (2018).**

Se evidencia que el instrumento logró un nivel adecuado y solo moderado en la dimensión cinco, en tanto que la dimensión seis presenta parámetros de elevada dimensionalidad y con confiabilidad bastante adecuada.

Rosso (2018) en la elaboración del cuestionario ENA consideró que era necesario tomar las bases teóricas de Zemelman (2007; 2012) referidas a los principios que explican que todo sujeto tiene la posibilidad y la capacidad de erigir “sus propias circunstancias de vida” sin perderse en el contexto porque debe privilegiar una visión de futuro donde el lidere su propio proceso de construcción y potenciación. Por otra parte, hace referencia a la variable “autonomía” a partir de las orientaciones teóricas de Villardón y Yaniz (2011) que la explican como un proceso de autogestión del estudiante para el aprendizaje, siendo él quien decide orientar sus intereses y construir su proyecto de vida y profesional.

Cada dimensión aborda un aspecto del sujeto en contexto prevaleciendo su visión como sujeto. La dimensión uno examina al “sujeto como centro de las circunstancias”, en este sentido se valoran los principios de vida que orientan el actuar como constructor permanente de su propio futuro (Zemelman, 2007). Desde la dimensión dos se valora al “hombre constructor de su propia realidad”, siendo un ejercicio propicio para reflexionar frente a el individuo se concibe no solo como constructor de sus realidades, sino que también puede establecer sus circunstancias (Zemelman, 2012). En la dimensión tres se indaga por el “proyecto visión de futuro” en términos de la satisfacción frente al programa profesional de su elección y su proyección en el campo laboral (Zemelman, 2012). Con relación a la dimensión cuatro se estudia al “hombre como responsable de sus circunstancias”, y tal como lo plantea Zemelman (2012) se hace referencia a la posibilidad que tiene el sujeto de hacer de forma libre el uso de su voluntad en cualquier contexto donde interactúe.

Para la dimensión cinco se trata de contar con una visión de la “responsabilidad frente a su proceso de aprendizaje”, es decir determinar si el sujeto en calidad de estudiante ha desarrollado a plenitud su capacidad para autogestionar su proceso de aprendizaje (Villardón y Yaniz, 2011). Desde la dimensión seis se explora si el sujeto “comprende las dinámicas sociales y las cuestiona”, si bien se pretende el desarrollo de la autonomía por parte del estudiante se espera también que este logre potenciarse a partir de los estímulos e interacciones que ofrece el contexto familiar y social (Zemelman, 2007). Finalmente, la dimensión siete siguiendo la teoría de Zemelman (2012) valora la capacidad que tiene el individuo para autogobernarse y autorregular sus procesos de aprendizaje.

**Procesamiento de los datos.** Se obtiene una base de datos que contiene información institucional del rendimiento académico de los estudiantes para el segundo semestre del 2022; de igual forma producto de la aplicación del instrumento se cuenta con una data que fue revisada y depurada con el propósito de contar con información que obedeciera a los rangos definidos en la Escala Nivel de Autonomía (ENA). Los datos se procesaron en el software SSPS versión 24 y se realizaron análisis descriptivos y se calculó con rho de Spearman ( $r_s$ ) para establecer si existen o no relaciones entre las variables percepciones de autonomía y éxito académico.

# 6

**CAPÍTULO 6**  
**ANÁLISIS DE**  
**RESULTADOS**





## CAPÍTULO 6

# ANÁLISIS DE RESULTADOS

Esta sección presenta los resultados provenientes de la aplicación del instrumento que permitió medir la autonomía de los estudiantes universitarios de ambos sexos pertenecientes a dos Instituciones de Educación Superior (UNAD y FUCN). En primer lugar, se presentan los resultados descriptivos por cada uno de los ítems que componen el instrumento diseñado y validado para esta investigación y luego los hallazgos provenientes de la correlación entre cada una de las siete dimensiones y los resultados de desempeño académico medido mediante las calificaciones promedio obtenidas por los estudiantes de distintos programas de formación profesional de las dos IES estudiadas.

### Resultados descriptivos para los ítems del instrumento

Revisadas las respuestas que los estudiantes de las dos instituciones realizaron al instrumento de autonomía, se encontró que se lograron 430 respuestas, de las cuales el 61,6 % fueron de la UNAD y el 38,4 % de la FUCN. La participación por sexo correspondió al 63,3 % por mujeres y el 36,7 % a hombres; en cuanto a los rangos de edad de los participantes se encontró que el 10,9 % tienen menos de 20 años, el 50,9 % están entre los 21 a 30 años, el 25,6 % aparecen entre 31 y 40 años, el 9,8 % se encuentran entre 41 y 50 años y un 3,7 % supera los 51 años. También se indagó por el estrato social de pertenencia encontrado que el 33,7 % se identifican con el uno, el 35,1 % en el dos, el 26,7 % al tres, el 4,0 % al cuatro y el 0,5 % a quinto.

En cuanto al nivel de educación superior que estaban cursando se encontró que el 94,0 % en pregrado, el 1,2 % en especialización y el 4,9 % en maestría. La distribución por semestres en curso durante la aplicación de la encuesta

aparece un 18,8 % en primer semestre, el 12,3 % en segundo, el 25,3 % ya sea en tercer o cuarto, el 11,6 % entre quinto y sexto, el 20,9 % ya sea en séptimo u octavo y el 10,9 % entre noveno y décimo semestre. En la Tabla 4 se señala la distribución de los participantes por programa de formación académica.

**Tabla 4. Programas y distribución por participantes**

Nombre del programa profesional	Frecuencia	Porcentaje
Administración de Empresas	11	2,6
Administración Financiera	3	0,7
Comunicación Digital	2	0,5
Contaduría Pública	7	1,6
Esp. en Educación Superior a Distancia	3	0,7
Esp. en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo	2	0,5
Filosofía	11	2,6
Ingeniería de Sistemas	3	0,7
Ingeniería Informática	57	13,3
Ingeniería Multimedia	2	0,5
Lic. en Etnoeducación	3	0,7
Lic. en Filosofía	10	2,3
Lic. en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés	192	44,7
Lic. en Matemáticas	2	0,5
Lic. Pedagogía Infantil	25	5,8
Maestría en Educación	5	1,2
Maestría en Educación Intercultural	15	3,5
Maestría en Mediación Pedagógica en el Aprendizaje del Inglés	1	0,2
Mercadeo	1	0,2
Negocios Internacionales	2	0,5
Psicología	5	1,2
Tecnólogo en Desarrollo de Software	29	6,7
Tecnólogo en Gestión de Agroindustrias Alimenticias	5	1,2
Tecnólogo en Gestión de Plantaciones Forestales	4	0,9
Trabajo Social	30	7,0
Total	430	100,0

**Nota. Elaboración propia.**

Las principales características encontradas en los participantes del estudio son mujeres con edades entre 21 y 30 años, del estrato dos preferentemente que se encuentran realizando programas de formación profesional, principalmente en Licenciatura en Lenguas Extranjeras con especialidad en inglés, Administración de Empresas e Ingeniería Informática. Se indagó por la región de residencia encontrando que el 54,0 % está en la región Andina, el 20,9 % en Bogotá, D. C., el 12,1 % de la región Caribe, el 6,0 % de la región Caribe, el 2,8 % de la Orinoquía, el 3,3 % de Amazonía y un 0,9 % extranjeros.

Se indagó por los niveles de formación tanto de la madre como del padre. La Tabla 5 resume los datos encontrados en estas categorías:

**Tabla 5. Niveles educativos de la madre y padre de los participantes**

Nivel educativo	Madre		Padre	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Básica Primaria	185	43,0	219	50,9
Media	113	26,3	103	24,0
Técnica	53	12,3	44	10,2
Tecnóloga	25	5,8	15	3,5
Profesional	31	7,2	38	8,8
Posgrado	23	5,3	11	2,6
Total	430	100,0	430	100,0

**Nota. Elaboración propia.**

Se encuentra que los progenitores han realizado en un buen porcentaje la primaria, seguida de la media. A nivel profesional ambos son técnicos o profesionales, se destaca la importancia que tiene para las madres poseer un título de posgrado.

## Resultados del instrumento de autonomía en estudiantes universitarios

La Tabla 6 reúne los principales descriptivos producto de las respuestas que los participantes le dieron a la encuesta de autonomía para estudiantes universitarios, se encuentra que las respuestas oscilaron entre las opciones de respuesta (De acuerdo y Muy de acuerdo) mostrando que la mayoría de los participantes disponen de referentes claros que les permiten tomar decisiones relacionadas con las distintas dimensiones consideradas en el cuestionario, sin embargo las afirmaciones de las dimensiones cuatro (compromiso académico-control y autorregulación académica), cinco (estrategias para el aprendizaje) y seis (grupos de trabajo académicos y sociales) hay mayor preponderancia de la afirmación (De acuerdo), indicando que posiblemente se deba revisar aquellos aspectos donde los encuestados tienen dificultades para reforzar procesos de autonomía que los conlleven al éxito, esto a que la medición de la dispersión de las respuestas es pequeña (menor de uno) índice de la tendencia en la selección por estas dos opciones de respuesta.

En cuanto a las calificaciones, se encontró un promedio de  $3,73 \pm 1,03$  que muestra la tendencia considerada normal dentro del desempeño académico de los estudiantes universitarios producto de la demanda intelectual requerida.

**Tabla 6. Estadísticos descriptivos para las respuestas a los ítems de la encuesta de autonomía para estudiantes universitarios y de las calificaciones**

Ítems del cuestionario por dimensiones	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Asimetría	Curtosis
Dimensión 1 -Las decisiones que tomo sobre mí, me darán calidad de vida.	3,66	4	4	0,65	0,42	-2,36	6,30
Dimensión 1 -Es mi responsabilidad construir la vida que deseo.	3,55	4	4	0,69	0,48	-1,82	3,79
Dimensión 1 -Es mi responsabilidad construir mi futuro.	3,63	4	4	0,65	0,42	-2,17	5,48
Dimensión 1 -Las decisiones que tomo me llevan a ser responsable de los resultados.	3,46	4	4	0,70	0,50	-1,48	2,64
Dimensión 1 -Soy el constructor de mi propia vida.	3,62	4	4	0,66	0,44	-2,08	4,81
Dimensión 1 -Me esfuerzo todos los días para lograr tener un mejor futuro.	3,59	4	4	0,67	0,45	-1,95	4,38
Dimensión 1 -Las condiciones de vida que tengo son mi responsabilidad.	3,36	4	4	0,80	0,64	-1,20	0,97
Dimensión 1 -Tomo decisiones de acuerdo con lo que pienso.	3,41	4	4	0,73	0,54	-1,38	2,16
Dimensión 1 -Necesito transformar mi vida.	3,32	4	4	0,83	0,69	-1,13	0,63

Ítems del cuestionario por dimensiones	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Asimetría	Curtosis
Dimensión 1 -Tengo un tiempo establecido para alcanzar cada una de mis metas.	3,31	3	4	0,78	0,62	-1,16	1,18
Dimensión 2 -Es importante para mí continuar estudiando.	3,63	4	4	0,65	0,43	-2,20	5,58
Dimensión 2 -Decidí estudiar la carrera que me gusta.	3,56	4	4	0,75	0,56	-1,93	3,54
Dimensión 2 -Trabajar en esta profesión me hará feliz.	3,47	4	4	0,74	0,54	-1,55	2,50
Dimensión 2 -La carrera que estudio me permite aprender sobre los temas que me interesan.	3,55	4	4	0,69	0,48	-1,79	3,52
Dimensión 2 -Se me facilita aprender de todas las asignaturas que dictan en esta carrera.	2,87	3	3	0,85	0,72	-0,34	-0,54
Dimensión 2 -Es importante ser buen estudiante en esta carrera.	3,58	4	4	0,67	0,45	-1,91	4,23
Dimensión 2 -Me esfuerzo en el estudio para ser un buen profesional.	3,68	4	4	0,64	0,41	-2,47	6,90
Dimensión 3 -Ser profesional en esta disciplina es importante para mí.	3,64	4	4	0,66	0,43	-2,21	5,32
Dimensión 3 -Me interesa resolver problemas sociales en el ejercicio de mi profesión.	3,34	3	3	0,73	0,53	-1,17	1,68

