



Estrategias psicológicas que favorecen el proceso de aprendizaje en la educación superior.

Marilin Rocío Sánchez Chávez

Dirección de Posgrado, Cooperación y Relaciones Internacionales. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Trabajo de Titulación, presentado como requisito para la obtención del grado de Magíster en Educación con Mención en Innovaciones Pedagógicas

Director: Mg. Cindy Lissette Aveiga Alcivar

23 de enero del 2026

Estrategias psicológicas que favorecen el proceso de aprendizaje en la educación superior.

Psychological strategies that enhance the learning process in higher education.

Autor: Marilyn Rocío Sánchez Chávez

Ingeniera en Sistemas. Estudiante de la Maestría en Educación en Innovación Pedagógica. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí Extensión Chone, Ecuador.

Correo: marilin.sanchez@pg.ulead.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2172-9040>

Coautor: Cindy Lissette Aveiga Alcivar

Docente de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí Extensión Chone, Ecuador.

Email: Cindy.aveiga@uleam.edu.ec **Orcid No. °** <https://orcid.org/0009-0002-9743-048X>

Resumen

Las estrategias psicológicas tienen como finalidad generar una mayor motivación, atención y memoria, facilitando el aprendizaje en educación superior. El presente estudio tuvo como objetivo identificar las estrategias psicológicas que favorecen el proceso de aprendizaje en la educación superior. Se aplicó un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y correlacional, con diseño no experimental y de corte transversal. Se utilizó un tamaño de muestra de 110 estudiantes matriculados en distintas carreras de la educación superior en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Los resultados evidenciaron que las estrategias psicológicas presentan una consistencia interna alta y una estrecha relación entre sus dimensiones, aunque no mostraron una correlación significativa con el promedio académico. Se concluye que estas estrategias cumplen un papel esencial en el bienestar emocional, la autonomía y la autorregulación de los estudiantes, por lo que se recomienda fortalecerlas mediante programas institucionales de apoyo académico y talleres de desarrollo personal.

Palabras clave: estrategias psicológicas; autorregulación; educación universitaria; motivación académica.

Abstract

Psychological strategies aim to generate greater motivation, attention, and memory, facilitating learning in higher education. The present study aimed to identify the psychological strategies that enhance the learning process in higher education. A quantitative, descriptive, and correlational approach was applied, with a non-experimental, cross-sectional design. A sample size of 110 students enrolled in various higher education programs at the Universidad Laica Eloy Alfaro in Manabí was used. The results showed that psychological strategies have high internal consistency and a close relationship between their dimensions, although they did not show a significant correlation with the academic average. It is concluded that these strategies play an essential role in students' emotional well-being, autonomy, and self-regulation, and therefore it is recommended that they be strengthened through institutional academic support programs and personal development workshops.

Keywords: psychological strategies; self-regulation; university education; academic motivation.

Introducción

Los procesos de aprendizaje son denominados mecanismos mediante el cual se incorporan nuevos conocimientos de manera significativa, comprendiendo su sentido, analizando críticamente y aplicándolo en explicaciones, argumentaciones o en la resolución de situaciones y problemas (Baque y Portilla, 2021). Sin embargo, frente a este contexto, en la actualidad los estudiantes universitarios enfrentan actualmente múltiples exigencias cognitivas, emocionales y sociales que impactan directamente en su académico exitoso (Cifuentes y Marín, 2024).

En Ecuador, el sistema de educación superior ha experimentado mejoras notables en términos de calidad, impulsadas por reformas institucionales y un aumento en la inversión pública. A pesar de estos progresos, persisten dificultades relacionadas con la salud mental

estudiantil y la falta de estrategias psicológicas eficaces para afrontar las demandas académicas (Rosales y Cerbone, 2020).

Lloor et al. (2020), desarrollaron un estudio para evaluar la salud mental de los estudiantes de la Universidad Técnica de Manabí entre el periodo de 2016 a 2018, reportaron un aumento significativo en diagnósticos de depresión y ansiedad con una prevalencia de 60,008% en mujeres y 42,46% en los hombres. Sin embargo, la implementación de programas de intervención psicológica, estas cifras se redujeron posteriormente a 15,77% y 13,01% respectivamente.

De la misma manera, se destaca la urgencia de fortalecer el acompañamiento psicológico como parte integral del proceso educativo, considerando que, en muchos casos, el desconocimiento o poca aplicación de herramientas psicológicas en el ámbito educativo puede afectar negativamente su desempeño y bienestar académico (Wiedermann et al., 2023). Adicionalmente, falta de habilidades como la autorregulación del aprendizaje, la gestión emocional o la motivación sostenida contribuye a la deserción universitaria y bajo rendimiento académico.

Estudios recientes destacan el papel fundamental de las emociones en el aprendizaje. Según Maldonado et al. (2023), sostiene que las emociones influyen en la relación del estudiante con el conocimiento, su motivación y su capacidad para enfrentar retos académicos. Emociones positivas como el entusiasmo favorecen el aprendizaje, mientras que, emociones negativas, como la ansiedad o la frustración, pueden obstaculizar la concentración y el procesamiento cognitivo, dificultando así el desempeño académico.

Asimismo, Garzón et al., (2019) señala la importancia de estudiar los procesos mentales implicados en el aprendizaje universitario, reconociendo la influencia de factores biológicos, psicológicos y sociales. En este contexto, el fortalecimiento de estrategias psicológicas en el

entorno universitario se vuelve esencial para mejorar el desempeño académico y el bienestar emocional de los estudiantes.

En función a lo anterior, esta investigación tiene como objetivo general identificar las estrategias psicológicas que favorecen el proceso de aprendizaje en la educación superior. Los objetivos específicos son determinar las principales estrategias psicológicas utilizadas por estudiantes universitarios, examinar el impacto de dichas estrategias en el rendimiento académico y el bienestar emocional; y proponer recomendaciones para la implementación de estas estrategias en programas de apoyo académico.

Hipótesis: El uso de técnicas psicológicas se relaciona de manera favorable con el proceso de aprendizaje y el rendimiento académicos de los estudiantes de educación superior.

