

PsYcœspacios

ISSN-e: 2145-2776

Vol. 16, Nº 28, enero-junio 2022



¿Cómo perciben los profesores de educación superior el aprendizaje autorregulado?

How do Higher Education Teachers View Self-regulated Learning?

SEBASTIÁN ZANDER LONDOÑO^A

Institución Universitaria de Envigado, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-2555-4136>

MÓNICA RONCANCIO MORENO

Universidad del Valle, Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-6936-9840>

Recibido: 9 marzo 2022 • Aceptado: 11 julio 2022 • Publicado: 21 julio 2022

Cómo citar este artículo: Zander Londoño, S. y Roncancio Moreno, M. (2022). ¿Cómo perciben los profesores de educación superior el aprendizaje autorregulado? *Psicoespacios*, 16(28). <https://doi.org/10.25057/21452776.1452>

^AAutor de correspondencia: sebzander@gmail.com

Resumen

Las concepciones sobre el aprendizaje autorregulado en educación superior son determinantes para develar las prácticas de los profesores en relación con el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, considerando su historia personal y los elementos del sistema que influyen en la praxis pedagógica. Numerosos análisis han identificado que la percepción del docente sobre el aprendizaje influye radicalmente en cómo aborda sus procesos pedagógicos en educación superior, donde es fundamental reconocer que debe haber una perspectiva que incluya el aprendizaje autorregulado como un modelo transversal de la práctica educativa, que comprenda los factores determinantes para la configuración de estrategias de aprendizaje que respondan a las demandas del sistema educativo. Esta investigación se propuso identificar esas percepciones de los profesores (licenciados) de educación superior acerca del aprendizaje autorregulado. Para esto, se diseñó una entrevista semiestructurada que recoge las principales categorías de la conceptualización del aprendizaje autorregulado, y se hizo un análisis cualitativo de las relaciones categoriales en función de dicha percepción. Se encontró que el aprendizaje autorregulado se percibe como un ideal educativo, en comparación con el aprendizaje autónomo, determinado por la influencia de factores emocionales en la construcción de elementos de autorregulación del aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje autorregulado, educación superior, estrategias de aprendizaje, percepción del aprendizaje, formación del profesorado, percepciones del profesor.

Abstract

Beliefs about self-regulated learning in higher education are key to identify the practices of teachers regarding the learning process of their students, considering their personal background and those elements of the system that influence the educational task. Evidence suggests that teachers' beliefs about learning have a major influence on how they approach their instructional processes in higher education, where it is critical to recognize that there must be a perspective involving self-regulated learning as a cross-curricular model of educational practice, comprising determining factors for the configuration of learning strategies that respond to the demands of the educational system. For this purpose, a semi-structured interview was designed to collect the main categories of the conceptualization and a qualitative analysis of the categorical relationships according to this perception was carried out. Self-regulated learning was found to be perceived as an educational ideal, as compared to autonomous learning, driven by the influence of emotional factors in the construction of the elements of self-regulated learning.

Keywords: Self-regulated learning, higher education, learning strategies, perception of learning, teacher training, teacher beliefs.

Introducción

El aprendizaje en la universidad implica una serie de retos que permean las concepciones pedagógicas y didácticas a lo largo del proceso educativo. Aprender en la universidad es una tarea que día a día compromete las estrategias de estudiantes y de profesores en relación con lo que se tiene que enseñar y aprender para la construcción de saberes capaces de relacionar las competencias exigidas por el medio (Cerna y Silva, 2020).

Aprender a aprender se constituye en una premisa del proceso educativo en las universidades, entendiendo que, a partir del supuesto de la utilización de estrategias de aprendizaje, el resultado será una mejor capacidad de comprender, abstraer, sintetizar y producir nuevo conocimiento (Campo et al., 2016).

El rastreo de la literatura evidencia que la visión del aprendizaje autorregulado (AA) ha sido analizada desde la perspectiva del estudiante en función del rendimiento y a partir de mediciones de tipo cuantitativo; sin embargo, la visión del profesor acerca del concepto requiere de un abordaje que retome sus percepciones y sus consideraciones para

la aplicación en sus prácticas en el aula (Tanti et al., 2018).

En consideración con lo anterior, el objetivo del estudio fue identificar las percepciones e ideas particulares de los docentes (licenciados) de educación superior acerca del AA y determinar cómo se relaciona con las prácticas pedagógicas aplicadas en los procesos de formación.

Esta investigación busca aportar en la identificación de los presupuestos cualitativos del docente sobre lo que significa enseñar desde un saber disciplinar, en coherencia con las estrategias para promover el AA e identificar las que el estudiante aplica según su singularidad, todo enmarcado en la relación del aprendizaje con la construcción del sujeto social y las expectativas en cuanto a rendimiento académico y formación orientada al logro.

Conceptualización del aprendizaje autorregulado (AA)

El aprendizaje autorregulado (AA) es un proceso en el cual los estudiantes autodirigen sus esfuerzos cognitivos, afectivos y comportamentales hacia el logro de metas, autogenerando pensamientos, emociones y sentimientos orientados a la consecución de

metas y objetivos (Schunk & Zimmerman, 1997). Desde los años 90 se ha establecido que elementos como la planeación, el monitoreo, la observación y la evaluación del aprendizaje, son dispositivos fundamentales para aprender en cualquier proceso educativo (Zimmerman, 1998). El AA también responde a una serie de elementos arbitrados socialmente, en relación con la eficacia del conocimiento, la disposición contextualizada, armonizada y concreta de saberes aprendidos mediante las necesidades advertidas por el sujeto (Schunk & Zimmerman, 1997; Daura, 2013).

