

# **Autorregulación académica durante el Proyecto de Enseñanza Remota en estudiantes de licenciatura de la UAM-Iztapalapa**

*Victor Gerardo Cárdenas González*

## **Introducción**

La autorregulación para el aprendizaje ha sido conceptualizada como una competencia compleja mediante la cual las personas ejercemos control sobre nuestros pensamientos, afectos, emociones y circunstancias del ambiente con la finalidad de alcanzar metas. Es una competencia que forma parte del sistema de control que nos permite hacernos cargo, personalmente, de nuestro proceso de aprendizaje. En este sentido, es una de las piezas constitutivas de la autonomía personal y del sentido de agencia; la capacidad para autodeterminar el curso de nuestras acciones, de asumir un sentido de responsabilidad sobre ellas y sobre sus consecuencias (Moretto *et al.*, 2011).

La complejidad del estudio de esta competencia puede comprenderse mejor si consideramos que no todos los motivos se establecen psicológicamente en el funcionamiento cotidiano de las personas de una manera consciente e intencional, y que no todos los procesos cognitivos o metacognitivos son fácilmente controlables de manera consciente en cualquier circunstancia. El funcionamiento de la memoria a corto plazo o la atención son ejemplo de ello. Existen procesos automáticos que pueden tener un efecto de *priming* en el establecimiento de metas y que pueden estar asociados a procesos psicológicos o psicosociales básicos. Los conflictos de metas pueden también activar procesos automáticos. Para una revisión de evidencia sobre cómo

operan estos procesos automáticos en la autorregulación puede consultarse Shah (2005) y Wirth *et al.* (2020).

La anterior consideración es importante porque introduce la noción de que en el proceso de aprendizaje, las estrategias de estudio, las motivaciones personales para lograr metas, las condiciones y los materiales de estudio conforman un sistema interactivo que puede desafiar el diseño de estrategias de enseñanza o de programas de apoyo a los estudiantes. Adicionalmente, confirma la importancia de documentar las vivencias y dificultades que los estudiantes reportan al intentar autorregular sus procesos de aprendizaje.

El enfoque teórico hegemónico sobre esta competencia tiene una impronta en los principios de la teoría sociocognitiva de Albert Bandura (1991), desde la cual se han construido los modelos en fases o etapas que describen los componentes del proceso autorregulatorio (Pintrich, 2000b; Zimmerman, 2002; Zimmerman y Schunk, 2011). Desde este enfoque teórico, se ha establecido que no se trata de una característica intrínseca de las personas, sino que es un proceso emergente de la interacción entre las personas y su medioambiente social. Coincidente con esta conceptualización, la tradición sociocultural en psicología ha aportado elementos teóricos para comprender su raigambre social y contextual; es una competencia mediada por factores contextuales, materiales, sociales e interpersonales. Se construye dinámica y relacionalmente (Mercer, 2011). Es intrínsecamente contextual y está involucrada en la continua transformación de la persona y de sus contextos (Lipponen y Kumpalainen, 2011).

La amplia literatura científica sobre esta compleja competencia ha impulsado la investigación educativa para favorecer su desarrollo y para identificar los contextos y las variables asociadas a su fortalecimiento. Una línea de investigación ha mostrado su asociación con el logro educativo (Cellar *et al.*, 2011; Theobald, 2021) y con una serie de variables de importancia académica y personal, entre las que destaca el bienestar psicológico (Ryan y Deci, 2017).

La creciente hegemonía que están alcanzando en nuestro país los modelos educativos centrados en el estudiante (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, 2018; O'Neill y McMahon, 2005; Serin, 2018), tiene precisamente en esta competencia uno de sus ejes articuladores. Estos modelos no sólo promueven aprendizajes, sino que priorizan un tipo de aprendizaje de segundo orden en el que cada persona se orienta hacia el dominio de aspectos concretos de su propio proceso. En este tipo de modelos educativos se implementan acciones de acompañamiento psicopedagógico para que los estudiantes establezcan y logren sus metas de aprendizaje, desarrollen competencias para la toma de decisiones, para enfrentar dificultades y desafíos, colaborar con sus pares o para mantener la disposición para aprender a lo largo de la vida.

En todas esas acciones se encuentran involucrados procesos de autorregulación, por lo que resulta de relevancia contextual describir este proceso en estudiantes que están siendo formados en programas académicos que reportan estar alineados a la actual generación de políticas educativas (UAM-Iztapalapa, 2022).

Siendo la interacción social el contexto clave de la apropiación de las capacidades de autorregulación, resulta pertinente plantear cuestionamientos teóricos sobre aquellos contextos en los que la interacción social se ha visto limitada o tiene características que impiden o dificultan el aprendizaje de dichas capacidades. En un contexto educativo presencial, los docentes y las rutinas escolares, así como las diversas interacciones entre pares tienen funciones regulatorias de la conducta, del aprendizaje y de las emociones (Salonen *et al.*, 2005).

Cuando la pandemia de COVID-19 obligó a implementar el Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER), entre los años 2020 y 2022, los alumnos se vieron “obligados” a autorregular sus procesos de aprendizaje de formas novedosas para ellos, teniendo que ajustar sus estrategias de estudio, priorizar metas, resolver innumerables dificultades cotidianas y establecer formas de cooperación también novedosas.

Considerando lo desafiante del proceso inédito de autorregulación para el aprendizaje en modalidad remota, pueden plantearse hipótesis sobre el predominio de procesos contrarios a la autorregulación, como la procrastinación, la desmotivación y la prevalencia de emociones negativas que dificultan los procesos de control y autogestión. Por contraparte, la autorregulación en contextos de interacción social limitada puede alcanzarse de muy diversas maneras; entre ellas, fortaleciendo el locus de control, la clarificación y valoración de metas y el establecimiento de estrategias de interacción en línea, entre muchas otras (Pacholik-Zuromska, 2021).

En el presente capítulo se describen y analizan precisamente las percepciones y vivencias sobre el proceso de autorregulación académica de un grupo de estudiantes de los últimos trimestres de la Licenciatura en Psicología Social de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa (UAM-I) que cursaron en modalidad remota sus últimos dos trimestres.

Se presentan resultados de un estudio descriptivo de corte cualitativo. Sus objetivos son describir y analizar las estrategias de autorregulación para el aprendizaje que implementó un grupo de estudiantes en el contexto del Proyecto Emergente de Enseñanza Remota que impulsó la Universidad para enfrentar la contingencia sanitaria ocasionada por la pandemia de COVID-19. Las personas participantes son 15 estudiantes que concluyeron sus estudios en el trimestre 2020-Primavera, habiendo cursado los dos últimos trimestres de su licenciatura, integrados por Unidades Enseñanza Aprendizaje (UEA) enfocadas en la elaboración y conclusión de sus trabajos terminales en la modalidad remota, con el auxilio del servicio de videoconferencia Zoom.