Ítems del cuestionario por dimensiones	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Asimetría	Curtosis
Dimensión 3 -Con esta carrera voy a ingresar a una empresa.	3,05	3	3	0,89	0,79	-0,70	-0,22
Dimensión 3 -Me interesa investigar sobre temas relacionados con esta carrera.	3,50	4	4	0,69	0,48	-1,58	2,97
Dimensión 3 -He pensado en constituir mi propia empresa con los conocimientos que adquiero.	3,08	3	4	0,91	0,84	-0,74	-0,32
Dimensión 3 -Pienso dedicar mi vida a trabajar en la profesión que me encuentro estudiando.	3,37	4	4	0,74	0,55	-1,17	1,27
Dimensión 3 -Con esta profesión es posible crear nuevas alternativas de trabajo.	3,59	4	4	0,69	0,48	-2,04	4,62
Dimensión 4 -Aprovecho las clases para aclarar dudas sobre los temas que he estudiado.	3,27	3	3	0,71	0,51	-0,92	1,10
Dimensión 4 -Asisto a todas las clases que tengo en el horario.	2,99	3	3	0,79	0,62	-0,39	-0,38
Dimensión 4 -Me gusta discutir con los docentes los temas de las clases.	3,00	3	3	0,80	0,65	-0,57	-0,02
Dimensión 4 -Preparo con antelación los temas de las clases.	3,20	3	3	0,76	0,58	-0,86	0,70

Ítems del cuestionario por dimensiones	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Asimetría	Curtosis
Dimensión 4 -Pregunto y opino en las clases.	3,14	3	3	0,76	0,58	-0,70	0,31
Dimensión 4 -Asisto a todas las clases con los trabajos al día.	3,19	3	3	0,75	0,56	-0,70	0,25
Dimensión 4 -Tengo una rutina diaria para dedicarme a estudiar.	3,20	3	4	0,84	0,71	-0,92	0,28
Dimensión 4 -La universidad es mi compromiso más importante.	3,17	3	3	0,78	0,61	-0,72	0,11
Dimensión 4 -Asisto a diferentes actividades o eventos en los que traten temas de mi profesión.	3,06	3	3	0,84	0,70	-0,58	-0,31
Dimensión 4 -Establezco metas por asignatura para lograr mis objetivos profesionales.	3,33	3	3a	0,73	0,54	-1,10	1,34
Dimensión 5 -Es importante ser recursivo para cumplir con todos los trabajos de la universidad.	3,61	4	4	0,66	0,43	-2,06	5,03
Dimensión 5 -Profundizo sobre los temas vistos en cada clase.	3,29	3	3	0,69	0,47	-0,93	1,37
Dimensión 5 -Consulto fuentes de información fuera del aula de clase para lograr comprender mejor los temas.	3,54	4	4	0,68	0,46	-1,72	3,48

Ítems del cuestionario por dimensiones	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Asimetría	Curtosis
Dimensión 5 -Me gusta tener la iniciativa para desarrollar las actividades de clase.	3,31	3	3	0,74	0,55	-1,04	1,09
Dimensión 5 -Participo en actividades fuera del aula de clase relacionadas con mi formación.	3,02	3	3	0,84	0,71	-0,70	0,08
Dimensión 5 -Participo en grupos de estudio con personas que conocen sobre los temas de mi carrera.	2,94	3	3	0,83	0,70	-0,50	-0,26
Dimensión 5 -Tengo una rutina de descanso que me permite cumplir mi responsabilidad académica.	3,06	3	3	0,87	0,76	-0,62	-0,35
Dimensión 6 -Es importante en la universidad conocer personas para compartir.	3,20	3	3	0,78	0,61	-0,86	0,56
Dimensión 6 -Tener amigos en la universidad es importante.	3,10	3	3	0,82	0,67	-0,71	0,06
Dimensión 6 -Los amigos en la universidad son un apoyo en mi aprendizaje.	3,02	3	3	0,82	0,67	-0,63	0,02
Dimensión 6 -Aprender en compañía de otros es necesario para mi desarrollo académico y profesional.	3,08	3	3	0,85	0,72	-0,63	-0,27

Ítems del cuestionario por dimensiones	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Asimetría	Curtosis
Dimensión 6 -Realizo los trabajos en grupo con personas que les gusta estudiar.	3,25	3	4	0,80	0,63	-0,94	0,52
Dimensión 6 -En mi grupo de trabajo cada miembro conoce sobre todos los temas a presentar.	2,98	3	3	0,80	0,65	-0,49	-0,20
Dimensión 6 -Cada persona que participa en mi grupo de trabajo cumple con el compromiso adquirido.	2,91	3	3	0,85	0,73	-0,52	-0,25
Dimensión 6 -Con el trabajo en grupo aprendo de mis compañeros.	3,27	3	3	0,81	0,65	-1,16	1,17
Dimensión 6 -Escojo las personas con las que debo realizar los trabajos de grupo.	2,64	3	3	0,99	0,97	-0,15	-1,00
Dimensión 6 -Los mejores estudiantes hacen parte de mi grupo de trabajo.	2,66	3	3	0,85	0,73	-0,13	-0,61
Dimensión 6 -Mi familia respeta las decisiones que tomo sobre mi vida.	3,38	4	4	0,79	0,62	-1,41	1,91
Dimensión 6 -Comunico oportunamente a mi familia las decisiones que tomo.	3,19	3	4	0,84	0,70	-0,85	0,12
Dimensión 6 -Es importante para mi familia que logre sacar la carrera adelante.	3,50	4	4	0,75	0,57	-1,71	2,84

Ítems del cuestionario por dimensiones	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Asimetría	Curtosis
Dimensión 6 -Cuento con el apoyo de mi familia para dedicar tiempo al estudio.	3,33	4	4	0,85	0,72	-1,29	1,10
Dimensión 6 -En mi familia nos apoyamos para obtener éxito académico.	3,16	3	3	0,85	0,71	-0,86	0,21
Dimensión 7 -Tengo claras las asignaturas en las que no tengo buen desempeño.	3,41	3	4	0,69	0,48	-1,25	2,10
Dimensión 7-Me dedico con mayor interés a las asignaturas que considero difíciles.	3,23	3	3	0,77	0,59	-0,89	0,61
Dimensión 7-Tener buenos resultados académicos depende de mí mismo.	3,66	4	4	0,66	0,43	-2,34	6,02
Dimensión 7-Me esfuerzo todos los días para obtener excelentes resultados académicos.	3,49	4	4	0,69	0,47	-1,54	2,94
Dimensión 7 -Para ser un excelente profesional debo ser un excelente estudiante.	3,41	4	4	0,79	0,62	-1,36	1,44
Dimensión 7-Me interesa conocer mis resultados académicos.	3,58	4	4	0,67	0,45	-1,93	4,39
Dimensión 7-Mis resultados académicos dejan ver mi dedicación y esfuerzo.	3,44	4	4	0,74	0,54	-1,48	2,35

Ítems del cuestionario por dimensiones	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Asimetría	Curtosis
Dimensión 7- Los resultados en cada corte me permiten saber a qué debo dedicar más tiempo.	3,47	4	4	0,70	0,48	-1,54	2,95
Dimensión 7-Busco espacios con profesionales de la carrera para profundizar en conocimientos de la disciplina.	3,07	3	3	0,84	0,70	-0,62	-0,22
Dimensión 7-Planteo y evalúo estrategias para lograr mi aprendizaje.	3,34	3	4	0,72	0,52	-1,07	1,26
Dimensión 7-Si no obtengo los resultados esperados emprendo un plan de mejora.	3,49	4	4	0,61	0,37	-0,89	0,44
Nota	3,73	3,9	4,7	1,03	1,06	-1,36	1,80

**Nota: N = 430.**

**Nota. Las dimensiones y los ítems corresponden a la Escala Nivel de Autonomía elaborado por Rosso (2018). <https://hdl.handle.net/10983/17616>**

## Correlaciones entre dimensiones y rendimiento académico

Como el instrumento de la autonomía en estudiantes universitarios se organizó en cuatro dimensiones y teniendo en cuenta los resultados presentados en la Tabla 6, se analizan las relaciones entre ellas teniendo en cuenta el estadístico de la correlación rho de Spearman dado que las variables analizadas son nominales.

**Correlación dimensión “toma de decisiones-mecanismos de afrontamiento con compromiso académico-control y autorregulación académica y rendimiento académico”.** La Tabla 7 muestra las correlaciones que se encuentran entre la dimensión uno y la cuatro, lo mismo que la relación que pueden tener con el éxito académico de los estudiantes.

Se destaca que todos los ítems de las dos dimensiones tienen coeficientes de correlación de Spearman significativos, mostrando que los participantes en la gestión de toma de decisiones para dar respuesta a su compromiso académico consideran importante asumir su propio compromiso. En cuanto a la correlación con las calificaciones no se encontraron valores significativos con ninguna de las dos dimensiones analizadas, ni con alguno de los ítems específicos del cuestionario.

**Correlación “orientación vocacional-motivación para la elección de carrera con grupos de trabajo académico sociales y rendimiento académico”.** En la Tabla 8 se encuentran los estadísticos rho de Spearman que miden la relación de estas dos dimensiones, lo mismo que con las calificaciones.

Como en el caso anterior, se pudo medir que la relación de cada uno de los ítems que componen estas dos dimensiones son significativas, indicando que los participantes consideran adecuada la elección que realizaron de su programa profesional y la importancia que para el logro de su autonomía es necesario considerar momentos de interacción en temas del programa como la identificación con su comunidad académica. Se encontró que tampoco hay una medida significativa de la relación que tienen estas dos dimensiones con su éxito académico esperado.

**Correlación “orientación profesional-autoplanificación e identificación de metas de aprendizaje con estrategias para el aprendizaje y rendimiento académico”.**

Como en las relaciones de las dimensiones ya revisadas, en la Tabla 9 están los estadísticos que miden esta relación a la vez con las notas. Como en las correlaciones realizadas hasta ahora, se encuentra que entre estas dos dimensiones hay correlaciones significativas, mostrando que el estudiante al tomar una decisión sobre su proyecto productivo profesional no solamente le implica un compromiso consigo mismo para lograr la meta, sino que considera muy importante las relaciones con su familia, amistades y compañeros poniendo de presente la responsabilidad y el esfuerzo para completar los procesos formativos demandados. Tampoco se evidenció correlaciones significativas de cada una de las afirmaciones del instrumento con las notas logradas por los estudiantes.

**Correlación “compromiso académico-control y autorregulación académica con autoevaluación uso de la información en su propia formación y otras finalidades y rendimiento académico”.**

En la Tabla 10 se encuentra los resultados de la relación mediante el rho de Spearman entre estas dos dimensiones de la autonomía en los estudiantes universitarios de las dos instituciones universitarias analizadas, teniendo en cuenta la información suministrada por los participantes del estudio. Como se puede verificar, las correlaciones entre los ítems que hacen parte de cada una de las dimensiones son significativas, indicando que, los estudiantes establecen ciertas rutinas tanto fuera del aula como durante la realización del acto pedagógico, pues buscan obtener los mejores resultados provenientes de sus esfuerzos por lograr un adecuado rendimiento académico a la vez que identifican claramente sus fortalezas y debilidades en cada una de las asignaturas o cursos que atienden dentro del programa de formación profesional, buscando las mejores alternativas que les permitan alcanzar sus propósitos.

