

Estrategias de aprendizaje y manejo-gestión de recursos en estudiantes de posgrado, UNAD, 2025

Learning Strategies and Resource Management in Graduate Students

 **Anna Lidia Galva Decena**

Universidad Adventista Dominicana, Rep. Dominicana
annagalva@unad.edu.do

 **Jairo Utate García**

Universidad Adventista Dominicana, Rep. Dominicana
jairoutate@unad.edu.do

 **Priscila Ruiz**

Universidad Adventista Dominicana, Rep. Dominicana
priscilaruiz@unad.edu.do

 **Abdías Maldonado Puello**

Universidad Adventista Dominicana, Rep. Dominicana
abdiasmaldonado@unad.edu.do

Cómo citar/How to cite

Galva-Decena, A. L., Utate-García, J., Ruiz, P., & Maldonado-Puello, A. (2026). Estrategias de aprendizaje y manejo-gestión de recursos en estudiantes de posgrado, UNAD, 2025. *UNACIENCIA, Revista de Estudios e Investigaciones*, 19(37), 47-65. <https://doi.org/10.35997/gg4gm848>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
"Reconocimiento No Comercial Sin Obra Derivada".



Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar la autorregulación para el aprendizaje en estudiantes de posgrado de la Universidad Adventista Dominicana a través del uso de estrategias y de la gestión de recursos implicados en su proceso de aprendizaje. Se usó un diseño cuantitativo, descriptivo y transversal. Se aplicaron las secciones de estrategias cognitivas y metacognitivas del Motivation Strategy Learning Questionary a 52 estudiantes de los programas de la Facultad de Posgrado de la UNAD, previo consentimiento informado. Los resultados muestran que los participantes usan mayormente las estrategias de pensamiento crítico (92%), autorregulación metacognitiva (90%), organización (83%), elaboración (81%) y repetición (75%), gestionan su tiempo y ambiente de estudio (94%) y buscan ayuda cuando la necesitan (88%). Se encontró relación significativa entre el programa de estudio y conexión de conocimientos ($F(4,1.661)=3.089, p<0.05$), releer cuando no entienden ($F(4,1.854)=2.596, p<0.05$) y pedir ayuda ($F(4,3.174)=2.975, p<0.05$). La correlación de Pearson entre los indicadores de las dos variables mostró que el pensamiento crítico se asocia de forma moderada con la búsqueda de ayuda ($r=.488, p<0.01$), con el tiempo y ambiente de estudio ($r=.396, p<0.01$) y el aprendizaje por pares ($r=.354, p<0.05$). La autorregulación metacognitiva presenta correlaciones significativas con la búsqueda de ayuda ($r=.480, p<0.01$), el aprendizaje por pares ($r=.404, p<0.01$) y la gestión del tiempo y ambiente de estudio ($r=.311, p<0.05$). La organización muestra relación con el tiempo y ambiente de estudio ($r=.530, p<0.01$) y con la búsqueda de ayuda ($r=.456, p<0.01$). La elaboración se relaciona con la búsqueda de ayuda ($r=.350, p<0.05$) y el aprendizaje por pares ($r=.299, p<0.05$). El indicador regulación del esfuerzo mostró relación negativa significativa con los indicadores repetición ($r=-.401, p<0.01$) y elaboración ($r=-.303, p<0.05$). Estos resultados permiten inferir que los estudiantes del posgrado son autónomos, capaces de autogestionar su aprendizaje.

Palabras clave: Autogestión, MSLQ, Metacognición.

Abstract

The objective of this research was to analyze self-regulation for learning in postgraduate students of the Dominican Adventist University through the use of strategies and the management of resources involved in their learning process. A quantitative, descriptive, and cross-sectional design was used. The cognitive and metacognitive strategies sections of the Motivation Strategy Learning Questionnaire were applied to 52 students from the graduate school programmes at the UNAD, with prior informed consent. The results show that participants mostly use critical thinking strategies (92%), metacognitive self-regulation (90%), organization (83%), elaboration (81%), and repetition (75%); manage their time and study environment (94%); and seek help when needed (88%). Pearson's correlation between the variable indicators showed that critical thinking is moderately associated with seeking help ($r=.488, p<0.01$), study time and environment ($r=.396, p<0.01$), and peer learning ($r=.354, p<0.05$). Metacognitive self-regulation shows significant correlations with seeking help ($r=.480, p<0.01$), peer learning ($r=.404, p<0.01$), and study time and environment management ($r=.311, p<0.05$). Organization shows a relationship with study time and environment ($r=.530, p<0.01$) and with seeking help ($r=.456, p<0.01$).



Elaboration is related to help-seeking ($r=.350$, $p<0.05$) and peer learning ($r=.299$, $p<0.05$). The effort regulation indicator showed a significant negative relationship with the repetition ($r=-.401$, $p<0.01$) and elaboration ($r=-.303$, $p<0.05$) indicators. These results allow us to infer that graduate students are autonomous, capable of self-managing their learning.

Keywords: Self-management, MSLQ, Metacognition.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
"Reconocimiento No Comercial Sin Obra Derivada".



1. INTRODUCCIÓN

En el contexto de la educación superior, y particularmente en los programas de posgrado, el éxito académico va más allá del conocimiento teórico y se vincula estrechamente con la capacidad del estudiante para autorregular su propio aprendizaje. La autorregulación del aprendizaje se ha consolidado en la última década como uno de los constructos centrales para comprender el rendimiento académico, la autonomía y la adaptación cognitiva de los estudiantes en contextos educativos complejos, especialmente en educación superior y el posgrado (Gorbunova et al., 2024). En términos generales, la autorregulación hace referencia a la capacidad del aprendiz para planificar, supervisar, controlar y evaluar sus propios procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y conductuales, con el fin de lograr metas académicas de manera eficiente (Häsä et al., 2024).

Este proceso implica no sólo el manejo consciente de estrategias cognitivas y metacognitivas, sino también la gestión del tiempo, los recursos disponibles, el ambiente de estudio y la regulación emocional, que permite sostener el esfuerzo en tareas académicas prolongadas o de alta complejidad. En este se establecen los objetivos en diversas tareas, se busca inhibir distractores y factores que puedan interrumpir la realización de la actividad, mientras se monitorea y autoevalúa el proceso para definir si se completó la tarea satisfactoriamente (Fernández de Castro de León et al., 2024).

