erevna
RESEARCH REPORTS

# Estrategias de Aprendizaje y Autorregulación en Estudiantes Universitarios de Nuevo Ingreso

## Learning Strategies and Self-Regulation in New University Students

**Johanna Patricia Ordóñez-Calle[1]***

[1]*Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador*

**Recibido:** 3 de agosto de 2024. **Aceptado:** 18 de septiembre de 2024. **Publicado en línea:** 5 de enero de 2025
*Autor de correspondencia: jpordonez@utpl.edu.ec

## Resumen

**Justificación**: la capacidad de los estudiantes para enfrentar los desafíos académicos, sociales y emocionales en la educación superior influye directamente en su éxito académico y adaptación a este nuevo entorno. **Objetivo**: evaluar las estrategias de aprendizaje y autorregulación motivacional en estudiantes universitarios de nuevo ingreso de una universidad privada en la zona 7 de Ecuador. **Metodología**: diseño no experimental, enfoque cuantitativo, alcance descriptivo y corte transversal. La muestra consistió en 366 estudiantes (59,6% mujeres con una edad media de 19 años), seleccionados mediante muestreo no probabilístico. Se aplicó el Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Estudio Universitario (CEMEU). **Resultados**: los estudiantes emplean principalmente estrategias de elaboración cognitiva y comunicativa en su proceso de aprendizaje, destacándose la habilidad para integrar nuevos conocimientos con los previamente adquiridos. Sin embargo, se observó que la planificación y revisión de los procesos cognitivos, especialmente en la preparación para los exámenes, no son prácticas generalizadas. En términos de autorregulación motivacional, los estudiantes presentan un alto sentido de autoeficacia y motivación intrínseca hacia su carrera, pero las puntuaciones bajas en concentración sugieren la presencia de distracciones que pueden interferir en su desempeño académico. **Conclusión**: se destaca la importancia de fortalecer las estrategias de revisión, mejorar la concentración y proporcionar apoyo emocional para facilitar el aprendizaje efectivo y el bienestar de los estudiantes.

**Palabras clave:** adaptación universitaria, educación superior, gestión del aprendizaje, intervenciones educativas

## Abstract

**Justification**: the ability of students to face academic, social, and emotional challenges in higher education directly influences their academic success and adaptation to this new environment. **Objective**: to evaluate the learning strategies and motivational self-regulation in first-year university students from a private university in Zone 7 of Ecuador. **Methodology**: non-experimental design, quantitative approach, descriptive scope, and cross-sectional study. The sample consisted of 366 students (59.6% female, with an average age of 19), selected using non-probabilistic sampling. The University Study Strategies and Motivation Questionnaire (CEMEU) was applied. **Results**: students primarily use cognitive and communicative strategies in their learning process, particularly excelling in integrating new knowledge with previously acquired content. However, it was observed that planning and reviewing cognitive processes, especially in exam preparation, are not widely practiced. In terms of motivational self-regulation, students show a high sense of self-efficacy and intrinsic motivation toward their career, but low scores in concentration suggest the presence of distractions that may interfere with their academic performance. **Conclusion**: the importance of strengthening review strategies, improving concentration, and providing emotional support is highlighted to facilitate effective learning and student well-being.

**Keywords:** university adaptation, higher education, learning management, educational interventions

**Cita:** Ordóñez-Calle, J. P. (2025). Estrategias de Aprendizaje y Autorregulación en Estudiantes Universitarios de Nuevo Ingreso. *Erevna: Research Reports, 3*(1), 1-14. https://doi.org/10.70171/pca84329

CC BY NC SA

## INTRODUCCIÓN

El ingreso a la educación superior representa un desafío para los estudiantes, quienes deben enfrentarse a un sistema académico con exigencias y estructuras diferentes a las de la educación secundaria. Este proceso es gradual y multifacético, y se caracteriza por una serie de demandas académicas, sociales y emocionales que requieren respuestas adaptativas (Jarrín-García & Moreta-Herrera, 2024). Uno de los aspectos clave para superar con esta etapa, es la capacidad para desarrollar y emplear estrategias de aprendizaje eficaces, así como recursos motivacionales que permitan autorregular el rendimiento y superar los obstáculos emocionales que pueden surgir en el nuevo contexto de estudio (Sánchez-Cotrina, 2023). En este sentido, las estrategias de aprendizaje y la autorregulación motivacional como sugieren Theobald (2021), son dos componentes importantes en este proceso, ya que permiten a los estudiantes gestionar tanto sus recursos cognitivos como emocionales durante su formación.

Las estrategias de aprendizaje se definen como acciones organizadas y conscientes que los estudiantes llevan a cabo con el propósito de alcanzar sus objetivos educativos en un contexto específico (Pérez-Navío et al., 2023). Este concepto, que inicialmente se centraba en los aspectos cognitivos y metacognitivos del aprendizaje, ha evolucionado para incluir dimensiones afectivo-motivacionales, como el fortalecimiento de la autoeficacia y el control del estrés mediante la gestión de pensamientos negativos sobre el propio desempeño académico. Asimismo, las estrategias autorreguladoras, que implican la gestión de recursos como el esfuerzo personal y el control de las interferencias externas, resultan decisivos para optimizar el uso del tiempo y mejorar el rendimiento académico (Nisbet & Shucksmith, 2017). En este marco, la motivación se concibe como el conjunto de procesos psíquicos que orientan e intensifican el comportamiento, y la motivación para estudiar, vista como un proceso interactivo, regula los esfuerzos de los estudiantes para alcanzar sus metas académicas (Theobald, 2021).