El alcance del estudio es descriptivo-correlacional porque se orienta a reconocer las técnicas psicológicas que emplean los estudiantes de educación superior y analizar el vínculo con el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico, sin establecer relaciones de causalidad.

Revisión literaria

Teorías de aprendizaje y estrategias psicológicas

Desde el enfoque constructivista, el aprendizaje en la educación superior se define como un proceso activo en el que el estudiante construye conocimientos, habilidades y actitudes previas. Teorías como la de Ausubel menciona que el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos contenidos se relacionan con la estructura cognitiva existente, favoreciendo una comprensión profunda y duradera; Joseph Novak resalta la utilidad de los mapas conceptuales como herramientas para organizar y relacionar conceptos, mientras que, Jerome Bruner aboga por el aprendizaje memorístico, donde el estudiante comprende y aplica conocimientos en lugar de memorización mecánicamente (Halanoca, 2024; Molina y Garcia, 2019).

Desde el enfoque constructivista, Piaget y Lev Vygotsky aportan visiones complementarias. Mientras que, Piaget considera que el aprendizaje ocurre mediante procesos internos como la asimilación y acomodación, dentro de la zona de desarrollo próximo, donde un aprendiz recibe apoyo de alguien más experimentado, Vygotsky enfatiza el papel de la interacción social y el lenguaje en la construcción del conocimiento. Su concepto de zona de desarrollo próximo destaca como el apoyo de otros permite al estudiante alcanzar niveles más altos de comprensión (Halanoca, 2024).

Influencia de las emociones en el rendimiento académico

Según Chica et al. (2024), las emociones juegan un rol importante en el proceso educativo en entornos virtuales o presenciales. Han pasado de ser elementos secundarios a convertirse en factores determinantes del aprendizaje, gracias al respaldo de la psicología y estudios recientes. El rendimiento académico no depende solo de la capacidad cognitiva, sino también, de la inteligencia emocional, la motivación, el contexto familiar, el entorno institucional y los recursos pedagógicos. Las emociones influyen en la forma en que los estudiantes enfrentan los desafíos, toman decisiones y logran sus metas, siendo clave para una educación integral y significativa.

En cuanto al criterio de Maldonado et al. (2023), las emociones influyen directamente en cómo los estudiantes aprenden, se relacionan y enfrentan los desafíos académicos. Afectan la concentración, la memoria y el procesamiento cognitivo. Existen emociones positivas, como el interés, la alegría y la curiosidad, estas ayudan a potenciar la motivación y favorecen un aprendizaje más eficaz. En cambio, emociones negativas como la ansiedad, la frustración o el aburrimiento pueden bloquear el rendimiento y disminuir el compromiso académico.

Estrategias metacognitivas y de autorregulación

La capacidad de los estudiantes para planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje ha sido ampliamente reconocida como un factor determinante del rendimiento

académico. Estas habilidades, agrupadas bajo el concepto de metacognición, permiten al estudiante ejercer un control consciente sobre sus procesos cognitivos (Hidalgo et al., 2025).

Ninacuri et al. (2023), mencionan que las estrategias más efectivas en contextos universitarios son aquellas relacionadas con la autorregulación, como la gestión del tiempo, el establecimiento de metas, la autorreflexión y la autoevaluación. La autorregulación no solo mejora el rendimiento, sino que fortalece la autonomía y la resiliencia ante desafíos académicos.

Materiales y Métodos

El presente estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, correlacional, diseño no experimental de corte transversal. Es descriptivo porque se describen los niveles de uso de estrategias y el rendimiento académico, y de tipo correlacional porque se analiza si existe relación entre las variables de estudio. Es un diseño no experimental porque no hay manipulación de variables, solo observación. Es de corte transversal porque los datos se recolectaron una sola vez en un periodo determinado. Su propósito es analizar la relación entre el uso de estrategias psicológicas y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Muestra

La población de estudio está conformada por estudiantes de la carrera de Psicología Educativa de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí extensión Chone, con un total de 153 estudiantes en toda la carrera matriculaos en durante el semestre académico 2025-1. A partir de esta población, se seleccionó una muestra no probabilística de tipo intencional, conformada por 110 estudiantes de los diferentes niveles de la carrera, quienes participaron voluntariamente en la aplicación del cuestionario.

La elección de este tipo de muestreo se justificó para identificar las principales estrategias psicológicas de aprendizaje empleadas por los estudiantes universitarios. Asimismo, se consideraron aspectos prácticos como la accesibilidad a los participantes, la disposición voluntaria para responder el cuestionario y la factibilidad de aplicación en el tiempo establecido.

Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario estructurado en tres secciones: datos demográficos, estrategias psicológicas de aprendizaje y rendimiento académico auto informado. El instrumento emplea una escala tipo Likert de cinco puntos en la que corresponde 1 a “Totalmente en desacuerdo” y 5 a “Totalmente de acuerdo”.

El instrumento fue sometido a juicio de expertos. Se contó con la colaboración de profesionales en psicología educativa, quienes analizaron los elementos de acuerdo a criterios de claridad, coherencia, relevancia y suficiencia, usando una plantilla estructurada. Los hallazgos mostraron una evaluación positiva, indicando que los elementos son relevantes, comprensibles y coherentes con las dimensiones que se están midiendo, además de ser adecuados para valorar el constructo planteado, lo que apoya la validez de contenido y la consistencia teórica del instrumento para su uso en el estudio actual.

La aplicación del cuestionario fue realizada a los estudiantes mediante un formulario digital durante el semestre académico vigente, con previo consentimiento informado de los participantes donde se les explico los fines del estudio, la voluntariedad de su participación y las garantías de confidencialidad y anonimato.

El propósito del cuestionario fue recoger información sistemática y confiable sobre las principales estrategias psicológicas empleadas por los estudiantes universitarios en su proceso de aprendizaje, identificar la frecuencia y nivel de aplicación de dichas estrategias, y analizar su relación con el rendimiento académico auto informado. De esta manera, se buscó contar con evidencia empírica que permitiera comprender los factores psicológicos que inciden en el aprendizaje en la educación superior y, a partir de ello, generar recomendaciones para programas de apoyo académico.