El AA se convertirá en un indicador de los resultados en los procesos educativos, en tanto se logre comprender qué tanto han aprendido los estudiantes y cómo se dispone ese aprendizaje (Costa y García, 2017). Comprender las particularidades del AA permite advertir las condiciones en las cuales emerge, entendiendo que la motivación, el autoconcepto, las variables sociales y las situaciones individuales de cada sujeto, permean estas condiciones y propician la proyección en la elaboración adecuada de las modalidades de desarrollo del aprendizaje (Schunk, 2005).

Los sistemas educativos contemporáneos tienen el objetivo de lograr que los estudiantes controlen su proceso de aprendizaje y adquieran una serie de competencias para responder a las perspectivas educativas y profesionales (Sáez et al., 2018). Específicamente, se propone ir más allá del cumplimiento de tareas meramente procedimentales en el aula de clase, compaginar la relación entre el AA, las estrategias de aprendizaje y la motivación en referencia al desarrollo de esquemas de aprendizaje (Granados López y Gallego López, 2016). Un estudiante que autorregule su aprendizaje y, por lo tanto, sus emociones, es un estudiante con altas probabilidades de éxito, por la confianza en sus capacidades y la orientación de sus acciones, que lo dirigen hacia el logro de sus metas (Covarrubias-Apablaza et al., 2019).

Las investigaciones recientes sobre el AA presentan una mirada actualizada de las creencias y la propia historia que construye un estudiante para abordar su proceso de aprendizaje (Bailey Moreno et al., 2016). Se analiza la autorregulación del aprendizaje como factor de relevancia en los procesos educativos en educación superior, como predictor del buen rendimiento académico y de estabilidad en las condiciones académicas de un aprendiz (Cebrián, Palomares y García, 2019). Existe un interés por identificar la importancia que le asignan los estudiantes a tener herramientas de elaboración propia que posibiliten la regulación autónoma de sus procesos de aprendizaje (Zeidner y Stoeger, 2019; Hendrie Kupczynszyn y Bastacini, 2020).

Desde el comienzo de la vida universitaria, se exige a los estudiantes dar cuenta de los contenidos técnicos de una disciplina, sin embargo, como parte de su proceso de formación e incorporación en la vida universitaria, pocas veces se les pregunta por el cómo aprenden en relación con el conocimiento formal que se les exige (Daura, 2017; Barragán Díaz, 2020). Esto se da no solamente en función del rendimiento académico, sino también de la tarea profesional que se les exige y que se justifica con la aprobación de resultados según su nivel de formación (Daura, 2017). Según Cebrián, Palomares y García (2019), con el AA el estudiante conduce su propio proceso de aprendizaje, en tanto formule metas concretas y realistas, monitoree el desempeño, actúe sobre un proceso de autoevaluación con procesos metódicos y ajuste su actuación considerando qué se le pide en la tarea y cómo esta afecta su acción real.

El aprendizaje autorregulado en la educación superior

La investigación alrededor del AA en educación superior muestra una alta tendencia en la aplicación de instrumentos cuantitativos para la recolección de información, con

respecto a qué se entiende por aprendizaje autorregulado y para qué se utiliza en las aulas (Räisänen et al., 2016; Jerónimo; Álvarez y Carcamo, 2020). Otros estudios, exploran las relaciones entre AA y otras variables, por ejemplo, las creencias de los docentes frente qué es posible enseñar (Vosniadou et al., 2020) o estructuras determinantes en las emociones de los maestros a la hora de percibir la complejidad de su propio aprendizaje (Hernández Barrios y Camargo Uribe, 2017). Se observa una tendencia en el campo del aprendizaje hacia la medición de las estrategias que el estudiante utiliza para aprender y el modo de empleo de este aprendizaje. Se encuentran investigaciones que implican una relación entre la metacognición y la regulación de la conducta (Reynoso Orozco y Méndez Luévano, 2018) y su implicación en las concepciones disciplinares en el desarrollo de las ciencias que se abordan en la educación superior (García et al., 2017).

Con respecto al AA en docentes universitarios, los estudios actuales han podido concluir que, si bien tienen nociones del concepto, las estrategias siguen siendo una condición meramente nominal (Merchán Rangel y Hernández Flórez, 2018). Por esto, las investigaciones han puesto su mirada en la aplicación de estrategias acordes con los estilos de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta las particularidades de enseñanza de los profesores (Torrano, Fuentes y Soria, 2017; Fernández, 2019). Ante esto, emergen estudios que analizan la incidencia de las variables del aprendizaje para mejorar las prácticas docentes (Henríquez Ritchie y Álvarez Mariscal, 2018; Contreras Pérez y Zúñiga González, 2018) o el papel del profesor como agente posibilitador de un aprendizaje autorregulado (Díaz Quiñones y Valdez Gómez, 2017; Ventura et al., 2017). Otros estudios que conservan la línea de discusión presentan la necesidad de evidenciar un rol docente más activo en la construcción de aprendizajes au-

torregulables, de acuerdo con la composición de sus saberes (Daura, 2017; Ferreira et al., 2019; García Diego et al., 2018). Las investigaciones sobre la aplicación de tendencias de aprendizaje en relación con modelos teóricos (Çetin, 2017) demuestran una mejoría en la conciencia del aprendizaje de los estudiantes, a partir de las construcciones que realizan los profesores en educación superior (Eakman et al., 2019), cuando se aplica un modelo teórico capaz de soportar ideas metacognitivas de aprendizaje autorregulado (Erdogan y Senemoglu, 2017; Gan; Liu y Yang, 2020). Las investigaciones demuestran que la planeación, monitoreo, observación y juicio del aprendizaje, motivado por los docentes, generará en el largo plazo una mirada más profunda frente al conocimiento (Hansen e Imse, 2016), pues la relación intergeneracional establecida entre el saber del maestro y la aplicación de nuevos constructos teóricos permitirá develar nuevas formas de relación con el aprendizaje autorregulado y significativo (Geeraerts et al., 2018), y el estudio de las formas en las cuales se propende por el análisis permanente de las formas de aprender a aprender (Lee y Turner, 2017).