La investigación sobre aprendizaje autorregulado se ha enfocado principalmente en la descripción de las estrategias de estudio que implementan las y los estudiantes. La mayor parte de las investigaciones se han basado en autorreportes obtenidos mediante escalas o cuestionarios estructurados que se evalúan cuantitativamente. Aunque esto es importante, la meta de esta

investigación es, en primer lugar, comprender la perspectiva de los estudiantes sobre las razones y motivaciones por las que llevan a cabo o dejan de implementar ciertas estrategias en cada etapa del ciclo propuesto por Zimmerman.

La relevancia del estudio radica en la aportación de elementos para analizar cómo las estrategias de estudio interactúan con factores situacionales como la solución de problemas y la toma de decisiones que las personas participantes tuvieron que implementar para hacer frente al contexto de confinamiento debido a la emergencia sanitaria. Adicionalmente, esta investigación tiene como objetivo comprender las perspectivas subjetivas de quienes participaron en el estudio para ahondar en el conocimiento de los procesos de movilización de recursos frente a situaciones de incertidumbre o altamente demandantes. Finalmente, pretende aportar elementos para probar la utilidad del modelo de autorregulación para el aprendizaje, propuesto por Zimmerman (2002), en un contexto de confinamiento.

### **El modelo hegemónico de autorregulación para el aprendizaje**

La autorregulación es un proceso que permite conocernos a nosotros mismos y controlar nuestras conductas y emociones. Esto es muy importante porque favorece el logro de objetivos, favorece la salud mental y física. Refiere al manejo intencional de las capacidades cognitivas, al manejo conductual y al esfuerzo por controlar emociones y motivaciones para enfocarlas al logro de objetivos. Para conceptualizar adecuadamente este constructo resaltaremos tres de sus principales características interrelacionadas:

1. Se trata de un proceso complejo en el que intervienen simultáneamente diversas disposiciones y capacidades de la persona: cognitivas, metacognitivas, afectivas y conductuales. La autorregulación exitosa no puede lograrse sólo movilizandolos recursos cognitivos o exclusivamente factores afectivo-emocionales; en cada actividad que requiere autorregulación intervienen

elementos de estos cuatro componentes, pero siempre en interacción con contextos y situaciones específicas.

Por ejemplo, la ejecución de una tarea académica altamente demandante en términos cognitivos puede mejorarse si existe una alta motivación, si la persona siente que disfruta la tarea, si es capaz de monitorear constantemente su desempeño, si piensa que está haciendo algo importante, si ha logrado automatizar ciertos procesos. Estos elementos interactúan con conductas específicas como la secuenciación de actividades o la dosificación del esfuerzo. Es la conjunción de los cuatro elementos lo que resulta fundamental para entender el funcionamiento de las capacidades autorregulatorias (Pintrich y de Groot, 1990).

Para lograr una adecuada regulación se requiere, además de lo anteriormente señalado, de la intervención de factores sociales y contextuales. Algunas de las variables contextuales más estudiadas son la dificultad de la tarea (Koole *et al.*, 2012), la evitación de la exposición a objetos o situaciones que hacen más difícil la autorregulación, el tiempo disponible o la accesibilidad a recursos que pueden mediar entre la persona y el logro de sus metas. Estos recursos pueden ser tanto materiales como sociales, como el apoyo social (Räsänen *et al.*, 2020), la disponibilidad de modelos de conducta, las reglas de interacción en contextos específicos, entre muchos otros.

Pero también intervienen variables socioculturales como el valor particular de ciertas metas a las que las personas deben orientarse o el reconocimiento social del esfuerzo, la aceptabilidad de ciertas estrategias de estudio o el valor mismo del control, por ejemplo, de ciertas emociones. Algunas estrategias de regulación son más aceptadas en ciertos contextos socioculturales y algunas conductas poco saludables o dañinas pueden ser muy asequibles y populares. El aprendizaje previo es también una variable importante y es precisamente uno de los elementos que considera el modelo cíclico de Zimmerman (2002).

2. Es un proceso dinámico tanto en el sentido de ser el resultado de la interacción de muchas variables, como por ser un proceso

que se transforma cualitativamente con el tiempo, esto es, precisamente en función de los resultados de experiencias previas del éxito o fracaso, del refuerzo obtenido, de la motivación e incluso de la identidad de las personas. Por ejemplo, cuando una estrategia de autorregulación tiene éxito, la persona puede motivarse, incrementar su esfuerzo o fortalecer su autoestima.

3. La autorregulación puede aprenderse y desarrollarse. La capacidad de autorregulación no es resultado exclusivamente de un proceso de desarrollo neurológico o psicológico. Más bien, es resultado de la interiorización de acciones ejecutadas a nivel de la interacción social (Vygotsky, 1978). Diversos estudios han aportado evidencia de la mejora en procesos autorregulatorios después de que estudiantes de diversas áreas han participado en programas de entrenamiento en los que se enseñan distintas habilidades o se aportan elementos asociados a este proceso (Theobald, 2021).

También se ha encontrado que cuando los pares o los docentes tratan de modelar y fomentar la autorreflexión, la autoevaluación o la consciencia de la propia conducta y sus efectos, esta capacidad puede mejorarse de manera importante. En el mismo sentido, cuando existen guías o mediadores en el entorno que permitan identificar emociones y aportar recursos para controlarlas, la regulación emocional puede incrementarse de manera muy importante.

El apoyo social y las conductas empáticas y comprensivas de parte de compañeros o adultos también contribuyen al aprendizaje de este conjunto de capacidades. Situaciones que permiten la implementación de estrategias proactivas de manejo del estrés también son muy importantes.