Análisis estadístico

Para el procesamiento de los datos se utilizó una base construida en Microsoft Excel, en la que se registraron todas las respuestas obtenidas del cuestionario. Posteriormente, la información fue exportada al programa IBM SPSS Statistics, con el cual se llevó a cabo el análisis estadístico.

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo utilizando frecuencias y porcentajes, con la finalidad de conocer cómo se distribuyeron las respuestas de los estudiantes en cada pregunta de la escala Likert y para identificar las tendencias en el uso de estrategias psicológicas para el aprendizaje. Los hallazgos fueron presentados en tablas y gráficos que facilitaron la visualización clara de los niveles de autorregulación, motivación, gestión emocional y metacognición reportados por los participantes.

Después, se ejecutó un análisis correlacional de Pearson, para determinar la relación de las dimensiones de las estrategias psicológicas y el desempeño académico de los estudiantes para dimensión, se calcularon los coeficientes de correlación y sus niveles de significancia, lo que permitió determinar la fuerza el sentido de las conexiones entre las variables.

Resultados

Tabla 1.

Autorregulación

| Variables | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| Planifico con anticipación mis sesiones de estudio. | 51,6% | 1,6% | 6,6% | 24,6% | 15,6% |
| Organizo mi tiempo de forma eficiente para cumplir con mis tareas. | 43,4% | 2,5% | 7,4% | 32,0% | 14,8% |
| Evito distracciones mientras estudio. | 40,9% | 10,7% | 11,5% | 18,9% | 18,0% |
| Soy constante en mis hábitos de estudio. | 50,8% | 2,5% | 2,5% | 27,9% | 16,4% |
| Me esfuerzo por terminar mis tareas incluso cuando me siento cansado. | 39,3% | 2,5% | 2,5% | 41,0% | 14,8% |
| Cuando no entiendo un tema, busco formas alternativas de estudiarlo. | 42,6% | 3,3% | 9,0% | 31,1% | 13,9% |

Fuente: Estudiantes de la carrera de Psicología Educativa de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Los resultados sobre autorregulación del estudio indican que la mayoría de los estudiantes tienden a planificar y organizar sus actividades académicas. En particular, el 51,6% estuvo totalmente de acuerdo con planificar sus sesiones de estudio, mientras que solo un 1,6% estuvo totalmente en desacuerdo. Similarmente, el 43,4% estuvo totalmente de acuerdo con organizar eficientemente su tiempo para cumplir con las tareas.

En cuanto a la concentración, el 40,9% estuvo totalmente de acuerdo en evitar distracciones durante el estudio, aunque un 10,7% se mostró en desacuerdo. Respecto a la constancia, el 50,8% manifestó estar totalmente de acuerdo con mantener hábitos de estudio regulares, mientras que solo un 2,5% expresó desacuerdo.

Sobre el esfuerzo, el 39,3% estuvo totalmente de acuerdo en completar sus tareas incluso cuando se siente cansado, y frente a la búsqueda de alternativas cuando no entienden un tema, el 42,6% afirmó totalmente de acuerdo.

Tabla 2.

Manejo emocional

| Variables | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| Puedo manejar la ansiedad antes de un examen. | 29,5% | 10,7% | 20,5% | 25,4% | 13,9% |
| Cuando me frustro, sé cómo recuperar la calma para seguir estudiando. | 34,4% | 11,55% | 23,8% | 14,8% | 15,6% |
| Reconozco cómo me siento emocionalmente al enfrentar tareas difíciles. | 41,8% | 7,4% | 14,8% | 23,0% | 13,1% |
| Uso técnicas como la respiración o pausas activas para controlar el estrés. | 45,0% | 6,6% | 10,7% | 22,1% | 15,6% |
| Cuando tengo emociones negativas, logro evitar que interfieran con mi estudio. | 37,7% | 4,9% | 18,0% | 23,0% | 16,4% |

Fuente: Estudiantes de la carrera de Psicología Educativa de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Los hallazgos sobre la gestión emocional indican que los alumnos tienen habilidades intermedias para controlar sus emociones mientras estudian. Acerca de la ansiedad antes de un examen, el 29,5% estuvo completamente de acuerdo en poder manejarla, mientras que, un 10,7% mostró desacuerdo. En cuanto a la frustración, el 34,4% aseguró estar totalmente de acuerdo en saber cómo tranquilizarse, y un 11,5% se manifestó en desacuerdo.

Sobre el reconocimiento de sentimientos al afrontar retos complicados, el 41,8% afirmó estar completamente de acuerdo, mientras que un 7,4% indicó que no estaba de acuerdo. En cuanto a la aplicación de métodos para manejar el estrés, como la respiración o descansos breves, el 45,0% estuvo totalmente de acuerdo, y un 6,6% mostró desacuerdo. Por último, frente a emociones negativas el 37,7% expresó que estaba completamente de acuerdo en que estas no interfirieran con su estudio, mientras que un 4,9% estuvo en desacuerdo.

Tabla 3.

Motivación

| Variables | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| Me esfuerzo, aunque el tema no me guste. | 48,3% | 1,6% | 7,4% | 30,3% | 12,3% |
| Creo que lo que estudio será útil para mi futuro profesional. | 35,2% | 0,8% | 4,1% | 45,9% | 13,9% |
| Me siento motivado a superarme académicamente. | 41,8% | 2,5% | 2,5% | 39,3% | 13,9% |
| Me pongo metas académicas y trabajo para cumplirlas. | 46,7% | 2,5% | 3,3% | 34,4% | 13,1% |
| Valoro el aprendizaje más allá de obtener buenas calificaciones. | 43,4% | 2,5% | 2,5% | 41,0% | 10,7% |

Fuente: Estudiantes de la carrera de Psicología Educativa de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Los hallazgos sobre la motivación en los estudiantes indican un gran nivel de dedicación y esfuerzo en su aprendizaje. En lo que se refiere a esforzarse, incluso si el tema no les gusta,

el 48,3% estuvo completamente de acuerdo, mientras que solo el 1,6% menciona que no estaba de acuerdo. Al hablar de cómo ven la utilidad de lo que están aprendiendo para su carrera futura, el 35,2% estuvo totalmente de acuerdo, y un 0,8% expresó no estar de acuerdo.