La autorregulación, por otro lado, es un proceso complejo y dinámico que implica la capacidad del estudiante para gestionar sus propios pensamientos, emociones y comportamientos con el objetivo de alcanzar sus metas de aprendizaje. Este proceso incluye la planificación de tareas, la monitorización del progreso y la evaluación del propio rendimiento. La autorregulación también tiene una dimensión motivacional, ya que depende de la perseverancia y la capacidad del estudiante para enfrentarse a situaciones difíciles con determinación y ajuste de sus estrategias según sea necesario. A través de la autorregulación, los estudiantes pueden superar los obstáculos y mantener su motivación alta, incluso cuando las circunstancias son adversas (Miele & Scholer, 2016; Werner & Milyavskaya, 2019).

Diversos estudios han abordado la importancia de los elementos mencionados en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Según Burbano-Larrea et al. (2021), la autorregulación del aprendizaje está vinculada con una mayor efectividad en el estudio y mejores resultados académicos. Investigaciones de Zimmerman (2023) han demostrado que los estudiantes que emplean estrategias de autorregulación, como la planificación, la autoevaluación y la revisión, tienen más probabilidades de tener éxito académico. En un estudio realizado por Manganelli et al. (2019), se observó que los estudiantes que combinan estrategias cognitivas con una motivación intrínseca más fuerte muestran un mejor desempeño académico. De manera similar, en el contexto de la educación superior, estudios como el de Eggers et al. (2021) resaltan la relevancia de la autorregulación motivacional, indicando que los estudiantes con un mayor sentido de autoeficacia y control sobre su



ISSN: 3091-1540 Enero – Junio 2025 | Vol. 3, Núm. 1 | pp. 1-14 DOI: 10.70171/pca84329

aprendizaje tienden a adaptarse mejor a los desafíos académicos.

En cuanto a los recursos emocionales, el estudio de la ansiedad y el estrés como barreras emocionales en el proceso de aprendizaje ha sido objeto de múltiples investigaciones. Según Zimmerman (2023), las emociones juegan un papel crítico en la autorregulación motivacional y el rendimiento académico. Los estudiantes que experimentan altos niveles de ansiedad o desmotivación frente a los exámenes tienden a enfrentarse a mayores dificultades en la adaptación al entorno universitario (Jarrín-García & Moreta-Herrera, 2024). Por otro lado, la capacidad de manejar las emociones positivas, como el entusiasmo y la confianza, se ha asociado con una mayor persistencia y éxito en los estudios (Saleem et al. 2022).

Por otra lado, la falta de desarrollo de estas habilidades puede tener consecuencias negativas. La carencia de estrategias de autorregulación y la baja motivación pueden conducir a la procrastinación, el estrés crónico, la ansiedad académica e incluso al abandono de los estudios (Ragusa et al., 2023). De hecho, los estudiantes que no gestionan adecuadamente sus emociones y recursos cognitivos se enfrentan a mayores dificultades para adaptarse al ritmo y las exigencias de la educación superior (Jarrín-García & Moreta-Herrera, 2024). Este fenómeno se ve exacerbado cuando los estudiantes perciben que su rendimiento no cumple con sus expectativas o las de su entorno, lo que puede generar un ciclo negativo de frustración y desmotivación (Thorner & Kikuchi, 2019).

A pesar de los avances en la comprensión de las estrategias de aprendizaje y autorregulación motivacional, pocos estudios se han centrado específicamente en los estudiantes de primer ingreso universitario, un grupo particularmente vulnerable durante esta etapa de transición. Por ello, este estudio tuvo como objetivo general, evaluar las estrategias de aprendizaje y autorregulación motivacional en estudiantes universitarios de primer ingreso de una universidad privada en la zona 7 de Ecuador. A través de este enfoque, se pretende identificar las estrategias de aprendizaje que estos estudiantes emplean, así como los recursos emocionales y motivacionales que movilizan para enfrentar las exigencias académicas, contribuyendo a la comprensión de los factores que influyen en su desempeño y adaptación a la educación superior.

## METODOLOGÍA

### Diseño de Investigación

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, adecuado para medir variables previamente definidas mediante la recolección y análisis numérico de datos, lo que permitió establecer patrones de comportamiento y responder a los objetivos planteados. Se utilizó un diseño no experimental y transversal, ya que los datos se recolectaron en un único momento sin intervenir o manipular las variables del estudio, observando las condiciones en su estado natural. Finalmente, el estudio se clasificó como descriptivo, dado que se centró en caracterizar las estrategias y recursos afectivos utilizados por los estudiantes en un contexto específico, cumpliendo con el propósito de especificar las propiedades y características de los fenómenos analizados (Hernández-Sampieri et al., 2014).

### Participantes

Los participantes de este estudio fueron 366 estudiantes de primer ingreso de una institución de



ISSN: 3091-1540 Enero - Junio 2025 | Vol. 3, Núm. 1 | pp. 1-14 DOI: 10.70171/pca84329

educación superior de carácter privado en la zona 7 del Ecuador, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico basado en criterios de accesibilidad. En cuanto al perfil demográfico, el 59,6% de los participantes fueron mujeres (n = 218) y el 40,4% fueron hombres (n = 148). La mayoría (85,2%) se encontraba en el rango de edad de 17 a 20 años, mientras que el 11,8% tenía entre 21 y 24 años, y el 3% estaba en el rango de 25 a 29 años.

Respecto a la distribución por carreras, se observó la siguiente repartición: en el área Administrativa, los estudiantes se distribuyeron en las siguientes carreras: Administración de Empresas (6,56%, n = 24), Contabilidad y Auditoría (4,37%, n = 16), Economía (8,47%, n = 31), Finanzas (5,46%, n = 20), Gastronomía (5,19%, n = 19) y Turismo (1,91%, n = 7). En el área Sociohumanística, los estudiantes se distribuyeron en las carreras de Comunicación (5,74%, n = 21), Derecho (22,4%, n = 82), Pedagogía de los Idiomas (10,93%, n = 40), Psicología Clínica (21,04%, n = 77) y Psicopedagogía (7,92%, n = 29).