La metacognición ha sido concebida como el conocimiento científico de la cognición orientado a incrementar la precisión y eficacia del pensamiento. En este marco, se plantean tres fundamentos que justifican la pertinencia de promover habilidades metacognitivas vinculadas con el monitoreo, la supervisión y el control durante el ejercicio del pensamiento crítico: en primer lugar, dichas habilidades pueden ser enseñadas; en segundo lugar, existen estrategias eficaces que contribuyen a reducir los sesgos cognitivos, aunque requieren de la capacidad para reconocer el momento oportuno de su aplicación; finalmente, se señala que las heurísticas relacionadas con el sesgo cognitivo, entendidas como mecanismos de autosupervisión utilizados para decidir la forma de proceder en la resolución de una tarea, implican el uso de atajos que pueden conducir tanto a respuestas correctas como erróneas. Estos sesgos resultan difíciles de erradicar, ya que tienden a repetirse en la medida en que generan algún grado de éxito, incluso cuando dicho éxito proviene de un razonamiento equivocado (Bernal et al., 2019).

Los avances recientes en la investigación del aprendizaje autorregulado (Self-Regulated Learning, SRL) han puesto de manifiesto que la autorregulación no es un rasgo estático, sino un sistema dinámico que involucra procesos interdependientes que se activan antes, durante y después de ejecutar una tarea académica. Revisiones recientes (Dörrenbächer-Ulrich & Bregulla, 2024; Karaoglan-Yilmaz et al., 2023) confirman que dichos procesos abarcan 3 fases fundamentales: la fase de planificación, en la cual el estudiante establece metas, anticipa dificultades y selecciona estrategias; la fase de desempeño o monitoreo, que incluye la supervisión continua del progreso, la toma de decisiones estratégicas y el ajuste de acciones; y la fase de reflexión, donde el aprendiz evalúa los resultados obtenidos y modifica sus planes futuros. Estas fases se realimentan continuamente, lo que convierte a la autorregulación en un ciclo adaptativo complejo (Alam & Mohanty, 2024).



Las estrategias de aprendizaje son acciones conscientes, intencionales y adaptables que orientan la consecución de objetivos y van más allá de simples rutinas mecánicas; estas se clasifican en cognitivas, las cuales incluyen métodos mentales que se aplican para facilitar la adquisición, elaboración, organización y utilización de la información, permitiendo a los estudiantes enfrentar desafíos, resolver problemas y tomar decisiones adecuadas (Quiroz-Carrión et al., 2023) y que están vinculadas a la comprensión y vocación de información; luego están las metacognitivas, que tienen como objetivo principal la planificación y el control del propio aprendizaje; éstas ocurren en la mente y están relacionadas con las emociones, motivación y conocimiento, lo que significa que aquello que puede observarse en el comportamiento de un individuo es producto de los procesos mentales que no pueden observarse (Vélez-Gutiérrez & Ruiz-Ortega, 2025); y, por último, están las de administración del tiempo y recursos, que también integran aspectos emocionales, motivacionales y actitudinales, pero todas en conjunto permiten al estudiante alcanzar mejores resultados académicos y mayor autonomía en su formación (Masso-Viatela et al., 2021).

La autorregulación es el control que ejerce un individuo sobre sí mismo para conseguir las metas que se propone, pero para lograr este dominio ha de identificar las estrategias que necesita aplicar a fin de mantener bajo observación sus pensamientos, acciones, emociones y motivación (Gorbunova et al., 2024; Häsä et al., 2024; Panadero & Tapia, 2014, citados por Castro-Camelo et al., 2021), ya que cada uno de estos elementos puede afectar el desarrollo de su aprendizaje.

Por otro lado, desde el enfoque sociocognitivo, la autorregulación del aprendizaje se concibe como un proceso mediante el cual el estudiante dirige y transforma sus habilidades cognitivas en destrezas prácticas para desenvolverse en distintos contextos, a la vez que reconoce sus fortalezas y limitaciones, lo que le permite asumir las tareas con mayor seguridad, motivación y compromiso, comprendiendo que este proceso implica establecer metas, planificar, monitorear y evaluar tanto la cognición como la conducta, siempre en relación con los factores internos y contextuales (Alam & Mohanty, 2024; Dörrenbächer-Ulrich & Bregulla, 2024; Karaoglan-Yilmaz et al., 2023; Masso-Viatela et al., 2021).

Como proceso, la autorregulación requiere el uso de estas estrategias que se consideran fundamentales en el proceso de aprendizaje. El uso adecuado de estos recursos puede mejorar el rendimiento académico al organizar tiempo, materiales y esfuerzos, facilitando el logro de objetivos y favoreciendo un aprendizaje autónomo y colaborativo (Granados-López et al., 2019), lo cual ayuda a la formación de estudiantes más críticos y eficaces.

El papel de la metacognición en este ciclo es particularmente relevante. La metacognición —entendida como el conocimiento y control de los propios procesos cognitivos— posibilita que los estudiantes hagan monitoreo de su comprensión, reconozcan dificultades, ajusten estrategias y evalúen la calidad de su aprendizaje. Por ello, las habilidades metacognitivas son consideradas un pilar estructural del aprendizaje autorregulado. Estudios recientes confirman que la metacognición predice significativamente el éxito académico en



contextos de alta demanda cognitiva, como los estudios de posgrado, donde los estudiantes deben gestionar proyectos de investigación, producir textos académicos complejos y aprender de manera autónoma (Rahimi et al., 2023; Wirth et al., 2025).

La metacognición constituye una parte integral en la formación de habilidades de pensamiento y en la autorregulación del aprendizaje, favoreciendo que este sea profundo y significativo. Para emplear estrategias metacognitivas de manera efectiva, los estudiantes deben reflexionar y analizar, desde distintas perspectivas, cuáles son las más adecuadas para la tarea que están realizando, así como identificar los errores cometidos durante la comprensión o ejecución de dichas tareas (Barría-Jerez et al., 2022; Gutiérrez-de-Blume & Montoya-Londoño, 2022; Hurtado-Velit, 2017; Martínez-Cárdenas & Valencia-Núñez, 2021).