Como en el estudio de las relaciones entre las distintas dimensiones de la autonomía consideradas en el instrumento, en este tampoco se encontraron relaciones significativas con las calificaciones obtenidas por los estudiantes que participaron en el estudio, aunque se esperaba que existiera alguna relación, parece ser que intervienen otros factores asociados más al éxito académico como pueden ser estrategias metacognitivas, métodos de estudio, afinidades con las temáticas estudiadas y otros aspectos afectivos que estarían incidiendo en la obtención de un buen rendimiento académico. Estos elementos serían objeto de estudios más asociados con este proceso.

**Tabla 7. Correlación dimensión toma de decisiones-mecanismos de afrontamiento con compromiso académico-control y autorregulación académica, y éxito académico**

Dimensión	Estadísticos	Dimensión 1 -Las decisiones que tomo sobre mí, me darán calidad de vida.	Dimensión 1 -Es mi responsabilidad construir mi futuro.	Dimensión 1 -Las decisiones que tomo me llevan a ser responsable de los resultados.	Dimensión 1 -Soy el constructor de mi propia vida.	Dimensión 1 -Me esfuerzo todos los días para lograr tener un mejor futuro.	Dimensión 1 -Las condiciones de vida que tengo son mi responsabilidad.	Dimensión 1 -Tomo decisiones de acuerdo con lo que pienso.	Dimensión 1 -Necesito transformar mi vida.	Dimensión 1 -Tengo un tiempo establecido para alcanzar cada una de mis metas.	Nota
Dimensión 4 -Aprovecho las clases para aclarar dudas sobre los temas que he estudiado.	Coef. de correlación	0,275**	0,383**	0,437**	0,396**	0,419**	0,356**	0,487**	0,311**	0,419**	-0,052
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,282
Dimensión 4 -Asisto a todas las clases que tengo en el horario.	Coef. de correlación	0,254**	0,327**	0,347**	0,270**	0,287**	0,294**	0,252**	0,292**	0,359**	0,079
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,100
Dimensión 4 -Me gusta discutir con los docentes los temas de las clases.	Coef. de correlación	0,267**	0,290**	0,309**	0,287**	0,298**	0,351**	0,338**	0,318**	0,355**	0,031
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,516

Dimensión	Estadísticos	Dimensión 1 -Las decisiones que tomo sobre mí, me darán calidad de vida.	Dimensión 1 -Es mi responsabilidad construir mi futuro.	Dimensión 1 -Las decisiones que tomo me llevan a ser responsable de los resultados.	Dimensión 1 -Soy el constructor de mi propia vida.	Dimensión 1 -Me esfuerzo todos los días para lograr tener un mejor futuro.	Dimensión 1 -Las condiciones de vida que tengo son mi responsabilidad.	Dimensión 1 -Tomo decisiones de acuerdo con lo que pienso.	Dimensión 1 -Necesito transformar mi vida.	Dimensión 1 -Tengo un tiempo establecido para alcanzar cada una de mis metas.	Nota
Dimensión 4 -Preparo con anticipación los temas de las clases.	Coef. de correlación	0,284**	0,328**	0,440**	0,318**	0,423**	0,440**	0,333**	0,224**	0,398**	0,050
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,304
Dimensión 4 -Pregunto y opino en las clases.	Coef. de correlación	0,212**	0,278**	0,423**	0,311**	0,325**	0,326**	0,359**	0,167**	0,440**	0,015
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,757
Dimensión 4 -Asisto a todas las clases con los trabajos al día.	Coef. de correlación	0,274**	0,348**	0,420**	0,363**	0,389**	0,337**	0,366**	0,200**	0,498**	0,058
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,226

Dimensión	Estadísticos	Dimensión 1 -Las decisiones que tomo sobre mí, me darán calidad de vida.	Dimensión 1 -Es mi responsabilidad construir mi futuro.	Dimensión 1 -Las decisiones que tomo me llevan a ser responsable de los resultados.	Dimensión 1 -Soy el constructor de mi propia vida.	Dimensión 1 -Me esfuerzo todos los días para lograr tener un mejor futuro.	Dimensión 1 -Las condiciones de vida que tengo son mi responsabilidad.	Dimensión 1 -Tomo decisiones de acuerdo con lo que pienso.	Dimensión 1 -Necesito transformar mi vida.	Dimensión 1 -Tengo un tiempo establecido para alcanzar cada una de mis metas.	Nota
Dimensión 4 -Tengo una rutina diaria para dedicarme a estudiar.	Coef. de correlación	0,284**	0,374**	0,606**	0,450**	0,471**	0,391**	0,342**	0,219**	0,620**	0,002
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,960
Dimensión 4 -La diversidad es importante.	Coef. de correlación	0,295**	0,421**	0,348**	0,379**	0,347**	0,312**	0,297**	0,318**	0,428**	-0,057
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,235
Dimensión 4 -Asisto a diferentes actividades en los que trato temas de mi profesión.	Coef. de correlación	0,238**	0,331**	0,429**	0,376**	0,364**	0,398**	0,424**	0,247**	0,503**	-0,015
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,762

Dimensión	Estadísticos	Dimensión 1 -Las decisiones que tomo sobre mí, me darán calidad de vida.	Dimensión 1 -Es mi responsabilidad construir mi futuro.	Dimensión 1 -Las decisiones que tomo me llevan a ser responsable de los resultados.	Dimensión 1 -Soy el constructor de mi propia vida.	Dimensión 1 -Me esfuerzo todos los días para lograr tener un mejor futuro.	Dimensión 1 -Las condiciones de vida que tengo son mi responsabilidad.	Dimensión 1 -Tomo decisiones de acuerdo con lo que pienso.	Dimensión 1 -Necesito transformar mi vida.	Dimensión 1 -Tengo un tiempo establecido para alcanzar cada una de mis metas.	Nota
Dimensión 4 -Establezco metas por asignatura para lograr mis objetivos profesionales.	Coef. de correlación	0,346**	0,393**	0,454**	0,392**	0,478**	0,380**	0,412**	0,252**	0,556**	-0,076
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,118
Nota	Coef. de correlación	-0,003	-0,053	-0,048	-0,038	-0,057	-0,081	0,021	-0,005	-0,024	1,000
	Sig. (bilateral)	0,947	0,272	0,317	0,436	0,239	0,094	0,659	0,925	0,620	

**Nota: \*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). N= 430. Las dimensiones y los ítems corresponden a la Escala Nivel de Autonomía elaborado por Rosso (2018). <https://hdl.handle.net/10983/17616>**

**Tabla 8. Correlación orientación vocacional-motivación para la elección de carrera con grupos de trabajo académico-sociales y éxito académico**

Ítems por dimensión	Estadísticos	Dimensión 2 -Es importante para mí continuar estudiando.	Dimensión 2 -Decidí estudiar la carrera que me gusta.	Dimensión 2 -Trabajar en esta profesión me hará feliz.	Dimensión 2 -La carrera que estudio me permite aprender sobre temas que me interesan.	Dimensión 2 -Se me facilita aprender de todas las asignaturas que dictan en esta carrera.	Dimensión 2 -Es importante ser buen estudiante en esta carrera.	Dimensión 2 -Me esfuerzo en el estudio para ser un buen profesional.	Nota
Dimensión 6 -Es importante en la universidad conocer personas para compartir.	Coefficiente de correlación	0,275**	0,272**	0,319**	0,226**	0,286**	0,266**	0,254**	-0,017
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,723
Dimensión 6 -Tener amigos en la universidad es importante.	Coefficiente de correlación	0,276**	0,294**	0,381**	0,234**	0,323**	0,331**	0,270**	-0,018
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,713
Dimensión 6 -Los amigos en la universidad son un apoyo en mi aprendizaje.	Coefficiente de correlación	0,249**	0,302**	0,323**	0,264**	0,283**	0,239**	0,181**	0,009
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,848

Ítems por dimensión	Estadísticos	Dimensión 2 -Es importante para mí continuar estudiando.	Dimensión 2 -Decidí estudiar la carrera que me gusta.	Dimensión 2 -Trabajar en esta profesión me hará feliz.	Dimensión 2 -La carrera que estudio me permite aprender sobre temas que me interesan.	Dimensión 2 -Se me facilita aprender de todas las asignaturas que dictan en esta carrera.	Dimensión 2 -Es importante ser buen estudiante en esta carrera.	Dimensión 2 -Me esfuerzo en el estudio para ser un buen profesional.	Nota
Dimensión 6 -Aprender en compañía de otros es necesario para mi desarrollo académico y profesional.	Coeficiente de correlación	0,246**	0,287**	0,282**	0,275**	0,303**	0,290**	0,228**	0,011
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,820
Dimensión 6 -Realizo los trabajos en grupo con personas que les gusta estudiar.	Coeficiente de correlación	0,373**	0,283**	0,371**	0,337**	0,310**	0,364**	0,388**	0,010
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,841
Dimensión 6 -En mi grupo de trabajo cada miembro conoce sobre todos los temas a presentar.	Coeficiente de correlación	0,287**	0,330**	0,349**	0,360**	0,338**	0,297**	0,315**	-0,048
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,318

Ítems por dimensión	Estadísticos	Dimensión 2 -Es importante para mí continuar estudiando.	Dimensión 2 -Decidí estudiar la carrera que me gusta.	Dimensión 2 -Trabajar en esta profesión me hará feliz.	Dimensión 2 -La carrera que estudio me permite aprender sobre temas que me interesan.	Dimensión 2 -Se me facilita aprender de todas las asignaturas que dictan en esta carrera.	Dimensión 2 -Es importante ser buen estudiante en esta carrera.	Dimensión 2 -Me esfuerzo en el estudio para ser un buen profesional.	Nota
Dimensión 6 -Cada persona que participa en mi grupo de trabajo cumple con el compromiso adquirido.	Coefficiente de correlación	0,231**	0,249**	0,309**	0,304**	0,334**	0,234**	0,215**	-0,044
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,366
Dimensión 6 -Con el trabajo en grupo aprendizaje de mis compañeros.	Coefficiente de correlación	0,383**	0,433**	0,454**	0,493**	0,323**	0,343**	0,308**	0,000
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,995
Dimensión 6 -Escojo las personas con las que debo realizar los trabajos de grupo.	Coefficiente de correlación	0,148**	0,206**	0,187**	0,152**	0,289**	0,130**	0,167**	-0,064
	Sig. (bilateral)	0,002	0,000	0,000	0,002	0,000	0,007	0,001	0,186

Ítems por dimensión	Estadísticos	Dimensión 2 -Es importante para mí continuar estudiando.	Dimensión 2 -Decidí estudiar la carrera que me gusta.	Dimensión 2 -Trabajar en esta profesión me hará feliz.	Dimensión 2 -La carrera que estudio me permite aprender sobre temas que me interesan.	Dimensión 2 -Se me facilita aprender de todas las asignaturas que dictan en esta carrera.	Dimensión 2 -Es importante ser buen estudiante en esta carrera.	Dimensión 2 -Me esfuerzo en el estudio para ser un buen profesional.	Nota
Dimensión 6 -Los mejores estudiantes hacen parte de mi grupo de trabajo.	Coef. de correlación	0,191**	0,162**	0,242**	0,188**	0,444**	0,266**	0,135**	0,017
	Sig. (bilateral)	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,005	0,724
Dimensión 6 -Mi familia respeta las decisiones que tomo sobre mi vida.	Coef. de correlación	0,440**	0,425**	0,411**	0,533**	0,421**	0,338**	0,377**	-0,019
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,694
Dimensión 6 -Comunico oportunamente a mi familia las decisiones que tomo.	Coef. de correlación	0,453**	0,362**	0,415**	0,464**	0,390**	0,394**	0,293**	-0,052
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,279
Dimensión 6 -Es importante para mi familia que logre sacar la carrera adelante.	Coef. de correlación	0,598**	0,363**	0,458**	0,470**	0,316**	0,416**	0,336**	-0,026
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,591