Acerca de la motivación para mejorar en los estudios, el 41,8% manifestó estar completamente de acuerdo, mientras que un 2,5% mostro estar en desacuerdo. Respecto a establecer metas académicas y esforzarse por alcanzarlas, el 46,7% menciona estar completamente de acuerdo, y un 2,5% indico que estaba en desacuerdo. Por último, en relación con la apreciación del aprendizaje más allá de obtener altas calificaciones, el 43,4% estuvo completamente de acuerdo, mientras que solo un 2,5% expresó estar en desacuerdo.

Tabla 4.

Metacognición

| Variables | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| Antes de estudiar, pienso en lo que ya sé sobre el tema. | 43,4% | 9,8% | 13,1% | 20,5% | 13,1% |
| Evalúo si realmente comprendí un tema después de estudiarlo. | 44,2% | 6,6% | 18,9% | 18,0% | 12,3% |
| Ajusto mis métodos de estudio si noto que no están funcionando. | 42,6% | 5,7% | 16,4% | 23,8% | 11,5% |
| Hago resúmenes o esquemas para organizar mejor la información. | 40,1% | 9,8% | 18,0% | 19,7% | 12,3% |
| Me hago preguntas mientras estudio para comprobar mi comprensión. | 38,5% | 5,7% | 14,8% | 29,5% | 11,5% |
| Después de cada evaluación, reflexiono sobre mis errores para mejorar. | 42,6% | 4,9% | 11,5% | 29,5% | 11,5% |

Fuente: Estudiantes de la carrera de Psicología Educativa de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Los resultados sobre metacognición indican que los estudiantes muestran un nivel moderado a alto de conciencia y control sobre su propio aprendizaje. En cuanto a pensar en lo que ya saben antes de estudiar, el 43,4% estuvo totalmente de acuerdo, mientras que un 9,8%

manifestó en desacuerdo. Respecto a la evaluación de la comprensión después de estudiar un tema, el 44,2% se declaró totalmente de acuerdo y un 6,6% indicó en desacuerdo.

En relación con la adaptación de métodos de estudio cuando no funcionan, el 42,6% afirmó totalmente de acuerdo, y un 5,7% se mostró en desacuerdo. Sobre la elaboración de resúmenes o esquemas para organizar la información, el 40,1% estuvo totalmente de acuerdo, mientras que un 9,8% manifestó en desacuerdo.

En cuanto a la formulación de preguntas mientras estudian para comprobar la comprensión, el 38,5% indicó totalmente de acuerdo, y un 5,7% se mostró en desacuerdo. Finalmente, después de cada evaluación, el 42,6% reflexiona sobre sus errores para mejorar, mientras que un 4,9% no lo hace.

Tabla 5.

Correlaciones de Pearson entre rendimiento académico y los ítems de autorregulación.

| | | Promedio general del semestre anterior. | Planifico con anticipación mis sesiones de estudio. | Organizo mi tiempo de forma eficiente para cumplir con mis tareas. | Evito distracciones mientras estudio. | Soy constante en mis hábitos de estudio. | Me esfuerzo por terminar mis tareas incluso cuando me siento. | Cuando no entiendo un tema, busco formas alternativas. |
|--|---------------------------|--|--|--|--|---|---|--|
| Promedio general del semestre anterior. | Correlación de Pearson | 1 | -,099 | -,106 | ,071 | -,084 | -,030 | -,022 |
| | Sig. (bilateral) | | ,305 | ,269 | ,460 | ,385 | ,753 | ,823 |
| | N | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 |
| Planifico con anticipación mis sesiones de estudio. | Correlación de Pearson | -,099 | 1 | ,693** | ,527** | ,716** | ,661** | ,617** |
| | Sig. (bilateral) | ,305 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 |
| Organizo mi tiempo de forma eficiente para cumplir con mis tareas. | Correlación de Pearson | -,106 | ,693** | 1 | ,686** | ,716** | ,735** | ,731** |
| | Sig. (bilateral) | ,269 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 |
| Evito distracciones | Correlación de Pearson | ,071 | ,527** | ,686** | 1 | ,487** | ,588** | ,628** |

| | | | | | | | | |
|---|------------------------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| s mientras estudio | Sig. (bilateral) | ,460 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 |
| Soy constante en mis hábitos de estudio. | Correlación de Pearson | -,084 | ,716** | ,716** | ,487** | 1 | ,640** | ,662** |
| | Sig. (bilateral) | ,385 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 |
| | N | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 |
| Me esfuerzo por terminar mis tareas incluso cuando me siento. | Correlación de Pearson | -,030 | ,661** | ,735** | ,588** | ,640** | 1 | ,903** |
| | Sig. (bilateral) | ,753 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 |
| | N | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 |
| Cuando no entiendo un tema, busco formas alternativas. | Correlación de Pearson | -,022 | ,617** | ,731** | ,628** | ,662** | ,903** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,823 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados evidencian que los ítems que conforman la dimensión de autorregulación presentan correlaciones positivas fuertes y estadísticamente significativas entre sí ($r = .487$ a $.903$, $p < .01$), lo cual confirma la consistencia de la escala aplicada y la coherencia del constructo. Sin embargo, las correlaciones entre cada ítem de autorregulación y el promedio académico fueron bajas y no significativas ($r = -.106$ a $.071$, $p >$

.05), lo que sugiere que la autorregulación, aunque es una estrategia psicológica consistente en los estudiantes, no se asocia de manera directa con el rendimiento académico medido en promedios de calificaciones.

Tabla 6.