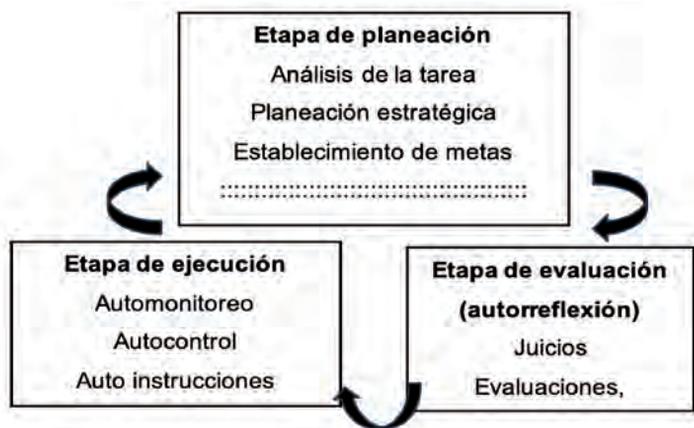
### **Las etapas del proceso autorregulatorio**

Existen varios modelos del proceso autorregulatorio. Panadero (2017) realiza un análisis comparativo, sin fines de evaluación, de seis modelos que describen las acciones y variables de cada

fase del modelo propuesto y estudian los patrones de interacción entre variables. Estos modelos difieren relativamente en la conceptualización de las variables asociadas al proceso autorregulatorio, en el número de fases, en la dinámica propuesta de procesos interactivos, entre otros factores. Sin embargo, comparten el enfoque teórico y conforman un bloque coherente desde el cual se han desarrollado programas y estrategias para el fortalecimiento de esta competencia. Los dos modelos más citados en la literatura relevante son el modelo cíclico (Zimmerman, 2011; Zimmerman y Moylan, 2009) y el modelo de Pintrich (2000a).

A continuación se describen brevemente los dos modelos más citados en la literatura relevante. El modelo cíclico está formado por tres etapas: planeación, ejecución y control. Cada etapa está formada por acciones concretas, estrategias, cogniciones o metacogniciones que pueden calificarse en función del logro de los objetivos.

**Figura 1.** *Componentes del Modelo Cíclico de Zimmerman*



Fuente: elaboración propia a partir del modelo original de Zimmerman.

En este modelo se destacan las estrategias cognitivas, metacognitivas y algunas de las acciones concretas que la persona

lleva a cabo en cada etapa. Es importante tener presente que los factores del ambiente son herramientas u obstáculos que inciden directamente en el resultado del proceso. En el modelo representado en la Figura 1 no se encuentran presentes esos factores situacionales.

Pintrich (2000a), propuso un modelo formado por cuatro etapas: a) previsión, planeación y activación, b) monitoreo, c) control y d) reflexión y reacción. Cada una de estas fases sucede en las áreas cognitiva (formada por los procesos cognitivos básicos involucrados en el aprendizaje, así como por creencias sociales), motivacional (formada por metas, expectativas, percepciones, sentido de autoeficacia), conductual (formada por acciones, rutinas, hábitos) y contextual (dentro de la cual se encuentra, por ejemplo, la dificultad de la tarea, estructura del trabajo en clase, interacción social, contexto físico, entre otras). En la intersección de áreas y fases se encuentran acciones y variables que describen el proceso autorregulatorio. Cabe destacar que aunque Pintrich (2000a) concibe estas fases como secuenciales, no atribuye mayor importancia a ninguna de ellas ni atribuye linealidad.

Desde una visión panorámica, se puede decir que el término autorregulación se ha empleado para designar un conjunto de procesos, pero también se ha empleado para designar subprocesos que tienen lugar dentro de cada una de sus etapas. Por ejemplo, en la etapa de planeación tiene lugar el establecimiento de metas, el análisis de tareas o la planificación estratégica (Zimmerman y Moylan, 2009). Cada uno de estos subprocesos está formado por componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales, conductuales y de contexto cuya interacción puede ser también descrita como un proceso de autorregulación (Schraw y Moshman, 1995).

Pintrich (2000a) ha estudiado la regulación de la motivación, de la cognición, de la conducta e incluso del contexto, cada uno de ellos funciona en estrecha relación con los otros subprocesos dentro de la fase respectiva, con variables de contexto y con

las fases subsecuentes del proceso. La interacción entre fases no puede describirse adecuadamente como una sucesión lineal de eventos, más bien ha sido conceptualizada por Zimmerman (1995) como un ciclo que puede realimentarse o enriquecerse formando un bucle; esto es, las consecuencias de cada una de las etapas del proceso retroactúan informacionalmente incrementando la autonomía del sistema.

La idea central detrás de la adopción de este concepto tomado de la cibernética es que el resultado del proceso de autorregulación, en este caso del aprendizaje, puede analizarse en términos de la percepción del logro de los objetivos o metas planteados o de la satisfacción obtenida en el proceso. Es decir, en términos de su evaluación, que se convierte en uno de los elementos clave para el emprendimiento de nuevos procesos de autorregulación frente a nuevas tareas o metas, pero sin suponer que este proceso de realimentación sea mecánico, automático o siempre exitoso, principalmente considerando que las situaciones que requieren autorregulación son cambiantes, siempre nuevas, en el sentido también de que la persona va cambiando en el proceso.

Puede plantearse que esta retroacción o bucle es sin fin (Falk, 2018); un proceso abierto en el que cada elemento, cada estrategia o cada decisión resulta a la vez informativo para los demás pero también resulta influenciado por los otros elementos. Todos estos elementos y fases están integrados en un sistema dinámico pero no autocontenido, sino que interactúa con otros sistemas sociales.

### **Variables asociadas al proceso autorregulatorio**

¿Cómo interactúa la evaluación del proceso de autorregulación con la motivación, la planeación o con otros componentes del ciclo? El estudio de este tipo de interacción ocupa buena parte de la literatura sobre aprendizaje autorregulado (Butler y Winne, 1995; Bellhauser *et al.*, 2023). La evaluación de los

resultados obtenidos en el proceso de autorregulación y el inicio de un nuevo ciclo está mediada por una serie de procesos cognitivos y motivacionales que hacen que la relación entre evaluación y realimentación del proceso sea sumamente compleja y difícil de modelar. Por ejemplo, desde las formulaciones iniciales del modelo de Zimmerman, se empezó a hablar de la existencia de fallas en algunos de los subprocesos que forman cada una de las fases del ciclo y que serían las responsables de la ineficacia en el logro de objetivos, aun en presencia de otros componentes del proceso. Sin estas fallas, sería difícil explicar por qué ciertos estudiantes, por ejemplo, tienen éxito en la aplicación de sus estrategias de autorregulación mientras que otros muestran fallas o pierden interés o motivación lo que los lleva a conductas que no favorecen el aprendizaje.

Para explicar esta situación, se han estudiado variables cognitivas y motivacionales. Por ejemplo, las atribuciones causales que hace una persona de un resultado negativo pueden influir en su motivación, su autoestima, el establecimiento de nuevas metas o en su sentido de autoeficacia, conduciendo a una disminución del esfuerzo, al establecimiento de metas evitativas o a otras consecuencias que impactarán negativamente en nuevos procesos aprendizaje.