En los últimos años, múltiples investigaciones empíricas, incluyendo metaanálisis y revisiones sistemáticas, han mostrado que las intervenciones centradas en la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas mejoran sustancialmente la autorregulación y el rendimiento académico. Por ejemplo, Xu et al. (2023) reportan que las intervenciones de aprendizaje autorregulado tienen un efecto moderado en la mejora de resultados académicos en contextos presenciales, en línea y mixtos, resaltando que los componentes metacognitivos (monitoreo, autoevaluación, planificación) tienen los efectos más consistentes. Del mismo modo, Guntur y Purnomo (2024) confirman que las intervenciones basadas en autorregulación mejoran de manera significativa la autonomía del estudiante y el uso de estrategias de aprendizaje profundo en entornos digitales y semipresenciales.

Una investigación reciente también subraya el papel determinante de la dimensión motivacional y afectiva dentro de la autorregulación del aprendizaje (Stavropoulou et al., 2025). Esto implica que los estudiantes no sólo necesitan dominar estrategias cognitivas y metacognitivas, sino también desarrollar recursos emocionales y motivacionales para sostener el esfuerzo, manejar la ansiedad y mantener expectativas de autoeficacia adecuadas. La revisión y metaanálisis de Zheng et al. (2023) muestra que las emociones positivas favorecen la activación de estrategias autorregulatorias, mientras que las emociones negativas —como la ansiedad académica— pueden inhibir el monitoreo y la toma de decisiones efectivas. Esto es especialmente relevante en estudiantes de posgrado, quienes suelen estar expuestos a altos niveles de estrés, exigencias académicas prolongadas y ambientes donde la autoeficacia puede fluctuar considerablemente.

A nivel neurocognitivo, la autorregulación se sustenta en procesos de control ejecutivo, entre los que destacan la inhibición, la actualización de la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva (Brod et al., 2023). Estudios recientes en neuroeducación evidencian que estas funciones son esenciales para sostener la atención, tomar decisiones estratégicas, supervisar el desempeño y realizar ajustes en tiempo real durante actividades de aprendizaje complejas (Pradeep et al., 2024). La neuroeducación propone que la intervención en autorregulación debe considerar la carga cognitiva, los ritmos atencionales y la capacidad limitada del sistema ejecutivo. En este sentido, la integración de prácticas institucionales basadas en la regulación de la carga cognitiva (andamiaje cognitivo, segmentación de tareas, recuperación espaciada) puede fortalecer la eficiencia del aprendizaje autorregulado.



Por otra parte, en el contexto de la educación superior y el posgrado, la autorregulación se vuelve aún más crítica debido a las características específicas de los programas avanzados de formación (Cabrejas & Mendoza, 2023). Los estudiantes de posgrado deben gestionar investigaciones independientes, sintetizar grandes volúmenes de información, desarrollar el pensamiento crítico y producir conocimiento original. Este tipo de demandas requiere un nivel elevado de autonomía, disciplina cognitiva y autogestión. Investigaciones recientes demuestran que el uso de estrategias metacognitivas en estudiantes de posgrado se asocia con mejores resultados académicos, mayor persistencia en programas largos, menor ansiedad académica y una capacidad superior para enfrentar tareas de investigación compleja (Youssef et al., 2024).

La literatura señala que, aunque los estudiantes de posgrado suelen poseer un repertorio básico de estrategias cognitivas, no siempre dominan estrategias metacognitivas avanzadas, tales como el monitoreo profundo de la comprensión, la gestión estratégica del tiempo en proyectos largos y la autoevaluación crítica de productos académicos (Yao et al., 2024). Este hecho explica por qué muchos estudiantes presentan dificultades para avanzar en sus tesis, para organizar proyectos de investigación complejos o para mantener consistencia en la calidad de sus escritos académicos. En consecuencia, el análisis de la autorregulación metacognitiva en este nivel educativo se convierte en un campo de investigación clave para comprender los factores que explican el éxito y el estancamiento académico.

Desde una perspectiva pedagógica, los estudios recientes recomiendan intervenciones institucionales y multimodales para promover la autorregulación en educación superior. Estas intervenciones integran: (a) enseñanza explícita de estrategias metacognitivas, (b) realimentación formativa, (c) actividades reflexivas (como diarios de aprendizaje o rúbricas de autoevaluación), (d) herramientas digitales de monitoreo y andamiaje progresivo. Guntur y Purnomo (2024) muestran que la combinación de instrucción metacognitiva explícita y realimentación frecuente es la intervención más efectiva en contextos universitarios y de posgrado. Asimismo, Faza et al. (2025) destacan que el uso de plataformas digitales y analíticas de aprendizaje (learning analytics) facilita el monitoreo continuo y mejora la autorreflexión del estudiante.

Un aspecto esencial al considerar la autorregulación en entornos digitales, es que la autonomía del estudiante aumenta, lo que hace crucial la capacidad de gestionar recursos, planificar el tiempo, supervisar el progreso y regular la motivación (Sinkkonen & Tapani, 2024). En entornos mixtos o en línea, los estudiantes dependen en mayor medida de sus habilidades de autorregulación para mantenerse comprometidos, evitar la procrastinación y seleccionar estrategias cognitivas adecuadas. Esto es especialmente relevante en programas de posgrado, donde muchos estudiantes trabajan y estudian simultáneamente.

En cuanto al proceso de medición, la evaluación de la autorregulación representa un desafío metodológico debido a la multidimensionalidad del constructo. Las herramientas tradicionales, como cuestionarios autoinformados, pueden presentar sesgos de deseabilidad social o falta de precisión. Por ello, las investigaciones actuales recomiendan combinar instrumentos autorreportados con medidas más objetivas, tales como análisis de trazas digitales (learning analytics), protocolos de pensamiento en voz alta (think-aloud protocols),



portafolios reflexivos, análisis de productos académicos y técnicas de observación sistemática. Nuevas aproximaciones sugieren el uso de métodos mixtos para capturar de forma más rigurosa los procesos metacognitivos en acción. La revisión de Luo y Zhou (2024) confirma que las investigaciones más robustas combinan medidas autorreportadas con análisis de estrategias observables durante el aprendizaje.

En síntesis, la autorregulación es un constructo complejo que integra procesos cognitivos, metacognitivos, afectivos y conductuales, y cuya influencia se hace particularmente notable en estudiantes de posgrado. La investigación reciente confirma que las habilidades metacognitivas son determinantes para un aprendizaje autónomo efectivo, que la regulación emocional y motivacional es indispensable para sostener el esfuerzo académico, y que las intervenciones formativas basadas en la enseñanza explícita de estrategias autorregulatorias mejoran significativamente el rendimiento y la autonomía de los estudiantes.

