

Qualitative Research in Education
Volume 14, Issue 3, 28th October 2025, Pages 156-175
Online First – First Published on 2nd October, 2025
© The Author(s) 2025
<http://dx.doi.org/10.17583/qre.14371>

Self-Regulated Learning in Remote Environments: Perspectives of University Professors and Students

Daniela Bruna-Jofré¹, Alejandro Sánchez Oñate¹ & Jazmín Zúñiga Tapia¹

1) *University for Development*, Chile

Abstract

This qualitative study with a phenomenological design explored the perceptions of 22 professors and 14 university students at an institution in southern Chile regarding the teaching-learning process in remote mode and self-regulated learning. Data collection techniques included semi-structured interviews with professors and individual/group focus interviews with students. The thematic content analysis technique guided by self-regulated learning models was employed. The results highlight the importance of scheduling as a key tool in planning, the diversification of pedagogical strategies to promote self-regulation, and the general difficulties of the virtual context affecting student motivation and engagement. Furthermore, it emphasizes the adaptation of professors through innovative strategies, authentic assessment in remote settings, and specific challenges such as academic dishonesty. Students express a preference for face-to-face mode and face stress in remote assessments. This study provides a comprehensive view of the complexities and opportunities in remote teaching, contributing to understanding self-regulated learning in this context.

Keywords

Self-regulated learning, remote teaching, higher education, assessment

To cite this article: Bruna Jofré, D., Sánchez Oñate, A., & Zúñiga Tapia, J. (2025). Self-regulated learning in remote environments: Perspectives of university professors and students. *Qualitative Research in Education*, 14(3). pp. 156-175. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.14371>

Corresponding author(s): Daniela Bruna Jofré

Contact address: dbrunaj@udd.cl

Qualitative Research in Education

Volumen 14, Número 3, 28 de octubre, 2025, Páginas 156-175

Online First – Primera publicación el 2 de octubre de 2025

© Autor(s) 2025

<http://dx.doi.org/10.17583/qre.14371>

Aprendizaje Autorregulado en Entornos Remotos: Perspectivas de Docentes y Estudiantes Universitarios

Daniela Bruna Jofré¹, Alejandro Sánchez Oñate¹ y Jazmín Zúñiga Tapia¹

1) *Universidad del Desarrollo*, Chile

Resumen

Este estudio cualitativo con diseño fenomenológico exploró las percepciones de 22 docentes y 14 estudiantes universitarios en una institución del sur de Chile sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en modalidad remota y la autorregulación del aprendizaje. Las técnicas de recolección de datos incluyeron entrevistas semiestructuradas con docentes y entrevistas individuales/grupos focales con estudiantes. Se utilizó la técnica de análisis de contenido temático, guiada por modelos de autorregulación del aprendizaje. Los resultados destacan la importancia de la calendarización como herramienta clave en la planificación, la diversificación de estrategias pedagógicas para promover la autorregulación, y las dificultades generales del contexto virtual que afectan la motivación y participación de los estudiantes. Además, se resalta la adaptación docente mediante estrategias innovadoras, la evaluación auténtica en entorno remoto, y desafíos específicos como la deshonestidad académica. Los estudiantes expresan preferencia por la modalidad presencial y enfrentan estrés en evaluaciones remotas. Este estudio ofrece una visión completa de las complejidades y oportunidades en la enseñanza remota, contribuyendo al entendimiento de la autorregulación del aprendizaje en este contexto.

Palabras clave

Autorregulación del aprendizaje, enseñanza remota, educación superior, evaluación

Cómo citar este artículo: Bruna Jofré, D., Sánchez Oñate, A., y Zúñiga Tapia, J. (2025). Aprendizaje autorregulado en entornos remotos: Perspectivas de docentes y estudiantes universitarios. *Qualitative Research in Education*, 14(3), pp. 156-175.
<http://dx.doi.org/10.17583/qre.14371>

Correspondencia Autores(s): Daniela Bruna Jofré

Dirección de contacto: dbrunaj@udd.cl

La autorregulación del aprendizaje en entornos universitarios ha sido objeto de análisis en múltiples estudios, revelando influencias culturales, sociodemográficas y emocionales en el desempeño y habilidades académicas en los estudiantes (Theobald, 2021; Xu et al; 2023; Zare et al; 2024).

La autorregulación del aprendizaje se describe como el proceso mediante el cual un individuo dirige y ajusta su acción en función de las demandas de aprendizaje, permitiendo alcanzar objetivos mediante estrategias cognitivas, conductuales, afectivas y motivacionales (Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2002). Esta capacidad no solo facilita el éxito académico, sino que también genera satisfacción y motivación por el aprendizaje (Álvarez-Cruces et al., 2020; Cunill & Curbelo, 2021; Fernández et al., 2020; González-Moreno, 2017; Miná et al., 2021).

Autorregulación del Aprendizaje en Educación Superior

Se han propuesto diferentes modelos teóricos de aprendizaje autorregulado, siendo los de Winne, Zimmerman y Pintrich los más prominentes (Miná, et al., 2021). Estos modelos enfatizan aspectos como la definición de la tarea, el establecimiento de metas, la ejecución de acciones planificadas y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. El modelo de autorregulación del aprendizaje de Zimmerman (2002) es un marco teórico ampliamente reconocido que describe el proceso mediante el cual los estudiantes controlan y regulan su propio aprendizaje, mediante tres fases fundamentales: planificación, ejecución y autorreflexión.

En la primera, los estudiantes establecen sus objetivos de aprendizaje y se comprometen con la tarea. Esto implica analizar la tarea, evaluar las condiciones y requisitos, y establecer metas y planes para lograrlas. Factores como la autoeficacia, las expectativas de resultados y el valor asignado a la tarea influyen en la motivación y el esfuerzo del estudiante. La fase de ejecución implica implementar estrategias y acciones planificadas previamente, seleccionando las más adecuadas para alcanzar sus metas de aprendizaje. La autoobservación, el autocontrol y monitoreo son esenciales para llevar a cabo las estrategias de manera efectiva. Por último, en la tercera fase los estudiantes reflexionan sobre su desempeño y evalúan su trabajo en función de los resultados obtenidos. Esto les permite identificar qué funcionó bien, qué áreas necesitan mejorar y cómo abordar futuras tareas de manera más efectiva (Zimmerman, 2002).