Por el contrario, la autocrítica constructiva o la autosuperación son estrategias que favorecen una mejora en las habilidades de autorregulación. Una tesis más general a este respecto es que el proceso global de autorregulación se encuentra fuertemente motivado por la necesidad de mantener un autoconcepto positivo y una adecuada autoestima. En la medida en que los estudiantes puedan consolidar la creencia de que sus resultados académicos se deben a sus acciones deliberadas, estarán en mejores condiciones de fortalecer su sentido de autoeficacia y su autoconcepto (Karlen et al., 2021). Es decir, que la atribución causal puede constituirse en un factor motivacional que realimenta el proceso autorregulatorio, confirmando la hipótesis de que los resultados reconocidos como positivos y atribuidos al

mérito o esfuerzo personal fomentan la autorregulación (Korman, 2006).

La motivación es un elemento presente en todas las etapas del ciclo, ya que favorece la ejecución y el despliegue de estrategias de control. No sólo se trata de una motivación para la realización de tareas, sino que involucra elementos del autoestima o del autoconcepto que interactúan entre sí asociándose a conductas de esfuerzo, búsqueda de ayuda, entre otras.

La orientación a metas es uno de los componentes de la motivación. Puede adquirir muy diversas formas. Por ejemplo, la orientación al logro, la orientación a evitar las consecuencias o sanciones sociales, la orientación al reconocimiento social, entre otras, pueden ser motivos suficientes para mejorar el desempeño de componentes específicos del proceso autorregulatorio. En el mismo sentido, las creencias de autoeficacia pueden convertirse en un motivo importante, ya que es probable que la persona busque incrementar su esfuerzo para adquirir un mayor control del entorno y, en consecuencia, fortalecer su sentido de autoeficacia. Esta variable es muy importante porque la teoría establece que las personas con un fuerte sentido de autoeficacia tienen mayor motivación para desempeñar las actividades de la mejor forma y obtener resultados que pueden ser gratificantes a corto o largo plazo, dedican mayor tiempo y esfuerzo para obtener resultados satisfactorios. Como consecuencia global, las personas con alta autoeficacia tienden a obtener mejores resultados académicos. Para una revisión sobre la compleja asociación entre autoeficacia, motivación, esfuerzo y logros puede consultarse Blackmore *et al.* (2021).

Algunas investigaciones han logrado documentar que durante los cursos mediados por computadora durante la pandemia, muchos docentes tuvieron una limitada interacción personalizada con sus estudiantes, además de que tuvieron serias dificultades para adaptar sus cursos a la modalidad en línea y para autorregular sus acciones docentes. Estos resultados apoyan el recurso metodológico de estudiar el proceso de

autorregulación a partir del reporte o de las vivencias de los estudiantes sin estudiar otros procesos interactivos (Candia, 2023; Watermeyer et al., 2021).

## **Método**

### ***Participantes***

Participaron 15 estudiantes de la Licenciatura en Psicología Social de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa, quienes recién habían concluido sus créditos de licenciatura. Cabe señalar que en esta casa de estudios no se pierde la calidad de alumno mientras no se haya concluido el proceso de titulación. El muestreo fue estratégico: se invitó a participar en la entrevista a personas que hubieran concluido el 100 % de créditos de licenciatura pero que estuvieran gestionando la liberación del servicio social u otros trámites de titulación, para hacer más probable que dispusieran de tiempo para conceder su participación en la entrevista en línea.

### ***Instrumento***

Se diseñó una entrevista semiestructurada porque este formato tiene un margen de libertad más amplio, en el sentido de favorecer un mayor espacio para la expresión de ideas, justificaciones o elaboraciones conceptuales de los estudiantes que nos permitirían comprender mejor sus motivos, sus acciones, las dificultades que enfrentan en el proceso de aprendizaje y cómo sus estrategias de autorregulación se asocian con esos problemas.

Una entrevista semi-estructurada permite mantener un conjunto de preguntas clave para poder hacer comparaciones analíticas. Una de las aportaciones de los estudios producidos con la ayuda de entrevistas semiestructuradas es la posibilidad de entender las respuestas sobre el objeto de estudio de una manera contextualizada: esto es, en el contexto más amplio de las prácticas cotidianas que forman parte de la vida de los estu-

diantes: sus problemas económicos, de transporte, de acceso a recursos tecnológicos. Todo esto conforma el ámbito de la vida cotidiana que nos puede permitir comprender la experiencia subjetiva de los estudiantes y las razones de sus estrategias para salir adelante en el contexto escolar.

La entrevista fue construida teóricamente. Se integró con tres núcleos temáticos: a) dificultades percibidas durante la pandemia para cada fase del proceso autorregulatorio; b) estrategias de afrontamiento a esas dificultades; c) metas y motivaciones, incluyendo emociones percibidas. En este inciso se incluyen las percepciones de autoeficacia académica y para superar las dificultades específicas vividas en pandemia.

### ***Procedimiento***

Las entrevistas se realizaron vía Zoom. Para el manejo de los datos y para facilitar el proceso de codificación se utilizó el software MaxQda (2022), ya que permite una más ágil organización del material a ser analizado. Se hizo un trabajo de codificación guiado teóricamente, pero también se llevó a cabo un proceso inductivo para interpretar significados de situaciones y expresiones subjetivas.

### ***Consideraciones éticas***

Se aseguró anonimato y confidencialidad y se solicitó el consentimiento informado. Todas las entrevistas fueron transcritas sin hacer ningún tipo de edición. Durante las entrevistas en línea se indicó a las y los entrevistados que podían apagar su cámara y no mencionar sus nombres reales.

### **Resultados**

Participaron 12 mujeres y tres hombres. La diferencia en la proporción de hombres y mujeres se explica por la composición del alumnado de esta licenciatura. Tres personas laboraban durante el último año de sus estudios y dos más ha-

bían trabajado en algún momento previo mientras estudiaban. Seis de las personas entrevistadas concluyeron sus estudios en cinco años o más.

Para la interpretación de resultados es importante tener en cuenta que el grupo de estudiantes había cursado sus últimos dos trimestres en modalidad en línea y que estaban inscritos en un “año terminal” que es una modalidad en la cual todas las UEA están enfocadas en la elaboración de proyectos terminales. Es decir, no se trata de UEA independientes sino que se complementan mutuamente. Por ejemplo, las UEA de Trabajo de Campo están diseñadas para realizar –en campo– la recopilación de información o la intervención en escenarios reales. Las UEA de Seminario de Investigación ayudan a analizar, sistematizar, construir reportes y profundizar teóricamente en los datos obtenidos en campo.