Correlaciones de Pearson entre rendimiento académico y los ítems de manejo emocional.

| | | Promedio general del semestre anterior. | Puedo manejar la ansiedad antes de un examen. | Cuando me frustro, sé cómo recuperar la calma para seguir estudiando. | Reconozco cómo me siento emocionalm ente al enfrentar tareas. | Uso técnicas como la respiración o pausas activas para controlar el estrés. | Cuando tengo emociones negativas, logro evitar que interfieran con mi estudio. |
|--|------------------|--|---|---|---|---|--|
| Promedio general del semestre anterior. | Correlación | 1 | ,119 | ,115 | ,093 | ,040 | ,073 |
| | Sig. (bilateral) | | ,217 | ,232 | ,336 | ,679 | ,450 |
| | N | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 |
| Puedo manejar la ansiedad antes de un examen. | Correlación | ,119 | 1 | ,598* | ,586* | ,628* | ,635* |
| | Sig. (bilateral) | ,217 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 |
| Cuando me frustró, sé cómo recuperar la calma para seguir estudiando. | Correlación | ,115 | ,598* | 1 | ,563* | ,626* | ,661* |
| | Sig. (bilateral) | ,232 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 |
| Reconozco cómo me siento emocionalmente al enfrentar tareas. | Correlación | ,093 | ,586* | ,563* | 1 | ,744* | ,624* |
| | Sig. (bilateral) | ,336 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 |
| | N | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 |

| | | | | | | | |
|--|------------------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Uso técnicas como la respiración o pausas activas para controlar el estrés. | Correlación de Pearson | ,040 * | ,628* | ,626* | ,744* | 1 * | ,726* |
| | Sig. (bilateral) | ,679 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 |
| | N | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 |
| Cuando tengo emociones negativas, logro evitar que interfieran con mi estudio. | Correlación de Pearson | ,073 * | ,635* | ,661* | ,624* | ,726* | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,450 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al manejo emocional, los análisis de correlación evidencian que no existe relación significativa entre el promedio académico y los ítems evaluados ($r = .040$ a $.119$, $p > .05$). Sin embargo, entre los ítems que conforman esta dimensión se observan correlaciones positivas fuertes y estadísticamente significativas ($r = .563$ a $.744$, $p < .01$), lo que confirma la coherencia del constructor y su importancia en la capacidad de los estudiantes para reconocer, regular y controlar sus emociones en el contexto del aprendizaje.

Tabla 7.

Correlaciones de Pearson entre rendimiento académico y los ítems de motivación.

| | | Promedio general del semestre anterior. | Me esfuerzo, aunque el tema no me guste. | Creo que lo que estudio será útil para mi futuro profesional. | Me siento motivado a superarme académicam ente. | Me pongo metas académicas y trabajo para cumplirlas. | Valoro el aprendizaje más allá de obtener buenas calificacione s. |
|---|---------------------------|--|---|---|---|---|---|
| Promedio general del semestre anterior. | Correlación de Pearson | 1 | -,036 | -,011 | ,005 | -,093 | -,051 |
| | Sig. (bilateral) | | ,706 | ,908 | ,956 | ,332 | ,594 |
| | N | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 |
| Me esfuerzo, aunque el tema no me guste. | Correlación de Pearson | -,036 | 1 | ,660** | ,741** | ,733** | ,738** |
| | Sig. (bilateral) | ,706 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 |
| Creo que lo que estudio será útil para mi futuro profesional. | Correlación de Pearson | -,011 | ,660** | 1 | ,753** | ,718** | ,854** |
| | Sig. (bilateral) | ,908 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 |
| Me siento motivado a superarme académicamente. | Correlación de Pearson | ,005 | ,741** | ,753** | 1 | ,726** | ,790** |
| | Sig. (bilateral) | ,956 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 |
| | N | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 |
| Me pongo metas académicas y trabajo para cumplirlas. | Correlación de Pearson | -,093 | ,733** | ,718** | ,726** | 1 | ,752** |
| | Sig. (bilateral) | ,332 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 |
| | N | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 |

| | | | | | | | |
|--|------------------------|-------|--------|--------|--------|--------|-----|
| Valoro el aprendizaje más allá de obtener buenas calificaciones. | Correlación de Pearson | -,051 | ,738** | ,854** | ,790** | ,752** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,594 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

En la dimensión de motivación, los análisis de correlación revelaron que no existe relación significativa entre el promedio académico y los ítems evaluados ($r = -.093$ a $.005$, $p > .05$). No obstante, los ítems de motivación presentaron correlaciones positivas fuertes y estadísticamente significativas entre sí ($r = .660$ a $.854$, $p < .01$), lo que respalda la coherencia de la dimensión y confirma que los estudiantes con altas expectativas sobre la utilidad de sus estudios también tienden a valorar el aprendizaje intrínseco, establecer metas y mantenerse motivados en su proceso formativo.

Tabla 1.

Correlaciones de Pearson entre rendimiento académico y los ítems de metacognición.

| | | Promedio general del semestre anterior. | Antes de estudiar, pienso en lo que ya sé sobre el tema. | Evalúo si realmente comprendí un tema después de estudiarlo. | Ajusto mis métodos de estudio si noto que no están funcionando. | Hago resúmenes o esquemas para organizar mejor la información. | Me hago preguntas mientras estudio para comprobar mi comprensión. | Después de cada evaluación, reflexiono sobre mis errores para mejorar. |
|--|---------------------------|--|---|--|--|--|---|--|
| Promedio general del semestre anterior. | Correlación de Pearson | 1 | ,047 | ,022 | ,029 | ,022 | ,096 | -,005 |
| | Sig. (bilateral) | | ,623 | ,819 | ,760 | ,817 | ,320 | ,961 |
| | N | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 |
| Antes de estudiar, pienso en lo que ya sé sobre el tema. | Correlación de Pearson | ,047 | 1 | ,688** | ,749** | ,590** | ,573** | ,576** |
| | Sig. (bilateral) | ,623 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 |
| Evalúo si realmente comprendí un tema después de estudiarlo. | Correlación de Pearson | ,022 | ,688** | 1 | ,653** | ,724** | ,714** | ,751** |
| | Sig. (bilateral) | ,819 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 |