La investigación acerca del aprendizaje autorregulado en profesores universitarios se ha centrado en encontrar las características necesarias para garantizar su implementación a partir de la configuración de estrategias pedagógicas y didácticas, acordes al reconocimiento de la particularidad del aprendizaje (Nakata, 2019; Saariaho et al., 2018), las creencias (Tanti et al., 2018) o las condiciones de subvención que se puedan presentar en la relación de conocimiento respecto a su aprendizaje, a partir de la manifestación de problemáticas pedagógicas enfocadas a enseñar el aprendizaje en coherencia con las exigencias de transformación universal de la educación y el conocimiento de sus propios recursos (Michalsky y Schechter, 2018; Tladi, 2017; Xu y Ko, 2019).

Metodología

Se presenta una investigación de tipo cualitativo, lo que permite develar información implicada en el discurso de manera que se posibilite la relación implícita de este con los significantes precisos en la construcción de conceptos subjetivos (De Andrea, 2010; Vasilachis, 2006).

Se retomó la perspectiva idiográfica como elemento transversal, en la cual, la visión de los procesos de análisis cualitativos está fundada en el reconocimiento de la singularidad del entrevistado. A partir de los hallazgos, no se busca la generalización de los conceptos expuestos por los participantes, sino determinar qué, cómo, cuándo y por qué se ven afectados en ciertas condiciones (Salvatore y Valsiner, 2010).

De acuerdo con las consideraciones éticas del estudio, se diseña un consentimiento informado en el que se autoriza el tratamiento de la información y se explicitan los fines académicos del análisis de la información.

En principio, no se realiza pilotaje del instrumento, sin embargo, fue necesario el cambio en el orden de las preguntas, considerando las respuestas de los primeros entrevistados para evitar sesgos de respuestas o duplicación de factores entre una pregunta y otra.

Participantes

Participaron cuatro profesoras y un profesor, con formación en pregrado como licenciados en educación, con edades entre los 35 y 46. Cuatro de los participantes pertenecen a instituciones de educación pública y uno a una institución de educación superior privada. Los docentes participantes tienen una experiencia mínima de 5 años en educación supe-

rior. Con respecto a los criterios de inclusión de los participantes, se tuvo en cuenta que fueran docentes (licenciados), que se desempeñaran como profesores de educación superior, con una experiencia no menor a 5 años.

Procedimiento

Se realizaron las entrevistas a través de las plataformas TEAMS de Microsoft y Google Meet de Google, previa autorización y firma del consentimiento de los entrevistados.

Análisis de la información

Para el análisis de la información se utilizó el software de minería de datos QDA Miner, Versión 2.0.7., de acceso libre, en el cual se integran las entrevistas transcritas y se procesa la información de acuerdo con las categorías elegidas.

Bajo la perspectiva ideográfica, el análisis de información, basado en la idea de la singularidad de cada uno de los participantes, requiere de una relación categorial de acuerdo con las preguntas realizadas, luego se estudia cada respuesta y se encuentran las relaciones entre los significantes, teniendo como base un corpus de la narración, según los presupuestos cualitativos y las respuestas dadas que, para este trabajo, se entiende como un análisis de contenido que diera cuenta de las posibles relaciones categoriales entre los significantes y que permitiera discriminar correlaciones y diferencias de acuerdo con la perspectiva teórica (Salvatore, S; Valsiner, J, 2010). Las categorías utilizadas fueron las propuestas por Pintrich (2000) sobre el aprendizaje autorregulado, las cuales categorizadas en relación con los pasos del proceso de aprendizaje desde la propuesta hasta la reflexión se constituyen como un elemento cíclico, tal como lo presenta la Figura 1.

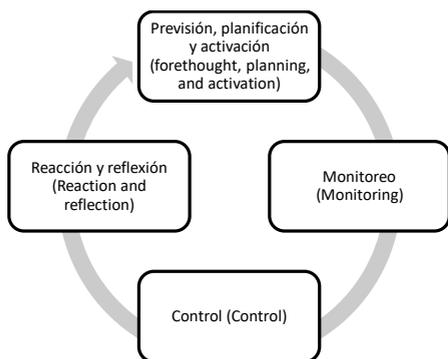


Figura 1.
Ciclo del aprendizaje autorregulado

Fuente: elaboración propia.

Técnica de recolección de información
Según las categorías de análisis, se diseñó una entrevista semiestructurada, denominada PAPEES (Percepción del aprendizaje autorregulado en educación superior), validada por un experto a partir del formato de validación de juicio de expertos (VRS2), que consistió en plantear 19 preguntas abiertas¹, de acuerdo con la categoría de análisis, como se muestra en la Tabla 1.

¹ El tiempo de aplicación de la entrevista fue en promedio 70 minutos por cada entrevistado