**Tabla 1.**

*Sistema de categorías y subcategorías construido para el análisis cualitativo*

	Planeación	Ejecución y control	Auto-evaluación
Dificultades reportadas en cada etapa del proceso autorregulatorio	Dificultades para gestionar el tiempo	Distracciones	Percepción de “fallar o no cumplir”
	Dificultades para combinar diversas actividades	Sobrecarga cognitiva	
	Necesidad de cambiar planes	Estrés	Percepción de procrastinación
		Falta de equipo de cómputo	
		Procrastinación	

(continuación)

	Planeación	Ejecución y control	Auto-evaluación
Estrategias de autorregulación	<p>Construir calendarios y horarios</p> <p>Coordinar el trabajo con equipos de compañeros</p>	<p>Esfuerzos o auto instrucciones para auto disciplinarse</p> <p>Trabajar bajo presión</p> <p>Búsqueda de apoyo social</p> <p>Solicitar asesorías</p>	<p>Apoyo en docentes y compañeros</p>
Motivaciones	<p>Motivaciones relacionadas con el término de la carrera y poder titularse</p> <p>Responder a expectativas de familiares y amigos</p> <p>Conseguir empleo</p> <p>Lograr un buen trabajo terminal</p> <p>Superarse y dar lo mejor de sí mismos</p>		

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 1 muestra las categorías que se han empleado para asociar respuestas de las personas entrevistadas con los elementos del modelo de autorregulación y para identificar vivencias subjetivas respecto a la dificultades y estrategias de afrontamiento implementadas durante los dos trimestres que cursaron en línea. En la columna de la derecha y en la última

fila se incluye la autoevaluación y las motivaciones, debido a que están presentes en todas las etapas del proceso autorregulatorio realimentando en todo momento al proceso. Los elementos motivacionales pueden ser creencias, convicciones o proyectos, pero también los estados emocionales resultantes de las experiencias de control o de logro al igual que las experiencias negativas.

Los resultados muestran que los alumnos emplean muy diversas estrategias de autorregulación en cada una de las etapas del proceso. Destaca el hecho de que estas estrategias se ajustan al modelo de Zimmerman, pero se llevaron a cabo con dificultades y complicaciones situacionales implicando esfuerzo adicional.

Los extractos seleccionados se han numerado consecutivamente a fin de facilitar su identificación con fines analíticos. Se han empleado cursivas para resaltar frases o palabras indicativas de temas de interés teórico y se han empleado comillas dobles para mostrar citas secundarias de las personas entrevistadas

#### **a) Dificultades reportadas.**

##### ***Dificultades ocasionadas por la pandemia: duelo y superación:***

Fue lo más horrible que pude haber vivido, fue muy estresante, perturbador... de por sí, tenía mentalmente ansiedad y depresión, ése fue el diagnóstico hasta hace tres trimestres, y ya luego para el segundo trimestre del año fue horrible porque es ahí cuando empieza lo de la pandemia, nos encerraron, no sabíamos a dónde movernos, yo no tenía contacto con mi familia, hubo una situación conflictiva de violencia con mi mamá, me corren... me sentía sola, me sentía, no sé, fue... como que, sí, la pandemia afectó demasiado en mi persona... y cuando muere él en mayo pues fue otro reto más que asumir porque prácticamente me quedé sola (Extracto 1. AX).

***Dificultades para gestión del tiempo y la carga académica:***

Al final yo creí que sí existía una mayor carga de trabajo porque las lecturas se te complicaban *no tanto porque no las quisieras hacer* sino porque tenías que adelantar por la pandemia, tenías que adelantar muchísimo lo de la tesina, o sea, *si querías salir a tiempo sin retrasos*, lo de la intervención como le digo fue un rollísimo [*sic*] porque todos se estaban enfocando más a la tesina (Extracto 2. FX).

***Dificultades para gestionar horarios, espacios y recursos:***

Sí es un poco complicado porque pues todos están haciendo sus actividades. Mejor luego *lo que hago es encerrarme en mi cuarto*, pero comparto cuarto con mis hermanas entonces igual es un poquito difícil porque no tengo un espacio donde estudiar (Extracto 3. BRX).

Y la parte familiar también, en mi casa somos mi hermano y mi mamá y ocupamos la computadora, entonces era como *¡chin!* [*sic*] y ahora qué vamos a hacer ¿no? porque pues mi mamá por su trabajo y mi hermano también está en la universidad y él es licenciatura en computación, entonces todo el día está en la computadora (Extracto 4. BX).

***Dificultades por las tareas y actividades adicionales:***

Pues fue más pesado por el hecho de haber sido virtual, más que nada porque en su casa somos 7 personas entonces 2 personas de estas 7 son niñas y se les tiene que ayudar, o sea más que nada estar al pendiente de tareas, “¿ya realizaste las cosas?”, hacer cosas en casa cuando mis hermanos salen a trabajar o cosas así entonces más que nada pues fue apoyar más en casa (Extracto 5. FX).

Una consecuencia de la percepción de carga excesiva, de estrés o de dificultades para realizar las actividades planeadas es la procrastinación:

*Sí considero que soy mala (para planear) y que no sé, creo que estoy muy acostumbrada a hacer las cosas bajo mucha presión, o sea que cuando no siento una presión de una fecha o algo así, digo: “¡ay! Yo sé que lo hago” entonces lo postergo mucho hasta que ya tengo el tiempo encima aunque no me toque dormir, ya lo hago, pero porque sé que ya tengo esa fecha encima, entonces la verdad sí soy muy mala y pues no aunque lo he querido hacer me cuesta mucho trabajo porque creo que a veces tengo cosas más urgentes que hacer y lo voy postergando (Extracto 6. ANX).*

El extracto anterior conjuga varias de las razones que las personas se dan a sí mismas para postergar actividades que saben que deben realizar (obsérvense las frases en cursivas). Lo interesante de la cita es que en una misma persona se encuentran presentes varias de las razones que explican esta conducta.

La procrastinación parece ser ambivalente:

*De hecho soy una persona bastante irresponsable y siempre lo dejo todo al último desde que yo recuerdo siempre lo he hecho así, entonces pues así lo hice en la universidad, dejaba todo al último, lo hacía todo a la mera hora pero debo decir que me funciona, soy una persona que no importa si me tengo que... no duermo en todo el día o en dos días pero voy a entregar las cosas porque siempre he creído que no importa qué tanto a lo mejor te cueste mientras entregues las cosas (Extracto 7. DX).*

Las conductas de postergación de actividades o tareas no necesariamente son negativas:

Porque soy alguien que se estresa mucho, muchísimo y llega el momento en el cual puedo bloquearme y es de dejar tantito las cosas, respirar, preguntar y decir: “ok vamos de nuevo y a darle” (Extracto 8. FX).

