

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN



AUTONOMÍA Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19

TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA
EN CIENCIAS

PRESENTA
DANIELA DE LA CRUZ MORENO

MONTERREY, N. L., MÉXICO, MARZO DE 2023

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN



**AUTONOMÍA Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19**

**TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA
EN CIENCIAS**

PRESENTA
DANIELA DE LA CRUZ MORENO

DIRECTORA DE TESIS:
BRENDA CECILIA PADILLA RODRÍGUEZ

MONTERREY, N. L., MÉXICO, MARZO DE 2023

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN

La tesis titulada “Autonomía y autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios durante la pandemia del COVID-19” que presenta Daniela de la Cruz Moreno ha sido aprobada por el Comité de Tesis.

Dra. Brenda Cecilia Padilla Rodríguez
Directora de Tesis

Dr. Alejandro Armellini
Co-Director

Dr. José Armando Peña Moreno
Revisor de Tesis

Monterrey, Nuevo León, México, marzo de 2023

DEDICATORIA

Dedico la presente tesis a mí: por todo el esfuerzo, la preocupación y las ganas que le puse al proyecto. Fue una época difícil en muchos aspectos, y solo yo y quienes estuvieron cerca de mí, saben lo mucho que me ha costado continuar. Pero sí se pudo. Y hoy estoy muy feliz de presentar algo que me hace sentir muy orgullosa.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia: mis padres, Mercado y mi tía Ale, quienes han seguido cada uno de mis logros. Ustedes me han impulsado siempre a ser mejor y a conseguir mis metas. ¡Los amo mucho!

A mi directora de tesis, la Dra. Brenda Cecilia Padilla Rodríguez, por ser la mejor guía que pude tener. Sin ti esta tesis no sería lo que es hoy. Gracias por la paciencia, escucha y comprensión.

Al Ingeniero Arturo de la Garza porque además de ser un excelente maestro de estadística siempre estuvo dispuesto a ayudar a mi proyecto.

A la Dra. Xóchitl Ortiz por seguir de cerca mi proyecto y darme tanto apoyo académico y emocional en el transcurso de estos dos años.

A mi codirector, el Dr. Alejandro Armellini, por sus correcciones, apoyo, confianza y acogedor recibimiento en la Universidad de Portsmouth.

A mi revisor, el Dr. José Armando Peña Moreno, por sus correcciones y ayuda para difundir mi instrumento. Agradezco el apoyo brindado cuando se realizó la estancia académica en Inglaterra.

A CONACYT, por creer en el proyecto y apoyar en su realización.

A cada uno de mis maestros por ayudar a formarme durante estos dos años. Me llevo cada una de sus enseñanzas con mucho cariño. Gracias.

A cada uno de mis compañeros, Jessica, Mariel, Ivana, Brayan, Dante y Diana, con quienes tuve la oportunidad de formar una bonita amistad. Agradezco su confianza, paciencia y cariño.

A mis mejores amigas, Anakaren, Valeria, Daniela y Paola, por estar conmigo desde hace tanto y darme ánimos para seguir en todo momento. Las amo mucho.

Y a todo aquel que me dio algunas palabras de ánimo cuando creía que no podía continuar.

RESUMEN

Durante la pandemia por COVID-19, muchas instituciones educativas optaron por cancelar sus clases presenciales. Aun cuando se regresó a las aulas, este cambio modificó el proceso de enseñanza y de aprendizaje. El éxito durante esta etapa inusual requiere de estudiantes autónomos y autorregulados. El objetivo de esta tesis fue analizar y comparar la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de universidad y posgrado durante este periodo. Su diseño fue transversal, descriptivo y correlacional. Se aplicaron la Escala de Aprendizaje Autónomo (Macaskill & Taylor, 2010) y el Inventario de Estrategias de Autorregulación en Estudiantes Universitarios (Hernández & Camargo, 2017), así como preguntas abiertas relacionadas a cada variable. Estos instrumentos fueron contestados en línea por 195 universitarios. Los estudiantes reportaron un nivel medio de autonomía y autorregulación del aprendizaje. Estas dos variables correlacionaron positiva y significativamente. Los estudiantes en posgrado mostraron un mayor nivel de autonomía que sus pares de licenciatura (diferencia estadísticamente significativa), y uno similar de autorregulación. Pese a los retos, el periodo de la pandemia por COVID-19 ha generado oportunidades únicas para el desarrollo de conductas autónomas y para el uso de estrategias autorregulatorias.

Palabras clave: autonomía del aprendizaje, autorregulación del aprendizaje, COVID-19, enseñanza remota de emergencia.

ABSTRACT

During the COVID-19 pandemic, many educational institutions opted to cancel their face-to-face classes. By the time students returned to the classrooms, the process of teaching and learning had changed. Success during this unusual time required autonomous, self-regulated students. The objective of this thesis was to analyze and compare undergraduate and postgraduate students' learning autonomy and self-regulation. The research design was transversal, descriptive and correlational. A sample of 195 university students answered an online version of the Autonomous Learning Scale (Macaskill & Taylor, 2010) and the Inventory of University Students' Self-regulation Strategies (Hernández & Camargo, 2017), as well as open-ended questions related to each variable. Participants reported a medium level of autonomy and self-regulated learning. These two variables are positively and significantly correlated. Postgraduate students showed a higher level of autonomy than undergraduate students (statistically significant difference), and a similar level of self-regulated learning. Despite the challenges, the COVID-19 pandemic has offered a unique opportunity to develop autonomous behaviors and self-regulation strategies.

Key words: learning autonomy, self-regulated learning, COVID-19, emergency remote teaching.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	11
Definición del Problema	14
Justificación de la Investigación	16
Objetivos	17
Objetivos Específicos	17
Hipótesis	18
Preguntas de Investigación	18
Limitaciones y Delimitaciones	18
II. MARCO TEÓRICO	20
Autonomía del aprendizaje	20
Teoría del Aprendizaje Social	23
Cinco niveles para promover la autonomía	24
PRAGMAT	24
Investigaciones sobre autonomía en el aprendizaje	26
Autonomía del aprendizaje en el contexto del COVID-19	28
Autorregulación del aprendizaje	29
Enfoques para abordar la autorregulación del aprendizaje	33
Enfoque 1: Autorregulación adquirida a través de un modelo	34
Teoría de Zimmerman	34
Enfoque 2: Autorregulación desarrollada a través de la práctica	34
Teoría de Pintrich	34
Teoría de Hadwing y Winne	35
Investigaciones sobre autorregulación del aprendizaje	35

Autorregulación del aprendizaje en el contexto del COVID-19	37
Autonomía y autorregulación del aprendizaje	38
III. MÉTODO	45
Diseño	45
Participantes	45
Instrumentos	46
Autonomía en el aprendizaje	46
Autorregulación del aprendizaje	47
Procedimiento	49
Consideraciones éticas	55
IV. RESULTADOS	56
Autonomía del aprendizaje	56
Autorregulación del aprendizaje	59
Relaciones entre autonomía y autorregulación	64
Comparación entre estudiantes de licenciatura y posgrado	65
V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	67
Autonomía del aprendizaje	67
Autorregulación del aprendizaje	68
Relaciones entre autonomía y autorregulación	70
Comparación entre estudiantes de licenciatura y posgrado	70
Recomendaciones para futuros estudios	72
Conclusiones	73
VI. REFERENCIAS	75

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Libro de códigos sobre estrategias autorregulatorias	52
Tabla 2 Nivel de autonomía del aprendizaje en estudiantes universitarios	56
Tabla 3 Nivel de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios	59
Tabla 4 Correlación entre los factores de la escala de autorregulación	60
Tabla 5 Estrategias utilizadas durante la pandemia por COVID-19	62
Tabla 6 Correlación entre factores de la escala de autonomía y autorregulación	64
Tabla 7 Nivel de autonomía del aprendizaje en estudiantes de licenciatura y posgrado.....	65
Tabla 8 Nivel de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de licenciatura y posgrado.....	66

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Autonomía del aprendizaje durante la pandemia por COVID-19	57
Figura 2 Autorregulación del aprendizaje durante la pandemia por COVID-19	61

I. INTRODUCCIÓN

La educación es derecho de todo ser humano. Tiene por objeto ayudar al desarrollo integral de los estudiantes que próximamente se convertirán en contribuidores de la sociedad. Aun siendo un factor tan esencial, existen deficiencias y desigualdad en todos los sistemas educativos del mundo (OCDE, 2020a). México, por ejemplo, cuenta con una alta deserción escolar. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2020), los estudios dejan de ser prioridad debido a factores externos y a necesidades fundamentalmente económicas. En el ciclo escolar 2018-2019, la tasa nacional de abandono escolar promedio fue de 0.6% en primaria y 4.4% en secundaria. Conforme crecen los estudiantes, la deserción escolar crece.

Por lo tanto, un gran número de estudiantes abandonan la educación media superior y superior. En el 2018 se estimó que solo el 56.3% de los mexicanos terminaría el nivel superior de estudios. Esto ubica a México como el país con la proporción más baja de adultos con un título en educación superior (17%, siendo el promedio de 37% entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico; OCDE, 2019a). En cuanto al desempeño académico, el panorama no es más favorecedor. El último reporte del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) 2018, reveló que 35% de los estudiantes no obtuvo un nivel mínimo de competencia en lectura, matemáticas y ciencias, y que sólo 1% tenía alta competencia en al menos una de las áreas evaluadas. México también cuenta con un puntaje más bajo que el promedio de los 34 países pertenecientes a la OCDE (OCDE, 2019b).

En la actualidad, la pandemia por COVID-19 hizo que se acentuaran estos aspectos que imposibilitan un desempeño académico adecuado. De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020) la lista de estragos es larga: cierres masivos de instituciones educativas en México y en más de 180 países, mayores tasas de deserción escolar y de bajo desempeño académico, ausencia de apoyo y de estructura, entre otros.

Su enorme impacto en la educación representa una crisis importante en todos los sistemas educativos del mundo. Según estadísticas provistas por la UNESCO (s.f.), el número de estudiantes afectados en el mundo es de aproximadamente 221,964,329. En México, la población estudiantil afectada en la actualidad es de 37,589,611 de los cuales 4,430,248 pertenecen a educación superior. Esto confirma que la cantidad de estudiantes de licenciatura y posgrado es mucho menor que en los niveles posteriores. Además, por motivos asociados a la enfermedad o a la falta de recursos, en el ciclo escolar 2020-2021 no se inscribieron 5.2 millones de personas (de 3 a 29 años) (INEGI, 2021a).

Las escuelas y universidades se vieron en la emergencia de aplicar estrategias que permitieran el proceso educativo a pesar de las condiciones (Pachay López & Rodríguez Gámez, 2021). Así surge la implementación de la enseñanza remota de emergencia (ERE), la cual no debe ser confundida con la educación en línea de alta calidad. La ERE funciona como una alternativa en lo que se puede regresar a la educación presencial, y consiste en proveer acceso temporal de instrucción y aprendizaje de una forma rápida ante una emergencia o crisis (Hodges et al., 2020). Las clases presenciales se pueden sustituir por lecciones en tiempo real en plataformas virtuales, videograbaciones, acceso a contenido educativo que los estudiantes pueden explorar a su propio ritmo, comunicación escrita a través de foros y chats, o transmisiones televisivas (Aristovnik et al., 2020; OCDE, 2020b).

Si bien el funcionamiento de la ERE fue garantizado por algunas escuelas que ya contaban con la tecnología digital adecuada y con una plataforma lista para usarse por los estudiantes y el personal académico, docente y administrativo (Kamarianos et al., 2020), no fue así en todos los casos ya que no existía una preparación previa. Por otro lado, la transición raramente implicó una modificación en la estructura y la currícula de los cursos (Niemi & Kousa, 2020). Se trataba de seguir lo ya planeado, lo más normal posible, pero de forma remota. En muchos países, estas decisiones dieron como resultado problemas de equidad, infraestructura, capacidad pedagógica y de aprendizaje (World Bank, 2020a).

Debido a que, en muchas instituciones, la enseñanza remota de emergencia depende del internet, el acceso limitado a la red, la falta de infraestructura tecnológica y la competencia digital básica son algunas de las problemáticas más comunes. De acuerdo con el Grupo Banco Mundial (2020b), si no se cuenta con los suficientes recursos para llegar a los hogares más vulnerables, solo familias de alta economía y con un buen nivel educativo serán capaces de enfrentar las consecuencias de una transición rápida a la ERE. Aquellos pertenecientes a entornos desfavorecidos se encontraron en desventaja y en riesgo de rezago al no tener acceso a los recursos necesarios (internet y/o computadoras) para continuar sus estudios (OCDE, 2020b; UNESCO, 2020b). En el 2020 en México, se reportó que 78.3% de la población urbana cuenta con acceso a internet, mientras en la zona rural el acceso es de 50.4% (INEGI, 2021b). Mientras que, en países con mayor desarrollo, tales como Corea, Islandia o los Países Bajos, el porcentaje es mayor a 90 (OCDE, 2021).

Contar con internet no garantiza el acceso a espacios y recursos virtuales, ya que la inestabilidad de la conexión se hizo presente. Múltiples estudios muestran que entre los desafíos de los estudiantes de educación superior durante la pandemia por COVID-19 se encontraba la falta de internet rápido y confiable, así como la intermitencia de la conexión (Adnan, 2020; Aristovnkina et al., 2020; Baticulon et al., 2021; Neuwirth et al., 2020). Los estudiantes reportaron que dichas problemáticas tecnológicas interfirieron con su asistencia y participación, así como con su comprensión de los temas (Means & Neisler, 2020). Sin embargo, los que contaban con buena conexión igualmente mencionaron tener dificultades con su aprendizaje (Händel et al., 2020; Niemi & Kousa, 2020; Rodríguez Núñez & Leeuwener, 2020).

El creciente interés por identificar las causas de un aprendizaje deficiente apunta hacia factores personales. Éstos están asociados con el contexto del individuo, habilidades cognitivas, y falta de recursos (Hernández Prados et al., 2017). Según Maldonado Sánchez et al. (2019), las diversas manifestaciones del pensamiento como el análisis, la evaluación, sacar conclusiones y resolver problemas no son

estimuladas en un gran porcentaje de alumnos. Los estudiantes deberían ser capaces de aprender en una forma autónoma y autorregulada, especialmente los pertenecientes a licenciatura y posgrado. Little (1991) asegura que, al aprender de forma autónoma, los estudiantes se vuelven miembros más útiles y activos en la sociedad. Por su parte Zimmerman (1990) establece que la autorregulación influye en el uso de estrategias para lograr objetivos académicos. A pesar de ello muchos no son conscientes de sus propias competencias para desarrollar estrategias de estudio, las cuales son esenciales para garantizar su calidad educativa (Wijaya et al., 2020).

Previo a la pandemia, la educación en México presentaba altas tasas de deserción, inequidad en infraestructura y un desempeño académico deficiente. La rápida aplicación de la ERE enfatizó estas problemáticas y puso especial atención a uno de los principales componentes de la educación: el estudiante. Comprender los factores que influyen en un sistema educativo ofrece la oportunidad de evaluar las posibilidades que están al alcance para mejorarlo. Con dicho fin, se dará especial atención al alumnado y sus capacidades dentro del aprendizaje en esta investigación.

Definición del Problema

La pandemia del COVID-19 ha representado una serie de cambios en la educación de universitarios. Esta etapa inusual por la que se atraviesa actualmente requiere de estudiantes autónomos y autorregulados. Con frecuencia se asume que los universitarios son capaces de dirigir su propio aprendizaje (Little, 1991; Henri et al., 2017) y de reaccionar de una forma activa para construirlo (Pintrich, 2000). Se les deja solos en muchos aspectos de su formación, asumiendo que presentan dichas características. Es necesario identificar el grado de autonomía y de autorregulación aplicados al aprendizaje, ya que esto podría ayudar a evaluar la suposición de que ambas capacidades son mayores al pertenecer a un nivel educativo alto. Lo anterior confirmará o desaprobará la aplicación de técnicas que funcionan sólo si los estudiantes son autónomos y autorregulados, o si deben ser modificadas. La

presente tesis se enfoca en esto.

El éxito de la educación en línea recae no sólo en las cuestiones de infraestructura sino en los participantes y sus habilidades, tales como la preparación tecnológica, el manejo del tiempo, la ética, la comunicación efectiva, el compromiso personal, entre otras (Paudel, 2020). Aunque no en todos los casos representan una dificultad, la imposición de herramientas inicialmente diseñadas para la educación en línea es un reto significativo de uso. Los estudiantes han reportado que al principio de la pandemia por COVID-19 era sencillo trabajar en línea, pero conforme avanzaron las tareas, las clases se volvieron más complicadas sin la presencia física de un(a) docente (Niemi & Kousa, 2020) y al sentirse incapaces de lograr los resultados esperados, presentaron emociones relacionadas al estrés (Händel et al., 2020).

El cambio de modalidad educativa, de presencial a virtual, modificó además el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La comunicación entre maestros y alumnos se redujo, la forma de aprender tuvo que ser ajustada (Baticulon et al., 2021), las tareas y la presión por cumplir aumentaron (Niemi & Kousa, 2020), mantener la motivación y los hábitos de estudio se volvió un problema (Means & Neisler, 2020; Rodríguez Núñez & Leeuwner, 2020), el compromiso y la participación disminuyó (Neuwirth et al., 2020) y la demanda de concentración era mayor. Se visibilizó además una falta de disciplina y de ambientes apropiados para aprender, y una pérdida de aprendizaje y de interés. Esto aumentó la vulnerabilidad de los estudiantes a abandonar su formación académica (Bao, 2020; World Bank, 2020b).

La autonomía y la autorregulación del aprendizaje hacen énfasis en el rol del alumnado y su responsabilidad en la educación. El aprendizaje es autónomo cuando los estudiantes eligen cómo aprender y cumplir con los requisitos y condiciones de la situación educativa (Maldonado Sánchez et al., 2019), y es autorregulado cuando implementan estrategias para lograr dicho objetivo (Sebesta & Bray Speth, 2017). La presente tesis se enfoca en el análisis de esta autonomía y la autorregulación durante un periodo extraordinario ocasionado por la propagación del virus COVID-19.