Tabla 1.
Categorías de análisis

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	ÍTEM
Aprender a aprender en educación superior Proceso consciente de derivación de las construcciones teóricas a los procedimientos regulares del aprendizaje, que permitirán reconstruir y actualizar los desarrollos de las ciencias y el desarrollo personal de los individuos (Molins, L. L., & Vidiella, M. C. P. (2018). citando a Lluch y Portillo, 2018).	Desde su experiencia y perspectiva como docente en educación superior, ¿qué es aprender? ¿por qué es importante aprender? ¿qué se necesita para aprender? ¿es posible enseñar a aprender?
Aprendizaje autorregulado Proceso en el cual los estudiantes se autodirigen transformando sus habilidades mentales en habilidades académicas, autogenerando pensamientos, emociones y sentimientos orientados a la consecución de metas y objetivos (Schunk y Zimmerman, 1997)	¿Cómo se enlaza el concepto de aprendizaje autorregulado con la planeación de sus sesiones de clase?
Previsión, planificación y activación Proceso de recepción y experiencia base en la consolidación de lo que se aprende; función de base en la autorregulación a partir de nuevos conceptos y su posible correlación con saberes previos. Todo proceso personal en el cual el sujeto estructura una forma de aprender (Pintrich, 2000).	Cuando se trabajan temáticas que se consideran nuevas para los estudiantes, ¿cómo se debería facilitar el abordaje de nuevos aprendizajes en el aula?
Monitoreo Proceso de vigilancia permanente de las condiciones de aprendizaje, verifica el cómo se aprende y qué variables inciden. Se puede analizar según los docentes y aprendices o estudiantes (Pintrich, 2000).	De acuerdo con su percepción de los factores de influencia del desarrollo del aprendizaje en el aula de educación superior, ¿considera posible que se dé un monitoreo constante por parte de los estudiantes acerca de sus aprendizajes según el desarrollo curricular y de contenidos?

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	ÍTEM
<p>Control Ejercicio de verificación en el cual el aprendiz resalta los elementos de relevancia para su propio proceso y los enlaza con saberes previos (Pintrich, 2000).</p>	<p>Los tiempos de clase parecieran insuficientes y en ocasiones, los contenidos exceden el tiempo destinado a la formación, ¿cuáles son las consideraciones que usted tiene en cuenta para garantizar que se están generando los aprendizajes esperados de acuerdo con las competencias propuestas?</p>
<p>Reacción y reflexión Se da cuando los aprendizajes han pasado el filtro de las emociones, la historia personal y las condiciones particulares de cada individuo. En esta fase es posible verificar la aplicación de ZDP en cada individuo (Pintrich, 2000).</p>	<p>Desde su visión y experiencia docente, ¿qué se necesita implementar en el aula para determinar que los contenidos y formas de aprendizaje serán aplicados en el desarrollo de otras competencias, el desarrollo científico o el mejoramiento de la cultura académica?</p>

Fuente: elaboración propia.

Resultados y análisis

Desde las categorías de análisis, se resaltan los postulados de Pintrich (2000) como factores determinantes en relación con los ciclos del aprendizaje y la construcción del sentido de las condiciones del AA. A continuación, se presentan, de acuerdo con los componentes categoriales del constructo, las categorías emergentes según el análisis.

Aprendizaje en educación superior

En esta categoría se registra la percepción que tienen los docentes (licenciados) acerca de lo que es la educación superior. Se presenta una visión del aprendizaje como un *proceso a lo largo de la vida*. Algunas de las expresiones utilizadas por los docentes refieren que, en la definición del aprendizaje, se involucran elementos del contexto, de la subjetividad y de las condiciones biológicas, por ejemplo, las relaciones establecidas entre los componentes cognitivos y la condición del contexto. De otro lado, son relevantes las consideraciones en torno a la *enseñanza para aprender*, como supuesto determinante del aprendizaje.

Se evidencia una pluralidad en las concepciones, pues emerge una contraposición entre el aprendizaje de contenidos y el apren-

dizaje de elementos para aprender. En esta subcategoría se encuentra mayor incidencia en las formas de enseñanza como decisorias para los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación superior; sin embargo, resalta la imposibilidad de determinar si los estudiantes están aprendiendo o cómo lo están haciendo. Se evidencian en las respuestas de los participantes dos miradas frente al proceso. Una, adherida a la idea de la posibilidad de enseñar a aprender a través de la formulación de estrategias, y la otra, como elemento emergente, una idea de motivación en dos vías, desde el docente hacia el estudiante y del estudiante al docente

Para efectos del análisis que se puede alcanzar, esta información es relevante en la medida en que la percepción del aprendizaje en el docente sea determinante al momento de enseñar sus contenidos y la formulación de estrategias para aprenderlos. Esta condición en el referente pedagógico resignificará las prácticas en la medida de sus condiciones más procedimentales, en torno a cómo aprende el estudiante, qué se le debe enseñar y cómo se vinculan las condiciones singulares de su aprendizaje con las ideas que se tengan del concepto, en función de una propuesta de significación hacia el ejercicio de la determinación académica en los procesos de aprendizaje.

Otro elemento para resaltar se evidencia en la percepción del aprendizaje en educación superior diferenciado con otros niveles de formación. En esta subcategoría emerge una percepción adherida a la idea de *trabajo autónomo*, entendido como la necesidad de diseñar estrategias que ayuden a comprender los conceptos y temáticas que se abordan en la formación de una manera en la que estudiante pueda construir sin la necesidad del acompañamiento permanente del profesor. Sin embargo, en las respuestas se establece una diferencia entre lo que implica ser autónomo en los primeros semestres y la incidencia que esto tiene al finalizar la formación.

En este sentido, el aprendizaje en educación superior es percibido desde la formación en condiciones de autonomía y de respuesta propia ante las problemáticas que se expresan en un medio particular, y esta autonomía tendrá entonces relación con los postulados acerca del aprendizaje autorregulado, en tanto se piensa que estos median el aprendizaje en la universidad.

Aprendizaje autorregulado

En esta categoría emergió como generalidad la percepción del aprendizaje autorregulado como *un ideal en la educación superior que no se ha podido alcanzar*. Se resalta el hecho de que en las participaciones de los profesores este aspecto se entiende como una apuesta que se hace desde los postulados en educación, pero que aún no se concreta por las múltiples formas de enseñanza. Teniendo esto como base, ante la condición del aprendizaje autorregulado, es evidente que este no se estructura como una forma en el hacer pedagógico, sino como un objetivo que se traza, pero que no se aplica en la educación superior, siendo aquí interesante que se compara el aprendizaje autorregulado con el autónomo.