## Instrumentos

Se utilizó el Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Estudio Universitario (CEMEU), elaborado por García-Ripa et al. (2016), con el objetivo de analizar los procesos que intervienen en el estudio académico al inicio de la carrera universitaria. Este instrumento es de naturaleza cuantitativa se divide en dos dimensiones principales: Estrategias de aprendizaje y Autorregulación motivacional, cada una de las cuales se subdivide en tres escalas. La primera dimensión, incluye las escalas: Estrategias de elaboración cognitiva, Estrategias de revisión y ajuste de los procesos cognitivos, y Estrategias de elaboración comunicativa. La segunda dimensión se compone de las escalas: Estabilidad en el propósito de estudio y sentimiento de autoeficacia, Concentración en el estudio, y Barreras emocionales.

El cuestionario consta de 32 ítems, cada uno con 6 opciones de respuesta, que van desde “Nunca me sucede” (1) hasta “Siempre me sucede” (6). La puntuación mínima obtenida es de 32 puntos, mientras que la puntuación máxima posible es de 192 puntos. La interpretación de los resultados sugiere que, las puntuaciones bajas en la mayoría de las escalas (excepto en Concentración en el estudio y Barreras emocionales, que deben interpretarse en forma inversa) indican que el estudiante podría necesitar orientación académica, la cual podría ser proporcionada a través de programas de acogida e intervención tutorial.

En cuanto a las propiedades psicométricas, el instrumento ha demostrado una adecuada fiabilidad y validez en su aplicación, con coeficientes alfa de Cronbach superiores a ,70 para cada una de las dimensiones y escalas (Garcia-Ripa et al., 2016) lo que indica una adecuada homogeneidad entre los ítems que conforman cada constructo. Para evaluar la confiabilidad del CEMEU en este estudio, se utilizó la prueba Alpha de Cronbach, obteniendo un valor global de ,963, lo cual indica una alta fiabilidad del instrumento. Los valores de confiabilidad por escala oscilaron entre ,738 y ,914, lo que respalda la consistencia interna del cuestionario. Esto sugirió que el instrumento es adecuado para medir las estrategias de aprendizaje y la autorregulación motivacional en estudiantes universitarios de nuevo ingreso.

## Procedimientos

Este estudio contó con la autorización del Vicerrectorado Académico de la institución de educación superior para la recolección de datos. En una primera reunión, se socializó el proyecto con los



ISSN: 3091-1540 Enero – Junio 2025 | Vol. 3, Núm. 1 | pp. 1-14 DOI: 10.70171/pca84329

participantes, explicándoles el objetivo del estudio, el procedimiento a seguir y las garantías éticas relacionadas con la confidencialidad de la información y el consentimiento informado, conforme a los principios de la Declaración de Helsinki. Posteriormente, se procedió con la aplicación física del Cuestionario CEMEU. Los datos obtenidos fueron depurados inicialmente en Excel y luego ingresados en el programa SPSS 24.0 para su procesamiento, análisis e interpretación, con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados.

### Análisis de Datos

Se emplearon procedimientos de estadística descriptiva, con el fin de obtener una visión detallada y precisa de las características de la muestra. Las medidas de tendencia central utilizadas incluyeron la media aritmética (M), que permitió identificar el valor promedio de las variables analizadas, y la desviación estándar (DT), que proporcionó información sobre la dispersión de los datos respecto a la media.

## RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la dimensión de estrategias de aprendizaje (Tabla 1) muestran diversas tendencias en las respuestas de los estudiantes. En las estrategias de elaboración cognitiva, se destaca un alto promedio en el ítem "Trato de razonar y pensar cada tema para encontrarle un sentido a lo que estoy leyendo" (M = 4,84 DT = 1,23), indicando que los estudiantes tienden a reflexionar profundamente sobre el contenido que estudian. Asimismo, el ítem "Me detengo en los puntos dudosos del texto y trato de entenderlos o busco aclararlos" (M = 4,75 DT = 1,22) refleja una actitud proactiva en la búsqueda de comprensión. En el caso de "Cuando estudio, me gusta asociar lo que voy aprendiendo con otras materias y contenidos que he estudiado anteriormente" (M = 4,54 DT = 1,33), los estudiantes evidencian la práctica de integrar nuevos conocimientos con los previos, lo que favorece el aprendizaje significativo.

En las estrategias de revisión y ajuste de los procesos cognitivos, los resultados muestran variabilidad. El ítem "Me presento al examen solo si tengo la materia bien preparada" (M = 2,70 DT = 1,79) presenta un valor bajo, sugiriendo que algunos estudiantes no se sienten completamente preparados antes de los exámenes. Por otro lado, el ítem "Estudio sabiendo la modalidad de evaluación del profesor" (M = 4,53 DT = 1,41) indica que los estudiantes planifican sus estudios según las expectativas del docente. Otros ítems como "Puedo distribuir bien el tiempo entre el estudio y las distintas actividades que tengo" (M = 4,18 DT = 1,37) y "Cuando estoy leyendo, cada tanto me detengo y reviso mentalmente si entendí lo que leí" (M = 4,61 DT = 1,41) reflejan una mayor habilidad en la organización y revisión del contenido de estudio.

Por último, en las estrategias de elaboración comunicativa, se observa un alto nivel de preparación para la expresión escrita, evidenciado por el ítem "Antes de escribir pienso y elaboro mentalmente la forma en que voy a expresar mis ideas por escrito" (M = 5,01 DT = 1,32). Esto sugiere que los estudiantes están conscientes de la importancia de la planificación antes de redactar. Además, el ítem "Antes de entregar un material escrito lo reviso y corrijo errores de redacción" (M = 4,74 y DT = 1,36) muestra una actitud crítica y detallista hacia la corrección de sus trabajos.