Ítems por dimensión	Estadísticos	Dimensión 2 -Es importante para mí continuar estudiando.	Dimensión 2 -Decidí estudiar la carrera que me gusta.	Dimensión 2 -Trabajar en esta profesión me hará feliz.	Dimensión 2 -La carrera que estudio me permite aprender sobre temas que me interesan.	Dimensión 2 -Se me facilita aprender de todas las asignaturas que dictan en esta carrera.	Dimensión 2 -Es importante ser buen estudiante en esta carrera.	Dimensión 2 -Me esfuerzo en el estudio para ser un buen profesional.	Nota
Dimensión 6 -Mi familia me apoya para dedicar tiempo al estudio.	Coef. de correlación	0,470**	0,439**	0,469**	0,489**	0,371**	0,306**	0,358**	-0,018
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,712
Dimensión 6 -En mi familia nos apoyamos para obtener éxito académico.	Coef. de correlación	0,375**	0,340**	0,387**	0,402**	0,463**	0,342**	0,277**	-0,057
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,239
Nota	Coef. de correlación	-0,125**	-0,064	-0,016	-0,120*	0,051	0,024	-0,023	1,000
	Sig. (bilateral)	0,010	0,186	0,744	0,013	0,291	0,626	0,640	

**Nota: \*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). N= 430. Las dimensiones y los ítems corresponden a la Escala Nivel de Autonomía elaborado por Rosso (2018). <https://hdl.handle.net/10983/17616>**

**Tabla 9- Correlación orientación profesional-autoplanificación e identificación de metas de aprendizaje con estrategias para el aprendizaje y éxito académico**

Ítems por dimensión	Estadísticos	Dimensión 3 -Ser profesional en esta disciplina es importante para mí.	Dimensión 3 -Me interesa resolver problemas sociales en el ejercicio de mi profesión.	Dimensión 3 -Con esta carrera voy a ingresar a una empresa.	Dimensión 3 -Me interesa investigar sobre temas relacionados con esta carrera.	Dimensión 3 -He pensado en constituir mi propia empresa con los conocimientos que adquiriere en la carrera.	Dimensión 3 -Pienso dedicar mi vida a trabajar en la profesión que me encuentro estudiando.	Dimensión 3 -Con esta profesión es posible crear nuevas alternativas de trabajo.	Nota
Dimensión 5 -Es importante ser recursivo para cumplir con todos los trabajos.	Coef. de correlación	0,389**	0,338**	0,213**	0,399**	0,221**	0,288**	0,406**	-0,063
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,192
Dimensión 5 -Profundizo sobre los temas vistos en clase.	Coef. de correlación	0,392**	0,388**	0,227**	0,448**	0,257**	0,321**	0,388**	-0,050
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,301
Dimensión 5 -Consulta fuentes de inf. fuera del aula para comprender mejor los temas.	Coef. de correlación	0,436**	0,426**	0,209**	0,455**	0,230**	0,285**	0,381**	0,000
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,997

Ítems por dimensión	Estadísticos	Dimensión 3 - Ser profesional en esta disciplina es importante para mí.	Dimensión 3 - Me interesa resolver problemas sociales en el ejercicio de mi profesión.	Dimensión 3 - Con esta carrera voy a ingresar a una empresa.	Dimensión 3 - Me interesa investigar sobre temas relacionados con esta carrera.	Dimensión 3 - He pensado en constituir mi propia empresa con los conocimientos que adquiriere en la carrera.	Dimensión 3 - Pienso dedicar mi vida a trabajar en la profesión que me encuentro estudiando.	Dimensión 3 - Con esta profesión es posible crear nuevas alternativas de trabajo.	Nota
Dimensión 5 - Me gusta tener la iniciativa para desarrollar las actividades de clase.	Coef. de correlación	0,419**	0,428**	0,276**	0,395**	0,243**	0,337**	0,365**	-0,037
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,445
Dimensión 5 - Participo en actividades fuera del aula de clase relacionadas con mi formación.	Coef. de correlación	0,278**	0,324**	0,302**	0,383**	0,314**	0,333**	0,301**	-0,006
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,899
Dimensión 5 - Participo en grupos de estudio con personas que conocen los temas de mi carrera.	Coef. de correlación	0,277**	0,404**	0,420**	0,389**	0,356**	0,369**	0,277**	0,008
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,861

Ítems por dimensión	Estadísticos	Dimensión 3 - Ser profesional en esta disciplina es importante para mí.	Dimensión 3 - Me interesa resolver problemas sociales en el ejercicio de mi profesión.	Dimensión 3 - Con esta carrera voy a ingresar a una empresa.	Dimensión 3 - Me intereso investigar sobre temas relacionados con esta carrera.	Dimensión 3 - He pensado en constituir mi propia empresa con los conocimientos que adquiero en la carrera.	Dimensión 3 - Pienso dedicar mi vida a trabajar en la profesión que me encuentro estudiando.	Dimensión 3 - Con esta profesión es posible crear nuevas alternativas de trabajo.	Nota
Dimensión 5 - Tengo una rutina de descanso que permite cumplir mi responsabilidad académica.	Coef. de correlación	0,360**	0,315**	0,421**	0,384**	0,239**	0,307**	0,278**	-0,012
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,812
Nota	Coef. de correlación	-0,079	-0,071	-0,036	-0,037	-0,085	0,005	-0,055	1,000
	Sig. (bilateral)	0,102	0,140	0,455	0,446	0,078	0,918	0,258	

**Nota: \*\***. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). N=430. Las dimensiones y los ítems corresponden a la Escala Nivel de Autonomía elaborado por Rosso (2018). <https://hdl.handle.net/10983/17616>

**Tabla 10. Correlación compromiso académico-control y autorregulación académica con autoevaluación uso de la información en su propia formación y otras finalidades, y éxito académico**

Ítems por dimensión	Estadísticos	Dimensión 4 -Apro-vecho las clases para aclarar dudas sobre los temas que he estudiado.	Dimen-sión 4 -Asisto a todas las cla-ses que tengo en el horario.	Dimen-sión 4 -Me gusta discutir con los docentes temas de clase.	Dimen-sión 4 -Prepa-ro con antela-ción los temas de las clases.	Dimen-sión 4 -Pre-gunto y opino en las clases.	Dimen-sión 4 -Asisto a todas las cla-ses con los tra-bajos al día.	Dimen-sión 4 -Tengo una ruti-na diaria para dedi-carle a estudiar.	Dimen-sión 4 -La uni-versidad es mi com-promiso impor-tante.	Dimensión 4 -Asisto a diferentes actividades oen los que traten temas de mi profesión.	Dimensión 4 -Esta-blezco metas por asignatura para lograr mis objeti-vos.	Nota
Dimen-sión 7 -Tengo claras las asig-naturas en las que no tengo buen desem-peño.	Coef. de correlación	0,462**	0,231**	0,307**	0,307**	0,300**	0,256**	0,318**	0,267**	0,292**	0,325**	-1,133**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,006

Ítems por dimensión	Estadísticos	Dimensión 4 -Apro-vecho las clases para aclarar dudas sobre los temas que he estudiado.	Dimen-sión 4 -Asisto a todas las cla-ses que tengo en el horario.	Dimen-sión 4 -Me gusta discutir con los docentes temas de clase.	Dimen-sión 4 -Prepa-ro con antela-ción los temas de las clases.	Dimen-sión 4 -Pre-gunto y opino en las clases.	Dimen-sión 4 -Asisto a todas las cla-ses con los tra-bajos al día.	Dimen-sión 4 -Tengo una ruti-na diaria para dedi-carle a estudiar.	Dimen-sión 4 -La uni-versidad es mi com-promiso impor-tante.	Dimensión 4 -Asisto a diferentes actividades que me interesan de mi profesión.	Dimensión 4 -Esta-blezco metas por asignatura para lograr mis objeti-vos.	Nota
Dimen-sión 7-Me dedico con in-terés a las asig-naturas difíciles.	Coef. de correlación	0,462**	0,324**	0,387**	0,422**	0,342**	0,388**	0,407**	0,291**	0,343**	0,488**	-0,066
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,173
Dimen-sión 7-Tener buenos resul-tados depende de mí.	Coef. de correlación	0,347**	0,249**	0,200**	0,275**	0,184**	0,268**	0,286**	0,336**	0,213**	0,356**	-0,092
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,056

Ítems por dimensión	Estadísticos	Dimensión 4 -Apro-vecho las clases para aclarar dudas sobre los temas que he estudiado.	Dimen-sión 4 -Asisto a todas las cla-ses que tengo en el horario.	Dimen-sión 4 -Me gusta discutir con los docentes temas de clase.	Dimen-sión 4 -Prepa-ro con antela-ción los temas de las clases.	Dimen-sión 4 -Pre-gunto y opino en las clases.	Dimen-sión 4 -Asisto a todas las cla-ses con los tra-bajos al día.	Dimen-sión 4 -Tengo una rutina diaria para dedi-carle a estudiar.	Dimen-sión 4 -La uni-versidad es mi compromiso importante.	Dimensión 4 -Asisto a diferentes actividades que me interesan de mi profesión.	Dimensión 4 -Establezco metas por asignatura para lograr mis objetivos.	Nota
Dimen-sión 7-Me esfuerzo para obtener excelentes resultados.	Coef. de correlación	0,426**	0,359**	0,297**	0,412**	0,419**	0,493**	0,517**	0,386**	0,449**	0,498**	-0,012
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,798
Dimen-sión 7 -Para ser excelente profesional debo ser excelente estudiante.	Coef. de correlación	0,375**	0,338**	0,259**	0,367**	0,350**	0,447**	0,419**	0,444**	0,379**	0,403**	-0,003
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,955

Ítems por dimensión	Estadísticos	Dimensión 4 -Apro-vecho las clases para aclarar dudas sobre los temas que he estudiado.	Dimen-sión 4 -Asisto a todas las cla-ses que tengo en el horario.	Dimen-sión 4 -Me gusta discutir con los docentes temas de clase.	Dimen-sión 4 -Prepa-ro con antela-ción los temas de las clases.	Dimen-sión 4 -Pre-gunto y opino en las clases.	Dimen-sión 4 -Asisto a todas las cla-ses con los tra-bajos al día.	Dimen-sión 4 -Tengo una ruti-na diaria para dedi-carle a estudiar.	Dimen-sión 4 -La uni-versidad es mi com-promiso impor-tante.	Dimensión 4 -Asisto a diferentes actividades que me interesan de mi profesión.	Dimensión 4 -Esta-blezco metas por asignatura para lograr mis objeti-vos.	Nota
Dimen-sión 7-Me interesa conocer mis resulta-dos.	Coef. de correlación	0,378**	0,328**	0,292**	0,366**	0,353**	0,415**	0,530**	0,358**	0,369**	0,418**	-0,007
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,881
Dimen-sión 7-Mis resultados académicos dejan ver mi dedicación y esfuerzo.	Coef. de correlación	0,459**	0,298**	0,309**	0,396**	0,390**	0,466**	0,484**	0,423**	0,452**	0,523**	0,041
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,401

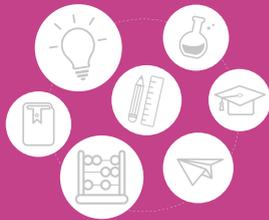
Ítems por dimensión	Estadísticos	Dimensión 4 -Apro-vecho las clases para aclarar dudas sobre los temas que he estudiado.	Dimen-sión 4 -Asisto a todas las cla-ses que tengo en el horario.	Dimen-sión 4 -Me gusta discutir con los docentes temas de clase.	Dimen-sión 4 -Prepa-ro con antela-ción los temas de las clases.	Dimen-sión 4 -Pre-gunto y opino en las clases.	Dimen-sión 4 -Asisto a todas las cla-ses con los tra-bajos al día.	Dimen-sión 4 -Tengo una ruti-na diaria para dedi-carle a estudiar.	Dimen-sión 4 -La uni-versidad es mi com-promiso impor-tante.	Dimensión 4 -Asisto a diferentes actividades oen los que traten temas de mi profesión.	Dimensión 4 -Esta-blezco metas por asignatura para lograr mis objeti-vos.	Nota
Dimen-sión 7-Los resul-tados en cada corte me per-miten saber a qué debo dedicar más tiempo.	Coef. de correlación	0,433**	0,302**	0,332**	0,358**	0,393**	0,360**	0,451**	0,448**	0,482**	0,485**	-0,059
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,223