Lo anterior enlaza con una percepción de los procedimientos en el abordaje de con-

tenidos de clase, es decir, no se proyectan estrategias de aprendizaje autorregulado, pues las posturas del docente que sirve el curso no permiten que se hagan elaboraciones con respecto a las movilizaciones de pensamiento requeridas. En el genérico de la categoría, se observa una alta tendencia a la implementación de estilos de enseñanza que aporten a la construcción de un aprendizaje autónomo; no obstante, las consideraciones acerca del aprendizaje autorregulado quedan como un ideal puesto en las perspectivas curriculares, el cual no es posible de implementar por las condiciones en las dinámicas particulares de la educación superior.

La emoción y la empatía como elemento emergente en la construcción del aprendizaje autorregulado

En el análisis, emerge un elemento que transversaliza la percepción de los profesores acerca del AA en educación superior: la consideración del estado emocional y la empatía. Se resalta esta condición como categoría emergente en la medida que todos los profesores participantes reconocen la importancia de este factor como determinante en la implementación de cualquier estrategia capaz de sustentar una relación de aprendizaje. Cabe entonces concluir que, de acuerdo con el análisis, esta categoría emergente transversaliza la práctica pedagógica de los profesores (licenciados) de educación superior. Este aspecto fundamenta una forma de permitir la reflexión y la autorreflexión desde los factores emocionales, como una manera de implementar estrategias autorreguladas para la comprensión de las dinámicas de la educación superior.

Para concluir, en la Tabla 2 se presenta una imagen en la que se relacionan los hallazgos genéricos de cada categoría con lo enunciado por los profesores en el marco de la relación entre cada categoría de análisis y su subcategoría.

Tabla 2.*Constantes genéricas en el análisis de entrevistas*

Categoría de análisis	Resultado
Aprender a aprender en educación superior	Proceso en el cual el estudiante es más autónomo que en la educación básica, construye significados alrededor de los contenidos para su vida profesional.
Subcategoría	Resultado
Aprendizaje	Proceso continuo a lo largo de la vida, que se caracteriza por la implementación de diferentes estrategias para dar cuenta de los resultados, sean académicos o para la vida.
Estrategias de aprendizaje	Son aquellas que se implementan como parte del proceso de aprendizaje, pueden ser conscientes o intuitivas y se dan a lo largo de la vida.
Educación superior	Periodo de la vida en el que, además de ser un nivel educativo, se construyen las dinámicas personales y profesionales para la toma de decisiones en la vida del estudiante.
Categoría de análisis	Resultado
Aprendizaje autorregulado	Es aquel que le permite al estudiante y al profesor saber qué se aprende y cómo se aprende; se busca en la educación superior, pero no se da en las aulas particulares, sino en situaciones de acuerdo con las condiciones del medio y la perspectiva pedagógica del docente.
Subcategoría	Resultado
Previsión, planificación y activación	Aquellas en las que el estudiante reconoce las dinámicas del contenido que desea abordar, a través de la instrucción del profesor; tiene que ver con la manera en la que se ejecuta una tarea.
Monitoreo	Se da a partir de la conversación y comunicación con el estudiante, en ella se escuchan sus observaciones y planteamientos.
Control	Es posible realizarlo en tanto se planeen y se le dé seguimiento, de acuerdo con los procedimientos que ejecute el estudiante.
Reacción y reflexión	Se promueven a partir del ejercicio de escucha con el estudiante, se dan a través del análisis que se haga de su discurso y la aplicación que se tenga en referencia al cumplimiento de tareas específicas; se relacionan de manera directa con las emociones y la empatía que se puede generar entre profesores y estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Este estudio ha explorado la percepción de los profesores (licenciados) de educación superior acerca del aprendizaje autorregulado. Se encuentra que el AA se equipara con el aprendizaje autónomo y se construye como un ideal que difícilmente se puede implementar en la educación superior. Siguiendo a López et al. (2017), los profesores se enmarcan en unas líneas de discusión que, por

lo general, se fundamentan en la búsqueda de estrategias para la aplicación de contenidos y no para la generación de estrategias de aprendizaje.

En la categoría de aprendizaje en educación superior, los profesores entrevistados advierten que, si bien existe una pretensión por la búsqueda de un aprendizaje consciente, es indiscutible que queda como un discurso ideal y no en la aplicación de estrategias dentro del aula. López y Romero del Prado

(2019) plantean que en los profesores es común una percepción del aprendizaje que se relaciona única, y casi exclusivamente, con una necesidad específica; siendo así, los resultados develan que las percepciones en relación con el aprendizaje en educación superior están mediadas por la necesidad disciplinar y no por la reflexión del concepto.

Por esto, dentro de las percepciones del aprendizaje autorregulado en comparación directa con el aprendizaje autónomo, se establece que las prácticas en el entorno pedagógico carecen de una estructura en la adquisición de estrategias que permitan al estudiante planificar, monitorear y reflexionar sobre su propio aprendizaje, donde se pone al profesorado como un mero mediador entre el contenido y la aplicación que tiene en el saber específico en las disciplinas (Ferreira et al., 2019). En coherencia con lo anterior, el aprendizaje autorregulado en educación superior demanda líneas de aplicación fundamentadas en condiciones concretas, que develen perspectivas más allá de la promoción de actitudes autónomas de las condiciones de aprendizaje. Al respecto, Zeleke et al. (2018) proponen que la aplicación de estrategias de aprendizaje autorregulado contenga en sí misma una idea de transformación cultural, mediante la implementación de prácticas acordes con los estimados teóricos y no con una posibilidad de encuentro con las prácticas particulares de cada profesor y estudiante.