La investigación sobre aprendizaje autorregulado en entornos universitarios se ha favorecido a partir del entrenamiento en estrategias metacognitivas en diversos niveles formativos y áreas académicas (Fluminhan & Murgo, 2020). Estas intervenciones, al emplear estrategias de enseñanza-aprendizaje como el modelamiento, han demostrado mejoras significativas en la autorregulación y el rendimiento académico (Covarrubias-Apablaza et al., 2019).

En cuanto a las variables asociadas a la autorregulación del aprendizaje en educación superior, un gran número de estudios ha evidenciado un impacto directo sobre el éxito y compromiso, permitiendo predecir la intención de abandono (Bernardo et al., 2022; de la Fuente et al., 2020; Hyytinen et al., 2023). Se ha evidenciado también una relación positiva

con el aprendizaje cooperativo y la autoeficacia académica (Fernández-Río et al., 2023; Moral & Crosseti, 2022), un impacto positivo sobre la autonomía (Lino et al., 2021), las habilidades de argumentación (Omarchevska et al., 2022), y las competencias para la evaluación entre pares (Ibarra-Sáiz et al., 2020).

Promoción de la Autorregulación del Aprendizaje desde las Prácticas Docentes

Según Alonso-Tapia y Fernández (2008) y Postholm (2010), la interacción entre docentes y estudiantes, así como las prácticas docentes, desempeñan un papel determinante en la promoción del aprendizaje autorregulado, especialmente desde un rol mediador en el aprendizaje. Bruna (2016) señala que el diseño intencional de la planificación, la enseñanza y la evaluación incide directamente en el desarrollo del aprendizaje autorregulado en cada una de sus etapas.

Entre las estrategias clave para fomentar la autorregulación, se destaca la creación de entornos de aprendizaje que prioricen la participación activa de los estudiantes y el desarrollo del pensamiento crítico y la colaboración. Clark (2012) y Daura (2017) subrayan que el uso de métodos de evaluación que incluyan tareas auténticas y retroalimentación efectiva potencia estas competencias. Asimismo, Santos y Aliprandini (2023) destacan la relevancia de implementar prácticas que involucren a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, promoviendo su capacidad para reflexionar y ajustarse a las demandas académicas. Suamuang et al. (2021) agregan que los docentes que fomentan la colaboración en el aula contribuyen al desarrollo de competencias interpersonales y al fortalecimiento de la autorregulación, especialmente en contextos educativos desafiantes.

Por otra parte, Opdenakker (2022) analizó cómo la claridad en las expectativas y la consistencia en el apoyo académico, son factores determinantes para estudiantes en situación de riesgo de fracaso académico. Esto es especialmente relevante en la educación superior, donde los estudiantes deben enfrentar una mayor exigencia para gestionar su aprendizaje de manera autónoma (Cerezo et al., 2018).

Además, se han identificado enfoques innovadores en la práctica docente que inciden favorablemente en el desarrollo de la autorregulación en estudiantes universitarios. Zarouk et al. (2020) destacan el aprendizaje basado en proyectos invertidos como una metodología que permite a los estudiantes asumir un rol protagónico, fortaleciendo sus capacidades para planificar, monitorear y evaluar sus propias acciones. De manera complementaria, el coaching pedagógico ha mostrado ser una estrategia eficaz para fomentar la reflexión y el ajuste autónomo en el proceso de aprendizaje, tal como indican Shatroubi y Ramírez-García (2023).

En suma, el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje depende de la implementación de prácticas docentes basadas en evidencia, orientadas a fortalecer las competencias cognitivas y metacognitivas de los estudiantes. Las contribuciones de Alonso-Tapia y Fernández (2008), Postholm (2010) y Bruna (2016), entre otros, evidencian que los docentes desempeñan un papel central en la formación de estudiantes autónomos y preparados para contextos educativos y profesionales diversos.

Autorregulación del Aprendizaje en Entornos de Enseñanza Remota

Respecto de la autorregulación del aprendizaje en entornos educativos remotos, se ha observado un considerable aumento en la producción científica sobre estrategias de promoción de la autorregulación y su impacto en el aprendizaje en línea, revelando efectos en la motivación y la participación en clases (Guadiana & Córdova, 2022; Li et al., 2022); además de examinar el rol de la formación docente y las prácticas promotoras del aprendizaje autorregulado (López-Belmonte et al., 2023; Rodríguez et al., 2022; Saiz-Manzanares et al., 2022). Asimismo, se ha profundizado en aspectos como la procrastinación y su relación con la percepción de autorregulación en entornos virtuales de aprendizaje (Dunn & Hayakawa, 2020). Estos estudios, en su conjunto, resaltan la importancia de cultivar la autorregulación en contextos de educación a distancia y la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas para mejorar el proceso de aprendizaje en entornos educativos virtuales.

Antecedentes Metodológicos en el Estudio del Aprendizaje Autorregulado en Educación Superior

En general, la literatura disponible tiende a relevar enfoques cuantitativos de investigación en autorregulación del aprendizaje, especialmente mediante el uso de escalas de medición de este constructo (Bruna et al., 2017; Broadbent et al., 2023; Merino-Soto et al., 2022; Silva & de Carvalho, 2020; Sáez et al., 2018; Valdés & Pujol, 2015) siendo el MSLQ de Pintrich uno de los más utilizados (López-Angulo et al., 2020).

Entre las investigaciones cualitativas recientes sobre el aprendizaje autorregulado en contextos virtuales de educación superior, Sáez-Delgado et al. (2023), detectaron carencias en la comprensión de la autorregulación por parte de docentes, identificando obstáculos y facilitadores para su desarrollo en estudiantes de ciencias e ingeniería, evidenciando la necesidad de entrenamientos docentes específicos. Por otro lado, García y Bustos (2020; 2021) centran sus investigaciones en la formación de competencias autorregulatorias en estudiantes de pedagogía e intervención educativa, destacando la relevancia de acciones de mediación psicopedagógica para fomentar la autonomía y autorregulación. Además, Infante-Villagrán et al. (2021) exploraron el uso de aplicaciones digitales para la autorregulación, identificando herramientas como *WhatsApp* y *Google Calendar* como facilitadores claves en diferentes fases del proceso.

A pesar del creciente interés por la autorregulación del aprendizaje en entornos virtuales, aún persisten importantes vacíos en la comprensión de cómo los factores contextuales, pedagógicos y tecnológicos influyen en su desarrollo y efectividad. La literatura existente ha tendido a centrarse en enfoques cuantitativos que ofrecen una visión parcial del fenómeno, dejando de lado las experiencias y percepciones subjetivas de los actores involucrados. En este sentido, el presente estudio contribuye a llenar este vacío al proporcionar un análisis cualitativo que da voz tanto a docentes como a estudiantes, con el objetivo de explorar las percepciones de docentes y estudiantes universitarios sobre la autorregulación del aprendizaje en entornos de enseñanza remota, abordando los desafíos y oportunidades que surgen en este proceso.