ISSN: 3091-1540 Enero - Junio 2025 | Vol. 3, Núm. 1 | pp. 1-14 DOI: 10.70171/pca84329

**Tabla 1**. Resultados de la Dimensión de Estrategias de Aprendizaje del CEMEU

| Dimensión | Escalas | Ítems | M | DT |
|---|---|---|---|---|
| **Estrategias de aprendizaje** | **Estrategias de elaboración cognitiva** | Trato de razonar y pensar cada tema para encontrarle un sentido a lo que estoy leyendo. | 4,84 | 1,23 |
| | | Me detengo en los puntos dudosos del texto y trato de entenderlos o busco aclararlos. | 4,75 | 1,22 |
| | | Al estudiar, me resulta fácil establecer relaciones entre los conceptos de un texto. | 4,38 | 1,26 |
| | | Al leer o estudiar me resulta fácil distinguir las ideas fundamentales y las ideas secundarias del texto. | 4.24 | 1,34 |
| | | Cuando estudio, me gusta asociar lo que voy aprendiendo con otras materias y contenidos que he estudiado anteriormente. | 4,54 | 1,33 |
| | **Estrategias de revisión y ajuste de los procesos cognitivos** | Me presento al examen solo si tengo la materia bien preparada. | 2,70 | 1,79 |
| | | Estudio sabiendo la modalidad de evaluación del profesor. | 4,53 | 1,41 |
| | | Generalmente tengo leído el material indicado por el profesor, antes de cada clase. | 3,28 | 1,36 |
| | | Después de clase releo mis apuntes para comprender mejor la información. | 3,27 | 1,42 |
| | | Trato de estudiar con tiempo, no dejo todo para el último momento. | 3,77 | 1,48 |
| | | Cuando estoy leyendo, cada tanto me detengo y reviso mentalmente si entendí lo que leí. | 4,61 | 1,41 |
| | | Puedo distribuir bien el tiempo entre el estudio y las distintas actividades que tengo. | 4,18 | 1,37 |
| | | Me tomo examen a mí mismo para estar seguro de que conozco el material que estudié. | 3,83 | 1,60 |
| | **Estrategias de elaboración comunicativa** | Antes de escribir pienso y elaboro mentalmente la forma en que voy a expresar mis ideas por escrito. | 5,01 | 1,32 |
| | | Al escribir, poseo un buen manejo de vocabulario y gramática. | 4,34 | 1,21 |
| | | Antes de entregar un material escrito lo reviso y corrijo errores de redacción. | 4,74 | 1,36 |
| | | Al dar un examen, me doy cuenta de que estudié correctamente los temas. | 4,28 | 1,36 |

*Nota*: M= Media, DT= Desviación Típica.

Los resultados obtenidos en la dimensión de Autorregulación Motivacional (Tabla 2) muestran que los estudiantes tienen una alta percepción de autoeficacia y un fuerte compromiso con su educación. En el componente de Estabilidad en el propósito de estudio y sentimiento de autoeficacia, el ítem "Considero que poseo la capacidad necesaria para estudiar una carrera universitaria" (M = 5,22 DT = 1,21) obtuvo la puntuación más alta, lo que sugiere que los estudiantes se sienten seguros de su capacidad para tener éxito en la universidad. De igual manera, "Valoro la posibilidad que tengo de estudiar esta carrera" (M = 5,15 DT = 1,33) resalta un alto nivel de motivación intrínseca hacia su carrera. Sin embargo, se observa una puntuación relativamente baja en el ítem "Estoy convencido/a de estudiar esta carrera, aunque no es lo que mis padres desean" (M = 4,09 DT = 2,01), lo que sugiere que algunos estudiantes todavía pueden estar influenciados por las expectativas familiares.

En cuanto a la concentración en el estudio, los estudiantes muestran una tendencia a enfrentar



ISSN: 3091-1540 Enero – Junio 2025 | Vol. 3, Núm. 1 | pp. 1-14 DOI: 10.70171/pca84329

dificultades en este aspecto, ya que los ítems como "Ocupo demasiadas horas para hablar por teléfono, 'chatear' o conectado a Internet" (M = 3,86 DT = 1,34) y "Cuando estoy leyendo o estudiando, me pongo a pensar en otras cosas" (M = 3,64 DT = 1,49) presentan puntuaciones relativamente bajas. Esto indica que muchos estudiantes tienen problemas para mantenerse concentrados en sus estudios debido a distracciones externas o internas.

En relación con las barreras emocionales, se observa una respuesta mixta. El ítem "Me preocupo mucho desaprobar un examen" (M = 5,14 DT = 1,38) muestra que los estudiantes experimentan ansiedad ante los exámenes, lo cual podría afectar su desempeño académico. Además, "Cuando obtengo una baja calificación, me desanimo mucho" (M = 4,37 DT = 1,62) refleja la tendencia a desmotivarse ante el fracaso académico. Sin embargo, el ítem "Me pongo nervioso/a y se me olvida todo en los exámenes" (M = 3,37 DT = 1,64) obtuvo la puntuación más baja, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes no experimentan un bloqueo emocional extremo durante los exámenes.