Asimismo, busca comparar dos grupos de estudiantes, los de licenciatura quienes usualmente se encuentran en el rango de 18 a 22 años (Dirección General de Planeación Programación y Estadística Educativa, 2019) y los de posgrado quienes frecuentemente son adultos que han ingresado al mercado laboral.

Justificación de la Investigación

De acuerdo con el Programa Nacional Estratégico de Educación (Pronaces), la educación para la autonomía es un tema prioritario para el gobierno mexicano que tiene como objetivo fomentarla (CONACYT, 2022). La presente investigación atiende dicha solicitud. Entender y promover la autonomía y autorregulación del aprendizaje tendría un efecto positivo en el desempeño académico de los futuros profesionistas del país (Ainscough et al., 2017; Cho et al., 2017; Matsuyama et al., 2019; McCombs & Marzano, 1990; Rad et al., 2021; Shabani et al., 2020; Zainuddin & Perera, 2017). En un contexto donde la educación ha sido afectada por la crisis de la pandemia por COVID-19, la importancia de desarrollar la capacidad de los estudiantes es evidente. Por lo tanto, es necesario saber cómo es que los pertenecientes a niveles superiores trabajan ambas habilidades durante este tiempo de emergencia.

La educación remota forzó un cambio en la forma en que la información es presentada y en cómo debe ser aprendida (World Bank, 2020a). Si bien se ha demostrado la capacidad de adaptarse digitalmente y de funcionar en la nueva normalidad (Kamarianos et al., 2020), lograr el éxito académico va más allá de ello. Los estudiantes de educación terciaria necesitan saber aplicar sus competencias y herramientas para alcanzar el objetivo. Resulta contradictorio que a pesar de estar conscientes de su responsabilidad y de las tareas que les corresponden, suelen ser actores pasivos en el aprendizaje (Komlosi-Ferdinand, 2019). Apropiarse de su conocimiento conlleva reconocer que no son solo participantes del proceso de formación, sino constructores (Bruno & Dell'Aversana, 2017).

Las oportunidades que nos brinda esta experiencia conllevan a una oportunidad de crecimiento. Se debe extraer conocimientos, fortalezas y debilidades para mejorar la

práctica futura, no solo en emergencias sino en el día a día (Means & Neisler, 2020), además de desarrollar un sentido de adaptación al cambio (Dietrich et al., 2020). El valor de este estudio radica en el aprovechamiento de un tiempo de crisis para evaluar el rol del alumnado en el aprendizaje. El análisis y aplicación de las teorías que sustentan los conceptos de autonomía y autorregulación del aprendizaje proporcionan elementos clave que permitirán mejorar el rendimiento escolar. Los resultados confirmarán o desaprobarán la hipótesis de que la capacidad para ser autónomo y autorregulado aumenta conforme el nivel escolar, y brindarán soporte a la aplicación de técnicas de aprendizaje. Finalmente, la investigación sienta precedentes que servirán en caso de que sea necesario implementar la ERE en alguna otra contingencia.

Objetivos

El presente estudio se enfoca en el análisis de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje, y en la comparación de estas variables en diferentes grupos de estudiantes universitarios.

Objetivo General

- Comparar la autonomía y la autorregulación del aprendizaje de estudiantes de licenciatura y de posgrado durante la pandemia del COVID-19.

Objetivos Específicos

1. Analizar la autonomía del aprendizaje de estudiantes universitarios durante la pandemia del COVID-19.
2. Analizar la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios durante la pandemia del COVID-19.
3. Analizar las relaciones entre la autonomía y la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios.
4. Comparar la autonomía y la autorregulación del aprendizaje de estudiantes de licenciatura y posgrado durante la pandemia del COVID-19.

Hipótesis

1. Durante la pandemia del COVID-19, los estudiantes universitarios presentan un nivel alto de autonomía del aprendizaje.
2. Durante la pandemia del COVID-19, los estudiantes universitarios presentan un nivel alto de autorregulación del aprendizaje.
3. Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre la autonomía en el aprendizaje y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios.
4. La autonomía y la autorregulación del aprendizaje se presentan en un mayor nivel en estudiantes de posgrado que en estudiantes de licenciatura.

Preguntas de Investigación

En este panorama surgen las siguientes interrogantes:

- P1. ¿Qué características presentan la autonomía y la autorregulación del aprendizaje de estudiantes de licenciatura y de posgrado durante la pandemia del COVID-19?
- P2. ¿Cuáles son las relaciones entre la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios?
- P3. ¿Cuál es la diferencia entre la autonomía y la autorregulación del aprendizaje de estudiantes de licenciatura y de posgrado?

Limitaciones y Delimitaciones

El propósito de esta investigación es analizar y comparar la autonomía y la autorregulación del aprendizaje de estudiantes de licenciatura y de posgrado durante la pandemia por COVID-19. El estudio se aplicará de forma voluntaria a estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León, con acceso a internet y a dispositivos electrónicos. La muestra será por conveniencia intencional (Otzen & Manterola, 2017), lo que puede implicar un sesgo por autoselección. Dicho sesgo es un problema que se genera cuando se quiere medir alguna característica y no es posible hacer una distribución aleatoria. Por lo tanto, pudiera no describirse la totalidad de la población a evaluar (Heckman, 1990). Los participantes deciden si desean o no participar, lo cual genera que los que sí lo hagan sean propensos a

presentar las características a ser evaluadas (Lavrakas, 2008).

Por otro lado, los instrumentos de recolección de datos serán de autorreporte lo cual conlleva a un potencial sesgo por deseabilidad social. Este puede hacer que los estudiantes respondan aquello que consideran aceptable y no realmente lo que es, para dar una imagen favorable de sí mismos (Domínguez Espinosa et al., 2012). Esta tesis está enmarcada en los planteamientos de Holec (1979) quien propone una estrecha relación entre aprendizaje autodirigido y aprendizaje autónomo. Para el análisis de la autorregulación del aprendizaje, se apoya en los estudios de Zimmerman (1989, 1990, 2000) y Zimmerman y Martínez-Pons (1986) que establecen fases y estrategias autorregulatorias.

II. MARCO TEÓRICO

A continuación, se presentan los conceptos en los que está basada esta investigación: autonomía y autorregulación del aprendizaje. El presente capítulo define estas variables a través del planteamiento de autores relevantes en el tema, describe los resultados de estudios que las han analizado previamente y establece la relación entre ambas.

Autonomía del aprendizaje

La autonomía es una capacidad adquirida de manera natural o a través de educación formal. Implica hacerse cargo y ejercer control sobre el aprendizaje propio (Benson, 2013; Holec, 1979). Está relacionada con aprender de forma intencional y con tomar conciencia de que se está adquiriendo nueva información (Ponton & Rhea, 2006). Se manifiesta de forma independiente al analizar, decidir y tomar acción sobre el proceso y el contenido a ser aprendido (Little, 1991) en escenarios dirigidos por un guía (p. ej., docente) o en donde el alumnado trabaja de forma autónoma (Dickinson, 1995). Little (2007) plantea que, en un contexto dirigido por docentes, la autonomía es producto de una serie de actividades que la propician. Se guía a los alumnos disminuyendo poco a poco la intervención, permitiéndoles así ganar más control al aprender.

La autonomía tiene dos componentes principales: la habilidad y la voluntad. La habilidad se desarrolla, y depende del conocimiento y las aptitudes para llevar a cabo las decisiones apropiadas (Littlewood, 1996), mientras que la voluntad es innata (McCombs & Marzano, 1990) y se refiere a la motivación y la confianza necesaria para efectuarlas (Littlewood, 1996). Para decir que una persona cuenta con una autonomía del aprendizaje exitosa se necesita que estos componentes estén presentes en ella. Deberá tener la voluntad para aprender, y la habilidad para elegir cómo proceder en cualquier tarea que le sea asignada ya sea por un guía o por sí mismo. En consecuencia, la autonomía será exhibida en distintas formas dependiendo de la persona (Cotterall, 1995).

Un(a) estudiante autónomo(a) demuestra su capacidad a través de una serie de conductas que evidencian su compromiso con el aprendizaje. Toma decisiones concretas basándose en las habilidades que posee, además de llevarlas a cabo con responsabilidad (Holec, 1979; Littlewood, 1996). Se caracteriza por contar con un alto grado de libertad al estudiar y por transferir lo aprendido a otros ámbitos distintos del escolar (Little, 1991). Interviene activa e independientemente en sus tareas, lo cual le beneficia y le lleva a incrementar su efectividad como aprendiz (Dickinson, 1995). De acuerdo con Holec (1979), al hacerse cargo de su formación, la persona debe determinar objetivos y contenidos, seleccionar métodos y técnicas para trabajarlos, así como dar seguimiento y evaluar su progreso.

El control es un aspecto completamente relacionado con la autonomía y los contextos donde se pone en práctica. Debido a que esta capacidad implica la habilidad de controlar el proceso del aprendizaje (Little, 2007), es importante identificar de qué forma se manifiesta. Benson (2013) afirma que este control se da en tres dimensiones: en la gestión, en los procesos cognitivos y en el contenido. El control sobre la gestión hace referencia a las conductas observables involucradas al planear, organizar y evaluar el aprendizaje, mientras que el control sobre los procesos cognitivos se refiere a las operaciones mentales que llevan a la gestión. Finalmente, el control del contenido tiene que ver con qué se aprende y por qué.

Comprender los beneficios de la autonomía en el aprendizaje puede ayudar a su desarrollo. Comunicar las razones para poseer dicha capacidad es útil para los estudiantes, ya que, de lo contrario, cada tarea supondrá una responsabilidad extra a la que se negarán (Chan, 2001). De acuerdo con Little (2003), gracias a la autonomía, el alumnado es más efectivo debido a que participa conscientemente en sus actividades. Además, existe una conexión entre ésta y el aumento de conocimiento, ya que cuando una persona se percibe como autónoma se genera la creación de un compromiso con el proceso de aprendizaje (Schneider et al., 2018). Por lo tanto, exhibe el set de conductas que corresponde a la capacidad adquirida y que lo encamina hacia el éxito escolar.

El concepto de autonomía del aprendizaje ha sido estrechamente relacionado con el de autorregulación (ver apartado Autorregulación del aprendizaje en este capítulo), autodirección (Benson, 2013; Holec, 1979; Littlewood, 1996), e independencia (Broad, 2006; Garrison & Baynton, 1987; Reindal, 1999). Asimismo, se ha reportado en asociación con otros constructos, como motivación autónoma y autorregulación autónoma (ver apartado de Autonomía y Autorregulación del aprendizaje en este capítulo). Algunos autores usan indistintamente estos términos, mientras que otros enfatizan sus diferencias. Así, el estudio científico de la autonomía se ha tornado complejo. A continuación, se presentarán estos conceptos y algunas propuestas para su comprensión.

Para Benson (2013), el aprendizaje autodirigido es aquel que se lleva a cabo bajo la propia dirección del estudiante. Considera la autonomía como un atributo que se posee en diferentes grados, y a la autodirección como un modo de aprender. De este modo, la autodirección del aprendizaje es algo que se logra de acuerdo con el grado en que se posea la capacidad de autonomía. Littlewood (1996) establece que la autonomía como estudiante depende de la habilidad de participar independientemente en un trabajo, o sea de autodirigirlo.

En cambio, Holec (1979) no hace distinción entre autonomía y autodirección. En su planteamiento, la calificación de “autónomo” solo puede designarse a una persona y no a un proceso. Por lo tanto, para denominar un proceso como autónomo, decide llamarlo autodirigido. El aprendizaje autodirigido supone un estudiante autónomo que decide el momento, la duración y el ritmo en que va a trabajar y adquirir conocimiento. La definición de la autodirección en el aprendizaje según Knowles (1975) especifica individuos que toman la iniciativa para identificar sus necesidades y establecer sus metas al aprender, elegir e implementar estrategias de aprendizaje que sean apropiadas y evaluar sus resultados obtenidos. Por su similitud con lo que implica un estudiante con autonomía del aprendizaje, es frecuentemente utilizada como sinónimo de ésta (Fasce et al., 2011; Knowles, 1975; Macaskill & Taylor, 2010).

La independencia es otro concepto relacionado con la autonomía del aprendizaje, debido a su papel en el desarrollo de la misma. Ambos son capacidades que un individuo puede poseer, sin embargo, uno es preliminar al otro (Reindal, 1999). La independencia, en el contexto educativo, hace referencia y énfasis en la libertad de elegir ya sean objetivos, actividades, metas (Garrison & Baynton, 1987), mientras que la autonomía hace uso de esta habilidad para ser ejercida. De acuerdo con Moore (1973) un aprendizaje independiente fomenta estudiantes autónomos e involucrados en las tareas. Lo anterior permite concluir que el estudiante ejercita su autonomía, conforme va volviéndose más independiente.

Diferentes teorías permiten ahondar en el estudio de la autonomía del aprendizaje. A continuación, se revisará la Teoría del aprendizaje social (TAS) (Bandura, 1986), los cinco niveles para promover la autonomía (Nunan, 1997) y PRAGMAT (Padilla Rodríguez et al., 2022, manuscrito en preparación).

Teoría del Aprendizaje Social

De acuerdo con la Teoría del Aprendizaje Social (TAS) de Bandura (1986), el comportamiento humano es intencional e influenciado por el entorno, la persona (representada por sus procesos cognitivos, biológicos y afectivos), y su conducta (las acciones que realiza la persona). Ponton y Rhea (2006) establecieron que la TAS y la autonomía pueden estar relacionados. Esto debido a que la autonomía del aprendizaje no sucede en un aislamiento social, sino que resulta de la interacción del estudiante, sus conductas y el contexto en el que aprende.

Gran parte del aprendizaje de los seres humanos se da en un medio social y es proveniente de la acción personal o de observar a otros (Bandura, 1986). Es precisamente así que sucede el desarrollo de la autonomía. Esta capacidad no es innata, sino que es producto de la interdependencia (Snodin, 2013) y el aula es el medio principal donde debe ser favorecida. Los estudiantes necesitan del docente para alcanzar la independencia, ya que será este último quien los guíe a través de las actividades en clase. Posteriormente, el grado de independencia con el que los

alumnos se vayan sintiendo cómodos será un indicador de que están listos para la autonomía (Cotterall, 1995). A más independencia, más autonomía.

Sin embargo, en la práctica la dinámica tradicional de clase favorece más a la dependencia que a la interdependencia. Los docentes suelen cargar con la responsabilidad total de la instrucción, por lo que el alumnado se limita a depender totalmente de su guía (Little, 1994). Un docente hiper controlador que propicia la automatización de tareas y deja poco espacio a la reflexión y el aprendizaje afectivo, afecta a los estudiantes de forma negativa (Hofferber et al., 2014). Por consecuencia, los alumnos que se forman pensando que su maestro(a) es quien debe organizar su aprendizaje, es decir: establecer tareas, metas y propósitos, diagnosticar dificultades al aprender y asignar tiempo para cada actividad no están listos para la autonomía (Cotterall, 1995).

Cinco niveles para promover la autonomía

La autonomía se exhibe en distintos grados. Esto implica que existen estudiantes poco o muy autónomos. Nunan (1997) asegura que los estudiantes completamente autónomos son una rareza, y que la forma de animarlos a desarrollarse como tales es en las aulas. Para dicho fin propuso cinco niveles que promueven la autonomía del aprendizaje. El primer nivel anima a identificar las metas, el contenido y las estrategias del material en uso. Después los estudiantes deben hacer elecciones sobre el contenido y su proceder. El tercer nivel implica una participación activa donde se adapten tareas y se modifiquen metas. En el siguiente nivel, los alumnos establecen sus propias metas y crean sus propias tareas que fomenten el aprendizaje. Finalmente, la quinta etapa consiste en usar en la vida diaria lo aprendido en contextos formales (Nunan, 1997).

PRAGMAT

En la literatura, las manifestaciones de la autonomía del aprendizaje suelen ser abordadas como parte de un constructo unidimensional (p. ej., Holec, 1979; Little, 1991, 2007). La taxonomía de PRAGMAT (Padilla Rodríguez et al., 2023, manuscrito

en preparación) propone la consideración de cuatro dimensiones: metacognitiva, cognitiva, afectiva y social. Debido a que la autonomía es un proceso independiente que implica tomar decisiones basadas en las habilidades propias, la capacidad metacognitiva es necesaria (Zhang, 2016). La metacognición comprende el conocimiento y las creencias sobre el aprendizaje propio (Flavell, 1979). A través de ella los estudiantes son capaces de deliberar cómo aprovechar mejor sus estudios.

Tomar acción sobre el aprendizaje es elemental al ejercer la autonomía. Esto se logra a través de la cognición. Este concepto hace referencia a los procesos mentales que se utilizan para adquirir conocimiento, tales como resolver problemas, razonar, pensar críticamente, recordar y percibir (American Psychological Association [APA], 2020; Cox & Montgomery, 2019). Dichos procesos cognitivos son herramientas que permiten manipular directamente el contenido, y, por ende, su uso influye en la eficacia que se tiene al aprender. El primer paso para realizar una tarea consiste en elegir cómo abordarla. El estudiantado autónomo logrará este propósito haciendo uso de la cognición en conjunto con sus habilidades metacognitivas.

El aprendizaje es un proceso que no solo necesita de aspectos cognitivos, sino también de emociones y sentimientos. Estos elementos conforman la dimensión afectiva. Reflexionar sobre el sentir mientras se aprende permite el desarrollo de autonomía y la creación de una identidad estudiantil que a la larga genera un placer por el estudio (Beseghi, 2018). Lo afectivo depende de la motivación y el estado mental del estudiante, así como de sus interacciones con las personas involucradas en su trayectoria escolar (Tassinari, 2016). Esto último se relaciona con la dimensión social. La autonomía es favorecida en contextos dirigidos por docentes que promueven actividades donde se aprende solo pero también en colaboración con otros (Ho & Crookall, 1995; Little, 2007). Además, la autonomía es un proceso interdependiente que tiene por meta el desarrollo de la independencia al estudiar (Snodin, 2013).

Investigaciones sobre autonomía en el aprendizaje

Existen estudios que identifican los efectos de la autonomía en el contexto educativo. Zainuddin y Perera (2017) compararon las diferencias entre las aulas invertidas y las convencionales de un curso de inglés como segunda lengua de educación superior. Las aulas invertidas transfieren la instrucción directa en un espacio de aprendizaje grupal a un espacio de aprendizaje individual (Bergmann & Sams, 2014). Esto les dio oportunidad a los alumnos de hacerse cargo de su aprendizaje, dirigir su estudio independientemente y no depender de los instructores. Además, entre más autónomos se percibían los estudiantes, más responsabilidad demostraban en sus propios estudios (Zainuddin & Perera, 2017).