Método

Diseño

Se llevó a cabo un estudio de enfoque cualitativo, fenomenológico, orientado a describir las percepciones de docentes y estudiantes universitarios sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en contexto remoto (Fuster, 2019).

Participantes

Participaron 22 docentes universitarios (55,5% mujeres, $n=12$), distribuidos en 11 carreras: Arquitectura, Diseño, Enfermería, Ingeniería Civil Industrial, Ingeniería Comercial, Ingeniería de ejecución en Administración, Kinesiología, Nutrición y Dietética, Odontología, Periodismo y Psicología; todas de una universidad privada del sur de Chile. Estas carreras representaban el 91,6% de las carreras impartidas. Los docentes fueron seleccionados mediante un muestreo aleatorio estratificado, tanto por carrera como por ciclo formativo (bachillerato, licenciatura y título). Solo uno contaba con grado académico de doctor (4.55%), 18 con grado de magíster (81.82%) y tres con grado de licenciatura (13.64%). La tasa de respuesta de la muestra de docentes convocados fue del 61,1%. Adicionalmente, participaron 14 estudiantes (85,7% mujeres, $n=12$) de un subgrupo de las carreras de Diseño, Enfermería, Ingeniería Civil Industrial e Ingeniería de ejecución en Administración, convocados mediante un muestreo por conveniencia, atendiendo a la voluntariedad para ser entrevistado.

Técnicas de Recolección de Datos

Con docentes se aplicaron entrevistas semiestructuradas orientadas a recoger información sobre la experiencia general en docencia remota de emergencia durante el segundo semestre de 2021, las prácticas de planificación, de enseñanza y de evaluación, y cómo estas pueden incidir en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes. Para la indagación con estudiantes, se llevaron a cabo ocho entrevistas semiestructuradas individuales y dos grupos focales con los mismos ejes temáticos, orientados por los criterios de profundidad, amplitud y especificidad; asegurando cubrir la variedad de categorías temáticas a explorar con suficiente extensión y claridad en las respuestas.

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo durante el primer semestre académico del año 2022. Para establecer el contacto con la muestra, se siguió el protocolo de autorización institucional para la implementación del estudio. Luego se gestionó la invitación al personal docente. Los estudiantes fueron contactados toda vez que hubiesen sido entrevistados los docentes, puesto que eran de las mismas asignaturas en función de las cuales los docentes relataron su experiencia. Todas las entrevistas y grupos focales fueron realizados de forma remota. Se empleó el consentimiento informado para cada participante, explicitando los objetivos de la

investigación, junto con los resguardos éticos, en base a lo estipulado por la Asociación Americana de Psicología (APA, 2017).

Análisis de Datos

Se empleó la técnica de análisis de contenido temático, siguiendo el principio de relevancia interpretativa propuesto por Izcara (2014), mediante la codificación y categorización de los datos. En cuanto a la orientación temática de la categorización, esta derivó del Modelo de Autorregulación del Aprendizaje de Barry Zimmerman (2002) y el modelo de prácticas docentes para fomentar la autorregulación del aprendizaje propuesto por Bruna (2016). Concretamente, el estudio considera que las prácticas docentes de planificación se vinculan con la fase de preparación del estudio, las prácticas de enseñanza se relacionan con la fase de ejecución y, finalmente, las prácticas de evaluación se vinculan con la fase de autorreflexión. Este paralelo entre las prácticas docentes y las estrategias de aprendizaje autorregulado orientó el análisis de contenido de las entrevistas y grupos focales.

Resultados

Promoción de la Autorregulación del Aprendizaje desde la Perspectiva de Docentes en Clases Remotas

Percepciones sobre la Disposición al Estudio y la Planificación del Aprendizaje

La mayoría de los docentes coinciden en resaltar el uso de la calendarización como el principal instrumento para la planificación de las asignaturas, que incluye la organización de contenidos, actividades y evaluaciones. Según docentes, la calendarización es usada y valorada por los estudiantes, especialmente por aportar claridad respecto de todo lo que implica cada curso, favoreciendo directamente la autorregulación del aprendizaje. Respecto de la flexibilidad de este instrumento, algunos docentes señalan que los estudiantes realizan sugerencias puntuales, pero la decisión final siempre está en el docente:

“podría ser que el alumno explique “profesora estamos con muchos certámenes esta semana”, ¿podría haber una flexibilidad en la entrega del trabajo, dos días más?” y, “ok, dos días más, entonces ahí hay una especie de consenso, pero en general una es la que establece los plazos, los límites.” (Profesora, Ingeniería Comercial).

También se encontraron experiencias de docentes que vinculaban directamente la calendarización a recursos digitales, adaptando así el instrumento al contexto de clases remotas: “En la misma programación van los enlaces de las cosas que tienen que leer, se los subo todo de un viaje y después ellos van viendo lo que tienen que ver” (Profesor, Ingeniería Comercial).

Junto con el uso prioritario de la calendarización, algunos docentes refieren utilizar estrategias que permiten a los estudiantes anticiparse al contenido o la tarea, al inicio de cada clase, activando conocimientos previos sobre lo revisado en las clases anteriores.

En esta misma línea, otra estrategia empleada es la exigencia de lecturas para preparar las clases, como requisito para participar de las mismas:

“la orientación es: próxima semana toca sustentabilidad, por ejemplo, y vamos a discutir sobre sustentabilidad, yo no les voy a enseñar de sustentabilidad, vamos a discutir; entonces eso implica que ellos tienen que traerse leído algo, de tal forma de generar una discusión, porque si es solo para explicarles, mejor que se lean un libro y no estamos perdiendo el tiempo ni ellos, ni yo en la sala de clases” (Profesor, Ingeniería Comercial).

Percepciones sobre la Autorregulación del Aprendizaje durante la Enseñanza

En el contexto de clases virtuales emergen, desde algunos docentes, estrategias de enseñanza innovadoras con el objetivo de promover la autorregulación, generalmente mediante el uso de estímulos y herramientas visuales. Por ejemplo, se mencionan videos, mapas conceptuales, diagramas, pizarras digitales, softwares y aplicaciones:

“implementé hartas herramientas que permitían mejorar la experiencia de aprendizaje del estudiante, utilizaba pizarras digitales, herramientas, software, aplicaciones; utilizaba las plataformas con hartas herramientas, la gran mayoría de las potencialidades que tenían las plataformas” (Profesor, Ingeniería de Ejecución en Administración).