Según lo planteado, al evidenciar la percepción del aprendizaje autorregulado como un ideal, la determinación por la búsqueda de estrategias que modifiquen la cultura académica quedará relegada a un plano meramente procedimental. Ante esta situación, es fundamental comprender que desde la estructuración de un lenguaje sustentado en la condición teórica y la interacción de factores como el monitoreo y la autorreflexión podrán generar un cambio real en la cultura

académica del aprendizaje (Nakata, 2019). En este sentido, y en consideración de lo anterior, si se tiene el AA como un ideal, y no como un elemento posible de aplicar, las estrategias evaluativas se verán sometidas a las condiciones de memorización o repetición de procedimientos, pues se tiene como base que esta condición es un garante del éxito en la aplicación de las demandas del contenido curricular. (Hidalgo y Murillo, 2017).

Ahora bien, de acuerdo con lo evidenciado respecto a la implicación de las emociones y la empatía como factores determinantes para la implementación del AA, se proyecta un cambio en las condiciones tradicionalmente asumidas en los procesos de aprendizaje. Saariaho et al. (2018) advierten de la incidencia que tienen estos procesos como determinantes en la búsqueda de un AA adecuado al contexto universitario, teniendo como base que las emociones positivas son determinantes para lograr procesos de autorreflexión y motivación constante para el cumplimiento de tareas. Es aquí donde la determinación por la construcción de saberes, en el marco de la autorregulación del aprendizaje, basado en la aplicación de estrategias enmarcadas en las emociones y empatía, posibilita una nueva estructura en la visión de lo real en el acto educativo y una búsqueda por el cambio, no solo de procedimientos, sino de condiciones de valor alrededor de lo que implica aprender: un pequeño cambio de ruta podrá generar nuevas condiciones de aprendizaje (Perander et al., 2020).

Así pues, surge de este análisis una percepción de los profesores ligada a la búsqueda de prácticas secuenciales para obtener información acerca de contenidos que aporten a aprender para la vida. No se evidencian estrategias concretas que permitan concluir la aplicación de estrategias de AA, pues esta es vista como un ideal de los propósitos de aprendizaje en educación, pero que no se logra implementar por las particularidades del

sistema educativo. Sin embargo, la consideración de las emociones y la empatía como elemento de integración para el aprendizaje se constituyen en un elemento de valor, como camino inicial hacia la implementación de estrategias de AA (Erdogan & Senemoglu, 2017).

Por esto, los puntos de encuentro entre la formulación de estrategias para el AA y la vinculación de los factores emocionales, como primeros determinantes para la construcción de nuevas formas de aprender, constituyen un cambio en cuanto a la práctica pedagógica. Este primer sustrato de valor para la formulación de perspectivas autorreguladas del aprendizaje significará una mejor disposición de las herramientas cognitivas, sociales y singulares de los implicados en el proceso, lo que dará como resultado una mejor disposición a exigencias más profundas para las demandas de una reflexión por el propio aprendizaje y lo que implica ser buen profesor y estudiante (Pekkarinen; Hirsto; Nevgi, 2020).

A modo de conclusión, es importante resaltar que emergen como categoría la consideración de la emoción y la empatía como elemento fundamental para la construcción de estrategias de aprendizaje autónomo. Si bien esta categoría no aparece como determinante en el proceso teórico del concepto, sí determina un modelo de enseñanza que reconoce la singularidad y la particularidad de cada estudiante, siendo un primer paso en la formulación de prácticas que ayuden al profesor a considerar las diferentes variables propuestas por el aprendizaje autorregulado, lo que puede ser explicado a partir de las configuraciones que Pintrich (2000) propone desde la configuración de la nominación del afecto como determinante para aprender y se enlaza con la estructura del modelo de aprendizaje que subyace en la percepción de los profesores.

Lo anterior, para garantizar la obtención de mejores resultados en los aspectos procedimentales de la formación y generar aprendizajes a lo largo de la vida, a partir de estructuras discursivas y procedimentales adheridas a la resignificación del aprendizaje autorregulado (Saariaho et al., 2018). Por esto, se propone fundamentar un proceso de formación docente, determinado por condiciones pedagógicas capaces de advertir el proceso de aprendizaje como un sistema complejo de factores determinantes para desligar la acción pedagógica del mero ejercicio de transferencia de contenidos (Nakata, 2016).

Limitaciones y recomendaciones

En este estudio no se consideraron la contrastación y comparación de las percepciones frente a la práctica docente en el aula, esto se traduce en una limitante para obtener condiciones de análisis profundos frente a la caracterización y categorización de los fenómenos asociados; sin embargo, queda como línea de gestión para estudios futuros.

Referencias

- Bailey Moreno, J., Flores Fahara, M.; González Rivera, P. E. (2016). Aprendizaje docente y reestructuración de sus creencias en los procesos de desarrollo profesional y gestión escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, v. 16, n. 3, 1-25. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.25956>
- Barragán Díaz, D. M. (2020). La experiencia estudiantil universitaria en América Latina: una revisión de literatura. *Revista Colombiana de Educación*, v. 1, n. 78, 147-171. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-6708>
- Costa Román, Óscar, & García Gaitero, Óscar. (2017). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 117-130. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.007>