En otro estudio de aula invertida realizado por Yoon y sus colegas (2018) se identificó que el apoyo de los profesores es vital para fomentar la autonomía del aprendizaje. Al empatizar con las perspectivas de los estudiantes y alentarlos a solucionar los problemas de forma independiente, se influía significativamente en sus logros. Por su parte Lenkaitis (2019) agregó al contexto tradicional el elemento de la tecnología. Analizó un curso de lenguaje a nivel universitario con sesiones presenciales complementadas con videollamadas en Zoom que facilitaron las experiencias individuales de aprendizaje autónomo. Los estudiantes practicaron su habilidad para comunicarse con otros compañeros de clase sin la presencia de un docente. Esta oportunidad de utilizar tecnología fuera de clase y de involucrarse autónomamente generó el desarrollo de un compromiso y un sentido de responsabilidad que se vio reflejado en la confianza y en la mejora de su habilidad para comunicarse.

La autonomía puede ser apoyada por la posesión de habilidades individuales que les faciliten a los estudiantes el compromiso que implica esta capacidad. Una de estas habilidades es la inteligencia emocional (IE). La IE es la habilidad de monitorear las emociones y sentimientos propios y de los demás para guiar el pensamiento y las acciones (Salovey & Mayer, 1990). Este factor determina que los estudiantes puedan realizar sus tareas sin verse afectados por su sentir durante el proceso. Al estudiar la

autonomía en universitarios, Shabani y colaboradores (2020) detectaron que los estudiantes con alta inteligencia emocional se sentían más autónomos, por lo tanto, tomaban decisiones importantes sobre el material a ser aprendido.

Conseguir ser autónomo(a) al aprender no es sencillo. Para ello, se requiere que el alumnado redefina la visión acerca de su rol y el del maestro(a). El(la) maestro(a) es quien le orientará hacia la responsabilidad de su formación (Ho & Crookall, 1995), es decir, le dará apoyo para la autonomía. Se espera que el(la) maestro(a) ayude a sus estudiantes a planear este proceso, y que al mismo tiempo los deje en la tarea para que ellos sean capaces de lograrla solos (Dam, 2011). Esta transferencia de responsabilidad generará implicaciones de gran alcance (Lenkaitis, 2019; Zainuddin & Perera, 2017), tales como una incidencia en aprendizaje exitoso de larga duración, y estimulación de motivación e interés (Chan, 2001; Little, 1991).

Por otro lado, predomina la creencia de que los estudiantes de niveles educativos superiores poseen un mayor nivel de autonomía en razón de su desarrollo madurativo, sus habilidades consolidadas o a las exigencias de dichos niveles. Sin embargo, la investigación de Henri y colaboradores (2017) sugiere que la percepción y la capacidad para ser autónomo no aumenta con el nivel de estudio. Otro estudio con universitarios reveló que tenían la voluntad de hacerse responsables de su formación, pero que ésta no emparejaba con sus competencias para llevarlo a cabo (Lin & Reinders, 2018). Los estudiantes estaban psicológicamente listos para la autonomía, pero no lo estaban conductualmente. Requerían ayuda y guía de sus profesores, además de que les hacía falta tener más disciplina.

El camino hacia la transformación del estudiante con un sentido de autonomía que concuerde con un desempeño autónomo puede verse obstruido con frecuencia. Esto se debe a que sus hábitos y costumbres funcionan como un obstáculo que lo dirige a la frustración y las quejas (Basri, 2020). Muchos estudiantes universitarios no están acostumbrados a tomar un rol activo porque nunca se les había pedido en niveles anteriores. Pueden ser inseguros al trabajar, depender y confiar ciegamente en el

libro del curso y buscar la aprobación del docente (Tanyeli & Kuter, 2013). Algunos no logran conectar con el contenido, lo cual los lleva, en algunas ocasiones, a rebelarse y reducir sus participaciones en el aula (Earl et al., 2017). Entonces la problemática se vuelca hacia conductas que se han perpetuado durante toda la formación académica. Es necesario identificar oportunidades para favorecer la transición a un aprendizaje autónomo cuanto antes en el desarrollo educativo, y la pandemia por COVID-19 fue una de éstas.

Autonomía del aprendizaje en el contexto del COVID-19

Investigaciones recientes aprovecharon los cambios generados por la pandemia para examinar el aprendizaje en condiciones extraordinarias. Se estudió la transición de clases presenciales a clases en línea (Rad et al., 2021) y la perspectiva de los docentes durante este proceso (Ludwig & Tassinari, 2021). Se identificaron los retos y oportunidades del aprendizaje en línea para ayudar al aprendizaje autónomo (Al Ghazali, 2020). Se analizaron las experiencias de trabajo de los docentes en comparación con la de los estudiantes (Gironzetti et al., 2020). Se compararon las emociones experimentadas en un aula durante el confinamiento, y cómo es que éstas se relacionaban con la autonomía del estudiante (Resnik & Dewaele, 2020), y se examinaron las conductas autónomas que favorecieron la participación durante la ERE (Cárcamo & Pérez, 2022).

Los resultados demostraron que los estudiantes proactivos y autónomos tenían más control sobre el tiempo dedicado a las actividades y los horarios de trabajo. Éstos lograron adaptarse más rápidamente, modificando su forma de aprender, tomando iniciativa y haciendo todo lo posible para sacarle ventaja a su aprendizaje (Rad et al., 2021). Mientras los docentes tuvieron que revisar y replantear las estrategias que utilizaban dentro de sus clases. Con esfuerzo, y muchos sin entrenamiento previo, tuvieron que convertirse en mentores y guías de obtención de conocimiento que a la vez requerían de estudiantes capaces de manejar su propio proceso de aprendizaje (Ludwig & Tassinari, 2021). Esto demuestra que la pandemia por COVID-19 trajo como consecuencia una exigencia de desarrollo personal y profesional único.

La infraestructura tecnológica y su acceso fue una ventaja que facilitó el aprendizaje virtual durante la ERE, sin embargo, la experiencia no dependía en totalidad de ésta. De acuerdo con Al Ghazali (2020) no se pueden asegurar resultados óptimos al aprender en línea si no existen estrategias que fomenten la autonomía del aprendizaje. Es necesario contar con un guía docente que saque ventaja a las herramientas tecnológicas para crear un ambiente que permita la participación activa de los estudiantes (Gironzetti et al., 2020). De lo contrario, existe una carencia de conexión entre docentes y estudiantes que se traduce a una experiencia educativa deficiente para ambos.

Las lecciones derivadas de la ERE trajeron consigo emociones tanto positivas como negativas. Las clases fueron percibidas como menos interesantes, repetitivas y monótonas. Sin embargo, se identificó que los estudiantes con mejor autonomía del aprendizaje disfrutaban más de la experiencia de estudio y presentaban niveles bajos de ansiedad (Resnik & Dewaele, 2020). Por otro lado, la participación en estas lecciones requirió de estudiantes haciéndose cargo de su aprendizaje. Esto fomentó conductas autónomas de alto nivel en el alumnado tales como la toma de decisiones, el establecimiento de metas y la organización del tiempo para estudiar (Cárcamo & Pérez, 2022).

Los diversos estudios realizados durante esta etapa brindaron recomendaciones para el desarrollo y el soporte de la autonomía durante este periodo que a su vez sirven para sentar precedentes únicos sobre las ventajas de poseer dicha capacidad.

Autorregulación del aprendizaje

La autorregulación del aprendizaje es clave en la educación. Es un proceso activo donde los estudiantes monitorean y controlan su cognición, su comportamiento, y sus emociones para obtener metas que ellos mismos se han planteado (Panadero & Alonso Tapia, 2014; Pintrich, 2000). Está directamente relacionada con la ejecución intencional de una tarea de aprendizaje que se lleva a cabo bajo la dirección personal (Jossberger et al., 2010; Rheinberg et al., 2000). Ocurre en la medida que el

estudiante pueda usar sus procesos mentales para regularse (Zimmerman, 1990) y se logra a través del uso de estrategias (Panadero & Alonso Tapia, 2014; Patrick, 1997; Zimmerman & Martínez-Pons, 1986; Zimmerman, 1989). Surge ante el compromiso de realizar una actividad que se desea dominar (Boekaerts & Corno, 2005).

Además de tener a la realización de un deber de clase como uno de sus principales objetivos, la autorregulación del aprendizaje sirve a otras finalidades. Favorece la adquisición de información, la competencia para estudiar, y el autoconocimiento (Paris & Paris, 2001). Es útil para desarrollar la motivación para aprender y trabajar dentro del aula de clases (Crono & Mandinach, 1983; Zimmerman & Martínez-Pons, 1986). Impulsa el sentimiento de superación personal pues para suceder el individuo debe ser capaz de llevar a cabo procesos que dependen solo de él (Paris & Paris, 2001; Zimmerman, 1989). Por lo tanto, el aprendizaje autorregulado ha sido concebido como una forma en que se puede expresar el involucramiento cognitivo del estudiante (Crono & Mandinach, 1983).

La autorregulación es un proceso que toma tiempo. Se puede aprender sin importar el género, la edad, o el nivel actual de habilidad y conocimiento (Pintrich, 1995). Se desarrolla a través de niveles que comprenden la observación, la imitación, el autocontrol y la autorregulación (Zimmerman, 2000). En la observación, los estudiantes aprenden la habilidad de regular a través de un modelo. La imitación se da cuando se desempeña una conducta que se aproxima a la del modelo. En el autocontrol, se domina la habilidad en el contexto donde se aprendió sin la presencia del modelo. Y en la autorregulación que es el último nivel, el sujeto puede ejecutarla de forma independiente y en otros contextos.

La autorregulación del aprendizaje se consigue haciendo uso de estrategias autorregulatorias. Estas estrategias son acciones dirigidas hacia la adquisición de conocimiento y el cumplimiento de metas de aprendizaje (Zimmerman & Martínez-Pons, 1986; Zimmerman, 1989). Pueden ser aplicadas conscientemente o ser

resultado de un hábito (Patrick, 1997). Zimmerman y Martínez-Pons (1986) organizaron las estrategias de autorregulación en categorías que comprenden la autoevaluación, la organización, la planeación y el establecimiento de metas, la búsqueda de información, el monitoreo, la organización del entorno físico, las auto-consecuencias, la memorización, la búsqueda de ayuda y el repaso y la preparación para la clase.

Invertir tiempo, esforzarse y completar trabajo no es suficiente para alcanzar el éxito escolar. Es necesario llevar a cabo actividades que desarrollen estas estrategias. Además de dominar el contenido, los estudiantes deben construir conocimiento metacognitivo y habilidades para aprender (Hadwing & Winne, 2012; Pintrich, 1995). Aplicar estrategias asegura una involucración activa que ayuda a eliminar dificultades entre la formación de conocimiento y el cumplimiento de una tarea (Geduld, 2016). Desconocer su utilidad y tener poca experiencia en su uso son algunas de las razones que explican niveles bajos de autorregulación en el aprendizaje.

Todos los estudiantes usan estrategias autorregulatorias a lo largo de su educación. Sin embargo, no todos lo hacen con la misma frecuencia. Su empleo constante está directamente relacionado con el éxito escolar y el nivel de autorregulación que se posee (Patrick, 1997). Los estudiantes exitosamente autorregulados suelen tener un alto rendimiento (Zimmerman & Martínez-Pons, 1986), están conscientes de lo que saben (Winne, 1995) y hacen mayor uso de estrategias (Zimmerman, 1990). Son más activos, menos dependientes de sus compañeros, practican la autoevaluación, el pensamiento crítico, y reciben abiertamente retroalimentación (Geduld, 2016). En cambio, los estudiantes que tienen poca autorregulación están distraídos, no se involucran en sus clases, olvidan tareas y dejan trabajos incompletos (Paris & Paris, 2001).

Existen otros obstáculos que obstruyen el aprendizaje y el desempeño escolar. Uno de los más comunes es la procrastinación, o la tendencia a posponer tareas (Dembo & Eaton, 2000). Cuando a un(a) estudiante le disgusta una tarea tiende a retrasar su

realización o a disminuir la calidad de entrega. En algunas otras ocasiones, aún frente a una tarea importante, los alumnos no consiguen involucrarse. Entonces es un problema de voluntad (Rheinberg et al., 2000). Ambas problemáticas, la procrastinación y la falta de voluntad, pudieran ser compensadas con el uso de estrategias de autorregulación (Wäschle et al., 2014).

Resulta ideal que antes de que se logre algún nivel de autorregulación, el(la) estudiante cambie la percepción de su rol y tenga voluntad para trabajar.

Reconocerse como agente responsable de su aprendizaje, capaz de alcanzar metas, influye directamente en la decisión consciente de regularse (McCombs & Marzano, 1990). Este reconocimiento ocurre indirectamente desde el inicio de la formación escolar. Sin embargo, se vuelve más sencillo y directo con la edad (Paris & Newman, 1990). Mientras tanto, la voluntad es innata y generada internamente resultando en una elección intencional (McCombs & Marzano, 1990). Es necesaria para iniciar el desarrollo de la autorregulación, pero a su vez se beneficia de ella cuando disminuye durante la realización de una tarea (Corno & Mandinach, 1993).

Hay elementos que son esenciales en el aprendizaje autorregulado, como el conocimiento previo, las características del estudiante y la situación. El primero ayuda a definir y trazar el camino para lograr los objetivos de aprendizaje. Este se divide en conceptual, procedimental, de procesamiento y metacognitivo. El conocimiento conceptual y el procedimental hacen referencia a la información que es necesaria para hacer una tarea. El conocimiento de procesamiento alude a las estrategias necesarias para procesar información, y el metacognitivo permite monitorear el avance (Boekaerts, 1997). Las características del estudiante, sus intereses y motivación, en conjunto con las características de la situación o propiedades de la tarea, impactan la decisión de realizar sus actividades escolares (Rheinberg et al., 2000).

Promover la autorregulación tiene efectos visibles en el entorno educativo que van más allá del uso de las estrategias. Los estudiantes obtienen un soporte emocional

positivo que les facilita su autoevaluación y el poder de elección (McCombs & Marzano, 1990). Esto genera oportunidades para participar y colaborar con sus compañeros, promoviendo así mismo el aprendizaje y el compromiso con éste. Crear un ambiente de confianza en el aula donde haya espacio para las discusiones evita problemáticas derivadas de la falta de comunicación, ya que permite a los docentes atender las posibles frustraciones o faltas de comprensión durante el aprendizaje (Paris & Newman, 1990). Desarrollar la autorregulación del aprendizaje beneficia tanto a estudiantes como a docentes.

Enfoques para abordar la autorregulación del aprendizaje

Paris y Paris (2001) proponen dos enfoques para abordar la autorregulación del aprendizaje. El primero se aproxima a la autorregulación como una capacidad que se puede adquirir a través de la guía constante de un docente para aprender las estrategias. Corresponde a la visión clásica del concepto donde alguien con mayor conocimiento, enseña a otro a autorregularse. Prácticamente, el estudiante es regulado por otro para conseguir su propia autorregulación. El segundo enfatiza la capacidad para desarrollarse y convertirse en un estudiante autorregulado sin mucha guía por parte del docente, sino a través de la práctica. Ocurre a través de un proceso de adaptación en el aula de clase que dirige al alumno a generar estrategias autorregulatorias para que éste pueda interiorizarlas independientemente a medida que madura su capacidad cognitiva (Paris & Paris, 2001).

En ambas aproximaciones de la autorregulación es importante el trabajo de los docentes, sea como reguladores o como proveedores de actividades que lleven hacia la capacidad. Éstos deben, en cualquiera de los casos, tener un repertorio de estrategias autorregulatorias que conozcan a fondo y diseñar tareas que lleven su aplicación (Paris & Paris, 2001). Además, tendrán que pensar estratégicamente cómo motivar a los estudiantes, y esto se verá reflejado en la forma en la que los involucran en su enseñanza, actividades y metas a lograr (Crono & Mandinach, 1983). Con esta ayuda descubrirán el valor y la utilidad de las estrategias autorregulatorias (Paris & Newman, 1990).

Enfoque 1: Autorregulación adquirida a través de un modelo

Teoría de Zimmerman

El aprendizaje autorregulado gira alrededor de una meta sobre la que se debe actuar. Ésta dicta bajo qué estándar se debe monitorear y juzgar el desempeño para lograrla (Pintrich, 1995). De acuerdo con Zimmerman (1990), hay tres elementos que determinan este proceso: los procesos personales, el comportamiento y el entorno. Los primeros están relacionados con el conocimiento poseído, las intenciones, el funcionamiento metacognitivo y los aspectos afectivos. El entorno se refiere a las características del contexto y de las tareas académicas, y el comportamiento, a las reacciones que se llevan a cabo para auto ajustarse después de evaluar el progreso personal. Estos tres factores cambian durante el curso del aprendizaje, por lo tanto, se necesita hacer ajustes continuamente para lograr la autorregulación (Zimmerman, 2000).

La teoría de Zimmerman corresponde a esta aproximación en la que la autorregulación es adquirida a través de un modelo, pues asegura que los primeros niveles de autorregulación se adquieren al observar e imitar a un guía dentro del aula de clase (Zimmerman, 2000).

Enfoque 2: Autorregulación desarrollada a través de la práctica

Teoría de Pintrich

Además de Zimmerman, otros autores han explicado el proceso mediante el cual se autorregula el aprendizaje. Pintrich (2000) lo dividió con base en los pasos que llevan a cabo las personas cuando realizan una tarea. Esta división comparte elementos con la propuesta de Zimmerman (1990). Su modelo consiste en cuatro fases que comprenden cuatro áreas: la cognitiva, la de motivación y afecto, la de comportamiento y la de contenido. La primera tiene que ver con planear, establecer metas, y activar el conocimiento acerca de la tarea y su contexto. La segunda fase concierne algunos procesos de monitoreo que representan la conciencia metacognitiva. La tercera fase involucra los esfuerzos para controlar y regular

distintos aspectos de la tarea y el contexto. Finalmente, la cuarta fase representa reaccionar y reflexionar sobre el proceso (Pintrich, 2000).