También hubo reacciones orientadas a dejar de usar algunos de estos recursos para facilitar el diálogo y atención de los estudiantes. Es decir, algunas de estas herramientas generaban una actitud más pasiva frente al aprendizaje:

“muchas veces no ocupaba *Power Point* porque así los mantenía más pendientes de lo que estaba pasando, y si no se generaba diálogo, obviamente la clase se terminaba no más, y listo, y yo cortaba, y me iba a hacer lo que tenía que hacer” (Profesor, Ingeniería Comercial).

Durante la transición a clases virtuales, algunos docentes adoptaron enfoques innovadores para abordar desafíos como la baja participación, como el aula invertida –delegando a los alumnos la exposición y evaluación de temas–, el aprendizaje basado en problemas, proyectos y debates. Los educadores enfatizaron la revisión constante de metas de aprendizaje y la evaluación de recursos disponibles para apoyar el progreso estudiantil, además del uso de estrategias metacognitivas como preguntas reflexivas: “Yo siempre hago una pregunta al final de la clase, “¿aprendieron algo?”, díganme, “sí, sí aprendimos” o a veces me pasa que: “no, no aprendimos nada”. Entonces, la próxima clase hacemos un repaso” (Profesora, Ingeniería Comercial).

La adaptación y la innovación docente fueron claves para mejorar la experiencia educativa durante la pandemia, revelando nuevas formas de enseñanza y aprendizaje en un entorno virtual. Basados en estas experiencias, algunos docentes notaron que, para la mayoría de las carreras, la presencialidad no era fundamental, revelando que muchas inversiones en recursos presenciales podrían no ser necesarias.

En particular, algunos docentes presentan una percepción más crítica respecto del desempeño en tareas de estudio por parte de los estudiantes, caracterizada por una actitud pasiva frente a los contenidos, las lecturas de profundización y la decisión de qué asignaturas cursar, lo que se atribuye a un elemento propio de la cultura educativa universitaria en el país y también a las diferencias individuales entre estudiantes:

“acá el alumno no tiene idea de que se trata la asignatura, el único trabajo que hace es inscribirla (...) hay muchas universidades en que, si yo quiero tomar una asignatura, por lo menos debo tener la preparación mínima o saber de qué se trata, pero acá el alumno es como por inercia: “me toca tal asignatura el tercer semestre, después sigo con otra”, y así se sigue un ritmo preestablecido, una sola línea” (Profesor, Arquitectura).

Algunos docentes notaron diferencias según el ciclo formativo general de los estudiantes en la carrera, de modo que las condiciones de la virtualidad afectarían diferenciadamente a los estudiantes, disminuyendo los problemas en los niveles superiores de formación: “Cuando ya son alumnos que han adquirido técnicas de aprendizaje, conocen... tienen estrategias de estudio, tienen un desarrollo en su carrera, están terminando, ellos se autogestionan de una forma más eficiente, con mejores resultados” (Profesor, Ingeniería Comercial).

Percepciones sobre las Prácticas Evaluativas y los Procesos de Autorreflexión

Las y los docentes participantes refieren, en general, que las prácticas evaluativas en el contexto de las clases virtuales resultaron un aprendizaje exigente, en el que se debió innovar mediante rápidas decisiones, en parte por ensayo y error; no obstante, algunas de estas prácticas se mantienen en el contexto de clases presenciales.

Los participantes lidiaron con el desafío de evaluar el aprendizaje auténtico frente a respuestas memorísticas y plagio, buscando fomentar la reflexión original en los estudiantes. Algunos profesores no consideraban problemático que los estudiantes consultaran apuntes durante evaluaciones, centrándose en evaluar habilidades analíticas más que memorísticas. La posibilidad de grabar clases fue valorada por su utilidad en la preparación para evaluaciones virtuales. Además, se observó una relación estrecha entre la planificación de clases, evaluaciones frecuentes y el fomento de un ritmo constante de aprendizaje. La precisión en la evaluación fue destacada como esencial para medir los avances de los estudiantes y cumplir con los objetivos de aprendizaje.

Por otra parte, un docente expresa que los estudiantes, en general, tienden a monitorear el proceso de aprendizaje en función de las evaluaciones sumativas, desvalorizando las instancias de evaluación formativa o tareas de desempeño no calificadas:

“pero el alumno no le da tanta importancia si el profesor va a pasar mañana tal contenido, sino que está más preocupado de si la próxima semana le toca el control tanto o se va a entregar la tarea tanto” (Profesor, Arquitectura).

En general, predominó la referencia a formas habituales de evaluación sumativa, como controles de lecturas, pruebas o certámenes escritos con preguntas objetivas. Entre las prácticas

menos comunes, se encontraron la coevaluación y las evaluaciones progresivas. La coevaluación consistiría en someter la evaluación del desempeño de un estudiante a un par, generalmente en el marco de un trabajo colaborativo y mediante el uso de criterios definidos por el docente en una pauta o rúbrica.

Por otra parte, un profesor compartió una modalidad de preguntas breves de contenido teórico que se acumulaban para disminuir la carga conceptual de los certámenes y constituían, promediadas, como una nota de tercer certamen:

“Nosotros en el nivel incorporamos un cambio en donde generamos un tercer certamen. No es un tercer certamen con cuerpo de tercer certamen, sino que tributa a una nota del certamen teórico, dependiendo algunas unidades, por ejemplo, sistema renal, endocrino, etcétera, y todas esas notas que son evaluados en un nivel teórico se promedian y pasan a ser un tercer certamen, entonces así evitamos acumular tanta materia luego para la evaluación siguiente” (Profesor, Nutrición y Dietética).