Había veces en las que sí me sentía como creativa, inspirada en hacerlas y otras veces en las que por más que me sentaba, no sé, me sentía cansada a veces o estresada porque no salían las cosas y cuando yo me estreso como que me bloqueo entonces tenía que tomar descansos (Extracto 9. BX).

El siguiente extracto muestra algunas dificultades de planeación, junto con el deseo de cumplir con metas autoimpuestas y la necesidad de coordinar diversas actividades:

En este trimestre yo había dejado de leer, el último libro que leí fue en agosto, entonces volví a retomar mi lectura, ya tengo aquí varios libros, tengo 7 libros ya aquí para leer, entonces dije: “no, ya tengo que acabar de leer estos libros para poder seguir” porque me gusta mucho la lectura (Extracto 10. AX).

## **b) Estrategias de autorregulación.**

### ***Exigencia personal:***

Sí, soy una persona que desde pequeño lo hicieron responsable y se pone muy... pues *se enoja con uno mismo* cuando no entrega las cosas entonces había momentos en los cuales *no salía para nada por hacer las cosas*, entonces *sí me preocupaba* (Extracto 10. FX).

***Gestión del tiempo:***

No, sí era como un factor de estrés y cansancio porque a veces tomaba las clases o *mientras escuchaba las clases pues yo estaba limpiando*, entonces terminaban las clases me metía a bañar y me ponía a trabajar con F. entonces *trabajábamos hasta las once o diez de la noche*, entonces mi día se acababa hasta esa hora y ya en cuanto me acostaba me quedaba dormida, entonces sí era cansado (Extracto 11. MX).

Estrategias de estudio: tomar notas y leer material adicional:

Pues más es como releer, cuando algo es de mi interés y no comprendí bien vuelvo a hacer la lectura o busco más sobre el tema aunque no sea eso mismo, o sea el material que me dan, leo más sobre el tema de mi interés (Extracto 12. MX).

**c) Motivaciones y elementos socio-afectivos:**

A pesar de las serias dificultades que tuvieron que enfrentar, las personas entrevistadas expresaron una percepción de ser altamente autoeficaces académicamente, principalmente por percibir que habían podido superar las dificultades y haber aprobado sus últimas UEA.

***Percepción de autoeficacia:***

Me considero muy constante, actualmente ya me considero... clara en lo que quiero, y la verdad es que podría decir que hasta soy muy feliz, en la carrera en la que estoy, creo que tuve que perder, como dice ¿no? tuve que perderme para encontrarme, y llegar al punto en el que ahora estoy y me considero, pues sí, una pues estudiante muy fuerte (Extracto 13. BX).

Gratificante, es gratificante, es pues no sé como que también te permite ver lo que eres capaz de hacer, que bajo cualquier condición, o sea si realmente te gusta lo puedes hacer (Extracto 14. ANX).

Quizás el interés personal es que he tenido muchos problemas personales he tenido situaciones difíciles que me han costado trabajo afrontarlas y es como *una forma de demostrarme a mí mismo* y en segundo lugar a los demás que sí se puede a pesar de todas las adversidades (Extracto 15. AX).

Es importante destacar que la percepción de autoeficacia no excluye el reconocimiento de fallas. De hecho, puede sostenerse que la identificación de errores puede alimentar el sentido de autoeficacia cuando la atribución causal deposita el peso de la explicación en factores contextuales o externos.

O sea, soy como muy esquemática en ese sentido de las obligaciones y también siento que a veces soy alguien que me sobrecargo; muchas cosas por muchas actividades, porque me gusta, pero a veces siento que abuso de mí misma, así como que el tiempo ya no me da, *pero sí soy una estudiante relativamente buena* sabes, considero que soy buena porque soy como muy aferrada o sea como que yo me digo a mí misma “no, sí puedo” cosas así aunque ya tenga la soga en el cuello y me aferro mucho a acabar lo que empiezo (Extracto 16. DX).

También existen motivaciones enfocadas en la contribución social o la ayuda solidaria aunque únicamente aparecieron en tres entrevistas:

Me describo como una persona participativa, solidaria con mis compañeros y mis profesores, autodidacta también y

muy curiosa, me gusta, además de asistir a clase, pues buscar información por fuera del aula (Extracto 17. GX).

Creo que sí, todos podemos hacer un cambio aunque sea muy mínimo o generar un impacto en nuestro círculo cercano y no tan cercano, si soy una persona que tiene la oportunidad de estudiar, de aprender, de conocer, sí creo que mi deber de acuerdo a esto, es compartirlo con aquellos que a lo mejor no tienen la condición o quisieran estar en un contexto distinto y aprender, o si yo sé algún trabajo o un oficio artístico lo comparto, si yo sé o tengo un conocimiento teórico lo comparto (Extracto 18. GX).

Pues este trimestre la verdad me motivaba el decir ya es lo último, ya voy a acabar, *sí se puede*, si pude con tres años que no pueda con este pequeño lapso y me decía creo que he pasado más estrés otras veces, nada más que aquí se siente un poco más por la diferencia de la dinámica entonces me motivaba y me decía: “¡yo puedo!” ¡sí se puede!, *lo tengo que hacer por mí y por mi equipo*, entonces porque yo decía si yo recaigo pues mi equipo también la va a sufrir porque yo no quise hacer las cosas (Extracto 19. BX).

Destaca el hecho de que existen claras motivaciones para obtener buenos resultados académicos fuertemente ligadas a la superación o a la realización personal:

o sea realmente no me importa como tal el dinero, o sea el que yo gane, o sea si es importante pero realmente lo que más me importa es esa satisfacción de estar bien, de tener... de estar haciendo lo que a mí más me gusta (Extracto 20. TX).

También existen motivaciones externas, como lograr la independencia económica, mejorar sus actuales condiciones de vida y responder a las expectativas de familiares y profesores:

Pues buscar un trabajo, emprender también, porque me gustaría también aparte de trabajar en algo relacionado con mi carrera, me gustaría también tener yo trabajo independiente para tener más ingresos y a lo mejor hasta en un futuro pues depender de eso y ser como dueña de mi propio tiempo (Extracto 21. MX).

## Discusión

Es importante mostrar la articulación entre las prácticas de autorregulación académica y la coordinación y organización de la vida personal. Esto es tanto por razones prácticas, como por razones teóricas: los dos principales enfoques teóricos desde los que se ha estudiado la autorregulación académica –teoría sociocognitiva y tradición sociocultural– coinciden en señalar que el proceso autorregulatorio es un emergente de las interacciones sociales.