En este marco conceptual, el presente estudio se propone analizar la autorregulación para el aprendizaje en estudiantes de posgrado de la Universidad Adventista Dominicana a través del uso de estrategias y de la gestión de recursos implicados en su proceso de aprendizaje. Este propósito responde a la necesidad de avanzar desde una comprensión general del aprendizaje autorregulado hacia un análisis más fino de los procesos metacognitivos que subyacen a la planificación, el monitoreo y la evaluación del propio estudio en niveles avanzados de formación. Al focalizarse en la interrelación entre estrategias cognitivas/metacognitivas y recursos contextuales (tiempo, ambiente, apoyo institucional, tecnologías), el estudio busca aportar evidencia empírica que contribuya tanto al diseño de intervenciones formativas más ajustadas a las necesidades de los estudiantes como posgrado, como a la consolidación de marcos teóricos sobre la autorregulación en la educación superior contemporánea.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en un diseño cuantitativo, descriptivo y transversal; se adecúa a la investigación llevada a cabo porque cumple con los requisitos necesarios de definición, delimitación y claridad. Esto facilitó la recogida de los datos y fue muy útil al momento de realizar el análisis de la información para encontrar respuesta a la pregunta planteada, proveyendo una descripción detallada y precisa de la experiencia que vivieron los alumnos participantes en la misma. Al mismo tiempo, este enfoque facilitó que se analizaran los datos recopilados durante la investigación con herramientas estadísticas y que se interpretaran los resultados, permitiendo mostrar las características manifestadas por las variables planteadas, las cuales fueron enriquecedoras para el estudio y aportaron la información necesaria sobre cuáles son las estrategias cognitivas y metacognitivas que usan y cómo gestionan los recursos los alumnos que cursan los programas de posgrado en la UNAD.

La población estuvo conformada por los estudiantes de la Facultad de Posgrado de la UNAD, durante el trimestre enero-marzo del año 2025. En total, la población ascendió a 329 estudiantes distribuidos en cuatro programas de maestría (Gestión de centros educativos,



Consejería familiar, Docencia universitaria y Psicología familiar) y un programa doctoral, todos impartidos en modalidad semipresencial. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por disponibilidad, aceptando participar 52 (16%) sujetos.

Como instrumento para recolección de datos fue seleccionado el *Motivation Strategy Learning Questionary* (Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje, MSLQ), que fue desarrollado por Pintrich et al. (1991). El MSLQ ha sido usado ampliamente en diversas instituciones en el ámbito mundial, tanto en su idioma original como con traducciones. Ha sido validado en el idioma español más recientemente por Granados-López et al. (2019) y Ramírez-Dorantes et al. (2017), entre otros.

El MSLQ está conformado por 81 reactivos de escala Likert agrupados en dos secciones: la de motivación y la de estrategias de aprendizaje (31 ítems cada una), a los que se agregan 19 sobre la gestión de recursos. Las secciones pueden usarse en conjunto o de forma independiente (Pintrich et al., 1991). Para fines de esta investigación, se usaron las secciones de estrategias de aprendizaje y la de manejo y gestión de recursos. Estas fueron seleccionadas porque son las que aportan los datos necesarios para el objetivo del estudio.

Las partes escogidas del MSLQ se trasladaron a un formulario de Google Forms® y se envió el enlace a los diferentes grupos activos de posgrado, invitándolos a ser informantes del estudio, con garantía de discreción en el uso de las informaciones. Se les indicó que el envío del formulario completado era la afirmación de que se deseaba participar de forma voluntaria. Los 52 (16%) sujetos que respondieron resultaron válidos.

En el análisis de los datos se usaron los programas Excel y SPSS para calcular la estadística descriptiva e inferencial. Los resultados se expresan en función de porcentajes, análisis de ANOVA ONE WAY POST HOC con DMS y BONFERRONI y correlación de Pearson.

3. RESULTADOS

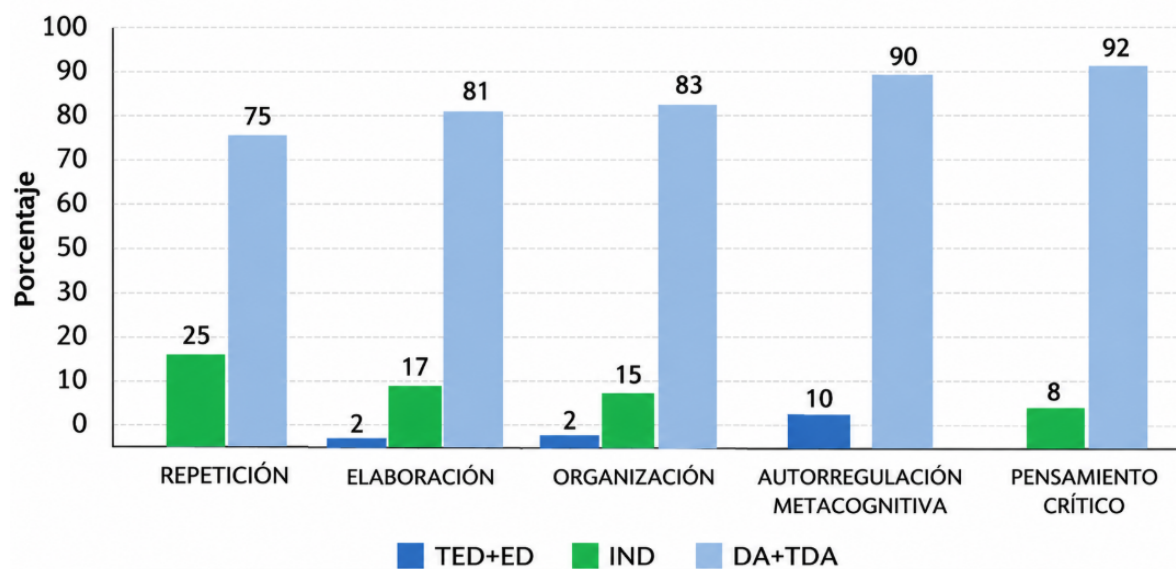
Los datos obtenidos en la investigación fueron agrupados por variable e indicador. La puntuación alcanzada por cada sujeto en los ítems fue promediada por indicador y por variable para obtener los índices correspondientes. Los promedios representan la frecuencia con la cual el grupo de participantes mostró desarrollo en la estrategia analizada. Para facilitar el análisis y la comprensión de los resultados, se sumaron las opciones Totalmente en desacuerdo con En desacuerdo (TED+ED) y De acuerdo con Totalmente de acuerdo (DA+TDA), quedando sola la escala Indiferente.