Teoría de Hadwing y Winne

Por su parte Hadwing y Winne (2012) propusieron un modelo de autorregulación compuesto por cinco fases que describe el aprendizaje de alta calidad. En la primera fase, los estudiantes crean una visión general sobre la tarea académica, los recursos a utilizar y las restricciones que puedan afectar su trabajo. En la segunda, los estudiantes establecen metas y desarrollan planes para entrar en acción. Este paso es esencial, ya que como se mencionó anteriormente en la autorregulación siempre debe existir una meta que guíe el proceso (Winne, 1995). En la tercera, se realiza el trabajo aplicando tácticas y estrategias para avanzar hacia las metas. En la cuarta fase, se evalúa y se adapta el proceso de estudio. Finalmente, el aprendizaje de calidad emerge cuando los alumnos se vuelven expertos en su propia formación (Hadwing & Winne, 2012).

La teoría de Pintrich (2000) concuerda con el segundo enfoque puesto que afirma que es a través de la experiencia, la práctica y la autorreflexión que se desarrollan las estrategias de aprendizaje autorregulado. De igual modo la teoría de Hadwin y Winne (2012) pertenece a la categoría debido a que enfatiza que el trabajo académico es el que propiciará la creación de planes y metas que llevarán a la autorregulación.

Investigaciones sobre autorregulación del aprendizaje

Diversos estudios recientes (Ainscough et al., 2017; Broadbent, 2017; Cho et al., 2017; Jones, 2017; Kaplan, 2019; Matsuyama et al., 2019) muestran que seleccionar adecuadamente las estrategias de autorregulación contribuye a la obtención de metas de aprendizaje. Al comparar el uso que les daban los universitarios de un curso en línea contra un curso semipresencial, Broadbent (2017) encontró que éstas eran utilizadas con mayor regularidad en la primera modalidad. Contradictoriamente, el curso semipresencial tenía mejores resultados. Esto se debía a que aun haciendo

menor uso de estrategias, las que aplicaban eran más efectivas. Una investigación alterna (Weinstein et al., 2011) encontró que el manejo de tiempo y la elaboración que consiste en manipular el material que se trata de aprender para hacerlo significativo son procesos autorregulatorios claves para tener éxito.

Algunas estrategias de autorregulación son empleadas con más frecuencia que otras durante la licenciatura. Entre ellas se encuentran la planeación, la administración de actividades y el tiempo dedicado a ellas, y la organización del entorno (Ainscough et al., 2017). Su popularidad está relacionada a las dificultades que experimentan día a día los universitarios al intentar balancear sus estudios, trabajos y vida. Si se agregara la autorreflexión a este conjunto, se podría favorecer un impacto aún más positivo. Jones (2017) evaluó esta estrategia a través de un curso donde universitarios desarrollaban su propia evaluación. El resultado se reflejó automáticamente en su nivel de autorregulación ya que les permitía identificar qué era relevante para ser aprendido y si lo habían logrado. A pesar de no haber sido mencionada por los sujetos del estudio, Ainscough y colaboradores (2017), coincidieron en que la autorreflexión, la autoevaluación, y el monitoreo eran esenciales para poder identificar los problemas y las soluciones que orienten el trabajo del estudiante.

El aprendizaje autorregulado resulta beneficioso para garantizar el funcionamiento de modalidades educativas y el uso de herramientas digitales. Cho y colaboradores (2017) estudiaron los efectos de la autorregulación en un curso diseñado en el marco de una comunidad de investigación (Col, por sus siglas en inglés) en conjunto con el uso de herramientas educativas digitales. El modelo Col asume que el aprendizaje ocurre a través de la interacción de tres elementos: la presencia cognitiva, la social y la docente. La presencia cognitiva se refiere al grado en el que los alumnos pueden construir significado. la social es la habilidad para identificarse y comunicarse con la comunidad y la docente se refiere a la guía, diseño y dirección por parte del maestro (Garrison et al., 1999).

El estudio reveló que los alumnos con alta autorregulación contribuyen a la comunidad de investigación gracias a su participación activa, su confianza al aprender, la regulación de su esfuerzo y autoeficacia (Cho et al., 2017). Unos años después, Matsuyama y colaboradores (2019) analizaron a universitarios en un curso donde diseñaban su propio aprendizaje. Este contexto dependía de un proceso efectivo de autorregulación pues implicaba la creación de metas y planes, un sentido de independencia y de mayor responsabilidad, y autoevaluación. El curso favoreció el desarrollo de alumnos independientes capaces de decidir qué y cómo aprender.

Una investigación con un propósito similar a la de Broadbent (2017), comparó la regulación en un programa de maestría a larga distancia contra uno presencial. Kaplan (2019) detectó que la ausencia de orientación directa, transfiere la responsabilidad de regularse al alumno. Los que tomaban el curso en línea hacían mejor uso de estrategias autorregulatorias, y se atribuyó a que la distancia contribuía a un sentido fuerte de autonomía. A pesar de ser muy similares, la diferencia de ambos estudios radica en que los estudiantes de posgrado tuvieron un compromiso proactivo más fuerte en su proceso de aprendizaje a distancia mientras que los de universidad aún dependían de la presencia del maestro (Broadbent, 2017; Kaplan, 2019).

Autorregulación del aprendizaje en el contexto del COVID-19

Diversos estudios tomaron la oportunidad única de analizar la autorregulación del aprendizaje durante la pandemia del COVID-19. Dicho concepto fue estudiado en conjunto con otras variables tales como la competencia percibida (Pelikan et al., 2021); así como con la autoeficacia y el estado emocional (Gaeta et al., 2021). Se evaluó el impacto que tuvo la enseñanza remota de emergencia en el aprendizaje autorregulado de universitarios (Hensley et al., 2022) y se identificaron las estrategias autorregulatorias mayormente utilizadas por éstos durante este periodo (Mou, 2021).

Los resultados de los estudios arrojaron datos valiosos para el análisis de la

autorregulación del aprendizaje. Los universitarios que se percibían a sí mismos como competentes hacían un mejor uso de estrategias autorregulatorias tales como: la organización del tiempo y tareas, la planificación y el establecimiento de metas. Eran capaces de lidiar con las demandas que implicaba el aprendizaje durante el confinamiento por la pandemia (Pelikan et al., 2021). Esto resalta la importancia de la autorregulación para tener éxito durante el proceso de aprendizaje. Por otro lado, la autoeficacia acompañada de emociones como la gratitud, compasión y la esperanza inciden positivamente en la autorregulación del aprendizaje (Gaeta et al., 2021). Así, cuando los estudiantes son capaces de regular su pensamiento, afecto y comportamiento, disminuyen las emociones negativas y aumenta su interés y productividad al aprender.

El confinamiento y la aplicación de la enseñanza remota de emergencia cambiaron el contexto físico y social de los estudiantes al aprender. De acuerdo con Hensley y colaboradores (2022), lo anterior se convirtió en un impedimento para autorregular el aprendizaje. Los estudiantes presentaban una aversión al estudio en línea y una baja motivación al sentirse “solos” en el proceso. Esto resalta la necesidad de enseñar y proveer estrategias autorregulatorias para afrontar situaciones no sólo relacionadas con la pandemia por COVID-19, sino con cualquiera que represente alguna dificultad. Con la ayuda de un diario de aprendizaje, Mou (2021) identificó cuáles son estas estrategias: establecimiento de metas, planificación del tiempo, autoevaluación y monitoreo.

Autonomía y autorregulación del aprendizaje

El propósito de esta sección es diferenciar entre los conceptos centrales de la presente investigación: autonomía y autorregulación del aprendizaje y analizar estudios que hayan seleccionado a ambas como variables. Ambos términos han sido explorados por diversos autores que tratan de delimitar y relacionar sus constructos (Kormos & Csizér, 2013; Leaver et al., 2009; Lewis & Vialleton, 2011; Papamitsiou & Economides, 2019; Reeve et al., 2007).

La autonomía y la autorregulación comparten algunas características: implican control (sobre el aprendizaje y la cognición), responsabilidad y acción activa por parte de los estudiantes, necesitan de la voluntad del individuo, se manifiestan independientemente, y su propósito es mejorar la calidad del aprendizaje (Benson, 2013; Corno & Mandinach, 1993; Holec, 1979; Littlewood, 1996; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). Sin la capacidad de ser autónomos y sin el uso efectivo de estrategias autorregulatorias, los alumnos no podrían aprovechar las oportunidades de aprender fuera del aula (Kormos & Csizér, 2013). La diferencia entre ellas radica en que la primera es una capacidad psicológica, por lo tanto, no puede ser asociada con un set definido de conductas observables, mientras que en la segunda hay un consenso sobre los comportamientos asociados a la misma (Lewis & Vialleton, 2011).

El concepto de autonomía es más amplio que el de autorregulación. La autonomía del aprendizaje permite la selección de lo que necesita ser aprendido, mientras que a la autorregulación le conciernen los siguientes pasos del aprendizaje (Papamitsiou & Economides, 2019).

- 1) Autonomía: El estudiante voluntaria y responsablemente determina qué, cuándo, cómo y cuánto aprender. Tiene el control total sobre su aprendizaje.
- 2) Autorregulación: Después decide la conducta y las acciones que seguirá para lograr sus metas dependiendo del contexto donde se encuentre.

Para Leaver et al. (2009) ser exitosamente autónomo en el aprendizaje depende de llevar a cabo una autorregulación efectiva. Por lo tanto, tener metas claras y saber guiarse al aprender, pero sin una autorregulación apropiada, no es suficiente para promover un aprendizaje autónomo (Kormos & Csizér, 2013).

Por otro lado, la teoría de la autodeterminación (SDT, por sus siglas en inglés) desarrollada por Deci y Ryan (1985) menciona ambos elementos en su constructo. De acuerdo con la SDT, el ser humano tiene dos tendencias: la de comprometerse y desarrollarse activamente para construir una versión más elaborada de sí mismo y la

de la pasividad y vulnerabilidad (Ryan & Deci, 2000). Ambas son innatas. La primera permite que los estudiantes integren la autonomía y la autorregulación a su repertorio de características. Sin embargo, lograrlo depende de factores sociales y contextuales que apoyen esta característica innata (Ryan & Deci, 2002).

La SDT propone un concepto que mezcla la autonomía y la autorregulación y la denomina: autorregulación autónoma. La autorregulación es autónoma cuando los estudiantes actúan con un sentido de voluntad y elección. Esto se logra cuando una actividad o un aprendizaje se lleva a cabo por el interés de la persona, ya que se percibe llamativa o importante (Ryan & Deci, 2002). Este tipo de autorregulación se puede clasificar como identificada o integrada. La primera ocurre cuando los alumnos valoran determinada conducta regulatoria, la identifican y la aceptan en su repertorio. La segunda ocurre cuando los alumnos integran cada regulación en un sentido más amplio de sí mismos, o sea, la vuelven suya (Reeve et al., 2007).

Lo anterior es relevante puesto que la definición de autorregulación autónoma se ha usado de forma intercambiable con la de autonomía del aprendizaje (Schuitema et al., 2016; Sierens et al., 2009; Stefanou et al., 2013; Yamauchi et al., 1999).

Yamauchi y colaboradores (1999) examinaron cómo las creencias de estudiantes japoneses de preparatoria y su autonomía están relacionadas con el aprendizaje autorregulado. En su marco teórico definieron autonomía como autorregulación autónoma, además de citar la SDT de Deci y Ryan (1985). Lo interesante es que en sus resultados conectaron autorregulación con motivación (factor relevante en la teoría de la autodeterminación) pero no precisamente con la autonomía del aprendizaje. Sus resultados aseguraban que el uso de las estrategias de autorregulación del aprendizaje está asociado a la motivación que a su vez se relaciona con la autorregulación autónoma identificada y/o integrada (Yamauchi et al., 1999). El concepto de autonomía del aprendizaje no fue abordado a pesar de que el concepto se encontraba en el título del estudio.

Similarmente ocurre en otras investigaciones. Al analizar los efectos entre la

percepción que tienen los estudiantes sobre la forma en que sus docentes apoyan su autonomía y su autorregulación (Schuitema et al., 2016), se definió nuevamente la autorregulación autónoma. Se agregó además el elemento de “apoyo para la autonomía”. A pesar de lo anterior se identificó una correlación significativa entre las percepciones acerca del apoyo del docente y la autorregulación (Schuitema et al., 2016). El uso metacognitivo de estrategias predecía el apoyo a la autonomía. Se sugirió que los docentes adaptan el apoyo a la autonomía que le dan a los estudiantes dependiendo de su aprendizaje autorregulatorio. Es decir, apoyan con más autonomía a quienes identifican como capaces de regularse, y son controladores con los que tienen menos capacidad para hacerlo.

De acuerdo con Reeve (2009) practicar un estilo controlador en el aula implica presionar a los estudiantes a sentir, pensar o comportarse de una forma específica en concordancia con lo que los docentes consideran apropiados. Mientras que apoyar la autonomía nutre y acepta los sentimientos y las acciones de los alumnos en el aula para que así puedan demostrar su autorregulación autónoma. Esto se logra a través de la instrucción. Los docentes identifican los recursos que motivan y nutren a los estudiantes para que eventualmente los desarrollen, refuercen y apliquen en autonomía (Reeve, 2015).

Tomando como base el estilo controlador vs el de apoyo a la autonomía (Reeve, 2009), se realizaron dos estudios que incluyen además la autorregulación autónoma (Sierens et al., 2009; Stefanou et al., 2013). El primer estudio de Sierens y colaboradores (2009) examinó las relaciones entre el apoyo para la autonomía del docente, la estructura y la relación de ambos factores con la autorregulación. Los resultados reportaron que los tres elementos se relacionan positivamente pues la autorregulación se beneficia de la estructura siempre y cuando se le dé autonomía al estudiante para elegir cómo aprender. Un docente que apoye la autonomía sabe mediar entre la estructura (información necesaria para hacer tareas y saber usar las estrategias) y el nivel de soporte que se le debe de dar al estudiante para que pueda aplicar sus estrategias autorregulatorias (Reeve, 2009).

La segunda investigación de Stefanou y colaboradores (2013) tenía como propósito determinar qué estrategia pedagógica ayudaba más al desarrollo de la autonomía en un curso universitario: el aprendizaje basado en problemas (PBL por sus siglas en inglés) o si el aprendizaje basado en proyectos (PjBL por sus siglas en inglés).

Ambos planteamientos tienen como elemento central al estudiante y el desarrollo de la autorregulación (Barron et al., 2009). Se encontró que ambas aproximaciones facilitaban el involucramiento del estudiante a través de conductas autorregulatorias. La diferencia radicaba en que trabajar en proyectos que simulan la vida real daba mayor autonomía a los estudiantes para resolver, crear, y aplicar conocimiento. Les exigía más y promovía mayores niveles de autorregulación (Stefanou et al., 2013).

Son pocos los estudios que realmente evalúan la autonomía del aprendizaje citando a los autores principales de la teoría. Los que lo llevan a cabo mencionan aspectos muy generales de ésta pero suelen profundizar más en la autorregulación (Cubukcu, 2009; García Montero & Bustos Cordova, 2020; Goulão & Menedez, 2015; Orozco Contreras & Fong Flores, 2022). Lo anterior podría conectarse con que es más sencillo identificar el uso de estrategias autorregulatorias y que se da por hecho que ello lleva a una mayor autonomía.

Distintas investigaciones suelen tener el propósito de identificar la relación entre la autorregulación y la autonomía. El estudio de Cubukcu (2009) evaluó a estudiantes que estudian para ser maestros y encontró que a pesar de ello siguen creyendo que la enseñanza debe ser guiada por los docentes. Poseen deseos de ser autónomos y están conscientes de muchas de las estrategias metacognitivas, pero no suelen hacer planes ni monitorearse. Se encontró que una baja autonomía está fuertemente relacionada a un nivel bajo de autorregulación, mientras que los estudiantes que suelen aplicar más estrategias de autorregulación se perciben a sí mismos como más autónomos (Cubukcu, 2009). Además, el estudio ofrece consejos para ayudar a los maestros estudiantes tales como enseñar estrategias de aprendizaje y su funcionamiento, y diseñar actividades que propicien su uso. Se debe enfatizar el trabajo en conjunto (docentes y estudiantes) para lograr mejores oportunidades para

la autorregulación y por consecuencia el aprendizaje autónomo (Cubukcu, 2009).

En su investigación García Montero y Bustos Cordova (2020) analizaron las competencias para la autorregulación y el fortalecimiento de la autonomía en estudiantes de licenciatura. Se identificó una falta relevante de conocimiento de ambos conceptos: autonomía y autorregulación. Los universitarios afirmaban que no podían ser algo que no conocen: estudiantes autónomos y autorregulados. Se concluyó que la educación básica no da la oportunidad de ser ambos, entonces se llega a licenciatura sin ambas capacidades. La riqueza de dicho estudio se reflejó en que se involucró a los participantes para replantear sus problemáticas, metas y necesidades para ser autorregulados. Reconocieron su realidad y generaron alternativas para apoyarse. Finalmente los docentes los apoyaron a conocer estrategias de autorregulación para que las pudieran aplicar de manera autónoma.

En su estudio Goulão y Menedez (2015) tuvieron el propósito de demostrar la importancia de desarrollar la autorregulación y de compararla con el nivel actual de competencia al aprender. A pesar de que en su título se menciona la autonomía, en él solo se resalta que ésta implica mayor madurez, motivación y autodisciplina. La atención está enfocada a calibrar la percepción de desempeño de los estudiantes con su actual desempeño en una evaluación. Se aplicaron cuestionarios donde predecían sus resultados. Los valores de dichos cuestionarios fueron correlacionados con los puntajes reales obtenidos. Se encontró que la mayoría de los estudiantes solían subestimar sus resultados. Esto no es malo del todo, sino que denota que monitorear el aprendizaje es esencial en la autorregulación. Se concluyó que reflexionar sobre el desempeño ayuda a detectar debilidades y fortalezas, además de la efectividad de las estrategias que se usan (Goulão & Menedez, 2015).