**Tabla 2**. Resultados de la Dimensión de Autorregulación Motivacional del CEMEU

| Dimensión | Escalas | Ítems | M | DT |
|---|---|---|---|---|
| **Autorregulación motivacional** | **Estabilidad en el propósito de estudio y sentimiento de autoeficacia** | Estudiar y saber me proporciona mucho placer. | 4,75 | 1,39 |
| | | Consigo ser perseverante, constante para estudiar. | 4,42 | 1,30 |
| | | Valoro la posibilidad que tengo de estudiar esta carrera. | 5,15 | 1,33 |
| | | Considero que poseo la capacidad necesaria para estudiar una carrera universitaria. | 5,22 | 1,21 |
| | | Aunque el tema sea difícil o aburrido lo mismo lo estudio. | 4,64 | 1,33 |
| | | Estoy convencido/a de estudiar esta carrera, aunque no es lo que mis padres desean. | 4,09 | 2,01 |
| | | Me considero un buen estudiante. | 4,55 | 1,25 |
| | **Concentración en el estudio** | Ocupo demasiadas horas para hablar por teléfono, “chatear” o conectado a Internet. | 3,86 | 1,34 |
| | | Cuando estoy leyendo o estudiando, me pongo a pensar en otras cosas. | 3,64 | 1,49 |
| | | Tardo mucho en acomodarme para empezar a estudiar y cualquier cosa interrumpe mi estudio. | 3,93 | 1,53 |
| | | Soy muy distraído. | 3,76 | 1,60 |
| | | Mis preocupaciones me impiden concentrarme. | 3,59 | 1,56 |
| | **Barreras emocionales** | Me pongo nervioso/a y se me olvida todo en los exámenes. | 3,37 | 1,64 |
| | | Me preocupa mucho desaprobar un examen. | 5,14 | 1,38 |
| | | Cuando obtengo una baja calificación, me desanimo mucho. | 4,37 | 1,62 |

*Nota*: M= Media, DT= Desviación Típica.



ISSN: 3091-1540 Enero - Junio 2025 | Vol. 3, Núm. 1 | pp. 1-14 DOI: 10.70171/pca84329

Los resultados presentados en la Tabla 3 muestran las puntuaciones promedio obtenidas en las distintas dimensiones del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Estudio Universitario (CEMEU)**,** permitiendo una visión integral de las estrategias y motivaciones de los estudiantes universitarios en el ámbito académico. En la dimensión de estrategias de aprendizaje, las puntuaciones más altas corresponden a las estrategias de elaboración cognitiva (M = 4,55 DT = 1,28) y las estrategias de elaboración comunicativa (M = 4,59 DT = 1,31), lo que indica que los estudiantes suelen emplear técnicas cognitivas para comprender y organizar la información, así como para mejorar su capacidad de expresión escrita. En cuanto a la estrategia de revisión y ajuste de los procesos cognitivos, esta presenta una puntuación promedio de M = 3,77 (DT = 1,48), lo que sugiere que, si bien algunos estudiantes realizan esfuerzos para revisar y ajustar sus métodos de estudio, esta práctica no es tan frecuente.

En cuanto a la dimensión de autorregulación motivacional, se observa una puntuación notablemente alta en la estabilidad en el propósito de estudio y sentimiento de autoeficacia (M = 4,69 DT = 1,40), lo que refleja que los estudiantes se sienten generalmente seguros de su capacidad para realizar estudios universitarios y están comprometidos con sus metas académicas. No obstante, la concentración en el estudio (M = 3,76 DT = 1,50) presenta una puntuación relativamente baja, lo que sugiere que los estudiantes podrían estar experimentando dificultades para mantener la concentración en su trabajo académico. Esto podría estar relacionado con la presencia de distractores, como el uso de redes sociales o la fatiga mental. Por último, las barreras emocionales (M = 4,29 DT = 1,51) muestran una puntuación media, indicando que, aunque los estudiantes experimentan algunas emociones que dificultan su rendimiento académico, no parecen ser factores decisivos en su desempeño.

**Tabla 3**. Resultados Globales del CEMEU

| Dimensiones | Escalas | M | DT |
|---|---|---|---|
| **Estrategias de aprendizaje** | Estrategias de elaboración cognitiva | 4,55 | 1,28 |
| | Estrategias de revisión y ajuste de los procesos cognitivos | 3,77 | 1,48 |
| | Estrategias de elaboración comunicativa | 4,59 | 1,31 |
| **Autorregulación motivacional** | Estabilidad en el propósito de estudio y sentimiento de autoeficacia | 4,69 | 1,40 |
| | Concentración en el estudio | 3,76 | 1,50 |
| | Barreras emocionales | 4,29 | 1,51 |

*Nota*: M= Media, DT= Desviación Típica.

Los datos de la Tabla 4 reflejan las puntuaciones medias obtenidas en las diferentes dimensiones del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Estudio Universitario (CEMEU), según el área académica de los estudiantes. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, tanto en el área administrativa como en la sociohumanística, las puntuaciones más altas corresponden a las estrategias de elaboración cognitiva (M = 4,50 en administrativa y M = 4,57 en sociohumanística) y las estrategias de elaboración comunicativa (M = 4.53 en administrativa y M = 4.62 en sociohumanística). Esto indica que los estudiantes de ambas áreas emplean de manera consistente



ISSN: 3091-1540 Enero – Junio 2025 | Vol. 3, Núm. 1 | pp. 1-14 DOI: 10.70171/pca84329

estrategias cognitivas y de expresión escrita para facilitar su aprendizaje. Sin embargo, los estudiantes del área sociohumanística presentan puntuaciones ligeramente más altas en estas escalas, lo que podría sugerir una mayor inclinación hacia la reflexión y la comunicación escrita.

Respecto a las estrategias de revisión y ajuste de los procesos cognitivos, los estudiantes del área sociohumanística (M = 3,82) muestran una puntuación algo superior a la de los administrativos (M = 3,67), lo que indica que los primeros tienden a revisar y ajustar más frecuentemente sus estrategias de estudio, posiblemente como parte de un enfoque más reflexivo propio de las disciplinas de las ciencias sociales y humanísticas.

En la dimensión de autorregulación motivacional, los estudiantes del área sociohumanística obtienen puntuaciones más altas en la estabilidad en el propósito de estudio y sentimiento de autoeficacia (M = 4,73 en sociohumanística frente a M = 4,59 en administrativa), lo que sugiere que se sienten más seguros y motivados respecto a sus capacidades y objetivos académicos. Este resultado podría estar relacionado con la naturaleza de los estudios sociohumanísticos, que suelen implicar un mayor componente reflexivo y personal. Por otro lado, los niveles de concentración en el estudio son más bajos en los estudiantes sociohumanísticos (M = 3,68) en comparación con los administrativos (M = 3,90), lo que podría indicar mayores distracciones o dificultades para mantener el enfoque en el estudio entre los estudiantes de esta área.