Las estrategias de aprendizaje son utilizadas en el siguiente orden: pensamiento crítico (92%), autorregulación metacognitiva (90%), organización (83%), elaboración (81%) y repetición (75%), según muestra la Figura 1.



Figura 1.

Distribución porcentual de estudiantes observados, según sus estrategias cognitivas y metacognitivas.

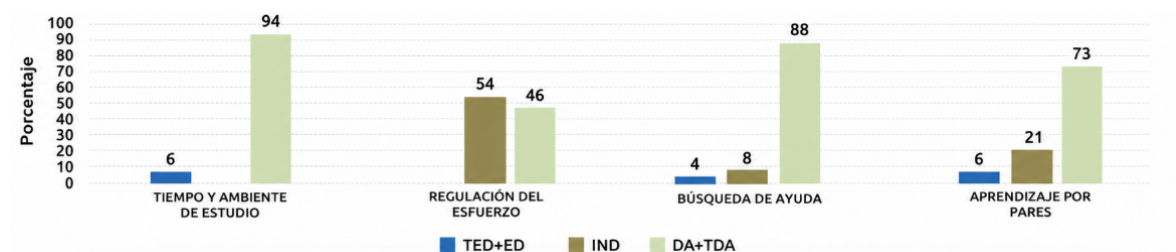


Nota. Elaboración propia.

Dentro de la variable manejo y gestión de recursos: tiempo y ambiente de estudio obtuvo el porcentaje más alto (94 %), seguida por búsqueda de ayuda (88 %) y aprendizaje por pares (73 %) (ver Figura 2).

Figura 2.

Distribución porcentual de estudiantes observados, según su manejo y gestión de recursos.

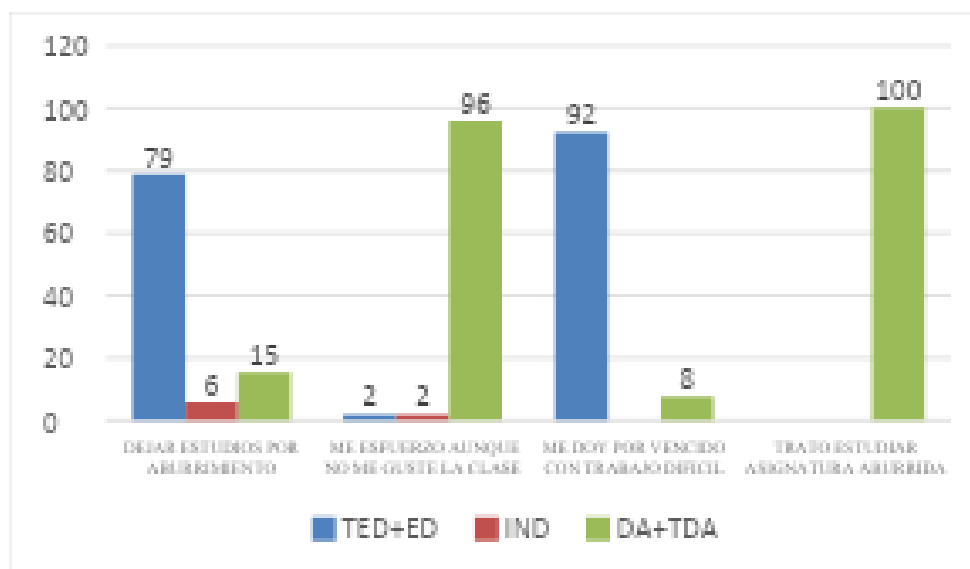


Nota. Elaboración propia.

Se observa que, en cuanto al indicador regulación del esfuerzo, se registró un 54% de respuestas negativas en la figura 2, esto es debido a que dos de los cuatro ítems que lo componen están redactados en forma negativa, el desglose de los cuales se presenta en la figura 3 para mayor claridad y comprensión de los datos planteados (ver Figura 3).

Figura 3.

Distribución porcentual de estudiantes observados, según su regulación del esfuerzo.



Nota. Elaboración propia.

Se encontró diferencia significativa según el programa de estudio con la conexión de conocimientos ($F(4,1.661)=3.089$, $p<0.05$), releer lo que no entienden ($F(4,1.854)=2.596$, $p<0.05$) y pedir ayuda cuando la necesitan ($F(4,3.174)=2.975$, $p<0.05$). En el post hoc, el DMS mostró que estas diferencias están marcadas por los estudiantes del doctorado frente a los demás programas.

Al analizar el resultado de los indicadores en la correlación de Pearson, se halló asociación significativa entre los indicadores de las dos variables, como se presenta en la tabla 1.

Tabla 1.

Correlación de Pearson existente entre los indicadores de las dos variables.

Recursos/ Estrategias	Tiempo y ambiente de estudio	Regulación del esfuerzo	Búsqueda de ayuda	Aprendizaje por pares
Repetición		$r=-.401$, $p<0.01$		
Elaboración		$r=-.303$, $p<0.05$	$r=.350$, $p<0.05$	$r=.299$, $p<0.05$
Organización	$r=.530$, $p<0.01$		$r=.456$, $p<0.01$	
Pensamiento crítico	$r=.396$, $p<0.01$		$r=.488$, $p<0.01$	$r=.354$, $p<0.05$
Autorregulación metacognitiva	$r=.311$, $p<0.05$		$r=.480$, $p<0.01$	$r=.404$, $p<0.01$

Nota. Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en el análisis descriptivo muestran que un gran porcentaje de los participantes usan todas las estrategias cognitivas y metacognitivas, ocupando las frecuencias más altas los indicadores pensamiento crítico (92%) y la autorregulación metacognitiva (90%), seguidas por la organización (83%), la elaboración (81%) y repetición (75%).

La variable manejo y gestión de recursos incluye elementos que son controlados principalmente por el individuo, como el tiempo, el ambiente de estudio y la regulación del esfuerzo, así como otros que requieren interacción con terceros, como la búsqueda de ayuda y el aprendizaje por pares. Los resultados indican que la mayoría de los alumnos gestionan su tiempo y ambiente de estudio (94%), buscan ayuda cuando la necesitan del docente o los compañeros (88%), lo cual concuerda con las respuestas de aprendizaje por pares donde indicaron que les gusta estudiar con otros (73%), mientras se esfuerzan por mantener su interés en la clase (54%).