Finalmente, el estudio de Orozco Contreras y Fong Flores (2022) hizo revisión del uso de estrategias autorregulatorias basadas en las propuestas de Zimmerman y Martínez-Pons (1986) que permiten al estudiante ser capaz de reflexionar sobre sus dificultades de aprendizaje de un segundo idioma. Se propusieron tareas basadas en

la aplicación de estas estrategias para favorecer la autonomía de la expresión oral. De tal modo que los estudiantes pudieron ser conscientes de sus áreas de dificultad como de sus fortalezas. Demostraron mayor responsabilidad e iniciativa, fijaron objetivos y tomaron decisiones autónomamente y emplearon sus propias estrategias de autorregulación una vez que se las integraron a su repertorio (Orozco Contreras & Fong Flores, 2022).

A pesar de que los estudios no eran similares a la presente investigación, sus resultados nos dejan ver claramente que ambos conceptos: autonomía y autorregulación del aprendizaje son de interés para la comunidad académica. Lo relevante consiste en identificar que si bien mencionan en sus títulos los constructos son solo pocos que abordan el concepto de autonomía correctamente (no lo confunden con autorregulación autónoma) o que terminan reduciendo su investigación a la autorregulación. Cuando existe un mayor grado de implicación y compromiso por parte de los estudiantes, guiado por sus docentes, la participación y la toma de decisiones en autonomía con respecto a su regulación logran resultados que van más allá del aula de clases.

III. MÉTODO

La presente investigación tuvo por objetivo analizar y comparar la autonomía y la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. Esta sección expone el diseño del estudio, las características de sus participantes, sus instrumentos, el procedimiento y las consideraciones éticas del mismo.

Diseño

Este estudio contó con un diseño no experimental. Midió y analizó las variables en su contexto natural, es decir, no las manipuló (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018). Es transversal, ya que recolecta datos en un solo momento. Fue de tipo descriptivo, explicó el estado de las variables, y de tipo correlacional, constató la relación entre ellas (Namakforoosh, 2007; Pimienta Prieto & De la Orden Hoz, 2012).

Participantes

El método de muestreo utilizado en el estudio es no probabilístico, puesto que, aunque lo ideal sería evaluar a toda la población, no es posible hacerlo ya que no se tiene acceso a todos los que la conforman (Etikan, 2016). Por lo tanto, la selección estuvo orientada por las características y el contexto de la investigación (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018). El tipo de muestra fue de conveniencia intencional. La categoría de conveniencia hace referencia a aquellos casos que sean accesibles y próximos al investigador (Otzen & Manterola, 2017), mientras que la categoría intencional permite la selección de los elementos que integrarán la muestra con base a las características típicas de la población que se desea investigar (López, 2004).

En este estudio se invitó a estudiantes que cursaban la licenciatura o el nivel de posgrado durante el periodo agosto-noviembre 2022 a participar en una encuesta electrónica. En total participaron 195: 143 de licenciatura y 52 de posgrado. La edad promedio fue de 22 años para el nivel licenciatura con un rango de 17 a 56, y de 34

años para posgrado con un rango de 23 a 63. Los estudiantes pertenecían predominantemente a una universidad pública del norte de México (71%).

Instrumentos

La recopilación de datos se hizo a través de dos instrumentos principales: la Escala de Aprendizaje Autónomo (Macaskill & Taylor, 2010) y el Inventario de Estrategias de Autorregulación en Estudiantes Universitarios, traducido al español por Hernández & Camargo (2017). Se creó una versión en línea de ambos instrumentos a través de Google Forms en la cual se agregó un consentimiento informado, preguntas de datos generales (institución educativa, semestre, carrera y edad), una pregunta general sobre cómo ha cambiado su aprendizaje a partir de la pandemia por COVID-19 y un espacio abierto para comentarios opcionales al final.

El instrumento de autonomía fue traducido y adaptado por la investigadora principal de esta tesis y revisado por una segunda investigadora. Los casos de desacuerdo fueron discutidos y resueltos con apoyo de una tercera investigadora. Posteriormente se realizó un piloto de esta versión en línea con 5 personas, quienes proporcionaron comentarios de mejora en relación a la claridad de los ítems. A continuación, se describen las medidas de evaluación ordenadas en función de la variable a la que corresponden.

Autonomía en el aprendizaje

Esta variable se evaluó mediante la traducción y adaptación al español de la Escala de Aprendizaje Autónomo de Macaskill y Taylor (2010) que tiene con una consistencia interna de 0.81 (Alfa de Cronbach). Este instrumento cuenta con 12 ítems medidos con una escala tipo Likert de 5 puntos que van desde “muy parecido a mí” (1) a “muy diferente a mí” (5). Sin embargo, fueron modificados a una escala de “totalmente en desacuerdo” (1) a “totalmente de acuerdo” (5) por ser más familiares con la población de interés. Además, el instrumento consta de dos áreas a medir:

- 1) Independencia al aprender
- 2) Hábitos de estudio

Para contextualizar las respuestas a la pandemia por COVID-19, se agregaron los siguientes ítems:

- 1) A partir de la pandemia, el tiempo que dedico a planificar mi aprendizaje es:
- 2) A partir de la pandemia, mi deseo por aprender es:
- 3) A partir de la pandemia, la confianza que tengo en mis habilidades para aprender es:
- 4) A partir de la pandemia, considero que mi responsabilidad para tomar decisiones sobre mi aprendizaje es:
- 5) A partir de la pandemia, mi capacidad para evaluar mi propio desempeño es:

Las opciones de respuesta buscarán evaluar los cambios en las áreas clave del aprendizaje autónomo. Estas son:

- menor que antes
- igual que antes
- mayor que antes

Asimismo, se complementó la información con la siguiente pregunta abierta: ¿Qué tan capaz te consideras de tomar las riendas de tu propio aprendizaje? ¿Por qué?

Autorregulación del aprendizaje

Esta variable se evaluó mediante la versión traducida y adaptada al español (Hernández & Camargo, 2017) del Inventario de Estrategias de Autorregulación en Estudiantes Universitarios (SRSI-SR, por sus siglas en inglés) de Cleary (2006). Primeramente, se obtuvo el consentimiento para utilizar este instrumento, el cual tiene una consistencia interna de .81 (Alfa de Cronbach) y consta de 4 factores a medir:

- 1) organización del entorno,
- 2) organización de la tarea,
- 3) búsqueda de información, y

4) hábitos inadecuados de regulación.

El SRSI-SR ha sido adaptado en múltiples ocasiones (Clearly, 2006; Cleary & Chen, 2009; Cleary & Platten, 2013; Delen et al., 2014; Hernández y Camargo, 2017), siendo usado con opciones de respuesta de 4, 5 y 7 puntos. La versión de Hernández y Camargo (2017) utilizó una escala tipo Likert de 4 puntos que van de “nunca” (1) a “siempre” (4). Sin embargo, el uso de términos absolutistas puede conllevar problemas de medición, ya que la respuesta “nunca” no sería correcta para una persona que haya implementado una estrategia una única vez y la respuesta “siempre” no sería correcta para una persona que no haya implementado una estrategia en la totalidad de las situaciones.

Así, para la presente investigación, se tomó la decisión de realizar la medición con opciones de respuesta de 5 puntos, que van de “casi nunca” a “casi siempre”, como lo hicieron Clearly y Chen (2009). Agregar una opción de respuesta más a la versión de Hernández y Camargo (2017) favorece la variabilidad de los datos. Asimismo, permite hacer una comparación más directa con la Escala de Preparación para el Aprendizaje Autodirigido (SDRL, por sus siglas en inglés) (Hernández & Camargo, 2017), el cual también usa una escala de 5 puntos. Las puntuaciones más altas en cada ítem corresponden a un mayor uso de estrategias autorregulatorias.

Para contextualizar las respuestas a la pandemia por COVID-19, se agregaron los siguientes ítems, cada uno de los cuales corresponde a una dimensión del instrumento:

- 1) A partir de la pandemia, siento que batallo ____ para estudiar que antes.
 - a) Menos
 - b) Igual
 - c) Más
- 2) A partir de la pandemia, mi lugar de estudio está:
 - a) Peor organizado que antes

- b) Igual de organizado que antes
 - c) Mejor organizado que antes
- 3) A partir de la pandemia, mis búsquedas de información se han vuelto:
- a) Menos efectivas que antes
 - b) Igual de efectivas que antes
 - c) Más efectivas que antes
- 4) A partir de la pandemia, me organizo _____ para estudiar y realizar las tareas que antes.
- a) Peor
 - b) Igual
 - c) Mejor

Asimismo, se complementó la información con la siguiente pregunta abierta: ¿Qué estrategias de aprendizaje consideras que fueron más efectivas para ti durante la pandemia por COVID-19?

Procedimiento

Previo a la medición de las variables, el comité de la maestría de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León tuvo que aprobar primero la investigación. Se solicitaron permisos de uso y adaptación de instrumentos a los autores, y se les informó el propósito del estudio. Entonces se llevó a cabo el piloto para garantizar la calidad de los instrumentos. Dicho pilotaje dio como resultado la corrección de los ítems para asegurar un lenguaje inclusivo y la simplificación de su redacción.

Específicamente en la sección de autonomía del aprendizaje se modificó la pregunta que introduce a los ítems (“¿Qué tanto te identificas con las siguientes afirmaciones?” a “¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?”) y su escala de medición (muy diferente a mí (1) - “muy parecido a mí” (5) a “totalmente en desacuerdo” (1) - “totalmente de acuerdo” (5)). En el ítem dos “Tengo apertura para realizar cosas familiares de maneras distintas”, la palabra “cosas” fue sustituida por

“tareas” para hacerlo más específico al aprendizaje. Mientras el ítem 11 “Frecuentemente encuentro excusas para no trabajar”, fue reescrito como “Frecuentemente encuentro excusas para evitar trabajar” para facilitar su comprensión.

En cuanto a la sección de autorregulación del aprendizaje, las adecuaciones de la escala fueron mínimas pues ya estaba escrita y adaptada al español. Solo se modificó el ítem 11 “Realizo búsquedas bibliográficas adicionales que me ayuden a comprender los temas de clase” a “Busco información adicional que me ayude a comprender los temas de clase” para abrir las posibilidades de respuesta.

Una vez realizados los cambios, se prosiguió con la distribución y aplicación del instrumento en formato en línea. Para dicho propósito se buscó apoyo del departamento de Educación Digital de la UANL para facilitar el contacto de participantes potenciales quienes recibieron el enlace al instrumento donde se explican las características y los propósitos de la investigación.

Para lograr el objetivo 1, correspondiente al análisis de la autonomía en el aprendizaje, se revisaron las respuestas de la Escala de Aprendizaje Autónomo (Macaskill & Taylor, 2010). Estas se descargaron en Excel desde Google Forms y fueron codificadas como se muestra a continuación:

- Totalmente en desacuerdo - 1
- En desacuerdo - 2
- Neutral - 3
- De acuerdo - 4
- Totalmente de acuerdo – 5

Se obtuvieron estadísticos descriptivos como la media y la desviación estándar para cada una de las diferentes subescalas del instrumento. Además, para cada participante se calculó la puntuación promedio de los ítems de cada factor que después será comparada con la literatura. Si bien el instrumento no establece un

punto de referencia explícito para interpretar qué significa la puntuación promedio, en la presente tesis se consideran los siguientes niveles:

- 1 Muy bajo
- 2 Bajo
- 3 Medio
- 4 Alto
- 5 Muy alto

Asimismo, se obtuvieron frecuencias y porcentajes para las preguntas que permitirán contextualizar las respuestas a la pandemia por COVID-19.

Finalmente, las preguntas abiertas se codificaron inductivamente por temas emergentes. A partir de esto, se creó una lista de códigos a utilizar y dos codificadoras independientes revisarán todas las respuestas. Cada participante recibirá un identificador genérico compuesto por una letra P y un número (ejemplo: P1, P2, P3). Los resultados se ejemplificarán con comentarios específicos.

Para cumplir con el objetivo 2, enfocado en el análisis de la autorregulación del aprendizaje, se siguió un procedimiento similar, pero con el Inventario de estrategias de Autorregulación en estudiantes universitarios (Hernández & Camargo, 2017). Estas se descargaron en Excel desde Google Forms y fueron codificadas como se muestra a continuación:

- Casi nunca - 1
- Raramente - 2
- Ocasionalmente - 3
- Frecuentemente - 4
- Casi siempre - 5

Se obtuvieron estadísticos descriptivos como la media y la desviación estándar, para cada una de las diferentes subescalas del instrumento. Además, para cada participante se calculó la puntuación promedio de los ítems de cada factor. Si bien el

instrumento no establece un punto de referencia explícito para interpretar qué significa la puntuación promedio, en la presente tesis se consideran los siguientes niveles:

- 1 Muy bajo
- 2 Bajo
- 3 Medio
- 4 Alto
- 5 Muy alto

Asimismo, se obtuvieron frecuencias y porcentajes para los ítems contextuales relacionados a la pandemia por COVID-19.

Finalmente, las preguntas abiertas se codificaron deductivamente a partir de las estrategias autorregulatorias identificadas en la literatura (Zimmerman & Martínez-Pons, 1986; Zimmerman, 1989). Dos codificadoras independientes revisarán todas las respuestas usando el siguiente libro de códigos (ver Tabla 1).

Tabla 1

Libro de códigos sobre estrategias autorregulatorias

Código	Descripción	Ejemplo
Autoevaluación	Declaraciones que indican evaluaciones acerca de la calidad y el progreso de su trabajo.	“Reviso mi trabajo para asegurarme que lo haya hecho correctamente”
Organización	Declaraciones que indican reorganización de materiales de instrucción para mejorar el aprendizaje.	“Hago un esquema antes de escribir un ensayo”

Código	Descripción	Ejemplo
Planeación y establecimiento de metas	Declaraciones que indican el establecimiento de objetivos y planificación para completar las actividades relacionadas con estos.	“Empiezo a estudiar dos semanas antes de mis exámenes para obtener buenas notas”
Búsqueda de información	Declaraciones que indican los esfuerzos para obtener más información de la tarea a realizar.	“Antes de escribir un ensayo, busco tanta información como me sea posible para realizarlo”
Registros y monitoreo	Declaraciones que indican los esfuerzos para registrar resultados.	“Tomé notas de la clase” “Hice una lista de las mis equivocaciones en el examen”
Organización del entorno físico	Declaraciones que indican los esfuerzos para seleccionar y organizar el entorno físico para hacer el aprendizaje más fácil.	“Me aisló de cualquier cosa que me distrae” “Apagué el televisor para poder concentrarme”
Auto-consecuencias	Declaraciones que indican la imaginación de recompensas o castigos por éxito o fracaso.	“Si me va bien en el examen, iré al cine”

Código	Descripción	Ejemplo
Ensayo y memorización	Declaraciones que indican los esfuerzos para memorizar material mediante la práctica.	“Al prepararme para un examen de matemáticas, escribo las fórmulas hasta que las recuerde”
Búsqueda de ayuda	Declaraciones que indican esfuerzos para solicitar ayuda de maestros, compañeros u otros adultos.	“Si tengo problemas con una tarea, le pido ayuda a un compañero”
Preparación para la clase	Declaraciones que indican esfuerzos para re-leer tests, notas, o libros de trabajo para prepararse para la clase o un examen.	“Cuando me preparo para un examen, reviso mis notas”

Nota. Los códigos están basados en la propuesta de estrategias de autorregulación de Zimmerman y Martínez-Pons (1986).

Para proteger su anonimato, cada participante recibió un identificador genérico compuesto por una letra P y un número (ejemplo: P1, P2, P3). Los resultados se ejemplificaron con comentarios específicos.

Para el objetivo 3, sobre las relaciones entre la autonomía y la autorregulación del aprendizaje, se calcularon las correlaciones entre las dimensiones de cada variable usando la prueba no paramétrica de rho de Spearman (Martínez Ortega et al., 2009).

Para el objetivo 4, que busca comparar la autonomía y la autorregulación del aprendizaje entre estudiantes de licenciatura y posgrado, se realizó otra prueba no paramétrica, la prueba U de Mann-Whitney, equivalente a la T de student, la cual

permite saber si la diferencia entre grupos es estadísticamente significativa (McKnight & Najab, 2010).

Consideraciones éticas

Este proyecto de investigación se apegó a los Principios Éticos de los Psicólogos y el Código de Conducta creado por el Centro de Apoyo de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2017). La versión en línea de los instrumentos inició con un consentimiento informado, en el cual se especificaron los detalles del estudio y sus implicaciones. La colaboración fue voluntaria. Se buscó proteger la identidad de los participantes, permitiendo la respuesta anónima a los instrumentos. La encuesta en línea se abrió para estudiantes mayores de edad, pertenecientes al nivel de licenciatura y posgrado en la Universidad Autónoma de Nuevo León.

IV. RESULTADOS

La presente tesis giró en torno al análisis de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje de estudiantes de licenciatura y posgrado durante la pandemia por COVID-19. Ciento noventa y cinco participantes contestaron escalas tipo Likert, así como preguntas abiertas de estos temas. En este capítulo se presentan los resultados, organizados en función del objetivo de investigación al que corresponden. Asimismo, se establece la aceptación o rechazo de las hipótesis planteadas inicialmente.

Autonomía del aprendizaje

Se evaluó el nivel de autonomía del aprendizaje en los estudiantes universitarios a través de una escala tipo Likert. Las puntuaciones superiores indicaban un mayor nivel de autonomía. En general, los participantes reportaron un nivel medio en ambos factores de la escala de Aprendizaje Autónomo (Macaskill & Taylor, 2010), con medias superiores a 3 (ver Tabla 2).

Tabla 2

Nivel de autonomía del aprendizaje en estudiantes universitarios

Factor	$\bar{x}$	DE
Independencia al aprender	3.923	1.009
Hábitos de estudio	3.566	0.862
General	3.774	0.873

Nota: n= 195. El valor máximo posible para las medias es igual a 5.

Al ser la media de la escala de autonomía igual a 3.774 de un valor máximo de 5, puede considerarse que el nivel de autonomía corresponde a un nivel medio. Con

esto, se rechaza la hipótesis 1 (“Durante la pandemia del COVID-19, los estudiantes universitarios presentan un nivel alto de autonomía del aprendizaje”).