Finalmente, en cuanto a las barreras emocionales, la diferencia entre las dos áreas es mínima, con los estudiantes administrativos obteniendo una media de M = 4,40 y los estudiantes sociohumanísticos una media de M = 4,24. Ambos grupos experimentan barreras emocionales, aunque en menor medida en comparación con otras dimensiones, lo que sugiere que estas barreras no son un obstáculo significativo en su desempeño académico.

**Tabla 4**. Resultados Globales del CEMEU según el Área Académica

| Dimensiones | Escalas | Media Administrativa | Media Sociohumanística |
|---|---|---|---|
| **Estrategias de aprendizaje** | Estrategias de elaboración cognitiva | 4,50 | 4,57 |
| | Estrategias de revisión y ajuste de los procesos cognitivos | 3,67 | 3,82 |
| | Estrategias de elaboración comunicativa | 4,53 | 4,62 |
| **Autorregulación motivacional** | Estabilidad en el propósito de estudio y sentimiento de autoeficacia | 4,59 | 4,73 |
| | Concentración en el estudio | 3,90 | 3,68 |
| | Barreras emocionales | 4,40 | 4,24 |

## DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue evaluar las estrategias de aprendizaje y autorregulación motivacional en estudiantes universitarios de primer ingreso de una institución de educación superior de carácter privado en la zona 7 del Ecuador. A través de este enfoque, se buscó identificar las estrategias que



ISSN: 3091-1540 Enero - Junio 2025 | Vol. 3, Núm. 1 | pp. 1-14 DOI: 10.70171/pca84329

estos estudiantes emplean, así como los recursos emocionales y motivacionales que movilizan para enfrentar las exigencias académicas.

Los resultados obtenidos en las estrategias de aprendizaje muestran que los estudiantes universitarios de nuevo ingreso tienden a emplear predominantemente estrategias de elaboración cognitiva y comunicativa. Específicamente, la tendencia a razonar y buscar sentido en los textos que estudian, junto con la habilidad para asociar nuevos conocimientos con los previamente adquiridos, refleja un enfoque consciente hacia el aprendizaje significativo. Este hallazgo es consistente con estudios previos que sugieren que la capacidad de integrar nuevos contenidos con conocimientos previos favorece la comprensión profunda y el aprendizaje a largo plazo (Ruiz-Martín & Bybee, 2022; Soriano et al., 2024). Sin embargo, se observó variabilidad en las estrategias de revisión y ajuste de los procesos cognitivos. Si bien algunos estudiantes muestran una planificación y revisión eficaces de sus estudios, la preparación para los exámenes no parece ser una práctica generalizada. Esto se refleja en la baja puntuación en el ítem relacionado con la preparación para los exámenes, lo que podría sugerir que una parte significativa de los estudiantes no asocia la revisión constante con un rendimiento académico óptimo. En este sentido, la investigación de Barrios Coronel et al. (2023), Sagredo (2022) y Theobald (2021) sobre la autorregulación del aprendizaje refuerza la importancia de estos procesos, ya que la planificación y la revisión son elementos clave para la autorregulación y el rendimiento académico.

En cuanto a las estrategias de elaboración comunicativa, los estudiantes muestran un alto nivel de preparación para la expresión escrita, lo que implica una capacidad crítica para estructurar y revisar sus ideas antes de expresarlas. Este resultado es consistente con la literatura que destaca la relevancia de la planificación y la revisión en la escritura académica (Boillos Pereira & Rodríguez Torres 2022), lo que refuerza la idea de que los estudiantes valoran la calidad y coherencia en sus producciones escritas (Crossley & Kim, 2022).

Respecto a la autorregulación motivacional, los estudiantes muestran un alto sentido de autoeficacia y motivación intrínseca hacia su carrera, lo cual es indicativo de un compromiso académico positivo. Sin embargo, la baja puntuación en la concentración sugiere que los estudiantes pueden estar lidiando con distracciones significativas. Este fenómeno está alineado con investigaciones previas que señalan que el entorno digital y las distracciones externas pueden impactar negativamente la capacidad de concentración de los estudiantes (Pérez-Juárez et al., 2023). La presencia de distracciones podría ser un factor importante que considerar en el diseño de intervenciones que promuevan una mayor atención y enfoque durante el estudio.

Por otro lado, las barreras emocionales, como la ansiedad ante los exámenes y la desmotivación tras obtener calificaciones bajas, indican que los estudiantes experimentan ciertas dificultades emocionales que pueden afectar su rendimiento académico. La ansiedad y la desmotivación son factores bien documentados en la literatura sobre el aprendizaje, y diversos estudios han demostrado su impacto negativo en el rendimiento académico (Gonzaga et al., 2022). Es relevante considerar estrategias de apoyo emocional y psicológico para ayudar a los estudiantes a manejar estas barreras, promoviendo un ambiente más favorable para su desarrollo académico.

Finalmente, al comparar los resultados de los estudiantes de las áreas administrativas y sociohumanísticas, se observa que los primeros tienden a tener una mayor puntuación en la concentración y en la estabilidad del propósito de estudio, lo que puede reflejar las diferencias en las



ISSN: 3091-1540 Enero – Junio 2025 | Vol. 3, Núm. 1 | pp. 1-14 DOI: 10.70171/pca84329

características de los programas académicos. Los estudios sociohumanísticos suelen exigir una mayor reflexión y comunicación escrita, lo que se correlaciona con las puntuaciones más altas en las estrategias de elaboración cognitiva y comunicativa observadas en este grupo (Smolka & Fisher, 2024). Sin embargo, los estudiantes de ambas áreas muestran niveles similares de barreras emocionales, lo que sugiere que estas barreras no son determinantes para el desempeño académico general, aunque merecen atención en términos de apoyo emocional.

## CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos en el estudio sobre las estrategias de aprendizaje y la autorregulación motivacional de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso evidencian un enfoque sólido hacia las estrategias cognitivas y comunicativas, lo que indica una tendencia positiva hacia la comprensión profunda y la expresión escrita efectiva. Los estudiantes muestran una clara capacidad para integrar nuevos conocimientos con los previamente adquiridos, lo que favorece un aprendizaje significativo y reflexivo. Sin embargo, se identifican áreas de mejora en la revisión y ajuste de los procesos cognitivos, así como en la preparación adecuada para los exámenes, lo cual podría contribuir al perfeccionamiento de los métodos de estudio.

En cuanto a la autorregulación motivacional, los estudiantes presentan una alta percepción de autoeficacia y un fuerte compromiso con sus estudios, lo que sugiere una motivación intrínseca significativa. No obstante, la baja puntuación en concentración y las barreras emocionales como la ansiedad y la desmotivación ante el fracaso académico sugieren que estas variables podrían estar interfiriendo en el rendimiento académico. Estas barreras, aunque no decisivas, deben ser abordadas para promover un ambiente de aprendizaje más efectivo y un mejor bienestar emocional para los estudiantes.

Finalmente, las diferencias observadas entre las áreas académicas administrativa y sociohumanística reflejan las características particulares de cada campo de estudio, lo que influye en las estrategias empleadas por los estudiantes. La mayor reflexión y enfoque en la comunicación escrita en el área sociohumanística contrasta con una mayor capacidad de concentración en el área administrativa, lo que puede tener implicaciones en el diseño de estrategias pedagógicas específicas para cada área.

En conclusión, este estudio destaca la importancia de fortalecer las estrategias de revisión, mejorar la concentración y proporcionar apoyo emocional para facilitar el aprendizaje efectivo y el bienestar de los estudiantes universitarios.

### Implicaciones y Limitaciones

Los hallazgos de este estudio tienen varias implicaciones para la práctica educativa. En primer lugar, los resultados sugieren que es necesario fortalecer las estrategias de revisión y autorregulación entre los estudiantes, ya que se observó que, aunque los estudiantes emplean estrategias cognitivas y de expresión escrita efectivas, la revisión y el ajuste de los procesos cognitivos no son tan frecuentes. Esto implica que las universidades podrían implementar programas y talleres que promuevan habilidades de autorregulación y revisión, ayudando a los estudiantes a optimizar sus métodos de estudio y su preparación para los exámenes. Además, los resultados muestran una baja puntuación en la concentración de los estudiantes, lo que sugiere que las intervenciones deben enfocarse también en ayudar a los estudiantes a manejar las distracciones, especialmente las derivadas del uso de



ISSN: 3091-1540 Enero - Junio 2025 | Vol. 3, Núm. 1 | pp. 1-14 DOI: 10.70171/pca84329

tecnologías digitales. El diseño de actividades y recursos pedagógicos que fomenten la concentración y el manejo del tiempo sería beneficioso para mejorar la eficiencia en el estudio.

Por otro lado, las barreras emocionales como la ansiedad y la desmotivación observadas entre los estudiantes destacan la necesidad de integrar estrategias de apoyo emocional dentro de los programas académicos. El desarrollo de programas de orientación que ayuden a los estudiantes a gestionar el estrés y la ansiedad relacionada con el rendimiento académico podría contribuir a mejorar el bienestar emocional de los estudiantes y, por ende, su desempeño académico. Finalmente, las diferencias encontradas entre las áreas académicas administrativa y sociohumanística sugieren que las estrategias pedagógicas deben ser adaptadas a las características particulares de cada área. Las disciplinas sociohumanísticas podrían beneficiarse de un enfoque más reflexivo y enfocado en la comunicación escrita, mientras que las disciplinas administrativas podrían centrarse en mejorar la concentración y el manejo efectivo del tiempo.

A pesar de los valiosos aportes de este estudio, existen algunas limitaciones que deben considerarse. Una de ellas es el tamaño y la representatividad de la muestra, ya que esta podría no ser completamente representativa de toda la población estudiantil universitaria, lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos o grupos académicos. Además, el estudio se basa principalmente en datos cuantitativos obtenidos a través de un cuestionario, lo que restringe la profundidad de la comprensión de las razones subyacentes detrás de las respuestas de los estudiantes. La incorporación de métodos cualitativos, como entrevistas o grupos focales, podría proporcionar una visión más rica y detallada sobre los factores que influyen en las estrategias de aprendizaje y autorregulación.

Otra limitación importante es que el estudio no consideró factores externos que pueden influir en las estrategias de estudio, como el entorno social o familiar de los estudiantes, ni el acceso a recursos educativos. Estos factores, aunque no se abordaron en este estudio, podrían tener un impacto significativo en los hábitos de estudio y el rendimiento académico. Además, las mediciones basadas en la auto-percepción de los estudiantes pueden estar sujetas a sesgos, lo que limita la objetividad de los resultados. En este sentido, incluir mediciones más objetivas del rendimiento académico junto con las percepciones subjetivas podría ofrecer una visión más precisa del impacto de las estrategias de aprendizaje en el desempeño de los estudiantes.

## Contribuciones

Ordóñez-Calle: Diseño de la investigación, administración del proyecto, análisis e interpretación formal de datos, redacción manuscrito y revisión final del manuscrito. Toma de datos, revisión de la bibliografía y redacción manuscrito. He leído y aprobado la versión final del manuscrito, así mismo estoy de acuerdo con la responsabilidad de todos los aspectos del trabajo presentado.

## Conflicto de interés

La autora declara no tener conflictos de interés en relación con el trabajo presentado en este informe.

## Uso de inteligencia artificial

No se usaron tecnologías de IA o asistidas por IA para el desarrollo de este trabajo.