La correlación de Pearson entre los indicadores de las variables mostró que el pensamiento crítico se asocia de forma moderada con la búsqueda de ayuda ($r=.488$, $p<0.01$), así como con el tiempo y ambiente de estudio ($r=.396$, $p<0.01$) y el aprendizaje por pares ($r=.354$, $p<0.05$), indicando que los estudiantes que analizan y evalúan la información tienden a apoyarse en recursos sociales y contextuales para optimizar su aprendizaje. De manera similar, la autorregulación metacognitiva presenta correlaciones significativas con la búsqueda de ayuda ($r=.480$, $p<0.01$), el aprendizaje por pares ($r=.404$, $p<0.01$) y la gestión del tiempo y ambiente de estudio ($r=.311$, $p<0.05$), reforzando la idea de que el control consciente del propio aprendizaje favorece el uso estratégico de recursos externos. A su vez, la organización muestra la relación más alta con el tiempo y ambiente de estudio ($r=.530$, $p<0.01$), lo que evidencia que la estructuración cognitiva se vincula estrechamente con la planificación del entorno de estudio, sin descuidar la búsqueda de ayuda ($r=.456$, $p<0.01$). La elaboración se relaciona con la búsqueda de ayuda ($r=.350$, $p<0.05$) y el aprendizaje por pares ($r=.299$, $p<0.05$), lo que sugiere un aprendizaje más profundo mediado socialmente.

Los alumnos encuestados que respondieron de forma positiva a estos planteamientos mostraron que poseen la capacidad de administrar y regular el tiempo que dedican a estudiar y el ambiente en que realizan sus tareas, como también comprenden el efecto positivo que tiene la colaboración sobre el rendimiento y que es importante solicitar y saber manejar la ayuda de los demás (Vásquez-Córdova, 2020).

El indicador regulación del esfuerzo mostró relación negativa significativa con los indicadores repetición ($r=-.401$, $p<0.01$) y elaboración ($r=-.303$, $p<0.05$), ya que los encuestados respondieron que estudian la asignatura, aunque les resulte aburrida (100%), se esfuerzan aunque no les guste la clase (96%) y no se dan por vencidos a pesar de que el trabajo a realizar sea difícil (92%). Regular el esfuerzo es una habilidad que le permite al individuo que la posee mantener la atención enfocada en el objetivo propuesto, evitando las distracciones que puedan presentarse y regulando la perseverancia en la tarea, aunque lo que esté estudiando no le guste, sea demasiado difícil o poco interesante (Torrano et al., 2017).



Los hallazgos de esta investigación se relacionan con los de Martínez-Cárdenas y Valencia-Núñez (2021), donde muestran que un número significativo de estudiantes conocen las estrategias cognitivas y metacognitivas, y planifican de forma consciente cuál ejecutar cuando están estudiando. Barría-Jerez et al. (2022) obtuvieron resultados donde se evidencia la importancia del conocimiento metacognitivo en los estudiantes para tener buen rendimiento en la práctica profesional. También Gutiérrez-de-Blume y Montoya-Londoño (2022) presentan en su investigación lo relevante del monitoreo y aplicación del control metacognitivo de los alumnos durante su aprendizaje.

Las estrategias cognitivas y metacognitivas constituyen procesos intencionales que permiten al estudiante acceder, organizar e interiorizar el conocimiento; su implementación favorece la optimización del aprendizaje al facilitar la comprensión, el análisis y la autorregulación de los propios procesos cognitivos, contribuyendo así al desarrollo de un aprendizaje más significativo y autónomo, por lo que su correcto manejo requiere que el individuo conozca cómo funciona su atención, qué elementos la afectan y cuáles condiciones le ayudan a aprender. Este debe determinar qué hacer para mantenerse enfocado, lo que se logra realizando una planificación intencional en la que se identifican las acciones concretas que se realizan de forma consciente en las áreas que se necesiten y con la profundidad que se requiera en cada una de ellas (Hurtado-Velit, 2017).

El uso de estas estrategias facilita que los alumnos reflexionen y razonen sobre el contenido que están estudiando, con el fin de tener mayor eficacia al momento de ejecutar las tareas, lo que propicia que cuestionen si las ideas, acciones y juicios (propios o de otros) son válidos y que, a la vez, evalúen de forma constante si la información que aprenden es pertinente y si es posible aplicarla de forma práctica (Bernal et al., 2019), a la vez que hacen uso de recursos gráficos que les ayudan a ordenar los documentos que estudian, permitiéndoles categorizarlos por orden de importancia, construyen conexiones entre los conceptos de distintas fuentes y revisan si se refieren a algo que conocen previamente (Torrano et al., 2017; Vásquez-Córdova, 2020).

Aunque estas estrategias pueden parecer simples, su uso constante favorece la formación de hábitos que transforman la manera en que se organiza el trabajo, facilitan la supervisión y el control de los procesos de pensamiento, así como de los factores internos y externos que inciden en el aprendizaje. Es importante destacar que el que un alumno sea capaz de manejar las estrategias de forma correcta y acertada, indica que este tiene el interés de avanzar en su aprendizaje hasta perfeccionar su desempeño y desarrollar la capacidad de aprender de forma metasignificativa (Puma-Camargo, 2020; Rahimi et al., 2023; Wirth et al., 2025). Persistir en estas prácticas permite a los estudiantes avanzar en el conocimiento de su forma de aprender y lo que necesitan para lograrlo, hasta poder identificar lo que saben, lo que desconocen y lo que pueden hacer, lo cual contribuye a su desarrollo como aprendices autorregulados (Bernal et al., 2019; Guntur & Purnomo, 2024; Xu et al., 2023) con mayor responsabilidad, autonomía y capacidad para enfrentar nuevas situaciones (Quiroz-Carrión et al., 2023).