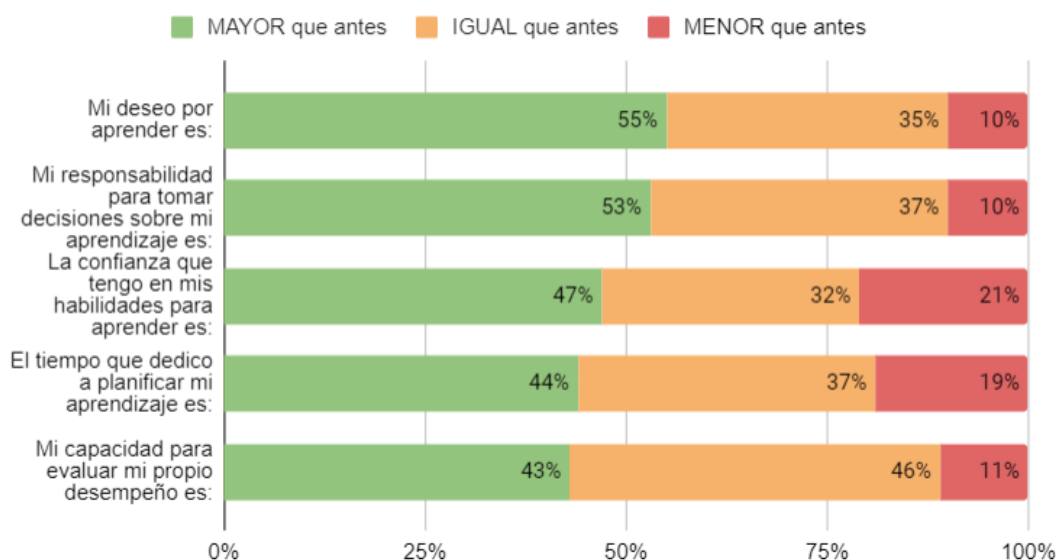
Se evaluaron las correlaciones entre los factores de autonomía: independencia al aprender y hábitos de estudio. Se encontró una correlación fuerte, positiva y significativa entre ambos ($\rho=0.622$, $p<.001$).

Para contextualizar la autonomía del aprendizaje durante la pandemia por COVID-19 se realizaron cinco preguntas enfocadas en comparar los niveles de autonomía de los estudiantes previo a la pandemia y durante la misma. A partir de la pandemia, la tendencia de los participantes era a dedicar más tiempo para planificar su aprendizaje, así como tener un mayor deseo por aprender, una mayor confianza en sus habilidades, una mayor responsabilidad para tomar decisiones sobre su aprendizaje y una mayor capacidad para evaluar su propio desempeño (ver Figura 1).

Figura 1

Autonomía del aprendizaje durante la pandemia por COVID-19.

A partir de la pandemia...



Además, se incluyó una pregunta abierta sobre la capacidad para tomar las riendas del propio aprendizaje. De los ciento setenta y tres estudiantes que respondieron (se excluyeron comentarios sin información como NA o puntos suspensivos), setenta y uno (36%) consideraron que su capacidad era alta. Entre sus explicaciones se encontró un sentido de autonomía y responsabilidad, así como confianza en sus habilidades, como ejemplifican los siguientes comentarios:

- “Creo que soy totalmente capaz, ya que soy el único realmente responsable de conseguir aquello que me propongo, y el aprendizaje, en general, es una forma de lograrlo” [P22].
- “Muy capaz, ya que soy yo la única responsable para aprender” P75].
- “Muy capaz, porque he enfrentado problemas relacionados con ello y he podido resolverlos, lo cual me ha dado confianza” [P82].

Por otra parte, 78 estudiantes (40%) consideraron que su capacidad es de nivel medio. Las respuestas proporcionadas fueron acompañadas de una expectativa de ayuda por parte de los docentes y un cumplimiento condicionado por la motivación presente:

- “Me siento capaz; sin embargo, es mucho más preferible tener a un tutor que me ayude o guíe” [P146].
- “En ocasiones me motiva el yo hacerlo sola y buscar elementos para seguir preparándome, pero también me gusta la idea de un maestro o guía durante todo el proceso” [P84].
- “Depende de qué tanta motivación tenga; a veces se me dificulta concentrarme si estoy aprendiendo algo sola, pero si es un tema que me llama mucho la atención, creo que sí puedo” [P152].

Finalmente, 24 estudiantes (12%) calificaron su capacidad para hacerse responsables de su propio aprendizaje como baja. Esto se debe a inseguridades, distracciones, falta de motivación y de organización:

- “Soy muy insegura siento que todo lo que hago está mal” [P29].
- “No [soy] muy capaz, ya que por mí mismo tiendo a distraerme” [P45].

- “No [soy] muy capaz, perdí mucha motivación para realizar tareas, investigaciones, etc. La mayoría de las veces tampoco presto mucha atención a clases” [P97].
- “No [soy] tan capaz, ya que no soy buena organizándome ni manteniendo la motivación en hacerlo” [P101].

Autorregulación del aprendizaje

El nivel de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios fue medido a través de una escala tipo Likert. Las puntuaciones superiores indicaban un mayor nivel de autorregulación. En general, los participantes reportaron un nivel medio en los cuatro factores del Inventario de Estrategias de Autorregulación en Estudiantes Universitarios (Hernández & Camargo, 2017), con medias superiores a 3 (ver Tabla 3).

Tabla 3

Nivel de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios

Factor	$\bar{X}$	DE
Organización del entorno	3.554	0.815
Organización de la tarea	3.496	1.004
Búsqueda de información	3.764	0.895
Hábitos inadecuados de regulación*	3.082	0.527
General	3.441	0.534

Nota: n= 195. El valor máximo posible para las medias es igual a 5. *El puntaje del factor fue invertido de manera que, a mayor puntuación, menor cantidad de hábitos inadecuados.

Al ser la media de la escala de autorregulación igual a 3.441 de un valor máximo de 5, puede considerarse que el nivel de autorregulación corresponde a un nivel medio. Con esto, se rechaza la hipótesis 2 (“Durante la pandemia del COVID-19, los estudiantes universitarios presentan un nivel alto de autorregulación del aprendizaje.”).

Se evaluaron las correlaciones entre los factores de autorregulación: organización del entorno, organización de la tarea, búsqueda de información y hábitos inadecuados de regulación. Se encontró una sola correlación moderada, positiva y significativa entre la organización del entorno y la organización de la tarea, mientras que los demás factores no correlacionaron (ver Tabla 4).

Tabla 4

Correlación entre los factores de la escala de autorregulación

Factor	Organización del entorno	Organización de la tarea	Búsqueda de información	Hábitos inadecuados de regulación
Organización del entorno	-	-	-	-
Organización de la tarea	rho=0.472*** p<.001	-	-	-
Búsqueda de información	rho=0.044 p=0.759	rho=0.187 p=0.184	-	-
Hábitos inadecuados de regulación	rho=-0.062 p=0.662	rho=0.229 p=0.102	rho=0.176 p=0.212	-

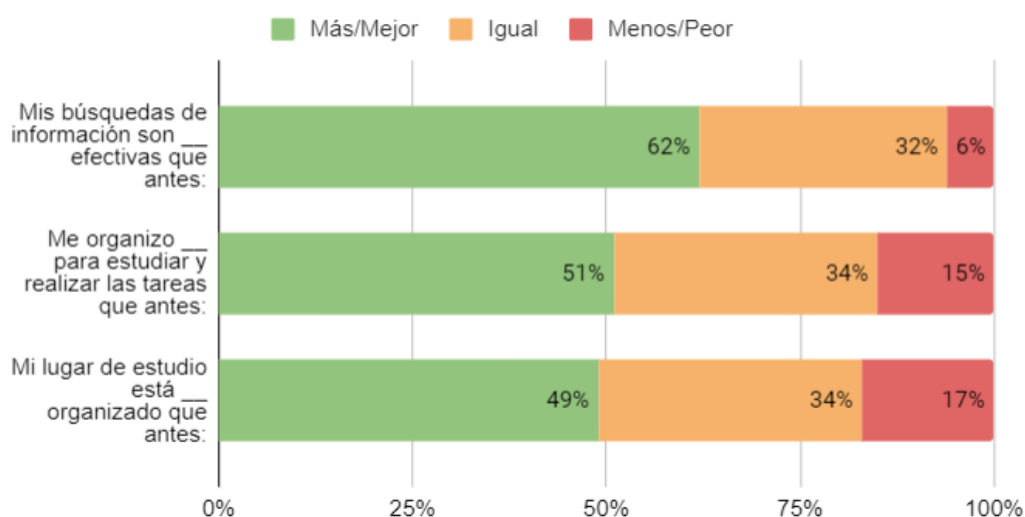
Para contextualizar la autorregulación del aprendizaje durante la pandemia por COVID-19, se realizaron cuatro preguntas enfocadas en comparar los niveles de

autorregulación de los estudiantes previo a la pandemia y durante la misma. A partir de la pandemia, los participantes tendieron a realizar mejores búsquedas de información, mantener su lugar de estudio mejor organizado, y a organizarse mejor para estudiar y realizar sus tareas (ver Figura 2). De igual modo, se les preguntó sobre la dificultad para estudiar a partir de este periodo. El 28% de los estudiantes argumentó batallar más, mientras que el 35% dijo que no había cambiado su forma de estudiar. Finalmente, el 37% reportó batallar menos.

Figura 2

Autorregulación del aprendizaje durante la pandemia por COVID-19

A partir de la pandemia...



Como pregunta abierta, se cuestionó a los estudiantes acerca de las estrategias autorregulatorias que les resultaron más efectivas durante la pandemia por COVID-19 (ver Tabla 5). La pregunta fue codificada a partir de las estrategias autorregulatorias identificadas por Zimmerman y Martínez-Pons (1986) (ver Tabla 1).

Tabla 5*Estrategias utilizadas durante la pandemia por COVID-19*

Estrategia	N	%	Ejemplo
Organización	52	27	“Realizar programas de estudio, horarios de actividades, sesiones de estudio y tiempos largos de lectura” [P167].
Planeación y establecimiento de metas	56	29	“Calendarizar todo lo que tenía que hacer y marcarme una fecha para hacerlo” [P140].
Búsqueda de información	33	17	“Siempre revolver mis dudas buscando en fuentes confiables” [P6].
Organización del entorno	22	12	“Ignorar distractores y hacer tarea/tomar clase en algún lugar cómodo y silencioso” [P28].
Preparación para la clase	22	12	“Leer el material antes de la sesión de clase para estar más preparado y entender mejor los temas” [P12].
Registros y monitoreo	14	7	“Tomar notas, hacer mapas mentales, subrayar” [P57]
Búsqueda de ayuda	12	6	“Hacer reuniones con mis

Estrategia	N	%	Ejemplo
			amigos para poder resolver las dudas entre nosotros” [P23].
Ensayo y memorización	5	3	“Repetir la información cuando no la entiendo. Organizar la información en mapas mentales. Realizar apuntes de información importante” [P3]
Autoevaluación	1	.5	“Sin duda, la organización me sirvió muchísimo y también el evaluarme con evaluaciones diseñadas por mí o con recursos de internet” [P190].
Auto-consecuencias	1	.5	“Dejo el celular para enfocarme a estudiar” [P58]

Nota: Las respuestas de los participantes podían hacer referencia a varias estrategias.

Entre las estrategias mayormente utilizadas se identificaron “organización” y “planeación y establecimiento de metas” referidas por 52 (27%) y 56 (29%) estudiantes, respectivamente. Algunas respuestas reflejaban inclusive ambas tendencias:

- “Realizar programas de estudio, horarios de actividades, sesiones de estudio y tiempos largos de lectura” [P167].
- “Usar aplicaciones de recuerdo y aviso, realizar búsquedas científicas más profundas, aprender mediante amigos y compañeros” [P120].
- “Organización de documentos, notas, apuntes de manera digital. Organizar

mis tareas, tiempo y forma de aprender para tener mayor facilidad a la hora de hacer apuntes y escuchar mis clases” [P183].

Relaciones entre autonomía y autorregulación

Al evaluar la autonomía y la autorregulación del aprendizaje, se encontró una relación moderada, positiva y significativa entre ambas variables ($\rho=0.511$, $p<.001$). De igual modo, se calcularon las correlaciones entre los dos factores de la escala de autonomía y los cuatro factores de la escala de autorregulación. Todos los factores correlacionaron positivamente con excepción del factor “hábitos inadecuados de regulación” (ver Tabla 6).

Tabla 6

Correlación entre factores de la escala de autonomía y autorregulación

Variable	Autonomía del aprendizaje	Independencia al aprender	Hábitos de estudio
Autorregulación del aprendizaje	$\rho=0.511$ $p<.001$	$\rho=0.354$ $p<.001$	$\rho=0.516$ $p<.001$
Organización del entorno	$\rho=0.312$ $p<.001$	$\rho=0.159$ $p=0.027$	$\rho=0.359$ $p<.001$
Organización de la tarea	$\rho=0.474$ $p<.001$	$\rho=0.298$ $p<.001$	$\rho=0.495$ $p<.001$
Búsqueda de información	$\rho=0.373$ $p<.001$	$\rho=0.393$ $p<.001$	$\rho=0.273$ $p<.001$
Hábitos inadecuados de regulación	$\rho=0.079$ $p=.273$	$\rho=0.006$ $p=.931$	$\rho=0.127$ $p=0.077$

Con los resultados anteriores la hipótesis 3 (“Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre la autonomía en el aprendizaje y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios”) es aceptada.

Comparación entre estudiantes de licenciatura y posgrado

Se comparó la autonomía y la autorregulación del aprendizaje de estudiantes de licenciatura y de posgrado con la prueba U de Mann-Whitney. Primeramente, se obtuvieron las medias y desviaciones estándar de la autonomía y sus factores para cada grupo, encontrándose mayores valores de autonomía en el nivel de posgrado (ver Tabla 7).

Tabla 7

Nivel de autonomía del aprendizaje en estudiantes de licenciatura y posgrado

Autonomía del aprendizaje	Licenciatura	Posgrado
Independencia al aprender	$\bar{x}= 3.736$ DE= 1.051	$\bar{x}= 4.437$ DE= 0.655
Hábitos de estudio	$\bar{x}= 3.462$ DE= 0.848	$\bar{x}= 3.854$ DE=0.844
General	$\bar{x}= 3.621$ DE= 0.897	$\bar{x}= 4.193$ DE= 0.645

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos con respecto a la independencia al aprender ($U=1781.00$, $p<.001$) y los hábitos de estudio ($U=2714.50$, $p=0.004$).

Similarmente, se compararon ambos grupos con respecto a los cuatro factores de la escala de autorregulación del aprendizaje (ver Tabla 8).

Tabla 8

Nivel de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de licenciatura y posgrado

Autonomía del aprendizaje	Licenciatura	Posgrado
Organización del entorno	$\bar{x}= 3.600$ DE= 0.778	$\bar{x}= 3.427$ DE= 0.907
Organización de la tarea	$\bar{x}= 3.487$ DE= 1.005	$\bar{x}= 3.523$ DE= 1.012
Búsqueda de información	$\bar{x}= 3.646$ DE= 0.916	$\bar{x}= 4.090$ DE= 0.750
Hábitos inadecuados de regulación	$\bar{x}= 3.059$ DE= 0.564	$\bar{x}= 3.146$ DE= 0.408
General	$\bar{x}= 3.425$ DE= 0.541	$\bar{x}= 3.486$ DE= 0.517

Sólo en el factor “búsqueda de información” la diferencia era estadísticamente significativa ($U=2650.50$, $p=0.002$), mientras que en los otros factores los valores encontrados no fueron estadísticamente significativos.

Con los resultados anteriores se determina que la hipótesis 4 (“La autonomía y la autorregulación del aprendizaje se presentan en un mayor nivel en estudiantes de posgrado que en estudiantes de licenciatura”), debe ser dividida en dos:

- La autonomía del aprendizaje se presenta en un mayor nivel en estudiantes de posgrado que en estudiantes de licenciatura.
- La autorregulación del aprendizaje se presenta en un mayor nivel en estudiantes de posgrado que en estudiantes de licenciatura.

Así, la hipótesis 4a es aceptada, mientras que la 4b es rechazada.

V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente capítulo se analizan los resultados a la luz de la literatura sobre autonomía y la autorregulación del aprendizaje. Esta discusión se organiza en función de los objetivos de investigación.

Autonomía del aprendizaje

Al analizar la autonomía del aprendizaje de estudiantes universitarios durante la pandemia del COVID-19, se esperaba encontrar un nivel alto de autonomía. Sin embargo, los participantes reportaron un nivel medio. Este resultado puede estar ligado al hecho de que el confinamiento y la enseñanza remota de emergencia (ERE) cambiaron la dinámica de clase (Baticulon et al., 2021; Means & Neisler, 2020; Niemi & Kousa, 2020; Rad et al., 2021), causando un efecto en el desarrollo y manifestación de la autonomía. Lo anterior concuerda con la literatura que afirma que los universitarios suelen no poseer un nivel alto de autonomía porque no están listos para hacerse cargo de su aprendizaje (Cotterall, 1995). Asumen un rol pasivo al aprender porque nunca se les había pedido lo contrario en niveles anteriores (Tanyeli & Kuter, 2013). Como lo reporta Basri (2020) en su estudio, con frecuencia la autonomía puede verse obstruida por hábitos y costumbres que han venido perpetuándose durante los inicios de la formación académica.

A pesar de no poseer un nivel alto de autonomía, a partir de la pandemia los participantes reportan dedicar más tiempo a la planificación del aprendizaje, tener mayor deseo por aprender, así como una mayor confianza, responsabilidad y capacidad para evaluar su propio desempeño. Se identificaron con una capacidad media-alta para tomar las riendas de su propio aprendizaje. Estas conductas autónomas permitieron que los estudiantes pudieran sacarle ventaja a su aprendizaje y a adaptarse más adecuadamente a los requisitos impuestos por la ERE, tal como se dio en el estudio de Cárcamo y Pérez (2022), y Rad y colaboradores (2021). Si a esta etapa se hubiesen aplicado estrategias que fomentaran la autonomía del aprendizaje, los resultados serían aún más determinantes (Al Ghazali, 2020).