## FUENTES BIBLIOGRÁFICAS



ISSN: 3091-1540 Enero – Junio 2025 | Vol. 3, Núm. 1 | pp. 1-14 DOI: 10.70171/pca84329

Barrios Coronel, I., Patiño, M. I., Barrios Coronel, J., Báez Osorio, H., Aveiro Róbalo, T. R., Maidana Pont, E., ... & Torales, J. C. (2023). Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Medicina: el caso de tres Universidades de Paraguay. *Anales de la Facultad de Ciencias Médicas (Asunción)*, *56*(1), 32-40. https://doi.org/10.18004/anales/2023.056.01.32

Boillos Pereira, M. M., & Rodríguez Torres, Á. F. (2022). La escritura académica en las carreras de Educación en Ecuador: representaciones del alumnado. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *27*(2), 312-331. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a02

Burbano-Larrea, P., Basantes-Vásquez, M., & Ruiz-Lapuerta, I. (2021). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: un estudio descriptivo. *Cátedra*, *4*(3), 74-92. https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3048

Crossley, S. A., & Kim, M. (2022). Linguistic features of writing quality and development: A longitudinal approach. *The Journal of Writing Analytics*, *6*(1), 59-93. https://doi.org/10.37514/JWA-J.2022.6.1.04

Eggers, J. H., Oostdam, R., & Voogt, J. (2021). Self-regulation strategies in blended learning environments in higher education: A systematic review. *Australasian Journal of Educational Technology*, *37*(6), 175-192. https://doi.org/10.14742/ajet.6453

Garcia-Ripa, M. I., Sanchez-Garcia, M. F., & Risquez, A. (2016). Estrategias de Aprendizaje y Autorregulación Motivacional. Identificación de Perfiles para la Orientación de Estudiantes Universitarios de Nuevo Ingreso. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, *1*(41), 39-57. https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9152

Gonzaga, L. R. V., Ramos, F. P., de Lara Machado, W., Cordeiro, C. R., & Enumo, S. R. F. (2022). Coping with Test Anxiety and Academic Performance in High School and University: Two Studies in Brazil. In *Handbook of Stress and Academic Anxiety: Psychological Processes and Interventions with Students and Teachers* (pp. 93-113). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-12737-3_7

Jarrín-García, G., & Moreta-Herrera, R. (2024). Estrés, Dificultades de Regulación Emocional y Adaptación Escolar en adolescentes aspirantes a la educación superior en Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, *9*(1), 24-35. https://doi.org/10.33936/rehuso.v9i1.5772

Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Mallia, L., Biasi, V., Lucidi, F., & Alivernini, F. (2019). The interplay between self-determined motivation, self-regulated cognitive strategies, and prior achievement in predicting academic performance. *Educational Psychology*, *39*(4), 470-488. https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1572104

Miele, D. B., & Scholer, A. A. (2016). Self-regulation of motivation. In *Handbook of motivation at school* (pp. 363-384). Routledge.

Nisbet, J., & Shucksmith, J. (2017). *Learning strategies*. Routledge.

Pérez-Juárez, M. Á., González-Ortega, D., & Aguiar-Pérez, J. M. (2023). Digital distractions from the point of view of higher education students. *Sustainability*, *15*(7), 6044. https://doi.org/10.3390/su15076044

Pérez-Navío, E., Gavín-Chocano, Ó., Checa-Domene, L., & Prieto, M. G. V. (2023). Relationship between learning strategies and motivation of University students. *Sustainability*, *15*(4), 3497. https://doi.org/10.3390/su15043497

Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Minguez-Minguez, L. A., ... & Fernandez-Ortega, C. (2023). Effects of academic self-regulation on procrastination,

academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. *Frontiers in psychology*, *14*, 1073529. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1073529

Ruiz-Martín, H., & Bybee, R. W. (2022). The cognitive principles of learning underlying the 5E Model of Instruction. *International Journal of STEM Education*, *9*(1), 21. https://doi.org/10.1186/s40594-022-00337-z

Sagredo, A. V. (2022). Autorregulación en el aprendizaje de estudiantes y su relación con rendimiento académico. *Revista Conhecimento Online*, *2*, 49-68. https://doi.org/10.25112/rco.v2.2943

Saleem, M. S., Isha, A. S. N., Awan, M. I., Yusop, Y. B., & Naji, G. M. A. (2022). Fostering academic engagement in post-graduate students: assessing the role of positive emotions, positive psychology, and stress. Frontiers in psychology, 13, 920395. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920395

Sánchez-Cotrina, E. (2023). Estilos de aprendizaje y autorregulación en estudiantes universitarios de Educación. *Revista Científica Episteme y Tekne*, *2*(1), e479-e479. https://doi.org/10.51252/rceyt.v2i1.479

Smolka, M., & Fisher, E. (2024). Testing reflexive practitioner dialogues: Capacities for socio-technical integration in meditation research. *NanoEthics*, *18*(1), 1. https://doi.org/10.1007/s11569-023-00450-5

Soriano, K. M. G., Rosero, P. E. L., Guzmán, J. A. C., & Nieves, Z. J. L. (2024). Implementación en el aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la educación universitaria: impacto en la motivación y el rendimiento de los estudiantes. *Revista Social Fronteriza*, *4*(5), e45456-e45456. https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(5)456

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

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

Thorner, N., & Kikuchi, K. (2019). The process of demotivation in language learning: An integrative account. *The Palgrave handbook of motivation for language learning*, 367-388. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3_18

Werner, K. M., & Milyavskaya, M. (2019). Motivation and self-regulation: The role of want-to motivation in the processes underlying self-regulation and self-control. *Social and Personality Psychology Compass*, *13*(1), e12425. https://doi.org/10.1111/spc3.12425

Zimmerman, B. J. (2023). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In *Self-regulation of learning and performance* (pp. 3-21). Routledge.