Las habilidades y acciones señaladas directamente por los docentes, que están presentes en el perfil de estudiantes que son eficaces en la autorregulación de su aprendizaje, se sintetizan en la Tabla 1:

Tabla 1

Habilidades que Estudiantes Despliegan para la Autorregulación del Aprendizaje desde la Perspectiva Docente

Etapas	Habilidad	Fundamentación
Disposición al estudio	Autogestión: responsabilidad última que el estudiante tiene sobre el proceso global de aprendizaje, que le dirige a organizar su estudio.	“Yo creo que no fue tan difícil sacar adelante la asignatura en la virtualidad porque permitía justamente que los estudiantes se autogestionaran su proceso de enseñanza aprendizaje” (Profesora, Enfermería).
	Autonomía: explicada en relación con los tiempos, tanto dentro como fuera del aula virtual, en que el estudiante dispone de forma independiente para llegar a un resultado de aprendizaje	“en los laboratorios la clave es la autorregulación, porque trabaja uno, les daba las directrices al iniciar el laboratorio, estábamos hablando de 10 minutos y después ellos tenían que trabajar de forma autónoma y al finalizar me presentan sus trabajos” (Profesora, Enfermería).
	Toma de decisiones: La capacidad de los estudiantes para tomar decisiones oportunas respecto de su aprendizaje,	“les decía: “si la plataforma se cierra porque usted está subiendo la tarea justo a último minuto, y por ABC motivos y se cierra; mándemelo por correo inmediatamente”, pero tenía el correo de la estudiante: “profesora ¿qué hago?”, entonces sin ser

Etapas	Habilidad	Fundamentación
Ejecución del estudio	especialmente frente a tareas desafiantes.	capaces de recordar lo que uno les había dicho en las instrucciones” (Profesora, Ingeniería Civil).
	Organización: comprendida como parte de la autorregulación, orientada a disponer de un espacio para el estudio y presentarse a clases adecuadamente.	“Por lo general, todos se conectan con cámara y eso igual es parte de la autorregulación, porque debían contar con un espacio en el momento, fuese su dormitorio o su comedor, que implica levantarse, estar presentable para la clase y eso también es parte de la autorregulación,” (Profesora, Enfermería)
	Participación en clases: limitación distintiva de clases remotas, dado el escaso involucramiento y el bajo nivel de respuestas o interacciones verbales.	“Uno se acostumbró, en el fondo se tuvo que adaptar a no tener el estudiante frente, sino que a través de una pantalla que estaba generalmente apagada, en donde había una interacción casi nula, generalmente entre el docente y el estudiante” (Profesora, Enfermería).
	Autoconfianza: un docente logró progresivamente generar que los estudiantes desarrollen una opinión y la compartan en la clase.	“...si tú les preguntas y no tienen opinión, pasa una o dos veces, pero a la tercera siempre tienen opinión, es como a presión, como que se dan cuenta que, “bucha, al final algo está pasando alrededor mío y soy el único que no tiene opinión de esta cuestión”, entonces uso esto también para motivarlos a que hablen” (Profesor, Ingeniería Comercial).
Autorreflexión	No emergieron habilidades que favorecieran la autorregulación en esta etapa.	

Fuente. Elaboración propia

Autorregulación del Aprendizaje desde la Perspectiva de Estudiantes en Clases Remotas

Planificación del Curso y su Relación con la Disposición al Estudio

En general, las percepciones de los estudiantes tienden a ser consistentes con las referidas por los docentes respecto de la planificación, destacando el uso de la calendarización como una herramienta clave para organizar el contenido y las evaluaciones. En general, se observa una combinación de enfoques flexibles e inflexibles en su aplicación, proporcionando una guía para los estudiantes en la organización y preparación de sus estudios. Por otro lado, se subrayan habilidades necesarias en la preparación del estudio, como la autonomía para resolver dificultades propias del aprendizaje remoto y la proactividad en la búsqueda de soluciones. La autoexigencia y autodisciplina también emergen como habilidades para enfrentar las tareas académicas. Además, se identifican elementos que influyen en la preparación del estudio, como el ambiente adecuado y la estructuración del tiempo: “Por lo menos a mí me ayuda a organizarme y marcar en el calendario cuando tengo evaluaciones” (alumna, Ingeniería Comercial). “hay personas que no se concentran con ruido, o que no tienen el espacio adecuado para estudiar también, que necesitan instalar todo en otro sitio para poder estudiar correctamente” (alumno, Ingeniería de Ejecución en Administración).

Estrategias de Enseñanza y su Relación con el Desempeño de los Estudiantes

En el análisis de la experiencia de los estudiantes durante la fase de ejecución, se destaca el desafío de la adaptación al nuevo contexto de enseñanza remota. La valoración de las competencias del profesorado en este nuevo entorno incluye la conexión visual, la preocupación por los alumnos, la claridad en las explicaciones y la flexibilidad para realizar ajustes. La capacidad de ajuste de los docentes a las necesidades de los estudiantes fue especialmente apreciada, permitiendo modificaciones en las evaluaciones y brindando explicaciones adicionales para garantizar la comprensión. Sin embargo, se evidencian limitaciones en la enseñanza remota, como la falta de estrategias que favorezcan un aprendizaje más profundo, especialmente en actividades prácticas. Las restricciones técnicas, los distractores del hogar y la dificultad en la comunicación entre pares también afectaron el proceso de aprendizaje.

Los estudiantes expresan preferencia por la modalidad presencial, destacando la importancia de la interacción directa con los docentes y entre compañeros. Además, señalan diferencias en la evaluación, destacando que las pruebas en línea tienden a ser más superficiales y limitadas en comparación con las presenciales. La falta de estructuración de horarios en la modalidad remota se asoció con dificultades en la autorregulación del aprendizaje. La relación con los distintos métodos de enseñanza de los docentes también influyó en la percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje.

“...trata de buscar que entiendas de otra forma, como de otra manera de explicación, para que igual llegues a lo, a lo que era, pero como busca alternativas, no solamente se queda con una forma, así como rígida, no, como que igual es flexible” (alumna, Ingeniería Civil Industrial).

Por otro lado, se resalta la ejecución del estudio, que parece centrarse en la asistencia a clases virtuales. La toma de apuntes se vio reemplazada por la revisión de grabaciones como una práctica de estudio. Por último, los estudiantes también indicaron haber perdido la conexión con sus compañeros, reflejando la falta de interacción y colaboración en esta modalidad.

“Me acuerdo haber hecho una actividad y ya ni me acuerdo con quien la hice, la verdad. Porque como todo era: “Hola, si” y nos veíamos las caras entonces. Uno recién como a mitad de semestre, apenas se sabe, como el nombre de dos compañeros. Así, con suerte” (alumno, Enfermería).