- Campo, K.; Escorcía, D.; Moreno, M.; Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, v. 34, n. 2, 233-252. <http://dx.doi.org/10.12804/apl34.2.2016.03>
- Cerna, C.; Silva, M. (2020). Análisis del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista. Ciencia y Tecnología*, v. 16, n. 1, 61-69. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/2755>
- Cebrián Martínez, A.; Palomares Ruiz, A.; García Perales, R. (2019). El aprendizaje autorregulado y su efecto en el rendimiento académico. Descripción de una experiencia con los alumnos del Grado de Maestro de la Facultad de Educación de Albacete (estudio intersujetos). Roig-Vila, Rosabel (ed.). *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*. Barcelona: Octaedro, 2019. pp. 66-79 <http://hdl.handle.net/10045/98851>
- Çetin, B. (2017). The Influence of Pintrich's Self-regulated Learning Model on Elementary Teacher Candidates in a Life Science Course. *Journal of Education and Training Studies*, v. 5, n. 8, 30-36. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v5i8.2460>
- Contreras Pérez, G.; Zúñiga González, C. G. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: evidencias desde la evaluación docente en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, v. 18, n. 3, 1-25. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34327>
- Covarrubias-Apablaza, C. G.; Acosta-Antognoni, H.; Mendoza-Lira, M. (2019). Relación de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general con las metas académicas de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, v. 12, n. 6, 103-114. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>
- Daura, F. T. (2017). Aprendizaje autorregulado e intervenciones docentes en la universidad. *Revista Educación*, v. 41, n. 2, 1-19. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21396>
- Daura, F. T. (2013). El contexto como factor del aprendizaje autorregulado en la educación superior. *Educación y Educadores*, v. 16, n. 1, 109-125. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2139>
- De Andrea, N. G. (2010). Perspectivas cualitativa y cuantitativa en investigación ¿inconmensurables? *Fundamentos en Humanidades*, v. 11, n. 21, 53-66. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18415426004>
- Díaz Quiñones, J. A.; Valdés Gómez, M. L. (2017). La función del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior cubana. *MediSur*, v. 15, n. 1, 4-7. <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/3415/2270>
- Eakman, A. M.; Kinney, A. R.; Schierl, M. L.; Henry, K. L. (2019). Academic Performance in Student Service Members/Veterans: Effects of Instructor Autonomy Support, Academic Self-efficacy and Academic Problems. *Educational Psychology*, v. 39, n. 8, 1005-1026. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1605048>
- Erdogan, T.; Senemoglu, N. (2017) PBL in Teacher Education: Its Effects on Achievement and Self-regulation. *Higher Education Research & Development*, v. 36, n. 6, 1152-1165. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1303458>
- Fernández, M. N. (2019). Autoridad pedagógica en la formación docente. Sus rasgos en concepciones de aprendizaje como transformación. *Espacios en Blanco*, v. 2, n. 29, 1-19. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/359>
- Ferreira, M.; Olcina-Sempere, G.; Reis-Jorge, J. (2019). El profesorado como mediador cognitivo y promotor de un aprendizaje significativo. *Revista Educación*, v. 43, n. 2. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.37269>
- Gan, Z., Liu, F., & Yang, C. C. R. (2020). Student-teachers' self-efficacy for instructing self-regulated learning in the classroom. *Journal of Education for Teaching*, 46(1), 120-123. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1708632>

- García, M. B.; Vilanova, S. L.; Señorino, O. A.; Medel, G. A.; Natal, M. (2017). Relaciones entre formación disciplinar, concepciones sobre el aprendizaje y uso de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. 8, n. 23, 49-68. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.245>
- García Diego, M. C.; Castañeda López, E., Mansilla Morales, J. M. (2018). Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, v. 31, 137-148. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.008>
- Geeraerts, K.; Tynjälä, P.; Heikkinen, H. (2018) Inter-generational Learning of Teachers: What and How Do Teachers Learn from Older and Younger Colleagues? *European Journal of Teacher Education*, v. 41, n. 4, 479-495. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448781>
- Granados López, H.; Gallego López, F. A. (2016). Motivación, aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje en estudiantes de tres universidades de Caldas y Risaralda. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. 12, n. 1, 71-90. http://190.15.17.25/latinoamericana/index.php?option=com_content&view=article&id=106
- Hansen, D.; Imse, L. A. (2016). Student-centered Classrooms: Past Initiatives, Future Practices. *Music Educators Journal*, v. 103, n. 2, 20-26. <https://www.jstor.org/stable/44678226>
- Hendrie Kupczynszyn, K. N.; Bastacini, M. C. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, v. 44, n. 1. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37713>
- Henríquez Ritchie, P.; Álvarez Mariscal, M. (2018). Promoción de estrategias de aprendizaje desde el accionar docente: percepciones a nivel universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*, v. 18, n. 3, 1-20. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34099>
- Hernández Barrios, A.; Camargo Uribe, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, v. 49, n. 2, 146-160. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>
- Hidalgo, N.; Murillo, F. J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 15, n. 1, 107-128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Jerónimo-Arango, L. C.; Yáñez Álvarez-de-Eulate, C. & Carcamo-Vergara, C. (2020). Estrategias de aprendizaje de estudiantes colombianos de grado y posgrado. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-20. <https://repositorio.utb.edu.co/bitstream/handle/20.500.12585/9372/20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lee, J.; Turner, J. (2017). The Role Of Pre-service Teachers' Perceived Instrumentality, Goal Commitment, and Motivation in Their Self-regulation Strategies for Learning in Teacher Education Courses. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, v. 45, n. 3, 213-228. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1210082>
- López, M. J.; Merlo, M. L.; Fuentes, A. V.; Piccioni, R. F.; López-Vernengo, A. B. (2017). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes de carreras de salud. *FEM*, v. 20, n. 4, 183-190. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.204.898>
- López, M. E.; Romero del Prado, M. E. (2019). Intervenciones docentes que enseñan a estudiar. Voces de ingresantes a dos carreras universitarias. *Cuadernos de Educación*, v. 17, n. 17, 169-179. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/25347>
- Merchán Rangel, N.; Hernández Flórez, N. E. (2018). Rol profesoral y estrategias promotoras de autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista Espacios*, v. 39, n. 52. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n52/18395218.html>
- Molins, L. L., & Vidiella, M. C. P. (2018). La competencia de aprender a aprender en el marco de la educación superior. *Revista*