Los extractos que se han seleccionado para mostrar las vivencias de las personas entrevistadas muestran que en todas las etapas del proceso, y respecto a todo tipo de dificultades, las relaciones y condiciones de vida influyen y dan forma a las estrategias de autorregulación. Esta asociación es más importante en la medida en que los contextos socioeconómicos o los derivados de la pandemia pueden generar dificultades adicionales al proceso de aprendizaje. Las personas participantes tuvieron que dedicar tiempo adicional a la gestión de la vida cotidiana; realizar quehaceres domésticos, compartir espacios, compartir equipo de cómputo, apoyar de muy diversas maneras a la familia, entre otras. En dos casos enfrentaron problemas de pérdida del trabajo que antes de la pandemia tenían o enfrentaron la pérdida del empleo de algún familiar o perdieron a algún ser querido.

Las estrategias de autorregulación están estrechamente ligadas a las situaciones reales de la vida cotidiana. Así, podría plantearse la hipótesis de que no siempre las “fallas” en la autorregulación, principalmente en la etapa de ejecución y control, son realmente fallas en la planeación, producto de desorganización o fallas metacognitivas, sino que son expresión de dificultades prácticas que podrían ser difíciles de controlar, de hecho, para los estudiantes. Puede afirmarse que son estrategias para manejar el estrés, para solventar la carga de trabajo y cumplir con todas las actividades que tienen comprometidas.

Un ejemplo de esta contextualización es el estudio de Zarrick y Stonebraker (2011) sobre procrastinación, en el que se discute que el costo de estudiar hoy puede percibirse alto comparado con el de estudiar mañana, por lo que algunas personas postergan la realización de tareas o actividades. Es decir, los eventos percibidos como urgentes, necesarios o que implican compromisos morales o emocionales se tornan salientes cognitivamente por lo que las tareas rutinarias o con menos carga situacional se “opacan” o pierden visibilidad, por lo que se postergan.

Complementando esta explicación, puede plantearse que no es solo un problema de percepción, sino que efectivamente las complicaciones en la vida cotidiana impiden estudiar hoy o lo hacen muy costoso; los estudiantes tienen que dejar de hacer cosas importantes para estudiar en el momento en que se les requiere. En consecuencia, resulta interesante plantear la hipótesis de que la conducta de procrastinación tiene una lógica que trasciende las explicaciones que conciben dicha conducta como fallas cognitivas y que, en cambio, permiten entenderla como una estrategia autorregulatoria. Lo que no excluye el hecho de que para algunas personas que se descubren a sí mismas presentando esta conducta la conciben subjetivamente como una debilidad de carácter o un rasgo negativo (véanse extractos 6 y 7). Esta interpretación subjetiva es expresión del valor culturalmente adscrito al cumplir en tiempo y forma con las

obligaciones. Cabe señalar que las mismas personas que expresan adjetivos negativos por presentar estas conductas, también se reconocen como personas que cumplen a final de cuentas con todo lo que piensan que deben de hacer.

Otro resultado de interés práctico y teórico es el fuerte recurso al apoyo social y la existencia de motivaciones sociales como la solidaridad o el deseo de contribución social para enfrentar situaciones académicas demandantes. Algunas de las respuestas muestran que el apoyo es más que instrumental; implica compromiso personal, responsabilidad, un sentido de grupo con componentes afectivo-motivacionales y que favorece el compromiso personal y académico (ver extractos 17 a 19. La literatura académica sobre el rol del apoyo social en el proceso de aprendizaje ha logrado identificar diferentes tipos y funciones del mismo, desde la construcción conjunta de conocimiento, hasta el aprendizaje de los procesos de interacción que favorecen la colaboración o el trabajo en equipo (Volet *et al.*, 2009).

Respecto a los elementos motivacionales también puede constatar su diversidad. Motivos internos y externos parecen mezclarse. Destaca que las motivaciones encontradas no necesariamente están restringidas al desempeño académico o al logro de buenas calificaciones, sino que se extienden al ámbito social, al compromiso sentido con la familia y con los compañeros. El esfuerzo y compromiso, el sentido de autoeficacia (ver extractos 13 a 15), parecen fortalecer elementos identitarios. La satisfacción con el resultado final, con la conclusión de las tareas y con el término de una etapa, resultan muy importantes en el proceso autorregulatorio. Estos hallazgos confirman el inter juego propuesto teóricamente entre motivación y aprendizaje (Boekaerts, 2001), también muestran que la autoeficacia se construye a partir de muy diversos elementos, no sólo el logro académico o el aprendizaje, sino la solución de problemas sociales o la superación personal.

La motivación también puede autorregularse: las personas tratan de clarificar y de enfocar sus motivos para continuar

aprendiendo. Incluso, percepciones de errores pasados, si se interpretan constructivamente, pueden convertirse en elementos autorregulatorios (véanse los extractos 8 y 15).

El estudio ha permitido identificar la complejidad del proceso de autorregulación para el aprendizaje en un contexto de enseñanza remota y ha identificado que los problemas de procrastinación no pueden considerarse fallas cognitivas, sino que tienen funciones autorregulatorias. Resulta muy importante profundizar en el estudio de cómo la diversidad de motivos encontrados se armoniza precisamente con las conductas de procrastinación.

## Referencias

- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES) (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. <<https://rb.gy/fsz119>>.
- BANDURA, A. (1991). "Social cognitive theory of self-regulation". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2): 248-287. <<https://rb.gy/pdr0eo>>.
- BELLHAUSER, H., Dignath, C. y Theobald, M. (2023). "Daily automated feedback enhances self-regulated learning: a longitudinal randomized field experiment". *Frontiers in Psychology*, 14. <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1125873>>.
- BLACKMORE, C., Vitali, J., Ainscough, L., Langfield, T. y Colthorpe, K. (2021). "A review of self-regulated learning and self-efficacy: the key to tertiary transition in science, technology, engineering and mathematics (STEM)". *International Journal of Higher Education*, 10(3): 169-177. <<https://shorturl.at/ikCJZ>>.
- BOEKAERTS, M. (2001). "Context sensitivity: activated motivational beliefs, currents concerns and emotional arousal". En S. Volet y S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts*. Elsevier.
- BUTLER, D. y Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3): 245-281. <<https://shorturl.at/FTVWZ>>.
- CANDIA, G. F. (2023). "El estado de las competencias digitales durante la pandemia COVID-19, una visión ampliada". *Revista Iberoamericana para la*