Evaluaciones y Procesos de Autorreflexión en Estudiantes

Una de las percepciones más compartidas tiene que ver con la presión al rendir evaluaciones remotas. Entre los factores comentados se encuentra el uso de sistemas anticopia, que requerían una cámara en frente y detrás, activaban sonidos de alerta frente a movimientos corporales y oculares, o al consultar otras pestañas del navegador o carpetas de ordenador. También se compartió la percepción de perder más tiempo durante la ejecución de evaluaciones al estar

pendiente de las condiciones de control, del ambiente y del soporte tecnológico necesarios para rendirlas.

Otro contenido presente frente a la experiencia rindiendo evaluaciones fue la deshonestidad académica de los estudiantes, con cuestionamientos serios respecto del logro de los aprendizajes:

“...estudié y todo, pero ¿cómo aprobamos eso? Ni siquiera lo sé. También había que hacer los certámenes con cámara y aun así copiaron y todo ¿entonces? No sé. Y tampoco niego haber preguntado, quizá con mi hermana, mi hermano, estando en mi casa, pero... uno igual trata de no hacer esas cosas” (alumna, Ingeniería Civil Industrial).

La retroalimentación de evaluaciones se resaltó como una práctica indispensable, aunque los estudiantes tienden a valorar la retroalimentación inmediata, oral y presencial, versus la retroalimentación asincrónica, por escrito, a través de la plataforma virtual:

“Hay asignaturas en la que uno hace ejercicios y luego no sabemos si están mal, si está bien, si podemos aprender algo más de eso; en ese caso sí pasaba, sabía qué hice bien, sabía qué hice mal y sabía cómo podía mejorarlo” (alumno, Diseño).

Los procesos de autoevaluación y autorreflexión sobre el aprendizaje fueron escasamente señalados en la experiencia de los estudiantes. En otras palabras, la orientación a la evaluación parece ser un punto en el que se cierra el proceso de aprender, sin volver sobre el mismo para reflexionar sobre estos resultados y su proceso. Al respecto, solo algunas estudiantes dieron cuenta de procesos autoevaluativos en el contexto de clases remotas, especialmente orientados a monitorear las metas de aprendizaje y tomar decisiones de mejora:

“Y eso, en la modalidad virtual como que tú tenías eso ahí, o sea, después podías volver a ver las clases y volver a mirar esas cosas que el profe pasó en la clase o que dijo en la clase” (alumna, Enfermería).

En la Tabla 2 se sintetizan las percepciones más relevantes vertidas por docentes y estudiantes en el contexto de enseñanza remota.

Tabla 2

Síntesis de Percepciones de Docentes y Estudiantes respecto de los Procesos de Aprendizaje Autorregulado

Fase de Autorregulación	Perspectiva de Docentes	Perspectiva de Estudiantes	Percepciones compartidas
Planificación	Uso de calendarización para organizar contenidos, actividades y evaluaciones. Estrategias para anticipar contenidos y activar conocimientos previos.	Valoración de la calendarización como guía para la organización del estudio. Necesidad de ambientes adecuados para estudiar.	Ambos valoran la calendarización como herramienta clave para la organización del aprendizaje.

Fase de Autorregulación	Perspectiva de Docentes	Perspectiva de Estudiantes	Percepciones compartidas
Ejecución	Innovación mediante herramientas digitales. Métodos activos como aula invertida, aprendizaje basado en problemas y debates. Fomento de la participación y reflexión al cierre de clases. Dificultades en evaluación auténtica.	Adaptación al aprendizaje remoto con apoyo del docente. Preferencia por interacción presencial. Revisión de grabaciones reemplaza toma de apuntes. Menor conexión entre pares. Ansiedad por controles tecnológicos en evaluaciones remotas.	Reconocen desafíos en la interacción remota y aprecian el esfuerzo en innovaciones docentes para mantener el interés y la participación. Coinciden en la importancia de retroalimentación efectiva. Reconocen dificultades en evaluaciones auténticas y preocupación por el aprendizaje profundo.
Evaluación y Autorreflexión	Preferencia por evaluación sumativa con control de lectura y exámenes acumulativos. Menor uso de coevaluación y autoevaluación.	Valoran retroalimentación inmediata y personalizada. Escasa autorreflexión y monitoreo de metas.	

Fuente. Elaboración propia

Discusión

La literatura disponible, respaldada por los modelos de autorregulación del aprendizaje de Zimmerman (2002) y Panadero y Alonso-Tapia (2014), enfatiza la importancia de las tres fases del proceso de autorregulación. Los hallazgos del presente estudio revelan que tanto docentes como estudiantes reconocen la fase de planificación como un elemento clave en la organización del aprendizaje remoto, destacando la calendarización como una herramienta fundamental. Sin embargo, mientras los docentes la perciben como un mecanismo estructurante que facilita la gestión del tiempo y las tareas, los estudiantes la ven como un recurso necesario pero insuficiente para enfrentar las demandas cognitivas y emocionales del aprendizaje.

En la fase de ejecución, los hallazgos sugieren una divergencia significativa entre la percepción docente y estudiantil. Los docentes reportan que la enseñanza remota ha impulsado la incorporación de estrategias didácticas innovadoras, como el uso de herramientas digitales y metodologías activas. No obstante, los estudiantes resaltan que la falta de interacción directa con sus pares y profesores afecta negativamente su motivación y compromiso, limitando su capacidad para autorregularse, concentrarse y gestionar el tiempo de estudio.

Por otro lado, la fase de autorreflexión se presenta como una de las más desafiantes en el contexto remoto. Mientras que los docentes consideran que las evaluaciones formativas pueden fomentar la reflexión en los estudiantes, estos últimos perciben las evaluaciones como fuentes de estrés, especialmente debido a los sistemas de vigilancia y control implementados para prevenir la deshonestidad académica.

Las implicancias de estos hallazgos en la formación docente son significativas. Es crucial que los programas de capacitación para profesores universitarios incorporen estrategias de enseñanza que fomenten la autorregulación del aprendizaje en entornos remotos, con un enfoque en la promoción de habilidades metacognitivas y de autonomía en los estudiantes. La

orientación educativa hacia los estudiantes también debe reforzar el desarrollo de competencias para la autorregulación, brindando apoyo en la planificación del estudio, la gestión del tiempo y la autorreflexión crítica.

Finalmente, las implicaciones prácticas para las universidades incluyen la necesidad de rediseñar las estrategias pedagógicas en la modalidad remota, promoviendo una mayor interacción entre los participantes y ofreciendo programas de desarrollo docente que fortalezcan la competencia en la facilitación del aprendizaje autorregulado. Además, se recomienda la implementación de sistemas de monitoreo y retroalimentación que permitan a los estudiantes evaluar su progreso de manera continua.