Además, las respuestas fueron acompañadas de una expectativa de ayuda por parte de los docentes. Esto coincide con el hecho de que conseguir ser autónomo no es sencillo. Los estudiantes requieren redefinir su rol en el aprendizaje para comprender que los docentes serán quienes los orienten en su formación (Ho & Crookall, 1995), en lugar de que sean éstos quien la dirijan. Así, los dos trabajarán juntos en el aprendizaje de tal modo que los docentes ayudarán a planear este proceso, mientras los estudiantes trabajarán para lograr la tarea por sí mismos (Dam, 2011).

Al analizar los factores de la escala de Aprendizaje Autónomo de Macaskill y Taylor (2010), se comprobó que existe una relación fuerte entre ellos. La independencia al aprender implica mejores hábitos de estudio y viceversa. La autonomía depende de ambas habilidades para poder manifestarse. Se necesita de la independencia para poder analizar, decidir y elegir sobre lo que se aprende (Little, 1991). Un estudiante autónomo es independiente cuando se involucra con sus tareas (Moore, 1973), y por consiguiente lleva a cabo métodos y técnicas que le permiten hacerse cargo de su formación (Holec, 1979).

Autorregulación del aprendizaje

Como segundo objetivo se analizó la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios durante la pandemia del COVID-19. Tal como en el caso de la autonomía, se tenía la hipótesis de que presentarían un nivel alto de autorregulación. Los resultados arrojaron un nivel medio. Al preguntar a los participantes las estrategias que utilizan se encontró que la mayoría usaba las mismas: realizar búsqueda de información, organización y planteamiento de metas. Resulta interesante que entre todas las estrategias de autorregulación mencionadas por Zimmerman y Martínez-Pons (1986), sólo éstas sean mayormente utilizadas, tanto en el presente estudio como en los realizados por Ainscough y colaboradores (2017), Broadbent (2017) y Pelikan y colaboradores (2021).

El rechazo de la hipótesis y el uso limitado de estrategias puede ser explicado con el desconocimiento de las mismas, así como la falta de experiencia en su uso (Geduld,

2016). Además, no poseer un nivel alto de autorregulación pudiera estar relacionado a otras problemáticas comunes que enfrentan los estudiantes en su aprendizaje como la procrastinación (Dembo & Eaton, 2000) y la falta de voluntad (Rheinberg et al., 2000). No identificarse como agente responsable del aprendizaje influye directa y negativamente en la decisión consciente de regularse (McCombs & Marzano, 1990). De acuerdo con Hensley y colaboradores (2022), el confinamiento y la ERE fueron también un impedimento para autorregular el aprendizaje.

Los resultados no pueden ser considerados como negativos, pues a partir de la pandemia, los participantes aseguraron realizar mejores búsquedas de información, organizar mejor su lugar de estudio, y organizarse mejor para estudiar y realizar sus tareas. Esto concuerda con lo encontrado por Kaplan (2019) quien detectó que al no tener una orientación directa, la responsabilidad de regularse es transferida hacia el alumnado. Así, la ERE dio la oportunidad de que desarrollaran por sí mismos estrategias que quizá en la “normalidad” no hubieran sido necesarias puesto que contaban con el apoyo docente para ser regulados. Los beneficios de este cambio son numerosos: se favorece la adquisición de información, la competencia para estudiar, la motivación para aprender y trabajar, además de un sentimiento de superación personal (Crono & Mandinach, 1983; Paris & Paris, 2001; Zimmerman, 1989; Zimmerman & Martínez-Pons, 1986).

Al analizar los factores del Inventario de Estrategias de Autorregulación en Estudiantes Universitarios de Hernández y Camargo (2017) se encontró que sólo dos factores se relacionan entre ellos: organización del entorno y organización de la tarea. Ambos factores pudieran relacionarse puesto que son acciones aplicadas conscientemente y/o porque son resultado de hábitos que generalmente van de la mano (Patrick, 1997). Son necesarios en la autorregulación ya que ayudan a la construcción del conocimiento (Hadwing & Winne, 2012). La razón de que los otros factores no relacionaran pudiera radicar en el hecho de que todos funcionan como estrategias diferentes que en conjunto forman un constructo. La autorregulación necesita de estas estrategias, pero puede existir con la ausencia de alguna de ellas.

Relaciones entre autonomía y autorregulación

El tercer objetivo consistió en analizar las relaciones entre la autonomía y la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios. Se encontró que son dos constructos diferentes entre los que existe una relación significativa. Es decir, a mayor autonomía, mayor autorregulación. Por ende, una baja autonomía está fuertemente relacionada a un nivel bajo de autorregulación (Cubuku, 2009). Se confirma así que un estudiante autónomo necesita de una autorregulación apropiada (Kormos & Csizér, 2013; Leaver et al., 2009). La autonomía precede a la autorregulación. Determina el camino que tomará el alumnado al aprender, mientras que las estrategias de autorregulación lo guiarán para lograr sus metas efectivamente (Papamitsiou & Economides, 2019).

Además, cuando se apoya la autonomía en un aula de clase, se fomentan las acciones de los alumnos para que así puedan demostrar su autorregulación (Reeve, 2015), siempre y cuando se dé opción al estudiante para elegir en su proceso de aprendizaje (Sierens et al., 2009). Esto explicaría por qué funcionan los proyectos donde los estudiantes deben tomar iniciativa, resolver, crear y aplicar conocimiento con responsabilidad. Así, al exigirles más autonomía a los estudiantes, se promueven mayores niveles de autorregulación (Orozco Contrerars & Fong Flores, 2022; Stefanou et al., 2013; Zimmerman & Martínez-Pons, 1986).

Comparación entre estudiantes de licenciatura y posgrado

Al inicio de la presente tesis se mencionó que en México conforme aumenta el grado escolar, disminuye la población estudiantil (Secretaría de Educación Pública, 2020). Lo anterior pudo confirmarse durante la aplicación del instrumento, pues fue de mayor dificultad encontrar a estudiantes pertenecientes al nivel de posgrado en comparación con los de licenciatura. De igual modo, se logró comparar la autonomía y la autorregulación del aprendizaje de estudiantes de licenciatura y posgrado durante la pandemia del COVID-19. Se contaba con la hipótesis de que los estudiantes de posgrado contarían con un mayor nivel de ambos constructos. Sin embargo, con los hallazgos dicha hipótesis tuvo que ser dividida en dos. A

continuación, se discutirán ambos resultados:

En cuanto a la autonomía del aprendizaje, se encontró que los estudiantes de posgrado poseen un nivel alto en comparación con los estudiantes de licenciatura. Esto pudiera explicarse con la suposición de que entre mayor sea el grado académico mayor es la madurez, la experiencia educativa y profesional. De acuerdo con la investigación de Henri y colaboradores (2017) dicha suposición es incorrecta, pues pertenecer a un nivel educativo superior no implica un mayor nivel de autonomía en razón de desarrollo madurativo o habilidades consolidadas. Muchos alumnos entran a niveles superiores dependiendo del docente y del material del curso (Tanyeli & Kuter, 2013). Otra explicación pudiera radicar en el plan de estudios de posgrado que suele promover más la autonomía. Los docentes confían las actividades y las decisiones del curso a los estudiantes. Así, la transferencia de responsabilidad genera implicaciones de gran alcance tales como un mayor nivel de autonomía, motivación e interés al aprender (Chan, 2001; Dam, 2011; Lenkaitis, 2019; Zainuddin & Perera, 2017).

En cuanto a la autorregulación del aprendizaje, se encontró que ambos grupos (licenciatura y posgrado) poseen un nivel medio. Los resultados son reveladores pues se esperaba que tal como se dio en el caso de la autonomía, los estudiantes de posgrado tuvieran un nivel alto. Esto pudiera implicar que estos últimos no han sido estimulados en su autorregulación (García Montero & Bustos Cordova, 2020; Maldonado Sánchez et al., 2019) tal como muchos otros estudiantes universitarios. No obstante, no es un resultado desalentador pues la autorregulación puede aprenderse sin importar la edad y el grado académico (Pintrich, 1995).

Suele suceder que a pesar de estar en niveles superiores y de poseer deseos de ser autónomos, los estudiantes no posean un inventario claro de estrategias autorregulatorias (Cubukcu, 2009; Broadbent, 2017). Sería necesario entonces de la ayuda del docente para crear un ambiente que permita la participación activa del alumnado (Gironzetti et al., 2020). En otras ocasiones la ausencia de orientación

directa transfiere la responsabilidad al estudiante tal como se dio en el estudio de Kaplan (2019) donde tomar un curso a distancia generó un compromiso en el alumnado.

Por otro lado, ambos resultados pudieran conectarse a dos explicaciones proporcionadas con anterioridad: la autonomía y la autorregulación del aprendizaje son dos variables diferentes que se relacionan y la exigencia de ser autónomo al pertenecer a posgrado. El hecho de que los estudiantes presentaran distintos niveles de ambos constructos tiene sentido, pues de ser autonomía y autorregulación lo mismo hubieran presentado resultados similares. Lo cual significa que se puede ser autónomo y poco autorregulado ya que esto pudiera implicar que los estudiantes hacen uso limitado de estrategias autorregulatorias, o que se tiene una regulación controlada por los docentes. Además, la exigencia por ser autónomos al pertenecer a posgrado no implica que deba existir un uso específico y obligatorio de estrategias.

Recomendaciones para futuros estudios

El presente estudio se enfocó en evaluar y comparar el nivel de autonomía y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de licenciatura y posgrado durante la pandemia del COVID-19. La primera recomendación para un posible estudio futuro sería considerar separar la muestra en tres: estudiantes de licenciatura de primeros semestres, estudiantes de licenciatura de semestres superiores y estudiantes de posgrado. De este modo se puede realizar una comparación dentro de un mismo nivel educativo, y comprobar si el nivel percibido de autonomía y autorregulación varía conforme cambia el semestre.

Dentro de la misma rama, como segunda recomendación, se sugiere expandir la muestra a otros niveles educativos para poder tener una mejor referencia que permita comprobar si el nivel de autonomía y autorregulación aumenta conforme el nivel escolar. Se podría comparar niveles educativos con una brecha más perceptible de experiencia académica, así como madurez de este modo se podrían realizar comparaciones entre estudiantes de secundaria, bachillerato y licenciatura, por

ejemplo.

La tercera recomendación consiste en realizar algunas adaptaciones en los instrumentos aplicados que permitan evaluar el conocimiento de los conceptos de autonomía y autorregulación por parte del alumnado. Así se tendría razón de qué tan instruidos están en el tema y si es necesario un cambio desde la educación básica que instruya a los estudiantes con estrategias autónomas y autorreguladoras para evitar que lleguen a licenciatura sin ambas capacidades, tal como se dio en la investigación de García Montero y Bustos Cordova (2020).

Como cuarta recomendación se sugiere agregar al estudio el elemento del docente. Se podría evaluar su percepción respecto al tema, así como el estilo que poseen dentro del aula: controlador o de apoyo a la autonomía, y por ende a la autorregulación. La quinta recomendación consiste en hacer un estudio post COVID-19 que permita identificar los cambios experimentados en el nivel de autonomía y autorregulación. Finalmente, se sugiere evaluar el rendimiento académico para ver su relación con los constructos trabajados en esta investigación. Esto proporcionaría un elemento más para revisar si es que los niveles de autonomía y la autorregulación del aprendizaje percibidos empatan con el desempeño de los estudiantes.

Conclusiones

La presente tesis giró en torno a la autonomía y la autorregulación del aprendizaje de estudiantes de licenciatura y posgrado durante la pandemia por COVID-19. Una muestra de 195 participantes respondió escalas tipo Likert y preguntas abiertas. A partir de los datos obtenidos, se plantean las siguientes conclusiones.

Durante la pandemia por COVID-19, los estudiantes reportaron poseer un nivel medio de autonomía del aprendizaje. Sin embargo, a partir de esta etapa se reporta mayor tiempo dedicado a planificar el aprendizaje, mayor confianza y deseo por aprender, mayor responsabilidad para tomar decisiones sobre el aprendizaje y una mayor capacidad para evaluar el desempeño propio. Además, se comprobó que

existe una relación fuerte entre la independencia al aprender que implica a su vez mejores hábitos de estudio, y viceversa.

Similarmente, los estudiantes poseen un nivel medio de autorregulación del aprendizaje. No obstante, reportan que a partir de la pandemia realizan mejores búsquedas de información, organizan mejor su lugar de estudio y se organizan mejor para estudiar y realizar sus tareas. Se encontró que no existe una relación entre los factores de autorregulación: organización del entorno, organización de la tarea, búsqueda de información y hábitos inadecuados de regulación.

Se identificó que la autonomía y la autorregulación del aprendizaje son dos constructos independientes que se relacionan entre sí. A mayor autonomía, mayor autorregulación. Sin embargo, se puede ser autónomo y poco autorregulado sea por exigencia del nivel educativo, por la posesión limitada de estrategias de autorregulación o por poseer una regulación controlada por los docentes. Esto conecta a su vez con los resultados arrojados. Los estudiantes de posgrado son más independientes, tienen mejores hábitos de estudio y realizan mejores búsquedas de información. Sin embargo, poseen estrategias de autorregulación similares a los estudiantes de licenciatura.

Finalmente se concluye que la enseñanza remota de emergencia generó oportunidades únicas para el desarrollo de la autonomía y la autorregulación. Transferir la responsabilidad del aprendizaje a los estudiantes puede generar independencia y mejores hábitos de estudio, así como favorecer el uso de estrategias autorregulatorias que permitan que lleven a cabo con éxito los retos impuestos ya sea por la currícula o por las circunstancias de la vida.

VI. REFERENCIAS

- Adnan, M. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 1(2), 45-51. <https://doi.org/10.33902/jpsp.2020261309>
- Ainscough, L., Stewart, E., Colthorpe, K., & Zimbardi, K. (2017). Learning hindrances and self-regulated learning strategies reported by undergraduate students: Identifying characteristics of resilient students. *Studies in Higher Education*, 43(12), 2194–2209. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1315085>
- Al Ghazali, F. (2020). Challenges and opportunities of fostering learner autonomy and self-access learning during the COVID-19 pandemic. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 114–127. <https://doi.org/10.37237/110302>
- American Psychological Association (APA). (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- American Psychological Association (APA). (2020). *APA dictionary of psychology*. <https://dictionary.apa.org/cognition>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438-8472. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bao, W. (2020). COVID- 19 and online teaching in higher education: A case study of Peking university. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Barron, B. J., Schwartz, D. L., Vye, N. J., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L., & Bransford, J. D. (1998). Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning. *Journal of the Learning Sciences*, 7(3–4), 271–311. <https://doi.org/10.1080/10508406.1998.9672056>
- Basri, F. (2020). Factors influencing learner autonomy and autonomy support in a faculty of education. *Teaching in Higher Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1798921>
- Baticulon, R. E., Sy, J. J., Alberto, N. R. I., Baron, M. B. C., Mabulay, R. E. C., Rizada,

- L. G. T., Tiu, C. J. S., Clarion, C. A., & Reyes, J. C. B. (2021). Barriers to online learning in the time of COVID-19: A national survey of medical students in the Philippines. *Medical Science Educator*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01231-z>
- Benson, P. (2013). *Teaching and researching: Autonomy in language learning* (2.a ed.). Routledge.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Getaway to student engagement*. International Society for Technology in Education.
- Beseghi, M. (2018). Emotions and autonomy in foreign language learning at university. *EL.LE*, 7(2), 231–250. <https://doi.org/10.30687/elle/2280-6792/2018/02/003>
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199–231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Broad, J. (2006). Interpretations of independent learning in further education. *Journal of Further and Higher Education*, 30(2), 119–143. <https://doi.org/10.1080/03098770600617521>
- Broadbent, J. (2017). Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance. *The Internet and Higher Education*, 33, 24–32. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.004>
- Bruno, A., & Dell'Aversana, G. (2017). Reflective practicum in higher education: The influence of the learning environment on the quality of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 345–358. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1344823>
- Cárcamo, B., & Pérez, C. (2022). Toward autonomous learning: Exploring the impact of participating in an online second language learning course. *International Journal of Information and Education Technology*, 12(5), 449-455. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2022.12.5.1640>
- CEPAL & UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 [Libro electrónico]. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Chan, V. (2001). Readiness for learner autonomy: What do our learners tell us? *Teaching in Higher Education*, 6(4), 505–518.

<https://doi.org/10.1080/13562510120078045>

- Cho, M. H., Kim, Y., & Choi, D. (2017). The effect of self-regulated learning on college students' perceptions of community of inquiry and affective outcomes in online learning. *The Internet and Higher Education*, 34, 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.04.001>
- Cleary, T. J. (2006). The development and validation of the self-regulation strategy inventory—self-report. *Journal of School Psychology*, 44(4), 307–322. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.05.002>
- Cleary, T. J., & Chen, P. P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology*, 47(5), 291–314. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.04.002>
- Cleary, T. J., & Platten, P. (2013). Examining the correspondence between self-regulated learning and academic achievement: A case study analysis. *Education Research International*, 2013, 1–18. <https://doi.org/10.1155/2013/272560>
- CONACYT. (2022). *Programas nacionales estratégicos: Educación*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. <https://conacyt.mx/pronaces/pronaces-educacion/>
- Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18(2), 88–108. <https://doi.org/10.1080/00461528309529266>
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195–205. [https://doi.org/10.1016/0346-251x\(95\)00008-8](https://doi.org/10.1016/0346-251x(95)00008-8)
- Cox, C. B., & Montgomery, C. (2019). A study of 21st century skills and engagement in a university Spanish foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 52(4), 822–849. <https://doi.org/10.1111/flan.12426>
- Cubukcu, F. (2009). Learner autonomy, self regulation and metacognition. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 53–64. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052012.pdf>
- Dam, L. (2011). Developing learner autonomy with school kids: Principles, practices, results. En D. Gardner (Ed.), *Fostering Autonomy in Language Learning* (pp. 40–51). Zirve University.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human*

behavior. Springer.