- Investigación y Desarrollo Educativo*, 14(27). <<https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1538>>.
- CELLAR, D., Stuhlmacher, A., Young, S., Fisher, D., Adair, C., Haynes, S., Twichell, E., Arnold, K., Royer, K., Lynn, B. y Riestler, D. (2011). "Trait goal orientation, self-regulation, and performance: a meta-analysis". *Journal of Business and Psychology*, 26: 467-483. <<https://t.ly/zYHK5>>.
- FALK, J., H. (2018). *Born to choose. Evolution, self, and Well-being*. Routledge.
- HIRSCHY, A. S., Wilson, M. E., Liddell, D., Boyle, K. y Pasquesi, K. (2015). "Socialization to students affairs: early career experiences associated with professional identity development". *Higher Education and Students Affairs Faculty Publications*, 24. <[https://scholarworks.bgsu.edu/hied\\_pub/24](https://scholarworks.bgsu.edu/hied_pub/24)>.
- KARLEN, Y., Hirt, C., N., Liska, A. y Stebner, F. (2021). Mindsets and self-concept about self-regulated learning: their relationships with emotions, strategy knowledge and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 12, artículo 661142. <https://doi.org/3389/fpsyg.2021.661142>
- KOOLE, S. L., Jostman, N. B. y Baumann, N. (2011). "Do demanding conditions help or hurt self-regulation?" *Social and Personality Psychology Compass*, 6(4): 328-346. <DOI: 10.1111/j.1751-9004.2012.00425.x>.
- KURMAN, J. (2006). "Self-enhancement, self-regulation and self-improvement following failures". *British Journal of Social Psychology*, 45(2): 339-356. <<https://doi.org/10.1348/014466605X42912>>.
- LIPPONEN, L. y Kumpulainen, K. (2011). "Acting as accountable authors: creating interactional spaces for agency work in teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 27(5): 812-819. <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>>.
- MERCER, S. (2011). "Understanding learner agency as a complex dynamic system". *System*, 39(4): 427-436. <<https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.001>>.
- MORETTO, G., Walsh, E. y Haggard, P. (2011). "Experience of agency and sense of responsibility". *Consciousness and Cognition*, 20(4): 1847-1854. <<https://doi.org/10.1016/j.concog.2011.08.014>>.
- O'NEILL, G., y McMahan, T. (2005). "Student-Centered Learning: What Does it Mean for Students and Lecturers?" En G. O'Neill, S. Moore, y B. McMullin (Eds.), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching* (pp. 30-39). AISHE Readings. <<https://t.ly/kHWNE>>.

- PANADERO, E. (2017). "A review of self-regulated learning: six models and four directions for research". *Frontiers in Psychology*, 28(8): 422. <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>>.
- PACHOLIK-ZUROMSKA, A. (2021). "Self-regulation in the time of lockdown". *Frontiers in Neuroinformatics*, 8(15), (artículo 567920). <<https://doi.org/10.3389/fninf.2021.567920>>.
- PINTRICH, P. R. (2000a). "The role of goal orientation in self-regulated learning". En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Elsevier Academic Press.
- PINTRICH, P. R. (2000b). "Issues in Self-Regulation. Theory and Research". *The Journal of Mind and Behavior*, 21(1/2): 213-219. Número Especial: Brain, Knowledge, and Self-regulation.
- PINTRICH, P. R. y De Groot, E. V. (1990). "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance". *Journal of Educational Psychology*, 82(1): 33-40. <<https://t.ly/gX60p>>.
- RÄISÄNEN, M., Postareff, L., Mattsson, M. y Lindblom-Ylänne, S. (2020). "Study-related exhaustion: first-year students' use of self-regulation of learning and peer learning and perceived value of peer support". *Active Learning in Higher Education*, 2(3): 173-188. <<https://doi.org/10.1177/146978741879851>>.
- RYAN, R. y Deci, E., L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Publishing.
- SALONEN, P., Vauras, M. y Efclides, A. (2005). "Social Interaction. What can it tell us about metacognition and co-regulation in learning?" *European Psychologist*, 10(3): 199-208. <<https://rb.gy/tx2veh>>.
- SCHRAW, G. y Moshman, D. (1995). « Metacognitive theories". *Educational Psychology Papers and Publications*, 40. <<https://digitalcommons.unl.edu/ed-psychpapers/40>>.
- SERIN, H. (2018). "Comparison of Teacher-Centered and Student-Centered Approaches in Educational Settings". *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 5, 164–167. DOI: [10.23918/ijsses.v5i1p164](https://doi.org/10.23918/ijsses.v5i1p164)
- SHAH, J. Y. (2005). "The automatic pursuit and management of goals". *Current Directions in Psychological Science*, 14(1): 10-13. <<https://t.ly/Zquws>>
- THEOBALD, M. (2021). "Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies,

- and motivation: a meta-analysis". *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976. <<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>>.
- UAM-IZTAPALAPA. (2022). *El modelo educativo de la UAM-Iztapalapa*. UAM. <<https://rb.gy/dliap2>>.
- VOLET, S. T. (2009). "High level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained?" *Learning and Instruction*, 19(2): 128-143. <<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.03.001>>.
- WATERMEYER, R., Crick, T., Knight, C. y Goodall, J. (2021). "COVID-19 and digital disruption in UK Universities: Afflictions and affordances of emergency online migration". *Higher Education*, 81: 623-641. <DOI:10.1007/s10734-020-00561-y>.
- WIRTH, J., Stebner, F., Trypke, M., Schuster, C. y Leutner, D. (2020). "An interactive layers model of self-regulated learning and cognitive load". *Educational Psychology Review*, 32: 1127-1149. <<https://doi.org/10.1007/s10648-020-09568-4>>.
- ZARICK, L. y Stonebraker, R. (2011). "I'll do it tomorrow: the logic of procrastination". *College Teaching*, 57(4): 211-215. <DOI: 10.1080/87567550903218687>.
- ZIMMERMAN, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: a social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 3(4), 217-221. <<https://t.ly/0GTY1>>.
- ZIMMERMAN, B. J. (2002). "Becoming a self-regulated learner: an overview". *Theory into Practice*, 41(2): 64-70. <<https://rb.gy/6a3cxw>>.
- ZIMMERMAN, B. J. y Moylan, A. R. (2009). "Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect". En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299- 315). Routledge.
- ZIMMERMAN, B. J. y Schunk, D. H. (2011). "Self-regulated learning: An introduction and an overview". En D. H. Schunk y J. A. Green (Eds.), *Handbook of self-regulated learning and performance* (pp. 1-12). Routledge.
- VYGOTSKY, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. <<https://shorturl.at/lopuD>>.