

Relaciones entre las estrategias de aprendizaje, la motivación y el contexto personal de estudiantes universitarios colombianos: a propósito del caso de la Licenciatura en Deporte

Relationships between learning strategies, motivation and the personal context of Colombian university students: a case study of the Bachelor's Degree in Sports

Laura Alejandra Romero Aguilar, Boryi Alexander Becerra Patiño, Angie Camila Cortés Durán
Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

Resumen. Evaluar la relación entre las estrategias de aprendizaje, motivación y contexto personal de estudiantes universitarios colombianos. 240 estudiantes diligenciaron el cuestionario MSLQ SF y se analizó en función de variables cualitativas: sexo, deporte practicado, curso académico, localidad de vivienda, localidad donde labora, actividad laboral y área de formación de la licenciatura. Las variables cuantitativas fueron: promedio académico y edad. El presente estudio tuvo un enfoque cuantitativo, alcance descriptivo correlacional y de corte transversal. Para variables cualitativas se encontraron diferencias entre el sexo con autorregulación a la metacognición, así como entre componentes afectivos y estrategias cognitivas y metacognitivas. Para variables cuantitativas las diferencias se encontraron entre el promedio académico con estrategias de elaboración, estrategias de organización, pensamiento crítico, autorregulación a la metacognición, tiempos y hábitos de estudio, autorregulación del esfuerzo, metas de orientación intrínseca, estrategias cognitivas y metacognitivas, estrategias de administración de recursos, motivación y estrategias de aprendizaje. Se concluye que los estudiantes universitarios manifiestan una variada diversidad con relación a la forma que tienen de aprender, especialmente, con relación al sexo y al promedio académico. No parece ser sensibles las variables relacionadas con edad y área de formación. En definitiva, los resultados invitan a pensar los recursos educativos que favorezcan la formación universitaria.

Palabras clave: aprendizaje; enseñanza y formación; proceso cognitivo; motivación; formación profesional.

Abstract. To evaluate the relationship between learning strategies, motivation and personal context of Colombian university students. The MSLQ SF questionnaire was completed by 240 students and analyzed in terms of qualitative variables: sex, sport practiced, academic year, place of residence, place of work, work activity and area of undergraduate education. The quantitative variables were: academic average and age. The present study had a quantitative approach, descriptive correlational and cross-sectional scope. For qualitative variables, differences were found between sex with self-regulation and metacognition, as well as between affective components and cognitive and metacognitive strategies. For quantitative variables, differences were found between academic average with elaboration strategies, organization strategies, critical thinking, metacognitive self-regulation, study time and habits, self-regulation of effort, intrinsic goal orientation, cognitive and metacognitive strategies, resource management strategies, motivation and learning strategies. It is concluded that university students show a varied diversity in relation to the way they learn, especially in relation to sex and academic average. Variables related to age and area of training do not seem to be sensitive. In short, the results invite us to think about the educational resources that favor university education.

Key words: learning; education and training; cognitive process; motivation; vocational training.

Fecha recepción: 14-09-23. Fecha de aceptación: 16-12-23

Boryi Alexander Becerra Patiño

babecerrap@pedagogica.edu.co

Introducción

El contexto universitario actual demanda evidenciar los resultados de aprendizaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia a partir del Decreto 1330 de 2019, donde *“este desarrollo normativo integra los resultados de aprendizaje, como un factor a tener en cuenta dentro de la cultura de autoevaluación. Los resultados de aprendizaje son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico”* (MEN, 2019, p.3). En este sentido, realizar investigaciones que permitan evaluar las estrategias de aprendizaje y la motivación de los estudiantes universitarios es necesario en el contexto de la educación superior.

Las exigencias de la actual sociedad del conocimiento consideran al estudiante como eje dinamizador del acto educativo, a partir de las relaciones que emergen entre su responsabilidad social con su comportamiento (Martí et al., 2014; Navarro et al., 2017) para adquirir competencias y estrategias de aprendizaje que posteriormente utilizarán buscando entender las problemáticas sociales en el sentido

general y/o particular (Cano-Lara & Vélez-Romero, 2016). Con ello, se pretende resolver problemas, manifestar un pensamiento crítico, desaprender y reaprender de manera consciente en el entorno que cohabita el estudiante (Martínez-Baena et al., 2017; Becerra-Patiño & Escorcia-Clavijo, 2023; Vidal & Fernández, 2015; García Álvarez et al., 2022).