| | | | | | | | | |
|--|------------------------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Ajusto mis métodos de estudio si noto que no están funcionando. | Correlación de Pearson | ,029 | ,749** | ,653** | 1 | ,611** | ,677** | ,714** |
| | Sig. (bilateral) | ,760 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 |
| Hago resúmenes o esquemas para organizar mejor la información. | Correlación de Pearson | ,022 | ,590** | ,724** | ,611** | 1 | ,715** | ,652** |
| | Sig. (bilateral) | ,817 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 |
| | N | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 |
| Me hago preguntas mientras estudio para comprobar mi comprensión. | Correlación de Pearson | ,096 | ,573** | ,714** | ,677** | ,715** | 1 | ,830** |
| | Sig. (bilateral) | ,320 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 |
| | N | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 |
| Después de cada evaluación, reflexiono sobre mis errores para mejorar. | Correlación de Pearson | -,005 | ,576** | ,751** | ,714** | ,652** | ,830** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,961 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 | 110 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la dimensión de metacognición, los análisis de correlación evidencian que no existe una relación significativa entre el promedio académico y los ítems evaluados ($r = -.005$ a $.096$, $p > .05$). No obstante, las correlaciones entre los ítems fueron positivas, fuertes y estadísticamente significativas ($r = .573$ a $.830$, $p < .01$), lo que confirma la consistencia de la dimensión y resalta que los estudiantes que planifican, evalúan y ajustan sus estrategias de estudio tienden también a reflexionar y autoevaluarse de manera constante en el proceso de aprendizaje.

Discusión

Los resultados obtenidos evidencian que los estudiantes mantienen un nivel favorable en cuanto a la autorregulación del aprendizaje, especialmente en las variables de planificación, organización del tiempo, constancia y búsqueda alternativa ante las dificultades. De acuerdo con el estudio de Valenzuela et al., (2020) indica que los estudiantes que mantienen un alto grado de autorregulación tienden a ser personas con metas claras y responsables con sus actividades académicas, lo que disminuye la procrastinación y mejora su rendimiento académico.

Estos resultados contrastan con investigaciones recientes. Por ejemplo, Yépez et al., (2023) encontraron que la autorregulación es una de las estrategias más utilizadas en estudiantes universitarios, coincidiendo con el alto porcentaje obtenido en planificación y organización en este estudio. En cambio, estudios como el de Flores et al., (2022) señalan que el manejo emocional es una de las áreas menos desarrolladas, lo cual se refleja en el bajo porcentaje de estudiantes que afirmaron poder controlar la ansiedad antes de los exámenes.

El 43,4% de los encuestados afirmó que están totalmente de acuerdo con organizar su tiempo, esto coincide con el estudio de Almendingen, et al., (2023) quienes mencionan que gestionar el tiempo y planificar estructuradamente son individuos que tendrán éxito académico y de autorregulación. La presente investigación refiere que casi la mitad de los universitarios tienen una adecuada capacidad para priorizar tareas, asignar tiempo de estudio y cumplir con las responsabilidades académicas dentro del tiempo establecido. Sin embargo, quienes no alcanzan un nivel máximo reflejan dificultades vinculadas a falta de herramientas y/o estrategias de planificación que limitan su autonomía de aprendizaje.

Con relación a la variable de concentración, el 40,9% de los estudiantes expresaron que evitan distracciones, de acuerdo con Li et al., (2021) manejar las distracciones es importante para sostener la autorregulación en ambiente donde predominan estímulos externos o el uso de

dispositivos digitales. La constancia y hábitos de estudio, el 50,8% indicó que mantiene rutinas regulares, este resultado coincide con Louise et al., (2024) quienes mencionan que tener hábitos regulares y consistentes determina a un estudiante capaz de sostener el esfuerzo y mantener la motivación intrínseca, esto es clave para mejorar el rendimiento académico a largo plazo.

En cuanto a la motivación académica, el hecho de que más del 43% de los estudiantes valore el aprendizaje más allá de las calificaciones coincide con lo reportado por Figueroa (2024), quienes destacan que la motivación intrínseca predomina sobre la extrínseca en estudiantes con buen rendimiento. Sin embargo, la diferencia de porcentajes entre motivación (esfuerzo constante, metas académicas) y manejo emocional (control de ansiedad, manejo de frustración) muestra que, si bien los estudiantes están comprometidos con el aprendizaje, requieren apoyo institucional en la gestión emocional para sostener dicho compromiso.

El 29,5% manifestó poder manejar la ansiedad antes de un examen, de acuerdo con Kritikou, et al., (2022) mencionan que la regulación emocional es clave para reducir el estrés previo a los exámenes, sugiere que los universitarios con mayor resiliencia son quienes controlan mejor sus emociones y mantienen un mejor rendimiento académico.

La frustración frente a dificultades académicas, el 34,4% afirmó saber tranquilizarse, según Valiente et al., (2022) cuando un alumno tiene dicha capacidad fortalece sus competencias con una mayor perseverancia y estabilidad emocional. Por otra parte, el reconocimiento de emociones, el 41,8% identifica sus emociones, este hallazgo es importante porque según Liu, et al., (2021) quienes saben reconocerlo permiten una mejor comprensión de las propias reacciones y una toma de decisiones mas racional ante la presión que genera la universidad.

Indican en su investigación que la práctica constante de métodos de afrontamiento, como la relajación o la atención plena, ayuda al individuo a disminuir el cansancio emocional y mejorar la atención en las actividades universitarias. No obstante, el que menos de la mitad

de los participantes use estas técnicas de manera regular señala que la educación emocional todavía no se ha establecido como una práctica educativa en los contextos escolares.

Finalmente, la metacognición, con porcentajes entre el 38% y el 44% en totalmente de acuerdo, refleja un nivel moderado de autorreflexión sobre el aprendizaje. Esto coincide con lo planteado por González et al., (2023), quienes sostienen que la metacognición es menos frecuente que la autorregulación, aunque igualmente determinante para lograr aprendizajes significativos.