Comprender el papel que desempeña la metacognición resulta esencial para promover un aprendizaje más consciente, reflexivo y eficaz. Hostia-Luque et al. (2025) plantean que la metacognición se percibe como la capacidad de dirigir y autorregular los propios procesos de aprendizaje, lo que le otorga un papel esencial dentro del ámbito educativo, centrándose este concepto en cómo las personas pueden organizar, supervisar y valorar sus actividades cognitivas con el fin de optimizar su desempeño académico, lo que implica no sólo reconocer, sino también gestionar de manera consciente los procesos mentales que intervienen en el aprendizaje (Brod et al., 2023; Pradeep et al., 2024), aplicando, de esta forma, las estrategias metacognitivas que favorecen que los estudiantes conduzcan su aprendizaje con mayor eficacia, incrementen su autonomía y fortalezcan su formación académica. Señalan, además, que este enfoque contribuye tanto a la construcción de conocimientos como al desarrollo de destrezas cognitivas al impulsar aprendizajes más reflexivos y críticos, lo que se evidencia en las investigaciones recientes que manifiestan que el empleo adecuado de estas estrategias potencia la capacidad de adaptación en diversos contextos educativos y favorece la retención de contenidos y la consolidación del aprendizaje a largo plazo.

Esto es especialmente importante para la población estudiada, que está compuesta por personas que no solo estudian, sino que trabajan en posiciones demandantes, por lo que enfrentan mayores desafíos a la hora de realizar sus actividades educativas. Cuando un estudiante no logra gestionar de manera adecuada su propio proceso de aprendizaje, puede enfrentar dificultades para identificar la forma de resolver una tarea, organizar los pasos o secuencias necesarias, es decir, la planeación y control de los recursos cognitivos, o incluso experimentar la percepción de incapacidad para llevarla a cabo. Estas limitaciones no se relacionan necesariamente con deficiencias cognitivas, sino más bien con el uso ineficaz de las estrategias de aprendizaje (Cabrejas & Mendoza, 2023; Masso-Viatela et al., 2021; Yao et al., 2024; Youssef et al., 2024).

5. CONCLUSIONES

La vinculación entre la autorregulación y el proceso de aprendizaje abarca múltiples dimensiones, tal como lo evidencian los resultados de esta investigación. En este contexto, los estudiantes requieren desarrollar una conciencia clara sobre las distintas áreas de su aprendizaje y, especialmente, identificar y aplicar de manera eficaz las estrategias y recursos necesarios para que este sea verdaderamente significativo.

En conclusión, la mayoría de los estudiantes encuestados de posgrado utilizan estrategias cognitivas como el pensamiento crítico, la organización, la elaboración y el repetición, mientras gestionan su tiempo y ambiente de estudio, buscan ayuda, trabajan con otros y algunos se esfuerzan por mantener su interés en la clase, siendo los del doctorado los que más estrategias utilizan. Esto permite inferir que son estudiantes autónomos e independientes, capaces de autogestionarse.

Entre las limitaciones del estudio, se encuentra la falta de homogeneidad en la muestra, en cuanto a la representación de los distintos programas de posgrado. Para futuras investigaciones, se sugiere profundizar en el análisis de las estrategias docentes que favorecen el desarrollo de estas competencias en los estudiantes, así como examinar cómo varía su implementación según la naturaleza de la tarea o asignatura.

CONFLICTO DE INTERESES

Todos los autores confirman que no existió conflicto de intereses en la elaboración de esta investigación.

FINANCIACIÓN

Esta investigación no recibió financiación de agencias públicas, comerciales o de instituciones sin fines de lucro.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORES

Anna Lidia Galva Decena: Conceptualización, metodología, investigación, análisis y curación de datos, redacción y preparación del borrador del artículo, edición, revisión final del artículo y revisión formal para el sometimiento del artículo.

Jairo Utate García: Conceptualización, metodología, investigación, análisis, curación de datos, redacción y preparación del borrador del artículo, edición, revisión final del artículo y revisión formal para el sometimiento del artículo.

Priscila Ruiz: Conceptualización, metodología, redacción, preparación del borrador del artículo, redacción, edición, revisión final del artículo y revisión formal para el sometimiento del artículo.

Abdías Maldonado Puello: Conceptualización, metodología, edición, revisión final del artículo y revisión formal para el sometimiento del artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alam, A., & Mohanty, A. (2024). Framework of Self-Regulated Cognitive Engagement (FSRCE) for sustainable pedagogy: a model that integrates SRL and cognitive engagement for holistic development of students. *Cogent Education*, 11. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2363157>
- Barría-Jerez, V. A., Martínez-Sierra, R., & Robledo-Nakagawa, H. (2022). Estilos de aprendizaje y metacognición en la práctica profesional. *Praxis & Saber*, 13(35), 1-22. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14460>





- Bernal, M. E., Gómez, M., & Iodice, R. (2019). Interacción conceptual entre el pensamiento crítico y metacognición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 15(1), 193-217. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134157920011>
- Brod, G., Kucirkova, N., Shepherd, J., Jolles, D., & Molenaar, I. (2023). Agency in Educational Technology: Interdisciplinary Perspectives and Implications for Learning Design. *Educ Psychol Rev*, 35(25). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09749-x>
- Cabrejas, M. M., & Mendoza, R. O. (2023). College Students' Engagement and Self-Regulated Learning Strategies: Its Influence to The Academic Performance in The Flexible Learning Modality. *British Journal of Multidisciplinary and Advanced Studies*, 4(3), 73-84. <https://bjmas.org/index.php/bjmas/article/view/432>
- Castro-Camelo, A., Conejo-Carrasco, F., Quintero-Castrillón, L. E., & Vega-Oviedo, J. A. (2021). Análisis de la relación entre el rendimiento académico y las estrategias metacognitivas y motivacionales. *Actualidades Pedagógicas*, (78), e1576. <https://ap.lasalle.edu.co/article/view/99/46>
- Dörrenbächer-Ulrich, L., & Bregulla, M. (2024). The Relationship Between Self-Regulated Learning and Executive Functions - a Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 36(95). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09932-8>
- Faza, A., Mushtaq, R., & Oliveira, M. (2025). Self-regulated learning in the digital age: A systematic review. *International Review of Research in Open and Distributed Learning (IRRODL)*, 26(1), 1–25. <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/8119>
- Fernández de Castro de León, J., Hidalgo-Garita, C., & Heredia-Torres, N. (2024). Autorregulación del aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de México. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 12, 1–21. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/4389>
- Gorbunova, A., Lange, C. H., Savelyev, A., Adamovich, K., & Costley, J. (2024). The Interplay of Self-Regulated Learning, Cognitive Load, and Performance in Learner-Controlled Environments. *Education Sciences*, 14(8), 860. <https://doi.org/10.3390/educsci14080860>
- Granados-López, H., Ramírez-Dorantes, M., Dussán-Luberth, C., & Gallego-López, F. (2019). Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) en estudiantes de bachillerato colombianos. *Revista de Investigaciones UCM*, 19(34), 41-51. <https://revistas.ucm.edu.co/index.php/revista/article/view/138/157>