Ítems por dimensión	Estadísticos	Dimensión 4 -Apro-vecho las clases para aclarar dudas sobre los temas que he estudiado.	Dimensión 4 -Asisto a todas las clases que tengo en el horario.	Dimensión 4 -Me gusta discutir con los docentes temas de clase.	Dimensión 4 -Prepara- ro con antela- ción los temas de las clases.	Dimensión 4 -Pre- gunto y opino en las clases.	Dimen- sión 4 -Asisto a todas las cla- ses con los tra- bajos al día.	Dimen- sión 4 -Tengo una ruti- na diaria para dedi- carme a estudiar.	Dimen- sión 4 -La uni- versidad es mi com- promiso impor- tante.	Dimensión 4 -Asisto a diferentes actividades oen los que traten temas de mi profesión.	Dimensión 4 -Esta- blezco metas por asignatura para lograr mis objeti- vos.	Nota
Dimen- sión 7-Busco espa- cios con profe- sionales de la carrera para profun- dizar en conoci- mientos de la discipli- na.	Coef. de correlación	0,475**	0,335**	0,412**	0,473**	0,414**	0,357**	0,398**	0,291**	0,499**	0,499**	-0,029
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,543

Ítems por dimensión	Estadísticos	Dimensión 4 -Apro-vecho las clases para aclarar dudas sobre los temas que he estudiado.	Dimensión 4 -Asisto a todas las clases que tengo en el horario.	Dimensión 4 -Me gusta discutir con los docentes temas de clase.	Dimensión 4 -Prepa-ro con antelación los temas de las clases.	Dimensión 4 -Pre-gunto y opino en las clases.	Dimensión 4 -Asisto a todas las clases con los trabajos al día.	Dimen-sión 4 -Tengo una rutina diaria para dedicar tiempo a estudiar.	Dimen-sión 4 -La uni-versidad es mi compromiso importante.	Dimensión 4 -Asisto a diferentes actividades oen los que traten temas de mi profesión.	Dimensión 4 -Esta-blezco metas por asignatura para lograr mis objetivos.	Nota
Dimen-sión 7-Plan-teo y evalúo estrategias para lo-grar mi aprendizaje.	Coef. de correlación	0,492**	0,347**	0,388**	0,534**	0,418**	0,411**	0,468**	0,311**	0,460**	0,709**	-0,080
Dimen-sión 7-Si no obten-go los resulta-dos em-pren-do un plan de me-jo-ra.	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,096
	Coef. de correlación	0,291**	0,193**	0,212**	0,329**	0,232**	0,239**	0,335**	0,139**	0,251**	0,438**	-0,071
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,004	0,000	0,000	0,141

Ítems por dimensión	Estadísticos	Dimensión 4 -Apro-vecho las clases para aclarar dudas sobre los temas que he estudiado.	Dimen-sión 4 -Asisto a todas las cla-ses que tengo en el horario.	Dimen-sión 4 -Me gusta discutir con los docentes temas de clase.	Dimen-sión 4 -Prepa-ro con antela-ción los temas de las clases.	Dimen-sión 4 -Pre-gunto y opino en las clases.	Dimen-sión 4 -Asisto a todas las cla-ses con los tra-bajos al día.	Dimen-sión 4 -Tengo una ruti-na diaria para dedi-carle a estudiar.	Dimen-sión 4 -La uni-versidad es mi com-promiso impor-tante.	Dimensión 4 -Asisto a diferentes actividades oen los que traten temas de mi profesión.	Dimensión 4 -Esta-blezco metas por asignatura para lograr mis objeti-vos.	Nota
Nota	Coef. de correlación	-0,052	0,079	0,031	0,050	0,015	0,058	0,002	-0,057	-0,015	-0,076	1,000
	Sig. (bilateral)	0,282	0,100	0,516	0,304	0,757	0,226	0,960	0,235	0,762	0,118	

**Nota: \*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). N= 430. Las dimensiones y los ítems corresponden a la Escala Nivel de Autonomía elaborado por Rosso (2018). <https://hdl.handle.net/10983/17616>**



## CONCLUSIONES

Si bien el instrumento empleado en cada dimensión y entre dimensiones mostró un coeficiente de confiabilidad adecuado, el cuestionario mide la autonomía del estudiante por lo que se recomienda emplearse en investigaciones similares. Y aunque en este estudio no se encontraron correlaciones significativas entre autonomía y éxito académico amerita seguir explorando en otros grupos de estudiantes este asunto. La literatura ha dado cuenta de estas relaciones y en otros contextos se ha demostrado.

En otros entornos educativos superiores, el desempeño autónomo por parte del estudiante ha sido fundamental para lograr el éxito académico; por eso las instituciones educativas deben potenciar estudios e implementar estrategias para el desarrollo de esta habilidad. Básicamente en todos los momentos del proceso enseñanza-aprendizaje se puede orientar, de manera intencionada, al logro de habilidades de orden superior como la reflexión, el sentido crítico, la autorregulación y las habilidades metacognitivas, todo en busca de la autonomía.

El docente es un actor que juega un papel clave en la adquisición de la autonomía del estudiante en la Educación Superior; se propone un docente mediador que oriente y acompañe al estudiante en el desarrollo de habilidades que le permitan desarrollar su pensamiento crítico, la metacognición, la autorregulación, partiendo de los conocimientos previos del estudiante, promoviendo la interacción y el trabajo con sus pares, ayudando a construir significados, a seleccionar y recolectar la información de manera oportuna

y facilitando la transferencia de información hacia el planteamiento de soluciones a diferentes problemas, para finalmente otorgar la responsabilidad del proceso al estudiante, pero siempre acompañando.

La evaluación cobra especial importancia en el desarrollo de la autonomía del estudiante; en la educación virtual, con el estudiante como centro del proceso y las posibilidades de interacción que ofrecen las herramientas tecnológicas, se hace necesario generar espacios evaluativos que empoderen al estudiante, que lo lleven a conocer sus necesidades, su ritmo de aprendizaje y le permitan fomentar el pensamiento crítico y las habilidades de autorregulación del aprendizaje. La realimentación puede considerarse un complemento a la evaluación, es una actividad que bien orientada, permite al estudiante desarrollar habilidades metacognitivas y a partir de la reflexión acerca los resultados de su proceso de aprendizaje, posibilita la toma de decisiones y el cambio de conductas. Si es oportuna, completa y permanente, la realimentación contribuye al desarrollo de la autonomía del estudiante.

La autoevaluación es el eje central del proceso metacognitivo porque permite que los estudiantes, bajo un autorreconocimiento se planteen expectativas y metas a nivel profesional, y por asignaturas, que van a mantenerles motivados frente a la oferta de formación. A través del mismo proceso, es viable que los educandos identifiquen las estrategias que favorecen su proceso de formación y el logro de sus objetivos, llevando a feliz término la autoplanificación del proceso formativo y del mismo modo, la autogestión del conocimiento para alcanzar el éxito académico.

No hay que perder de vista que la motivación es un factor fundamental para el éxito académico. Los estudiantes motivados muestran un mayor compromiso, perseverancia y esfuerzo en sus estudios, lo que a menudo se traduce en un rendimiento académico más destacado. Las estrategias afectivas y sociales, como la gestión de las emociones y las habilidades de comunicación, son esenciales para construir relaciones interpersonales sólidas y efectivas, tanto en el entorno educativo como en la vida cotidiana. La educación tiene un papel fundamental en la promoción de la motivación, las habilidades afectivas y sociales, el éxito académico y el reconocimiento social. Las insti-

tuciones educativas están llamadas a desempeñar un papel activo en fomentar un ambiente que fomente estos aspectos.

La adquisición de conocimientos es un reto para el estudiante que tiene un deseo de configurar su conocimiento, aunque existen elementos coadyuvantes como los contenidos temáticos y su estructuración curricular, las intencionalidades del programa académico y el perfil de posicionamiento en el medio laboral. Para el logro de esto la planificación educativa como una herramienta fundamental para una educación con calidad, busca orientar a los docentes y directivos institucionales en el diseño e implementación de currículos que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes y su contexto, así como a las demandas del mercado laboral y de la sociedad.

En este sentido, la identificación de indicadores de calidad en la educación que pueden ser útiles para monitorear y evaluar el desempeño educativo, así como para identificar las fortalezas y debilidades del mismo, así como sus causas, serán considerados en la actualización y formulación de acciones que fortalezcan las dimensiones ontológicas, axiológicas, concebidas por la Unesco, sobre las características del sujeto que aprende, del contexto, las herramientas y recursos pertinentes al proceso de formación, la metodología de aprendizaje, seguimiento, evaluación y los resultados como competencias necesarias en la vida de un sujeto.

La universidad como institución que construye conocimiento para resolver las problemáticas sociales, oferta programas pertinentes en los cuales, los estudiantes pueden desarrollar sus habilidades para satisfacer sus expectativas personales y a la vez, contribuir a la solución de problemas que aquejan a la humanidad. Dentro de su promesa de valor, está llevar a cabo procesos de inducción que permitan la adaptación a las modalidades de oferta de los estudios, reconociendo los servicios de apoyo en la consecución de sus metas.

Las universidades deben establecer programas que permitan monitorear el establecimiento de metas por parte del estudiante y garantizar los recursos y estrategias necesarias para que los profesionales en formación logren sus objetivos, se trata de un proceso de autoevaluación personal e institucional.

El éxito académico en la era de la IA supone no quedarse atrás, debe existir una permanente actualización de las competencias, y con ello la propuesta de nuevas estrategias para promover las habilidades y para responder a las demandas del futuro.



## RECOMENDACIONES

Dar continuidad a esta investigación considerando otros contextos en los que se ha propendido por realizar cambios en los modelos de educación, tanto rural como urbana en educación superior, todo esto en un sistema de planificación que dé cuenta del paso a paso en el desarrollo del sujeto que aprende de las temáticas curriculares pertinentes y validadas por la normativa, y lineamientos internacionales, nacionales y regionales, propendiendo por la calidad en la educación integral y el desarrollo de los territorios.

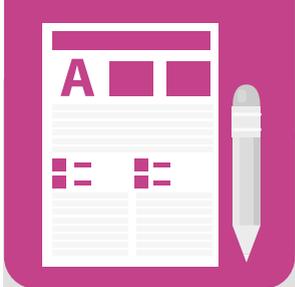
Es necesario ahondar en el tema de la metacognición en estudiantes universitarios, ya que es un proceso clave para el establecimiento de metas, autoplanificación y autogestión del conocimiento.

Mantener y actualizar la inducción universitaria como actividad que contribuye efectivamente a la adaptación de los estudiantes al sistema educativo y sus transiciones, otorgando estrategias y herramientas pertinentes en el contexto. La universidad debe fomentar el aprendizaje activo y autodirigido con mediación de las tecnologías para estar a la vanguardia y responder a los retos de la incursión de la IA en las empresas a nivel mundial.

Como actor clave en el desarrollo de la autonomía del estudiante en la Educación Superior, se recomienda al docente que explore nuevas formas de enseñar y nuevas formas de aprender promoviendo interacciones enriquecidas entre pares para facilitar la transferencia y construcción del conocimiento.

Dar valor a los procesos de realimentación, porque estos dan significado a la evaluación, debido a que permite al docente conocer si la planificación y el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje fueron efectivos y le da la posibilidad al estudiante de consolidar su aprendizaje. La realimentación debe ser oportuna, completa y continua.