Las limitaciones del estudio dicen relación con los límites a la generalización de los resultados y la transferencia a otros contextos universitarios. No obstante, la triangulación de técnicas y fuentes de información (docentes y estudiantes) fortalece la validez de los hallazgos y ofrece una visión más holística del contexto remoto de enseñanza. Para futuras investigaciones, se podría explorar cómo las variables contextuales influyen en la autorregulación, como por ejemplo, el acceso a recursos tecnológicos o la diversidad cultural en los entornos educativos.

Conclusiones

A modo de conclusión, el estudio reafirma la relevancia de aspectos clave en la autorregulación del aprendizaje en contextos remotos, tanto en la planificación, en la enseñanza y respecto de las estrategias de evaluación. La calendarización y anticipación del contenido facilitan la organización y la eficacia en el aprendizaje remoto, permitiendo a los estudiantes gestionar mejor su tiempo y recursos. Esta fase de planificación proporciona estructura y guía para que los estudiantes establezcan metas, se comprometan con la tarea y se autocontrolen en su proceso de aprendizaje, influenciando directamente su capacidad para regular su propio estudio.

Las estrategias de enseñanza son también fundamentales en la promoción del aprendizaje autorregulado. Estrategias que fomenten la interacción, la participación activa y el diálogo en entornos virtuales pueden contribuir a mejorar significativamente la autorregulación de los estudiantes. Además, la claridad, flexibilidad y preocupación por los alumnos en la enseñanza remota también impactan la capacidad de los estudiantes para regular su propio aprendizaje.

Finalmente, las prácticas de evaluación en entornos remotos presentan desafíos importantes para el aprendizaje autorregulado, relativos a la falta de claridad en los criterios y el estrés generado. Se requieren evaluaciones que fomenten la retroalimentación constructiva y permitan la reflexión activa para promover la autorregulación efectiva del aprendizaje en contextos virtuales.

En resumen, resulta esencial promover la autorregulación del aprendizaje en contextos de enseñanza remota, en educación superior. En un escenario donde la autonomía y la responsabilidad adquieren un papel central, cultivar la capacidad de autogestión y autorregulación se convierte en la clave para que los estudiantes prosperen en sus trayectorias educativas a distancia. Al empoderar a los alumnos con las herramientas necesarias para organizar su tiempo, favorecer la participación activa e integrar la retroalimentación oportuna,

se crea un ambiente propicio para el aprendizaje significativo y la formación de individuos autónomos y críticos. En última instancia, la autoregulación en la educación superior remota no solo prepara a los estudiantes para el mundo laboral contemporáneo, sino que también contribuye a la construcción de ciudadanos competentes y adaptativos en la sociedad del conocimiento del siglo XXI.

Referencias

- Álvarez-Cruces, D.J., Sáez-Delgado, F.M., López-Angulo, Y. (2020) Revisión sistemática del aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica Superior*, 34(4) <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2136>
- Alonso-Tapia, J., & Fernández, B. (2008). Development and initial validation of the classroom motivational climate questionnaire (CMCQ). *Psicothema*, 20(4), 883-889.
- American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code Of Conduct*. Recuperado de: <https://www.apa.org>
- Bernardo, A. B., Galve-González, C., & Almeida, L. S. (2022). A Path Model of University Dropout Predictors: The Role of Satisfaction, the Use of Self-Regulation Learning Strategies and Students' Engagement. *Frontiers in Psychology*, 14(3), 1057. <https://doi.org/10.3390/su14031057>
- Broadbent, J., Panadero, E., et al. (2023). The self-regulation for learning online (SRL-O) questionnaire. *Metacognition and Learning*, 18, 135–163. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09319-6>
- Bruna, D. (2016). *Impacto de un Programa de Capacitación Docente de Facilitación de Aprendizaje Autorregulado de Estudiantes Universitarios*. Tesis para optar al grado académico de Doctor en Psicología. Universidad de Concepción.
- Bruna, D. & Pérez, M.V., & Bustos, C., & Núñez, J.C. (2017). Propiedades Psicométricas del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(44),77-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459653861007>
- Cerezo, R., Fernández, E. et al. (2018). El papel mediador de la autoeficacia y la utilidad entre el conocimiento y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.08.001>
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205–249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- 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*, 12(6), 103-114. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>.
- Cunill López, M. E., & Curbelo, L. (2021). Una aproximación a la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa en la educación médica. *Educación Médica Superior*, 35(1), e2498.
- Daura, F. T. (2017). Aprendizaje autorregulado e intervenciones docentes en la universidad. *Revista Educación*, 41(2), 1-19. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21396>
- De la Fuente, J., Paoloni, P. V., & Garzón-Umerenkova, A. (2020). Effect of Levels of Self-Regulation and Situational Stress on Achievement Emotions in Undergraduate Students: Class, Study and Testing. *Int J Environ Res Public Health*, 17(12), 4293. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17124293>

- Dunn, K., & Hayakawa, T. (2020). Destination Irrational Procrastination: An Exploration of the Role of Attributional Thinking and Self-Regulation on Procrastination in Synchronous Online Graduate Students. *Online Learning*, 24(4), 276-290. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i4.2205>
- Fernández, J. G., Bianchini, L. G. B., & Alliprandini, P. M. Z. (2020). An analysis of the profile of students' learning self-regulation in distance learning pedagogy course. *Distance Education*, 23(1), 269-286.
- Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., et al. (2023). Self-efficacy, self-regulation and cooperative learning in secondary education Spanish and Portuguese students. *European Journal of Psychology of Education*, 26(1), 117-139. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33339>
- Fluminhan, C. S. L., & Murgo, C. S. (2020). Analysis of the scientific production of academic self-regulation learning in the educational context. *Eccos-revista Científica*, 55(17). <http://hdl.handle.net/11449/209020>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, I., & Bustos Córdova, R. (2020). Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia de investigación y mediación. *Sinéctica*, (55), e1108. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-003)
- García, I., & Bustos Córdova, R. (2021). La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales. *Diálogos sobre Educación*, 12(22), 00014. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.914>
- González-Moreno, C. (2017). Efectos de la enseñanza en la autorregulación del aprendizaje de conceptos científicos en estudiantes universitarios. *Summa Psicológica*, 14(2), 1-13. <http://dx.doi.org/10.18774/summa-vol14.num2-336>
- Guadiana, E. A. S., & Córdova, K. E. G. (2022). Evolution of the concept of self-regulation in educational guidance: A systematic literature review. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>.
- Hyytinen, H., Nissinen, K., & Toom, A. (2023). How do self-regulation and effort in test-taking contribute to undergraduate students' critical thinking performance? *Studies in Higher Education*, 49(1), 192-205. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2227207>
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gomez, G., & Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: The role of feedback, self-regulation and evaluative judgment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 80(1), 137-156.
- Infante-Villagrán, V. A., Pellerano, B. M. P. D., Cobo-Rendon, R., López-Angulo, Y., Escobar-Alaniz, B., & Beyle, C.. (2021). Aplicaciones que emplean y recomendaciones que entregan docentes universitarios para la autorregulación del aprendizaje en contexto de la pandemia por COVID-19. *Texto Livre*, 14(3), e33027. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33027>
- Izcara, S. P. (2014). *Manual de Investigación Cualitativa*. México, D.F.: Fontamara.
- Li, G. G., Luo, H., et al. (2022). Effects of First-Time Experiences and Self-Regulation on College Students' Online Learning Motivation: Based on a National Survey during COVID-19. *Education Sciences*, 12(4). <https://doi.org/10.3390/educsci12040245>