- Guntur, M., & Purnomo, Y. W. (2024). A meta-analysis of self-regulated learning interventions: Studies on learning outcomes in online and blended environments. *Online Learning Journal*, 28(3), 563–589. <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/4025>
- Gutiérrez-de-Blume, A. P., & Montoya-Londoño, D. M. (2022). Explorando la relación entre las funciones ejecutivas (FEs) y la metacognición: ¿Predicen la metacognición las FEs? *Praxis & Saber*, 13(33), e12500. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.12500>
- Häsä, J., Rämö, J., & Yan, Z. (2024). Examining the reciprocal influence between undergraduate students' self-regulation and approaches to learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69, 1175-1189. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2394404>
- Hostia-Luque, T. V., Hernández-Sono, V. Y., Mendoza-León, O., Pérez-Mena, C., & Reyes-González, M. E. (2025). Metacognición como estrategia para lograr aprendizajes en estudiantes universitarios. *Revista InveCom*, 5(4). 1-8. <https://zenodo.org/records/14867733>
- Hurtado-Velit, A. L. (2017). Los procesos cognitivos: metacognición como proceso de aprendizaje. *Educación*, (23), 19–24. <https://doi.org/10.33539/educacion.2017.n23.1165>
- Karaoglan-Yilmaz, F. G., Ustun, A. B., Zhang, K., & Yilmaz, R. (2023). Metacognitive awareness, reflective thinking, problem solving, and community of inquiry as predictors of academic self-efficacy in blended learning: A correlational study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 24(1), 20-36. <https://doi.org/10.17718/tojde.989874>
- Luo, R. Z., & Zhou, Y. L. (2024). The effectiveness of self-regulated learning strategies in blended learning in higher education: A review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(6), 3005-3029. <https://doi.org/10.1111/jcal.13052>
- Martínez-Cárdenas, J. L., & Valencia-Núñez, E. R. (2021). Estrategias metacognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias químicas. *Uniandes Episteme*, 8(2), 277-290. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2199/1667>
- Masso-Viatela, J., Romero-Ospina, M. F., Fonseca-Gómez, L. R., & Gallego-Torres, A. P. (2021). Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje Forma Corta – MSLQ SF en estudiantes universitarios: Análisis de la estructura interna. [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <http://hdl.handle.net/11371/4215>





- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>
- Pradeep, K., Sulur-Anbalagan, R., Thangavelu, A. P., Aswathy, S., Jisha, V. G., & Vaisakhi, V. S. (2024). Neuroeducation: Understanding neural dynamics in learning teaching. *Frontiers in Education*, 9, 1437418. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2024.1437418/full>
- Puma-Camargo, M. I. (2020). Relación de estrategias metacognitivas y del desarrollo del rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, 2017. [Tesis Doctoral, Lima Perú]. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/14694>
- Quiroz-Carrión, E., Mera-Ponce, S., Asqui-Lema, B., & Berrones-Yaulema, L. (2023). Estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas para el aprendizaje autorregulado. *Polo del Conocimiento*, 8(6), 995-1017. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i6.5727>
- Rahimi, T., Rezaei, A., & Mehryar, A. H. (2023). Predicting Academic Performance based on Self-Regulated Learning Strategies: Mediating Role of High-Level Motivational and Cognitive Strategies. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology*, 5(2), 261-272. <https://doi.org/10.61186/ieepj.5.2.261>
- Ramírez-Dorantes, M. D., Canto y Rodríguez, J. E., Bueno-Álvarez, J. A., & Echazarreta-Moreno, A. (2017). Validación psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en universitarios mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29), 193-214. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v11i29.1563>
- Sinkkonen, M., & Tapani, A. (2024). Review of the concept "Self-Regulated Learning": Defined and used in different educational contexts. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 6(1), 130-151. <https://doi.org/10.46328/ijonSES.640>
- Stavropoulou, G., Daniilidou, A., & Nerantzaki, K. (2025). Exploring the Interplay of Motivation, Self-Efficacy, Critical Thinking, and Self-Regulation in Predicting Academic Achievement Among University Students. *F1000Research*, 14, 344. <https://doi.org/10.12688/f1000research.161821.2>
- Torrano, F., Soria, M., & Zulueta, A. (2017). Estudio de las propiedades psicométricas de algunas de las escalas de estrategias de aprendizaje del MSLQ en educación secundaria. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, (27), 177-198. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384551991008/>

- Vásquez-Córdova, A. S. (2020). Estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios como predictores de su rendimiento académico. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 159-170. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/68203>
- Vélez-Gutiérrez, C. F., & Ruiz-Ortega, F. J. (2025). Interacciones cognitivas y metacognitivas: un indicador de la calidad educativa. *Revista Colombiana de Educación*, (94), e19685. <https://doi.org/10.17227/rce.num94-19685>
- Wirth, J., Weber-Reuter, X. L., Schuster, C., Fleischer, J., Leutner, D., & Stebner, F. (2025). Far Transfer of Metacognitive Regulation: From Cognitive Learning Strategy Use to Mental Effort Regulation. *Educational Psychology Review*, 37 (7). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09983-x>
- Xu, Z., Chen, L., & Li, M. (2023). A meta-analysis of the efficacy of self-regulated learning interventions on learners' academic achievement in online and blended contexts. *Behaviour & Information Technology*, 42(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2151935>
- Yao, Y., Sun, Y., Zhu, S., & Zhu, X. (2024). A Qualitative Inquiry Into Metacognitive Strategies of Postgraduate Students in Employing ChatGPT for English Academic Writing. *European Journal of Education*, 60(1), e12824. <https://doi.org/10.1111/ejed.12824>
- Youssef, N., Habib, A., & Saleh, R. (2024). Self-regulated learning strategies among graduate students: Levels, anxiety, and use in statistics courses. *Education Sciences*, 15(1), 17. <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/1/17>
- Zheng, J., Lajoie, S., & Dong, L. (2023). Emotions in self-regulated learning: A critical review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35, 1–28. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36968756/>