Considerando el abordaje conceptual y teórico del estudio, análisis sistemático de los datos recopilados mediante las investigaciones adelantadas por los grupos de investigación, se recomienda articular los desarrollos basados en los diferentes periodos de la madurez investigativa del grupo de investigación AMECI y el grupo de investigación Ingeniería, Ciencias Ambientales e Innovación.



## REFERENCIAS

Abad, A. P. y Sáenz, M. J. (2020). *Hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía en educación virtual* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia] Repositorio UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/31604>

Abuhassna, H., Al-Rahmi, W. M., Yahya, N., Zakaria, M. A. Z. M., Kosnin, A. B. M., & Darwish, M. (2020). Development of a new model on utilizing on-line learning platforms to improve students' academic achievements and satisfaction. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00216-z>

Acevedo Zapata, S., Babativa-Novoa, C. A. y De La Peña-Consuegra, G. (2022). Formación de la autonomía de estudiantes universitarios en entornos virtuales. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 15(1). <https://doi.org/10.15332/25005421.6316>

Acevedo-Zapata, S., Pinto-Parra, D. y Lemos-Rozo, A. (2020). Mediación pedagógica en la narrativa visual de cursos virtuales introductorios a licenciaturas. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 13(1), 113-136. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/5463>

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA].

(2020). Guía de apoyo para la redacción y puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje. Universidad de Nebrija España. <https://www.nebrija.com/unidad-tecnica-de-calidad-nebrija/pdf/guia-apoyo-resultados-aprendizaje.pdf>

Ahumada, V., Gutiérrez, D., Londoño E. P. y Guerrero, J. H. (2020). *La satisfacción en el proceso formativo en escenarios digitales: inducción acompañamiento y autonomía*. Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/9789586517430>

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 30*(2), 217-237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>

Alrashidi, O., Phan, H., & Ngu, B. (2016). Academic engagement: An overview of its definitions, dimensions, and major conceptualizations. *International Education Studies, 9*(12), 41-52. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1121524.pdf>

Alvarado, G., Alarcón, R., Flores, H. y Ramírez, R. (2021). Estrategias de aprendizaje y la motivación de logro de los estudiantes del 2do ciclo de la Universidad Nacional del Callao, Lima. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 8*(3). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2637>

- Alvarado, M. (2017). Gestión educativa institucional y gestión de recursos humanos en la satisfacción del usuario en una institución educativa, Lima-2017. [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Universidad César Vallejo, Lima, Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/13004>
- Alvarado-Ochoa, W., González-Gordillo, W., Fontaines-Ruíz, T., Salamea-Nieto, R. y Blacio-Aguilar, G. (2017). Personalidad del estudiante exitoso. *Revista Ciencia UNEMI*, 10(25), 89-96. <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661258009/html/>
- Álvarez, J. (1987). Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículo y su desarrollo. *Revista de Educación*, (282), 131-150.
- Álvarez, J. y Rojas Rojas, J. (2023). La motivación intrínseca y extrínseca en el aprendizaje del idioma inglés: un estudio de caso en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 13(5). <https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/603>
- Arce, R. (2018). Estudio sobre las estrategias didácticas para la enseñanza de la Merceología. 5ta compilación – San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, Vicerrectoría de Investigación, CICAP. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/82676/1%20Rodolfo%20Arce%20Portuguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arévalo-Avecillas, D., Game, C., Padilla-Lozano, C. y Wong, N. (2019). Predictores de la calidad de vida subjetiva en adultos mayores de zonas urbanas y rurales de la Provincia del Guayas, Ecuador. *Información Tecnológica*, 30(5), 271-282. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000500271>

- Arias, S., Labrador, N. y Gámez, B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere*, 23(75), 307-322. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/45970>
- Arsal, Z. (2010). The effects of diaries on self-regulation strategies of preservice science teachers. *International Journal of Environmental and Science Education*, 5(1), 85-103. <https://eric.ed.gov/?id=EJ884413>
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). (2.ª ed). *Educational psychology: a cognitive view*. [Psicología educativa: una visión cognitiva]. Holt, Rinehart and Winston.
- Badía, A. y Monimó, J. (2001). *La Incógnita de la educación a distancia*. Editorial S.I.
- Barca, A., Porto, A., Brenlla, J., Morán, H. y Barca, E. (2007). Contextos de aprendizaje, determinantes familiares y rendimiento escolar en el alumnado de Educación Secundaria de Galicia (España). *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 197-217. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832315013.pdf>
- Barragán, I. (2021). El portafolio digital: estrategia que favorece el aprendizaje autónomo en el estudiante de Ingeniería. Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería. <https://doi.org/10.26507/ponencia.1930>
- Barreto, J. y Álvarez, J. (2020). Las dimensiones de la motivación de logro y su influencia en rendimiento académico de estudiantes de preparatoria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(1), 73+. <https://link.gale.com/apps/doc/A633427678/IFME?u=anon~88f57d67&sid=googleScholar&xid=3b26025b>

- Belloch, C. (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje. Material docente [on-line]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia. <http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf>
- Betancourt, R., Pinto, A., Estrada, B., Torres, C., Gutiérrez, D., Henao, F., Castro, E., Madrigal, M., Vélez, J., Restrepo, J., Ríos, M., Vélez, J., Pérez, J., López, J. y Elles, L. (2020). La educación 4.0 para la sostenibilidad en contextos cambiantes. Institución Universitaria de Envigado. <https://www.iue.edu.co/wp-content/uploads/Educacion4.0.pdf>
- Bimal, N., Gopal, N., & Debais, J. (2020). Social recognition and employee engagement: The effect of social media in organizations. *International Journal of Engineering Business Management*. <https://doi.org/10.1177/1847979020975109>
- Bizarro Flores, W. H., Paucar Miranda, P. J. y Chambi Mescoco, E. (2021). Evaluación formativa: una revisión sistemática de estudios en aula. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 872–891. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.244>
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417–450). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50042-1>
- Boyes, C. (2014). *PNL en 5 minutos*. Panamericana.

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224.
- Briceño, J. J. y Gamboa, M. C. (2011). El portafolio: una estrategia para la enseñanza de las ciencias. Experiencia llevada a cabo en una universidad colombiana. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(1), 84-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92017185007>
- Burga, G. (2019). *Percepciones de los estudiantes de Psicología sobre el uso del portafolio y su aporte al aprendizaje autónomo en una universidad privada de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14138>
- Cabrera, Y., Vizcaíno, A., Díaz, J., López, E. y López, E. (2022). Dimensión afectiva motivacional de las habilidades de aprender a aprender en estudiantes de Medicina. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 51(4). <https://revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/2148/1605>
- Campillay, S. y Meléndez, N. (2015). Análisis de impacto de metodología activa y aprendizaje heurístico en asignaturas de Ingeniería. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-16. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n2/a14v15n2.pdf>
- Canney, M. P. (2014). *La autoevaluación por el estudiante: aproximación a las creencias de docentes universitarios*. <http://hdl.handle.net/10554/12356>

- Carpio, A. y Guerra, G. (2007). Una mirada a la orientación profesional desde la perspectiva de los jóvenes que ingresan a la Licenciatura en Contabilidad y Finanzas en el Centro Universitario “José Martí Pérez”, de Sancti Spíritus. *Revista Pedagogía Universitaria*, 5, 53–74. <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA467049744&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=16094808&p=IFME&sw=w&user-GroupName=anon%7Ea36b9713&aty=open-web-entry>
- Carpio Camacho, A. y Guerra Rubio, L. M. (2007). La orientación profesional de los alumnos que ingresan a la Educación Superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(2), 11-24.
- Castellanos, R., Baute, M. y Chang, J. A. (2020). Orígenes, desarrollo histórico y tendencias de la orientación profesional. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 269-278. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n5/2218-3620-rus-12-05-269.pdf>
- Cavazos, J. y Encinas, F. (2016). Influencia del *engagement* académico en la lealtad de estudiantes de posgrado: un abordaje a través de un modelo de ecuaciones estructurales. *Estudios Gerenciales*, 32, 228-238. [https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/estudios\\_gerenciales/article/view/2301/pdf](https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/estudios_gerenciales/article/view/2301/pdf)
- Cazan, A.-M., & Năstasă, L. E. (2015). Emotional Intelligence, Satisfaction with Life and Burnout among University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1574–1578. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.309>
- Cazan, A. M. (2022). An intervention study for the development of self-regulated learning skills. *Current Psychology*, 41(9), 6406-6423. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01136-x>

- Cea Álvarez, A. M., Dono, P., Lerma Sanchis, M. D. y Pazos-Justo, C. (2023). *Feedback docente y autonomía en la enseñanza superior: resultados de una experiencia piloto en torno al uso del portafolio reflexivo de aprendizaje*. En J. Yuste Frías, S. Araújo, E. Bourgoïn Vergondy & A. Correia (Eds.), *L'apprentissage des langues à l'ère du numérique: quelques réflexions empiriques basées sur des projets pédagogiques* (33-47). Peter Lang.
- Cea Álvarez, A. M., Dono, P., Lerma, D., Mogas, Jordi., Pazos-Justo, C. y Rambla, X. (2023). *Potenciar la autonomía mediante la retroalimentación: propuestas para el aprendizaje híbrido en la Educación Superior*. Humus.
- Centro de Investigación Educativa Universidad Autónoma de Tlaxcala [CIE-UAT]. (2022, 1 de octubre). *Conferencia magistral | Ángel Díaz Barriga: ¿Calificar o evaluar? Dos procesos que se confunden y pervierten el trabajo educativo* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/74dzO0ym1G0>
- Cerna, C. y Silva, M. (2020). Análisis del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Ciencia y Tecnología*, 16(1), 61-69. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/2755>
- Cherryholmes, C. (1987). Un proyecto social para el currículo: perspectivas posestructurales. *Revista de Educación*, (282), 31-60.
- Chuqui, M. (2019). *Influencia del monitoreo y acompañamiento pedagógico implementado por el director, en la mejora del desempeño docente en las Instituciones Educativas Mercedarias Misioneras de Lima* [Tesis de maestría, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima, Perú. <https://repositorio.uarm.edu.pe/items/3ccddc57-d5ba-4892-8dcd-396016d3087d>

- Çimen, O., & Çakmak, M. (2020). The effect of feedback on preservice teachers' motivation and reflective thinking. *Elementary Education Online*, 19(2), 932–943. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.695828>
- Ciorbea, I., & Pasarica, F. (2013). The Study of the Relationship between Personality and Academic Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.319>
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (2002). *El constructivismo en el aula*. Grao.
- Copado, A. E. (2022). Perspectiva teórica de la evaluación formativa en educación virtual. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6(1), 1-13. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1698>
- Cordero, J., Manchón, C. y Simancas, R. (2014). La repetición de curso y sus factores condicionantes en España. *Revista de Educación* (365). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-263>
- Cuesta, O. (2019). Funciones del reconocimiento en la práctica educativa. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 31(1), 81-101. <https://doi.org/10.14201/teri.19011>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Decreto 1075 de 2015. (2015. 26 de mayo). Versión integrada con sus modificaciones. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>

Decreto 1330 de 2019. *Sector de educación*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=98270>

Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Losada.

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving Students' Learning with Effective Learning Techniques: Promising Directions from Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

Esteban, M. y Zapata, M. (2016). Estrategias de aprendizaje y e-learning. Un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje. Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, 50(15), 1-12. <https://revistas.um.es/red/article/view/23941>

Ferrándiz-Vindel, I. (2011). La autoevaluación de las competencias en la Educación Superior. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 7(2), 7-26. <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/20>

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological Resilience: A Review and Critique of Definitions, Concepts and Theory. *European Psychologist*, 18, 12-23.