- Lino, A. J. P., Rabasco, Y. W. R., & Espinoz, M. M. G. (2021). Academic self-regulation and autonomous learning of the Basic Education Major at University Estatal Peninsula de Santa Elena. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 9(2), 33-39. <http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v9i2.426>
- López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., Arias-Roa, N., & Díaz-Mujica, A. (2020). Revisión sistemática sobre instrumentos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación secundaria. *Información Tecnológica*, 31(4), 85–98. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000400085>
- López-Belmonte, J., Marín-Marín, J. A., ..., & Moreno-Guerrero, A. J. (2023). Flipped Learning for Promoting Self-regulation, Social Competence, and Decision-making in Pandemic Conditions. *Interactive Learning Environments*, 13(4). <https://doi.org/10.1177/21582440231208772>
- Merino-Soto, C., Chávez-Ventura, G., ..., & Toledano-Toledano, F. (2022). Learning Self-Regulation Questionnaire (SRQ-L): Psychometric and Measurement Invariance Evidence in Peruvian Undergraduate Students. *Sustainability*, 14(18), 11239. <https://doi.org/10.3390/su141811239>
- Miná. V., Silvestre, M., Otero, L. (2021). Aprendizaje autorregulado en estudiantes de ingeniería; estrategias de gestión de recursos pedagógicos. *Anales AFA*, [S.l.], 32(1), 32-38. <https://afan.df.uba.ar/journal/index.php/analesafa/article/view/2301>
- Moral, S. V., & Crosseti, B. D. (2022). Self-Regulation of Learning and the Co-Design of Personalized Learning Pathways in Higher Education: A Theoretical Model Approach. *Journal of Interactive Media in Education*, 2022(1), p.6.DOI: <https://doi.org/10.5334/jime.749>
- Omarchevska, Y., Lachner, A., et al. (2022). It takes two to tango: How scientific reasoning and self-regulation processes impact argumentation quality, *Journal of the Learning Sciences*, 31(2), 237-277. <https://doi.org/10.1080/10508406.2021.1966633>
- Opdenakker, M. C. (2022). Developments in early adolescents' self-regulation: The importance of teachers' supportive vs. undermining behavior. *Frontiers in Psychology*, 13, 1021904. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1021904>
- Panadero, E. & Alonso-Tapia, JA. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>,
- Postholm, M. B. (2010) Self-regulated pupils in teaching: teachers' experiences, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(4), 491-505. <http://dx.doi.org/10.1080/13540601003754889>
- Rodríguez, V. J., Faubel, P. J. C., & Martínez-Picazo, A. (2022). Using digital tools and resources ("Digital Educational Satellites") for planning, motivation and self-regulation of learning in higher education. *EDMETIC*, 11(1), 1-19.
- Sáez-Delgado, F., Lobos-Peña, K., et al. (2023). Fomento de la autorregulación del aprendizaje desde una comprensión cualitativa durante la pandemia de COVID-19. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(96), 159-186.
- Sáez, F., Díaz, A., Panadero, E., & Bruna, D. (2018). Revisión sistemática sobre competencias de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios.

- Revista Formación Universitaria*, 11(6), 83-98. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600083>.
- Saiz-Manzanares, M. C., Almeida, L. S., et al. (2022). Teacher training effectiveness in self-regulation in virtual environments. *Frontiers in Psychology*, 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.776806>
- Santos, A. G. M., & Alliprandini, P. M. Z. (2023). Effectiveness of a Collaborative Intervention in Self-Regulation and Self-Efficacy of Higher Education Students. *Journal of Education Research*, 16(2), 179-194. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16211a>
- Shatroubi, T., & Ramírez-García, A. (2023). Shatroubi T, Ramirez-Garcia A. Coaching-Based Pedagogy and Its Impact on Students' Self-Regulation among Marginalized and Segregated Communities: Palestinian Arab Middle School Students as a Case Study. *Education Sciences*, 13(5), 527. <https://doi.org/10.3390/educsci13050527>
- Silva, J. D. R., & de Carvalho, C. F. (2020). Self-regulation of learning and academic performance in higher education. *Revista Internacional De Humanidades*, 21(2), 269–281. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v21.5058>
- Suamuang, W., Easter, M. A., & Suksakulchai, S. (2021). Relations between instructor feedback, self-regulation, assignment completion and academic achievement in Thai higher learning institutions. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18(1), 85-109. <https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.1.4>
- 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>.
- Valdés, M.A., & Pujol, L., (2015). Propiedades psicométricas y estructura factorial de la escala de aprendizaje autorregulado (EAA) en adolescentes. *Psicogente*, 18(33), 66-77. <https://doi.org/10.17081/psico.18.33.56>
- Xu, Z., Zhao, Y., Liew, J., Zhou, X., & Kogut, A. (2023). Synthesizing research evidence on self-regulated learning and academic achievement in online and blended learning environments: A scoping review. *Educational Research Review*, 39, 100510. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100510>.
- Zare, J., Aqajani Delavar, K., Derakhshan, A., & Pawlak, M. (2024). The relationship between self-regulated learning strategy use and task engagement. *International Journal of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1111/ijal.12535>.
- Zarouk, M. Y., Olivera, E., et al. (2020). The impact of flipped project-based learning on self-regulation in higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(17), pp. 127–147. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i17.14135>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory in to Practice*, 41(2), 64-70.