En conjunto, la comparación de porcentajes muestra un patrón claro: los estudiantes tienden a priorizar la autorregulación y la motivación académica, mientras que el manejo emocional y la metacognición se sitúan en un nivel moderado, representando un área de mejora para futuros programas de apoyo académico.

Por otra parte, este estudio presentó resultados que evidenciaron que, si bien las dimensiones de autorregulación, motivación, manejo emocional y metacognición presentaron correlaciones internas fuertes y estadísticamente significativas, ninguna de ellas mostró una asociación significativa con el promedio académico de los estudiantes universitarios. Este hallazgo sugiere que, aunque los estudiantes reportan utilizar diversas estrategias psicológicas en su proceso de aprendizaje, dichas estrategias no necesariamente se reflejan en un mejor rendimiento académico medido a través de calificaciones globales.

Estudios previos han encontrado resultados distintos, Brambila et al., (2024) identificaron correlaciones positivas entre estrategias de estudio, factores psicológicos y el promedio académico en estudiantes de ciencias de la salud, mientras que una revisión meta-analítica reciente confirmó que la conciencia metacognitiva se asocia de manera significativa con el rendimiento académico en diferentes niveles educativos ($r \approx 0,32$) (Xie, Zeng, & Yang, 2024),

Asimismo, investigaciones como la de Tomás et al., (2023) han reportado que la autorregulación y el engagement académico predicen el desempeño en entornos de aprendizaje mixto, lo que resalta la influencia del contexto en la fuerza de dichas relaciones. En contraste, los resultados del presente estudio podrían explicarse por factores como la heterogeneidad de las materias evaluadas, el uso de promedios generales como medida de rendimiento y la influencia de variables externas (carga académica, exigencias docentes, apoyo institucional), lo que limita la visibilidad de los efectos directos de las estrategias psicológicas.

Conclusiones

El presente estudio permitió identificar las estrategias psicológicas que favorecen el aprendizaje en estudiantes universitarios, cumpliendo con el objetivo general planteado. Se observó que los estudiantes emplean principalmente estrategias de autorregulación, manejo emocional, motivación académica y metacognición, las cuales facilitan la planificación, organización, esfuerzo constante, control de emociones y reflexión sobre su aprendizaje.

En relación con el primer objetivo específico, se determinó que los estudiantes utilizan estrategias como planificar sesiones de estudio, ajustar métodos cuando los resultados no son los esperados, mantener la constancia en los hábitos de estudio y aplicar técnicas de manejo emocional frente a la ansiedad y la frustración.

Respecto al segundo objetivo específico, los hallazgos evidencian que estas estrategias presentan una adecuada consistencia interna y una relación estrecha entre sus dimensiones, no se identificó una correlación estadísticamente significativa con el promedio académico; sin embargo, su uso se asocia con mayores niveles de motivación, autorregulación y bienestar emocional en los estudiantes universitarios.

Finalmente, en concordancia con el tercer objetivo específico, se pueden proponer recomendaciones para la implementación de estas estrategias en programas de apoyo académico, incluyendo talleres de autorregulación y manejo emocional, entrenamiento en

motivación intrínseca y el fomento de estrategias metacognitivas, así como el uso de herramientas tecnológicas que fortalezcan el aprendizaje autónomo y efectivo.

Recomendaciones

Implementar talleres y actividades que fomenten la planificación, organización y constancia en los hábitos de estudio, ayudando a los estudiantes a gestionar mejor su tiempo y esfuerzo académico.

Desarrollar programas de inteligencia emocional y técnicas de control del estrés, como respiración, pausas activas y estrategias de afrontamiento, para favorecer el bienestar emocional y reducir la ansiedad durante el aprendizaje.

Promover la motivación intrínseca mediante proyectos que vinculen los contenidos académicos con la vida profesional futura, fijación de metas y reconocimiento del aprendizaje significativo más allá de las calificaciones.

Fomentar la reflexión sobre los propios procesos de estudio mediante la elaboración de resúmenes, esquemas, autoevaluaciones y formulación de preguntas, para mejorar la comprensión y la autonomía en el aprendizaje.

Integrar recursos digitales interactivos que faciliten la autorregulación, la motivación y la práctica de estrategias metacognitivas, adaptadas a las necesidades de cada estudiante.

Limitaciones de la Investigación

El estudio se realizó únicamente con estudiantes de una institución de educación superior, lo que puede limitar la generalización de los resultados a otras universidades o contextos educativos. La información se obtuvo a través de cuestionarios autoadministrados, lo que puede generar sesgo por percepción personal o deseabilidad social.

Los datos fueron recolectados en un momento específico, por lo que no se refleja la evolución de las estrategias psicológicas a lo largo del tiempo. La investigación se centró en

autorregulación, manejo emocional, motivación y metacognición, sin incluir otras posibles estrategias psicológicas que también podrían influir en el aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Almendingen, K., Skotheim, T., & Morethe, E. (2023). Transformación del aprendizaje combinado al aprendizaje en línea: un estudio interprofesional longitudinal transversal de cuatro años. *Education. Sciences*, 13(2), 116. <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/2/116>
- Baque, G., & Portilla, G. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 6(5), 75-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927035>
- Brambila, A., Velarde, E., & Carillo, L. (2024). Correlación entre estrategias de estudio, factores personales y psicológicos con el rendimiento académico y la inteligencia en estudiantes universitarios de ciencias de la salud: un estudio transversal. *Educación médica de BMC*, 24, 881. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05839-8>
- Chica, F., Guzmán, M., & Argüelles, D. (2024). Incidencia de las emociones en el rendimiento académico y el desarrollo de la autonomía en estudiantes de educación superior virtual: estudio en tres universidades colombianas. *PANORAMA*, 18(34), 103-118. <https://www.redalyc.org/journal/3439/343977238005/html/>
- Cifuentes, A., & Marín, A. (2024). Funcionamiento Ejecutivo de Estudiantes Universitarios y Rendimiento Académico: Revisión Sistemática. *Journal of Psychology & Education/Revista de Psicología y Educación*, 19(2), 150-158. <https://doi.org/10.23923/rpye2024.02.259>
- Cuamba, N., & Zazueta, N. (2020). Salud mental, habilidades de afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 71-94. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-59362020000200071
- Desilio, S. (2024). *Las estrategias de aprendizaje: la autorregulación en la educación superior en el primer año del Profesorado de Educación Inicial del IES 9-010 Rosario Vera Peñaloza*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/19263>