- Iberoamericana de Educación*, 78(2), 59-76. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3183/3985>
- Michalsky, T.; Schechter, C. (2018) Teachers' Self-regulated Learning Lesson Design: Integrating Learning from Problems and Successes. *The Teacher Educator*, v. 53, n. 2, 101-123, <https://doi.org/10.1080/08878730.2017.1399187>
- Nakata, Y. (2019). Encouraging Student Teachers to Support Self-regulated Learning: A Multiple Case Study on Prospective Language Teachers. *International Journal of Educational Research*, v. 95, 200-211. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.007>
- Nakata, Y. (2016). Promoting Self-regulation through Collaborative Work: Insights from Multiple Case Study of Foreign Language Learners. *EUROSLA Yearbook*, v. 16, n. 1, 59-84. <https://doi.org/10.1075/eurosla.16.03nak>
- Perander, K.; Londen, M.; Holm, G. (2020). Supporting Students' Transition to Higher Education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, v. 13, n. 2. <https://doi.org/10.1108/JARHE-01-2020-0005>
- Pekkarinen, V., Hirsto, L. & Nevgi, A. (2020) The Ideal and the Experienced: University Teachers' Perceptions of a Good University Teacher and Their Experienced Pedagogical Competency. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 32(1), 13-30. https://www.researchgate.net/publication/342736026_Pekkarinen_V_Hirsto_L_Nevgi_A_2020_The_Ideal_and_the_Experienced_University_Teachers'_Perceptions_of_a_Good_University_Teacher_and_Their_Experienced_Pedagogical_Competency_International_Journal_of_Tea
- Pintrich, P. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-regulated Learning. En M. Boekaerts; P. R. Pintrich; M. Zeidner (editors), *Handbook of Self-regulation* (pp. 451-502). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-109890-2.X5027-6>
- Räsänen, M.; Postareff, L.; Lindblom-Ylänne, S. (2016). University Students' Self- and Co-Regulation of Learning and Processes of Understanding: A Person-oriented Approach. *Learning and Individual Differences*, v. 47, 281-288. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.01.006>
- Reynoso Orozco, O.; Méndez Luévano, T. E. (2018). ¿Es posible predecir el rendimiento académico? La regulación de la conducta como un indicador del rendimiento académico en estudiantes de educación superior. *Diálogos sobre educación*, v. 16, n. 9, 1-19. <https://doi.org/10.32870/dse.vi16.397>
- Saariaho, E.; Anttila, H.; Toom, A.; Soini, T.; Pietarinen J.; Pyhältö, K. (2018) Student Teachers' Emotional Landscapes in Self- and Co-regulated Learning, *Teachers and Teaching*, v. 24, n. 5, 538-558. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1430565>
- Sáez, F. M.; Díaz, A. E.; Panadero, E.; Bruna, D. V. (2018). Revisión sistemática sobre competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios y programas intracurriculares para su promoción. *Formación Universitaria*, v. 11, n. 6, 83-98. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600083>
- Salvatore, S.; Valsiner, J. (2010). Between the General and the Unique: Overcoming the Nomothetic versus Idiographic Opposition. *Theory and Psychology*, v. 20, n. 6, 817-833. <https://doi.org/10.1177/0959354310381156>
- Schunk, D. H. (2005) Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich, *Educational Psychologist*, v. 40, n. 2, 85-94. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3
- Schunk, D. H.; Zimmerman, B. J. (1997) Social Origins of Self-regulatory Competence, *Educational Psychologist*, v. 32, n. 4, 195-208. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1
- Tanti, T; Maison, M; Mukminin; A; Karea, S.; Habibi, A.; Syamsurizal. (2018). Exploring the Relationship between Preservice Science Teachers' Beliefs and Self-regulated Strategies of Studying Physics: A Structural Equation Model. *Journal of Turkish Science Education*, v. 15, n. 4. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1267628.pdf>

- Tladi, L. S. (2017). Perceived ability and success: which self-efficacy measures matter? A distance learning perspective. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 32(3), 243-261. <https://doi.org/10.1080/02680513.2017.1356711>
- Torrano, F.; Fuentes, J.; Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos* | vol. XXXIX, núm. 156, 2017. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00160.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). Estrategias de investigación cualitativa. *Biblioteca de educación*. Herramientas universitarias. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=upPsDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA66&dq=Vasilachis,+2006\).+ +&ots=-2JJ_cKHFj&sig=PZzujn3ovH4rRa48LfDSI-Ce_PQ#v=onepage&q=Vasilachis%2C%202006\).&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=upPsDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA66&dq=Vasilachis,+2006).+ +&ots=-2JJ_cKHFj&sig=PZzujn3ovH4rRa48LfDSI-Ce_PQ#v=onepage&q=Vasilachis%2C%202006).&f=false)
- Ventura, A. C.; Cattoni, M. S.; Borgobello, A. (2017). Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos. *Revista Electrónica Educare*, v. 21, n. 2, 315-334. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.15>
- Vosniadou, S.; Lawson, M. J.; Wyra, M.; Van Deur, P.; Jeffries, D.; Darmawan, I. G. N. (2020). Pre-service Teachers' Beliefs about Learning and Teaching and about the Self-regulation of Learning: A Conceptual Change Perspective. *International Journal of Educational Research*, v. 99. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101495>
- Xu, H.; Ko, P. Y. (2019). Enhancing Teachers' Knowledge of How to Promote Self-regulated Learning in Primary School Students: A Case Study in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, v. 80, 106-114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.002>
- Zeidner, M.; Stoeger, H. (2019) Self-Regulated Learning (SRL): A Guide for the Perplexed, *High Ability Studies*, v. 30, n. 1-2, 9-51. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1589369>
- Zelege, W.; Karayigit, C.; Myers-Brooks, K. (2018). Using Self-regulated Learning Strategies to Develop Students' Multicultural Counseling Competency. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, v. 46, n. 1, 40-57. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12091>
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic Studying and the Development of Personal Skill: A Self-regulatory Perspective. *Educational Psychologist*, v. 33, n. 2-3, 73-86. <https://doi.org/10.1080/00461520.1998.9653292>