<http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>

Franco Merchán, Á. P., Valencia Rodríguez, J. F., Ruiz Cortes, K. J., Martínez Martínez, M. F., Bustamente Morales, P. A., & Soto Sandoval, S. D. (2020). Autonomy and participation: the challenges of education on virtual modality. *Ingenio Libre*, 8(18), 39-55. <https://doi.org/10.18041/2322-8415/ingelibre.2020.v8n18.6954>

Fuentes, S., Rosario, P., Valdés, M., Delgado, A. y Rodríguez, C. (2023). Auto-regulación del aprendizaje: desafío para el aprendizaje universitario autónomo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 21-39. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol17-num1/art1.pdf>

Gamboa, M., García, Y. y Ahumada, V. (2017). *Diseño de ambientes de enseñanza-aprendizaje: consideraciones con base en la PNL y los estilos de aprendizaje*. Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/9789586516112>

Gámiz-Sánchez, V-M., Gallego-Arrufat, M-J., & Crisol-Moya, E. (2016). Impact of electronic portfolios on prospective teachers' participation, motivation and autonomous learning. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 517-533. <http://www.informingscience.org/Publications/3575>

García-Bullé, S. (2022). *La realidad virtual y la realidad aumentada son grandes recursos educativos, pero no son exactamente los mismo*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/realidad-virtual-y-aumentada-en-educacion/>

- García, L. (2021). ¿Podemos fiarnos de la evaluación en los sistemas de educación a distancia y digitales? *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 09-29. <https://doi.org/10.5944/RIED.24.2.30223>
- García, I. y Bustos Córdova, R. (2020). Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia de investigación y mediación. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 55(1), 1-20. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-003)
- García, M., González, V. y Ramos, C. (2010). Modelos de interacción en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, (19), 1-7. <https://www.um.es/tonosdigital/znum19/secciones/estudios-11-entornosvirtuales.htm>
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Paidós.
- George, B. (2000). *Authentic leadership: Rediscovering the secrets to creating lasting value*. John Wiley & Sons.
- González, M., Hernández, A. y Hernández, A. (2007). El constructivismo en la evaluación de los aprendizajes del álgebra lineal. *Educere*, 11(36), 123-135. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3156128>
- Gómez, G. (2015). *Optimicemos la educación con PNL programación neurolingüística de aplicación práctica en el trabajo docente*. México: Trillas.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.
- Gutiérrez, A. y Gutiérrez, D. (2010). *Diseño instruccional*. Tecnológico de Antioquia. Litografía Dinámica.

- Gutiérrez, D. (2007). Transición de la presencialidad a la virtualidad. *Revista de Investigaciones Educación a Distancia y Equidad*, 6(2).
- Guzmán Atehortúa, N. y Álvarez Gallego, M. M. (2021). Estrategias de acompañamiento de madres-docentes desde una visión bidireccional del ambiente familiar y escolar. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 14(1), 151-176. <https://doi.org/10.15332/25005421.5557>
- Haughney, K., Wakeman, S., & Hart, L. (2020). Quality of feedback in higher education: A review of literature. *Education Sciences*, 10(3). <https://doi.org/10.3390/educsci10030060>
- Hirschi, A. (2011). Vocational identity as a mediator of the relationship between core self-evaluations and life and job satisfaction. *Applied Psychology: An International Review*, 60(4), 622–644. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2011.00450.x>
- Houlden, S. y Veletsianos, G. (2021). The problem with flexible learning: neo-liberalism, freedom, and learner subjectivities. *Learning, Media and Technology*, 46(2), 144-155. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1833920>
- Huang, R. H., Liu, D. J., Guo, J., Yang, J. F., Zhao, J. H., Wei, X. F., Knyazeva, S., Li, M., Zhuang, R. X., Looi, C. K., & Chang, T. W. (2020). *Guidance on flexible learning during campus closures: ensuring course quality of higher education in COVID-19 outbreak*. Smart Learning Institute of Beijing Normal University. <https://bit.ly/3H36MOF>

- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas-Salazar, M. L. y Rodríguez-Gómez, H. M. (2020). El futuro de la evaluación en la Educación Superior. *Relieve*, 26(1), 1-6. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>
- Jiménez Hernández, L. y Jinete Márquez, H. A. (2023). Propuesta metodológica para la optimización de procesos de autoevaluación de estudiantes en educación superior en la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central. Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería. <https://doi.org/10.26507/paper.2976>
- Jiménez, L. A. (2009). *La ejecución y el control en la solución de problemas empleando métodos heurísticos y situaciones contextualizadas* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá].
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. [Métodos de aprendizaje cooperativo: un metanálisis]. University of Minnesota.
- Kennedy, D. (2007). Redactar y utilizar resultados y aprendizaje. Traducido por Hans Grof Reese Socio Nr. 17 COTICH. University College Cork, Irlanda. <https://educacionvirtual.udla.edu.ec/archivos/MANUAL%20para%20REDACTAR%20Y%20UTILIZAR%20RESULTADOS%20DE%20APRENDIZAJE.pdf>
- Kift, S. (2002). Harnessing Assessment and Feedback to assure quality outcomes for graduate capability development: A legal education case study. [Aprovechar la evaluación y la retroalimentación para garantizar resultados de calidad para el desarrollo de capacidades de los graduados: un estudio de caso de educación jurídica]. Conference paper, Australian Association for Research in Education, Brisbane.

- Kourgiantakis, T., Sewell, K. M., & Bogo, M. (2019). The Importance of Feedback in Preparing Social Work Students for Field Education. *Clinical Social Work Journal*, 47(1), 124–133. <https://doi.org/10.1007/s10615-018-0671-8>
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v14n14/v14n14a03.pdf>
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Lazorak, O., Belkina, O., & Yaroslavova, E. (2021). Changes in student autonomy via e-learning courses. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 16(17), 209-225. <https://www.learntechlib.org/p/220066/>
- Lee, L. (2021). Exploring self-regulated learning through flipped instruction with digital technologies: an intermediate Spanish course. *Educational Linguistics*, 52, 39-59. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-74958-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-74958-3_3)
- Lee, S., Jung, J., Baek, S., & Lee, S. (2022). The Relationship between Career Decision-Making Self-Efficacy, Career Preparation Behaviour and Career Decision Difficulties among South Korean College Students. *Sustainability*, 14, 14384. <https://doi.org/10.3390/su142114384>
- Ley 30 de 1992. Diario Oficial No. 40.700 de 29 de diciembre de 1992. República de Colombia. [https://sitalc.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/11121.pdf](https://sitalc.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11121.pdf)

Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República. Diario oficial N.º 41.214. República de Colombia. [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html)

Liang, C., & Yeh, H.-T. (2014). The influences of personality traits on academic performance through imaginative capability: the differences between engineering and science. *Engineering Education*. 1-23. <http://doi.org/10.1533/9781780633589.1>

Linares, M. (2019). *Diseño de estrategias de retención y permanencia en el programa de Licenciatura en Inglés como Lengua Extranjera -LILE de la Escuela de Ciencias de la Educación - Zona occidente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/27938>

Llanga, E., Vargas, J., Panchi, K., Paucar, M. y Quintanilla, D. (2019). La motivación como factor en el aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/motivacion-aprendizaje.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante-1906motivacion-aprendizaje>

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A Theory of Goal Setting & Task Performance*. [Una teoría del establecimiento de objetivos y el desempeño de tareas]. Prentice Hall.

Londoño-Giraldo, E. P. (2011). El diseño instruccional en la educación virtual: más allá de la presentación de contenidos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 6(2), 112-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386237>

- Londoño-Giraldo, E. (2013). Diseño instruccional para programas por competencias. En: *Diseño instruccional: reflexiones y perspectivas en la Católica del Norte Fundación Universitaria* (pp. 59-78). Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Londoño-Giraldo, E. (2014). Incorporación pedagógica de tabletas digitales en los niveles: básica primaria, básica secundaria y media. *Revista Q*, 9(17). <http://hdl.handle.net/20.500.11912/6851>
- Londoño-Giraldo, E. P., Gutiérrez, D. y Ahumada, V. (2020). La enseñanza para la comprensión, un enfoque pedagógico basado en competencias. En A. Guzmán Rincón, L. I. Valencia Quecano & C. A. Puerta Gil (Comps.). *Nuevas realidades de las ciencias económicas, sociales y administrativas* (pp. 87-98). Corporación Universitaria de Asturias; Fundación Universitaria Católica del Norte. [http://uniasturias.edu.co/SUMMA/pdf/nuevas\\_realidades\\_ciencias\\_sociales.pdf](http://uniasturias.edu.co/SUMMA/pdf/nuevas_realidades_ciencias_sociales.pdf)
- Londoño-Giraldo, E. P., Roldán-López, N. D., Puerta-Gil, C. A., Tobón Ramírez, E. P., y Vélez-Holguín, R. M. (2023). Reflexiones sobre la articulación de enfoques pedagógicos y mediaciones pedagógicas en educación universitaria virtual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (69), 276-305. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n69a11>
- López, L. y Villanueva, E. (2019). La atención selectiva del docente en los procesos de planeación curricular, aprendizaje y evaluación. *Diálogos Sobre Educación*, 10(19). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i19.489>

- López, N. M. (2020). Los organizadores gráficos. Estrategia didáctica para la formación de competencias en investigación. En: Serna, E. (Ed). *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI*, Vol. II (3.<sup>a</sup> ed.) (pp. 211-216). Instituto Antioqueño de Investigación. <http://doi.org/10.5281/4266566>
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículo y escolarización*. Morata.
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). College Students' Time Management: Correlations with Academic Performance and Stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760-768. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.760>
- Magendzo, A. (1996). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Edición Anthropos.
- Mahsood, N., Jamil, B., Mehboob, U., Kibria, Z., & Khalil, K. (2018). Feedback: Challenges in providing timely feedback to undergraduate and post-graduate students: Faculty perspectives. *The Professional Medical Journal*, 25(1), 156–164. <https://doi.org/10.29309/TPMJ/18.4242>
- Maldonado, M., Aguinaga, D., Nieto, J., Fonseca, F., Shardin, L. y Cadenillas, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415-439. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>
- Marcelo, C. y Rijo, D. (2019). Aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios: los usos de las tecnologías digitales. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(1), 62-81. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp62-81>

- Marczewski, A. (2015). *Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design*. [Incluso a los monos ninja les gusta jugar: gamificación, juegos de pensamiento y diseño motivacional]. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Martín, M. y Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE Investigación*, 27. 2-4.
- Maturana, G. y Guzmán, F. (2019). Las competencias blandas como complemento de las competencias duras en la formación escolar. *Revista Euritmia, Investigación, Ciencia y Pedagogía*, (1), 1-84. [https://cliic.org/Revista-Euritmia/Euritmia-Vol-1\\_c.pdf](https://cliic.org/Revista-Euritmia/Euritmia-Vol-1_c.pdf)
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2010). Personalised and self-regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1), 28–43. <https://doi.org/10.14742/ajet.1100>
- Mei, A., Gwo, H., & Yu, C. (2019). A reflective thinking promoting approach to enhancing graduate students' flipped learning engagement, participation behaviors, reflective thinking, and project learning outcomes. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2288–2307. <https://doi.org/10.1111/bjet.12823>
- Mendoza Villacorta, G. y Palacios Garay, J. P. (2023). Diario de aprendizaje y aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios: revisión sistemática. *REPSI - Revista Ecuatoriana de Psicología*, 6(16), 205-218. <https://doi.org/10.33996/repsi.v6i16.100>

- Mesías, M. (2018). *Las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas – textuales en estudiantes universitarios, Callao 2018* [Tesis de doctorado, Universidad San Martín de Porres]. [https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/4131/mesias\\_rme.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/4131/mesias_rme.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Miertschin, S. L., Goodson, C. E., & Stewart, B. L. (2015). *Time Management Skills and Student Performance in Online Courses Paper*. ASEE Annual Conference & Exposition, Seattle, Washington.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). Educación virtual o educación en línea. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Informacion-Destacada/196492:Educacion-virtual-o-educacion-en-linea>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2021). Una mirada a los resultados de aprendizaje. [https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2022-07/Una%20mirada%20a%20los%20resultados%20de%20aprendizaje.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-07/Una%20mirada%20a%20los%20resultados%20de%20aprendizaje.pdf)
- Molina, M. (2015). Valoración de los criterios referentes al rendimiento académico y variables que lo puedan afectar. *Revista Médica Electrónica*, 37(6), 617-626. <https://revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/1437>
- Monereo, C. (2008). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. Graó. <https://books.google.com/gi/books?id=8dw6xKPDcr4C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 847-862.
- Moral, E., Pedrosa, C., Gallego, L., Martínez, C., & Barreda, R. (2022). Motivation in university students: life goals and learning attitudes. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 13(4), 1–11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4060>
- Moreno, F., Orozco, M. G. y Zumaya, M. (2015). Los niveles de ruido en una biblioteca universitaria, bases para su análisis y discusión. *Investigación Bibliotecológica*, 29(66), 197-22. <https://acortar.link/6FOQIG>
- Mosquera Gende, I. (2022). Flexibilizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en una universidad online. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (79), 199-213. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2351>
- Ordás, A. (2018). *Gamificación en bibliotecas: el juego como inspiración*. Ed. UOC.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2021). *La Inteligencia artificial en la educación*. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/inteligencia-artificial>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2021). Understanding the impact of artificial intelligence on skills development. Unesco-Unevoc International Centre for Technical and Vocational Education and Training. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376162>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE].