- Figueroa, A. (2024). La motivación intrínseca y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de Ecuador. *Cátedra*, 7(1), 53-75.
<https://doi.org/10.29166/catedra.v7i1.5431>
- Flores, E., Romo, E., & Godoy, R. (2022). Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia Académica: Correlación con el rendimiento académico en estudiantes de ingeniería. *REIDU*, 4(1), 67-98. <https://doi.org/10.54802/r.v4.n1.2022.99>
- Garzón, J., Rojas, O., Cañizares, L., & Culqui, C. (2019). El impacto de la psicología en el ámbito educativo. *Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 3(2), 543-565. <http://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/463>
- González, N., Juárez, L., & Herrera, S. (2023). Rúbrica para valorar la promoción de autorregulación del aprendizaje: estudio de validez y confiabilidad del instrumento. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 18(35), 108-122.
<https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/6783/8614>
- Halanoca, D. (2024). Aprendizaje Significativo en la educación superior. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1714-1726.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642024000301714
- Hidalgo, M., Pita, M., Salazar, G., Proaño, M., Tello, E., & Vásquez, G. (2025). Estrategias psicopedagógicas para fortalecer la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. *South Florida Journal of Development*, 6(3), 01-21.
<https://doi.org/10.46932/sfjdv6n3-005>
- Kritikou, M., & Giovazolias, T. (2022). Regulación emocional, resiliencia académica y adaptación académica de estudiantes universitarios dentro de un marco teórico de autodeterminación: una revisión sistemática. *Sec. Psicología Positiva*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1057697>
- Li, J., Ye, H., Tang, Y., Zhou, Z., & Hu, X. (2021). ¿Cuáles son los efectos de las fases y estrategias de autorregulación para los estudiantes chinos? Un metaanálisis de dos décadas de investigación sobre la asociación entre la autorregulación y el rendimiento académico. *Front. Psychol*, 9.
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2018.02434/full>

- Liu, Y., Pan, H., Yang, R., & Wang, X. (2021). The relationship between test anxiety and emotion regulation: the mediating effect of psychological resilience. *Annals of General Psychiatry*, 20(1).
https://www.researchgate.net/publication/354388483_The_relationship_between_test_anxiety_and_emotion_regulation_the_mediating_effect_of_psychological_resilience
- Lloor, D., Rodríguez, L., & Bergnan, R. (2020). Salud mental en estudiantes universitarios: caso Universidad Técnica de Manabí. *Revista Científica MQRinvestigar*, 4(3), 130-143. <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/issue/download/MQR-4-3-2020/222>
- Louise, D., Felicitas, B., Rik, C., & Anique, B. (2024). El desafío del cambio: comprender el papel de los hábitos en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios. *High Educ*, 2037–2055. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-024-01199-w>
- Maldonado, P., Rivadeneira, M., Campoverde, R., Muñoz, A., & Muñoz, M. (2023). Las emociones y su afectación en estudiantes universitarios. *Revista Ciencias Sociales y Económicas*, 7(2), 77-87.
<https://revistas.uteq.edu.ec/index.php/csye/article/view/672/811>
- Molina, P., & García, I. (2019). El proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Dominio de las Ciencias*, 5(1), 394-413.
<http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i1.1051>
- Ninacuri, J., Barcenez, G., López, H., Flores, M., & Calero, R. (2023). Estrategias de aprendizaje y desempeño académico. 8(37), e2301075.
<http://doi.org/10.46652/rgn.v8i37.1075>
- Rodríguez, J. K., León, J. C., & Pereira, A. M. (2022). Neurodidáctica, alternativa de innovación aplicada a estudiantes de educación superior, en el periodo del 2017-2021. https://repositorio.cidecuador.org/bitstream/123456789/2200/1/Articulo_26_Horizontes_N24V6_EE.pdf
- Rosales, D., & Cerbone, P. (2020). Innovación en la educación superior: un estudio sobre la percepción del estudiantado en Ecuador. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 143-168. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i2.41644>
- Tomás, N., & Poroto, A. (2023). La interacción entre la autorregulación, el flujo de aprendizaje, el estrés académico y el compromiso con el aprendizaje como predictores

- del rendimiento académico en un entorno de aprendizaje combinado: una encuesta transversal. *Heliyon*, 9(11), e21321. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e21321>
- Valenzuela, R., Codina, N., Castillo, I., & Pestana, J. (2020). Perfiles de autorregulación académica de jóvenes universitarios y su procrastinación asociada: el funcionamiento autónomo requiere operaciones autorreguladas. *Front. Psychol*, 11. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.00354/full>
- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2022). Vinculando las emociones de los estudiantes y el rendimiento académico: cuándo y por qué importan las emociones. *Child Dev Perspect*, 6(2), 129-135. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x>
- Valladares, A. L., Álvarez, I. G., Moreira, Y. A., & Urdanivia, Y. D. (2022). La tutoría académica en el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje en la educación superior. 9. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/486/482>
- Wiedermann, C., Barbieri, V., Plagg, B., Marino, P., Piccoliori, G., & Engl, A. (2023). Fortifying the foundations: a comprehensive approach to enhancing mental health support in educational policies amidst crises. *In Healthcare*, 11(10), 1423. <https://doi.org/10.3390/healthcare11101423>
- Xie, Y., Zeng, F., & Yang, Y. (2024). Un metaanálisis de la relación entre la metacognición y el rendimiento académico en matemáticas: desde el preescolar hasta la universidad. *Acta Psychol (Amst)*, 249(104486). 10.1016/j.actpsy.2024.104486
- Yépez, A., Marcelo, C., & Luis, C. (2023). Motivación y autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigaciones*, 23(41). https://revistas.ucm.edu.co/index.php/revista/article/view/230?utm_source