- Delen, E., Liew, J., & Willson, V. (2014). Effects of interactivity and instructional scaffolding on learning: Self-regulation in online video-based environments. *Computers & Education*, 78, 312–320. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.018>
- Dembo, M. H., & Eaton, M. J. (2000). Self-Regulation of academic learning in middle-level schools. *The Elementary School Journal*, 100(5), 473–490. <https://doi.org/10.1086/499651>
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *System*, 23(2), 165–174. [https://doi.org/10.1016/0346-251x\(95\)00005-5](https://doi.org/10.1016/0346-251x(95)00005-5)
- Dietrich, N., Kentheswaran, K., Ahmadi, A., Teychené, J., Bessière, Y., Alfenore, S., Laborie, S., Bastoul, D., Loubière, K., Guigui, C., Sperandio, M., Barna, L., Paul, E., Cabassud, C., Liné, A., & Hébrard, G. (2020). Attempts, successes, and failures of distance learning in the time of COVID-19. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2448–2457. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00717>
- Dirección General de Planeación Programación y Estadística Educativa. (2019). *Principales cifras del sistema educativo nacional* (1.^a ed.) [Libro electrónico]. Secretaría de Educación Pública. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf
- Domínguez Espinosa, A. C., Aguilera Mijares, S., Acosta Canales, T. T., Navarro Contreras, G., & Ruiz Paniagua, Z. (2012). La deseabilidad social revalorada: Más que una distorsión, una necesidad de aprobación social. *Acta de Investigación Psicológica*, 2(3), 800–824. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-48322012000300005
- Earl, S. R., Taylor, I. M., Meijen, C., & Passfield, L. (2017). Autonomy and competence frustration in young adolescent classrooms: Different associations with active and passive disengagement. *Learning and Instruction*, 49, 32–40. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.12.001>
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning

- readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21(7), 516–525.
<https://doi.org/10.1054/nedt.2001.0589>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
<https://doi.org/10.1037/0003-066x.34.10.906>
- Gaeta González, M. L., Gaeta González, L., & Rodríguez Guardado, M. D. S. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-25.
<https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46280>
- García Montero, I., & Bustos Córdova, R. B. (2020). Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: Una experiencia de investigación y mediación. *Sinéctica*, 55, e1108. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-003)
- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/s1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/s1096-7516(00)00016-6)
- Garrison, D. R., & Baynton, M. (1987). Concepts: Beyond independence in distance education: The concept of control. *American Journal of Distance Education*, 1(3), 3-15. <https://doi.org/10.1080/08923648709526593>
- Geduld, B. (2016). Exploring differences between self-regulated learning strategies of high and low achievers in open distance learning. *Africa Education Review*, 13(1), 164–181. <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1182739>
- Gironzetti, E., Lacorte, M., & Muñoz-Basols, J. (2020). Teacher perceptions and student interaction in online and hybrid university language learning course. En *Current Perspectives in Language Teaching and Learning in Multicultural Contexts* (pp. 1–30). Thomson Reuters Aranzadi.
- Goulão, M. D. F., & Menedez, R. C. (2015). Learner autonomy and self-regulation in eLearning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1900–1907.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.853>

- Hadwin, A. F., & Winne, P. H. (2012). Promoting learning skills in undergraduate students. En J. R. Kirby & M. J. Lawson. (Eds.), *Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and learning processes* (pp. 201–227). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139048224.013>
- Händel, M., Stephan, M., Gläser-Zikuda, M., Kopp, B., Bedenlier, S., & Ziegler, A. (2020). Digital readiness and its effects on higher education students' socio-emotional perceptions in the context of the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1846147>
- Heckman, J. J. (1990). Selection bias and self-selection. En J. Eatwell, M. Milgate, & P. Newman (Eds.), *Econometrics* (Vol. 1, pp. 201–224). Palgrave Macmillan London. https://doi.org/10.1007/978-1-349-20570-7_29
- Henri, D. C., Morrell, L. J., & Scott, G. W. (2017). Student perceptions of their autonomy at university. *Higher Education*, 75(3), 507–516. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0152-y>
- Hensley, L. C., Iaconelli, R., & Wolters, C. A. (2021). “This weird time we’re in”: How a sudden change to remote education impacted college students’ self-regulated learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 54, 203-218. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1916414>
- Hernández Barrios, A., & Camargo Uribe, N. (2017). Adaptación y validación del inventario de estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios. *Suma Psicológica*, 24(1), 9–16. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.02.001>
- Hernández Prados, M. Á., Álvarez Muñoz, J. S., & Aranda Martínez, A. (2017). El problema de la deserción escolar en la producción científica educativa. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 27(1), 89-112. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456040007.pdf>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1a ed.). McGraw-Hill.
- Ho, J., & Crookall, D. (1995). Breaking with Chinese cultural traditions: Learner autonomy in English language teaching. *System*, 23(2), 235–243. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00011-8](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00011-8)

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, 27 marzo). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hofferber, N., Eckes, A., & Wilde, M. (2014). Effects of autonomy supportive vs. controlling teachers' behavior on students' achievement. *European Journal of Educational Research*, 3(4), 177–184. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.3.4.177>
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de L'Europe.
- INEGI. (2021a, marzo). *INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (EDOVID-ED) 2020* (N.º 185). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf
- INEGI. (2021b, junio). *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares (ENDUTIH) 2020* (N.º 352). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf
- Jones, J. A. (2017). Scaffolding self-regulated learning through student-generated quizzes. *Active Learning in Higher Education*, 20(2), 115–126. <https://doi.org/10.1177/1469787417735610>
- Jossberger, H., Brand- Gruwel, S., Boshuizen, H., & van de Wiel, M. (2010). The challenge of self- directed and self- regulated learning in vocational education: A theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of Vocational Education & Training*, 62(4), 415–440. <https://doi.org/10.1080/13636820.2010.523479>
- Kamarianos, I., Adamopoulou, A., Lambropoulos, H., & Stamelos, G. (2020). Towards an understanding of university students' response in times of pandemic crisis (COVID-19). *European Journal of Education Studies*, 7(7), 20-40. <https://doi.org/10.46827/ejes.v7i7.3149>
- Kaplan, J. (2019). Variations in self-regulation of learning On-Line versus On-Campus. *Communications in Computer and Information Science*, 214–223.

https://doi.org/10.1007/978-3-030-20798-4_19

- Knowles, M. (1975). Inquiry project No. 2: What is self-directed learning? En *Self-Directed learning: A Guide for Learners and Teachers* (pp. 18–22). Association Press.
- Komlosi-Ferdinand, F. (2019). Emotions, learning-autonomy and gender-specific attitudes in the ESL classroom. *Working Papers in Language Pedagogy*, 13, 65–81. <http://langped.elte.hu/WoPaLParticles/W13KomlosiFerdinandF.pdf>
- Kormos, J., & Csizér, K. (2013). The interaction of motivation, self-regulatory strategies, and autonomous learning behavior in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48(2), 275–299. <https://doi.org/10.1002/tesq.129>
- Lavrakas, P. J. (2008). Self-selection bias. *Encyclopedia of Survey Research Methods*, 1. <https://doi.org/10.4135/9781412963947.n526>
- Leaver, B. L., Ehrman, M., & Shekhtman, B. (Eds.). (2009). Self-regulation and learner autonomy. En *Achieving Success in Second Language Acquisition* (pp. 201–214). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610431>
- Lenkaitis, C. A. (2019). Technology as a mediating tool: videoconferencing, L2 learning, and learner autonomy. *Computer Assisted Language Learning*, 33(5–6), 483–509. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1572018>
- Lewis, T., & Vialleton, E. (2011). The notions of control and consciousness in learner autonomy and self-regulated learning: a comparison and critique. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 205–219. <https://doi.org/10.1080/17501229.2011.577535>
- Lin, L., & Reinders, H. (2018). Students' and teachers' readiness for autonomy: beliefs and practices in developing autonomy in the Chinese context. *Asia Pacific Education Review*, 20, 69–89. <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9564-3>
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Authentik.
- Little, D. (1994). Autonomy in language learning. En Swarbrick, A. (Eds) *Teaching Modern Languages*. Routledge.
- Little, D. (2003). *Learner autonomy and second/foreign language learning*. Centre for Languages Linguistics & Area Studies. <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409#ref2>

- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14–29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
- Littlewood, W. (1996). “Autonomy”: An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427–435. [https://doi.org/10.1016/s0346-251x\(96\)00039-5](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(96)00039-5)
- Ludwig, C., & Tassinari, M. G. (2021). Foreign language learner autonomy in online learning environments: the teachers’ perspectives. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.2012476>
- Macaskill, A., & Taylor, E. (2010). The development of a brief measure of learner autonomy in university students. *Studies in Higher Education*, 35(3), 351–359. <https://doi.org/10.1080/03075070903502703>
- Maldonado Sánchez, M., Aguinaga Villegas, D., Nieto Gamboa, J., Fonseca Arellano, F., Shardin Flores, L., & Cadenillas Albornoz, V. (2019). Learning strategies for the development of the autonomy of secondary school students. *Propósitos y Representaciones*, 415-439. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>
- Martínez Ortega, R. M., Tuya Pendás, L. C., Martínez Ortega, M., Pérez Abreu, A., & Cánovas, A. M. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2). <https://www.redalyc.org/pdf/1804/180414044017.pdf>
- Matsuyama, Y., Nakaya, M., Okazaki, H., Lebowitz, A. J., Leppink, J., & van der Vleuten, C. (2019). Does changing from a teacher-centered to a learner-centered context promote self-regulated learning: A qualitative study in a Japanese undergraduate setting. *BMC Medical Education*, 19(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1550-x>
- McCombs, B. L., & Marzano, R. J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25(1), 51–69. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_5
- McKnight, P. E., & Najab, J. (2010). Mann-Whitney U test. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 1. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0524>
- Means, B., & Neisler, J. (2020). Unmasking Inequality: STEM Course experience during the COVID-19 pandemic. *Digital Promise*.

<http://hdl.handle.net/20.500.12265/102>

- Moore, M. G. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *The Journal of Higher Education*, 44(9), 661-679. <https://doi.org/10.1080/00221546.1973.11776906>
- Mou, T. Y. (2021). Online learning in the time of the COVID-19 crisis: Implications for the self-regulated learning of university design students. *Active Learning in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/14697874211051226>
- Nguyen, S. V., & Habók, A. (2021). Designing and validating the learner autonomy perception questionnaire. *Heliyon*, 7(4), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06831>
- Neuwirth, L. S., Jović, S., & Mukherji, B. R. (2020). Reimagining higher education during and post-COVID-19: Challenges and opportunities. *Journal of Adult and Continuing Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1177/1477971420947738>
- Niemi, H. M., & Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a finnish high school during the COVID pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 352-369. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.167>
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. En P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (1.a ed., pp. 192–203). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315842172>
- OECD [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos]. (2019a). *Higher education in Mexico: Labour market relevance and outcomes*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/26169177>
- OECD [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos]. (2019b). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) 2018 - resultados*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos]. (2020a). *La educación es clave para construir una sociedad más resiliente*. <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/panoramadelaeducacion2020.htm>

- OECD [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos]. (2020b). *The impact of COVID-19 on education insights from Education at Glance 2020*. <http://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- OECD [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos]. (2021). *Internet access. Information and Communication Technology (ICT)*. <https://doi.org/10.1787/69c2b997-en>
- Orozco Contreras, V., & Fong Flores, J. E. (2022). Estrategias de autorregulación para favorecer la autonomía y la expresión oral de FLE en el umbral del nivel B1. *Sincronía*, 81, 865–897. http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/81/865_897_2022a.pdf
- Pachay López, M. J., & Rodríguez Gámez, M. (2021). La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 130-155. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2129>
- Padilla Rodríguez, B. C., Armellini, A., & González Moreno, M. E. (en prensa). Autonomía del aprendizaje en entornos virtuales.
- Papamitsiou, Z., & Economides, A. A. (2019). Exploring autonomous learning capacity from a self-regulated learning perspective using learning analytics. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 3138–3155. <https://doi.org/10.1111/bjet.12747>
- Panadero, E., & Alonso Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30, 450–462.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on Self-Regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3602_4
- Paris, S. G., & Newman, R. S. (1990). Development aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 87–102. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_7
- Patrick, H. (1997). Social self-regulation: Exploring the relations between children's social relationships, academic self-regulation, and school performance.

- Educational Psychologist*, 32(4), 209–220.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_2
- Paudel, P. (2020). Online education: Benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in higher education. *International Journal on Studies in Education*, 3(2), 70–85. <https://doi.org/10.46328/ijonse.32>
- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: The role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 393–418. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3–12. <https://doi.org/10.1002/tl.37219956304>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 452–502). Academia Press.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor.
- Ponton, M. K., & Rhea, N. E. (2006). Autonomous learning from a social cognitive perspective. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 20(2), 38–49. <https://doi.org/10.1002/nha3.10250>
- Rad, F. A., Otaki, F., Baqain, Z., Zary, N., & Al-Halabi, M. (2021). Rapid transition to distance learning due to COVID-19: Perceptions of postgraduate dental learners and instructors. *PLoS ONE*, 16(2), 1–22.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246584>
- Ramírez Dorantes, M. D. C., Canto y Rodríguez, J. E., Bueno Álvarez, J. A., & Echazarreta Moreno, A. (2013). Validación psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en universitarios mexicanos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 11(29), 193–214.
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v11i29.1563>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>

- Reeve, J. (2015). Autonomy-Supportive teaching: What it is, how to do it. En W. C. Liu, J. C. K. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners* (pp. 129–152). Springer Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0>
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L., & Jang, H. (2007). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (pp. 223–244). Routledge.
- Reindal, S. M. (1999, junio). Independence, dependence, interdependence: Some reflections on the subject and personal autonomy. *Disability & Society*, 14(3), 353–367. <https://doi.org/10.1080/09687599926190>
- Resnik, P., & Dewaele, J. M. (2021). Learner emotions, autonomy and trait emotional intelligence in ‘in-person’ versus emergency remote english foreign language teaching in europe. *Applied Linguistics Review*, 1–29. <https://doi.org/10.1515/applirev-2020-0096>
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Rollett, W. (2000). Motivation and action in self-regulated learning. En *Handbook of Self-Regulation* (pp. 503–529). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50044-5>
- Rodríguez Núñez, J., & Leeuwner, J. (2020). Changing courses in midstream: COVID-19 and the transition to online delivery in two undergraduate chemistry courses. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2819–2824. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00781>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (p. 3–33). University of Rochester Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Schneider, S., Nebel, S., Beege, M., & Rey, G. D. (2018). The autonomy-enhancing effects of choice on cognitive load, motivation and learning with digital media.

- Learning and Instruction*, 58, 161–172.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.06.006>
- Schuitema, J., Peetsma, T., & van der Veen, I. (2016). Longitudinal relations between perceived autonomy and social support from teachers and students' self-regulated learning and achievement. *Learning and Individual Differences*, 49, 32–45. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.006>
- Sebesta, A. J., & Bray Speth, E. (2017). How should I study for the exam? self-regulated learning strategies and achievement in introductory biology. *CBE—Life Sciences Education*, 16(2), 1-12. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-09-0269>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2020, 22 junio). *Boletín No. 167 Trabaja SEP para mitigar la deserción y el abandono escolar ante la pandemia por el COVID-19*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-167-trabaja-sep-para-mitigar-la-desercion-y-el-abandono-escolar-ante-la-pandemia-por-el-covid-19?idiom=es>
- Shabani, M. B., Latifi, G. R., Javaheri, R., & Mazloun, M. (2020). Undergraduate students' emotional intelligence and their perceptions of learner autonomy: Interface between social science and English language students. *Cogent Education*, 7(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2020.1850194>
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57–68. <https://doi.org/10.1348/000709908x304398>
- Snodin, N. S. (2013). The effects of blended learning with a CMS on the development of autonomous learning: A case study of different degrees of autonomy achieved by individual learners. *Computers & Education*, 61, 209–216. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.004>
- Stefanou, C., Stolk, J. D., Prince, M., Chen, J. C., & Lord, S. M. (2013). Self-regulation and autonomy in problem- and project-based learning environments. *Active Learning in Higher Education*, 14(2), 109–122. <https://doi.org/10.1177/1469787413481132>
- Tanyeli, N., & Kuter, S. (2013). Examining learner autonomy in foreign language

- learning and instruction. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 19–36.
- Tassinari, M. G. (2016). Emotions and feelings in language advising discourse. En C. Gkonou, D. Tatzl, & S. Mercer (Eds.), *New Directions in Language Learning Psychology* (pp. 71–96). Springer.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]. (s. f.). *Education: From disruption to recovery*. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]. (2020a). *Surgen alarmantes brechas digitales en el aprendizaje a distancia*. <https://es.unesco.org/news/surgen-alarmantes-brechas-digitales-aprendizaje-distancia>
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]. (2020b). *UNESCO COVID-19 education response: how many students are at risk of not returning to school?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 29, 103–114. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.005>
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, (126), 45–53. <https://doi.org/10.1002/tl.443>
- Wijaya, T. T., Ying, Z., & Suan, L. (2020). Gender and self regulated learning during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Journal Basicedu*, 4(3), 725-732. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v4i3.422>
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173–187. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_2
- World Bank. (2020a). *The COVID-19 crisis response: Supporting tertiary education for continuity, adaptation, and innovation*. <https://doi.org/10.1596/34571>
- World Bank. (2020b). *The COVID-19 pandemic: shocks to education and policy responses*. World Bank Washington, DC. <http://hdl.handle.net/10986/33696>

- Yamauchi, H., Kumagai, Y., & Kawasaki, Y. (1999). Perceived control, autonomy, and self-regulated learning strategies among Japanese high school students. *Psychological Reports*, 85(3), 779–798. <https://doi.org/10.2466/pr0.1999.85.3.779>
- Yoon, S., Kim, S., & Kang, M. (2018). Predictive power of grit, professor support for autonomy and learning engagement on perceived achievement within the context of a flipped classroom. *Active Learning in Higher Education*, 21(3), 233–247. <https://doi.org/10.1177/1469787418762463>
- Zainuddin, Z., & Perera, C. J. (2017). Exploring students' competence, autonomy and relatedness in the flipped classroom pedagogical model. *Journal of Further and Higher Education*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2017.1356916>
- Zhang, L. J. (2016). A dynamic metacognitive systems perspective on language learner autonomy. En R. Barnard & J. Li (Eds.), *Language Learner Autonomy: Teachers' Beliefs and Practices in East Asian Contexts* (1.^a ed., pp. 150–166). IDP Education. https://doi.org/10.5746/LEiA/LA_Asia
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2), 173–201. <https://doi.org/10.1007/bf01322178>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). Academia Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-109890-2.X5027-6>
- Zimmerman, B. J., & Martínez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of Self-Regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>