(2012). La naturaleza del aprendizaje. Proyecto “ambientes innovadores de aprendizaje”. Ed: Dumont, H., Istance, D. y Benavides, F. <https://www.oecd.org/education/ceri/The%20Nature%20of%20Learning.Practitioner%20Guide.ESP.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE].

(2015). Estudios económicos de la OCDE. Colombia. Visión General. [https://www.oecd.org/economy/surveys/Overview\\_Colombia\\_ESP.pdf](https://www.oecd.org/economy/surveys/Overview_Colombia_ESP.pdf)

Osorio, M. (2017). El currículo: perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, (26), 140-151. <https://doi.org/10.14482/zp.26.10205>

Panadero, E., Alonso-Tapia, J., García-Pérez, D., Fraile, J., Sánchez, J. M. y Pardo, R. (2021). Estrategias de aprendizaje profundas: validación de un modelo situacional y su cuestionario. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 10-19. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.003>

Parra Castrillón, E., Londoño Giraldo, E. P. y Ángel Franco, M. B. (2011). Competencias socioafectivas en la educación virtual: caso de la Fundación Universitaria Católica del Norte. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(19). <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/184>

Puerta Gil, C. A., Rendón Urrea, D. L., Roldán López, N. D. y Vélez Holguín, R. M. (2020). Aproximaciones de la educación en la virtualidad como pedagogía de la comunicación. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 5821(61), 233–250. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n61a14>

- Rayón, L., De Las Heras, A. M. y Muñoz, Y. (2011). La creación y gestión del conocimiento en la enseñanza superior: la autonomía, autorregulación y cooperación en el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), IISUE UNAM/Universia*, 11(4), 103-122. <https://www.re-dalyc.org/pdf/2991/299124247006.pdf>
- Restrepo, B., Román, C. E. y Londoño, E. (2009). Situación actual de la investigación y la práctica discursiva sobre la evaluación de aprendizajes en e-learning en la Educación Superior. Católica del Norte Fundación Universitaria.
- Restrepo, B., Román, C., Londoño, E., Ramírez, D. y Ospina, A. (2012). Autoevaluación basada en portafolio en programas de Educación Superior virtual. Estudio cuasiexperimental. *Revista Pensando Psicología*, 8(15), 38-53. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/68/69>
- Reyes-Cárdenas, F. y Padilla, K. (2012). La indagación y la enseñanza de las ciencias. *Educ. quím*, 23(4), 415-421. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-893X2012000400002&lng=es&nr-m=iso&tlng=es](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2012000400002&lng=es&nr-m=iso&tlng=es)
- Roa, J, Sánchez A, Sánchez, N. y Gómez-Pablos, V. V. (2022). Uso de la gamificación como metodología activa en la Educación Secundaria española durante la pandemia por COVID-19. *ReiDoCrea*, 11(10), 105-119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8361951>
- Rodríguez Rodríguez, Y. A., Solórzano Paredes, A., Vera Chóez, M. M. y Parrales Poveda, M. L. (2020). Actitud frente a la distancia socioafectiva de los estudiantes en la enseñanza virtual. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(1), 57-74. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v5.n1.2021.313>

- Rodríguez, J. L. (2015). *El desarrollo del conocimiento metacognitivo con portafolios digitales en Educación Superior* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/371452#page=1>
- Román García, M. Del M. y Prendes Espinosa, M. P. (2020). Entornos Personales de Aprendizaje: instrumento cuantitativo para estudiantes universitarios (CAPPLE-2). *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 73, 82-104. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1709>
- Rosso, G. (2018). *Nivel de autonomía en estudiantes de primer semestre de tres universidades privadas de Bogotá D.C.* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Colombia]. Universidad Católica de Colombia. <https://hdl.handle.net/10983/17616>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.
- Sacristán, J. G. (1991). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. 9a edición. Morata.
- Sacristán, J. G. y Pérez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Salazar, J. E. y Cáceres, M. L. (2022). Estrategias metacognitivas para el logro de aprendizajes significativos. *Revista Conrado*, 18(84), 6-16. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2203/2139>
- Sánchez, A. (2020). Aprendiendo desde la virtualidad. Competencias en contextos educativos virtuales. *Revista Educ@ción en Contexto*, 7(13), 9-32. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/145/265>

- Seijas, A. (2004). *Evaluación de la eficiencia en la educación secundaria*. A Coruña: Netbiblo, DL. España
- Serra, D. J. G. (2022). *Los niveles de la motivación. Teoría y evaluación*. Editorial Pueblo y Educación.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19*(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review, 7*(4), 351-371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture, 2*(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Seijas, A. (2004). *Evaluación de la eficiencia en la educación secundaria*. A Coruña: Netbiblo, DL. España
- Serrano, C., Murgui, S. y Andreu, Y. (2022). Mejorando la predicción y comprensión del éxito académico: el rol de las facetas de personalidad y el compromiso académico. *Revista de Psicodidáctica, 27*(1), 21-28. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.11.002>
- Soderstrom, N. C., & Bjork, R. A. (2015). Learning versus performance: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science, 10*(2), 176-199. <https://doi.org/10.1177/1745691615569000>

- Solar-Rodríguez, M. (2005). El currículum de competencias en la Educación Superior: desafíos y problemática. *Pensamiento Educativo*, 36, 172-191. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26385/21197>
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2016). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada. Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez, J. y Fernández, A. (2016). El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas motivacionales, evaluación e intervención. UNED Ediciones. <https://books.google.com.pe/books?id=T1qfDQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=El+aprendizaje+autorregulado>
- Suyo-Vega, J. A., Polonia, A. y Miotto, A. I. (2021). Revisión sistemática sobre aprendizaje autónomo universitario a través de la virtualidad. *3C TIC. Cuadernos de Desarrollo Aplicados a las TIC*, 10(2), 17-47. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2021.102.17-47>
- Tanasescu, V., Jones, C. B., Colombo, G. Chorley, M. J., Stuart, M. A., & Whitaler, R. M. (2013). The Personality of Venues: Places and the Five-Factors ('Big Five') Model of Personality. In: Fourth International Conference on IEEE (pp. 76-81). Computing for Geospatial Research and Application. [https://www.academia.edu/31350415/The\\_Personality\\_of\\_Venues\\_Places\\_and\\_the\\_Five\\_Factors\\_Big\\_Five\\_Model\\_of\\_Personality](https://www.academia.edu/31350415/The_Personality_of_Venues_Places_and_the_Five_Factors_Big_Five_Model_of_Personality)
- The University of Memphis. (2020). *Undergraduate admissions orientation*. The University of Memphis, USA.

- Tinto, V. (2007). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1–19.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking Institutional Action*. [Finalizar la Carrera universitaria: Repensar la Acción Institucional]. Chicago: University of Chicago Press.
- Tobón, I. y Cuesta, L. (2021). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia*, 16 (2). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.957>
- Torres-Escobar, G. A. y Botero, L. (2021). Factores asociados al compromiso académico en universitarios de carreras virtuales: revisión de las principales teorías e instrumentos. *Panorama*, 15(28), 54-76. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i28.1816>
- Tovar, M. y Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida. *Colombia Médica*, 42(4), 508-517. <https://www.redalyc.org/pdf/283/28321543012.pdf>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD]. (2020). Contexto de los resultados de aprendizaje en la UNAD. Vicerrectoría Académica y de Investigación. <https://es.scribd.com/document/470676590/Contexto-de-los-Resultados-de-Aprendizaje-en-la-UNAD-FINAL#>
- Valencia, L. (2020). Nuevas realidades de las ciencias sociales, económicas y administrativas. Editorial: Corporación Universitaria de Asturias. Coeditorial: Fundación Universitaria Católica del Norte Bogotá. [http://uniasturias.edu.co/SUMMA/pdf/nuevas\\_realidades\\_ciencias\\_sociales.pdf](http://uniasturias.edu.co/SUMMA/pdf/nuevas_realidades_ciencias_sociales.pdf)

- Villardón, L. y Yaniz, C. (2011). La autogestión del aprendizaje y la autonomía e iniciativa personal. Universidad de Deusto. <http://hdl.handle.net/10256/3759>
- Vinde, L. (2021). Assessment ideas for fostering online learning autonomy. *English Education: English Journal for Teaching and Learning*, 9(1), 25-34. <https://doi.org/10.24952/ee.v9i01.3561>
- Vives-Varela, T., Durán-Cárdenas, C., Varela-Ruíz, M. y Van Der Goes, T. (2014). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Investigación en Educación Médica*, 3(9), 34-39. <https://acortar.link/yBra15>
- Ymas, Y. (2014). *Estrategia socioeducativa para el desarrollo de intereses profesionales en los estudiantes de Agronomía desde el colectivo de primer año en la Universidad Agraria de La Habana* [Tesis de maestría, Universidad Agraria de La Habana]. UNAH, Mayabeque, Cuba.
- Yves, K., Hirt, C., Jud, J., Rosenthal, A., & Eberli, T. (2023). Teachers as learners and agents of self-regulated learning: The importance of different teachers' competence aspects for promoting metacognition. *Teaching and Teacher Education*, 125, 1-31. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104055>
- Zanotti, A., y Magallanes, M. (2015). Comunidades virtuales de profesionales, trayectorias y ciclos de vida: aportes a la discusión. *Methaodos, Revista de Ciencias Sociales*, 3(1), 19-32. <https://www.redalyc.org/pdf/4415/441542973003.pdf>

- Zapata, A., Gamboa, M. C., López-Rodríguez, N. M., Vesga, G. J. y Hernández, F. (2021). Estrategias utilizadas por estudiantes universitarios para fortalecer competencias metacognitivas. Comunicación publicada en *Libro de actas CIMIE21 de AMIE*. <https://amieedu.org/actascimie21/wp-content/uploads/2022/02/Zapata-Zapata.pdf>
- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Anthropos Editorial.
- Zemelman, H. (2012, 17 de mayo). *Historia y autonomía. VIII Encuentro Nacional y Regional de Investigación Educativa. México*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=tlrKmPZC5j4>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
- Zimmerman, B. J. (2015). Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes. En J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social behavioral sciences*. Second Edition. 541-546. Oxford: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1>
- Zoltowski, A. P. C., & Teixeira, M. A. P. (2020). Desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários: um estudo qualitativo. *Psicologia em Estudo*, 25, 1–14. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.47501>



**Sello Editorial**

Universidad Nacional  
Abierta y a Distancia

**UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA  
Y A DISTANCIA (UNAD)**

Sede Nacional José Celestino Mutis  
Calle 14 Sur 14-23  
PBX: 344 37 00 - 344 41 20  
Bogotá, D.C., Colombia

[www.unad.edu.co](http://www.unad.edu.co)