En esa misma vía, el objetivo de la licenciatura en Deporte de la Universidad Pedagógica Nacional es *“formar Licenciados, con altos niveles de cualificación en los discursos, pedagogías, didácticas y metodologías del deporte, competentes para desempeñarse en los diferentes campos donde se manifiesta la práctica deportiva, a partir de una actitud comprensiva que les permita identificar las necesidades del contexto”* (Documento Maestro Licenciatura en Deporte, Universidad Pedagógica Nacional, p. 27).

Todo ello, porque al hacer referencia al aprendizaje, los micro procesos que necesitan analizarse y evaluarse a la luz de los hallazgos científicos se encuentran en relación con lo expresado por Becerra Patiño et al. (2023) al afirmar que la educación universitaria debe buscar reconocer al estudiante como un ser social que aprende en interacción con el

contexto que cohabita y en esa interacción genera transformaciones para sí mismo y los demás.

De esta forma, se relacionan los avances en la evaluación del aprendizaje profundo metacognitivo y autodeterminado en estudiantes universitarios (Simón Medina, Del Valle Díaz, Rioja Collado & Cuadrado Borobia, 2023), enseñar y aprender el deporte a través del aprendizaje cooperativo en Educación Física (Carbonero Sánchez, Prat Grau & Ventura Vall-Llovera, 2023), los estilos de aprendizaje y las metodologías centradas en la enseñanza para la formación inicial docente (Gil-Madrona et al., 2007), en asociación con la educación física (Gil-Madrona, 2004; Ariza Jiménez & García Díaz), la actividad física, el deporte (Canizales et al., 2020) y el contexto universitario colombiano (Becerra Patiño, 2023).

Mientras tanto, otros estudios han evaluado la competencia aprender a aprender en estudiantes universitarios colombianos (Becerra-Patiño & Escorcia-Clavijo, 2023) determinando que está competencia es diversa, mientras que, otro estudio evaluó la relación de las estrategias de aprendizaje y la motivación en estudiantes de carreras deportivas y no deportivas (Hernández Gallardo et al., 2023). Allí, se reconoce la universidad como un espacio de reflexión-acción.

Se entiende que el proceso educativo esta mediado por una interacción social (Díaz-Gibson et al., 2020) y por la calidad de la enseñanza (Guzmán, 2011). En suma, cada centro educativo se considera un ecosistema de aprendizaje que debe proporcionar accesibilidad y recursividad para favorecer la cooperación y la integración de la comunidad estudiantil en los diversos escenarios educativos (Díaz et al., 2021; Martínez-Baena et al., 2017). En virtud de ello, cada estudiante manifiesta una manera distinta para adquirir nuevos conocimientos y habilidades (Hernández-Gallardo et al., 2022). Esto se encuentra en estrecha relación con la motivación de los estudiantes y las estrategias de aprendizaje que emplean.

Frente a los avances de la ciencia del aprendizaje, han surgido campos emergentes de estudio enfocados en reconocer la competencia aprender a aprender (Caena, 2019; Cañabete Ortíz & Zagalaz, 2010; García-García et al., 2021), modelos teóricos que la fundamentan (Gargallo-López et al., 2020) e instrumentos para evaluarla (Gargallo-López et al., 2021; García-García et al., 2022). En otro sentido, existen estudios que permiten reconocer la metacognición y el aprendizaje autorregulado (Sawyer, 2014; Peña-Ayala & Cárdenas, 2015), estrategia que emplea el estudiante para favorecer su proceso particular de aprendizaje (Balconi, 2010).

Los modelos teóricos que han estudiado el aprendizaje han considerado la metacognición como adquisición del conocimiento a partir de procesos reguladores y de toma de conciencia que el estudiante desarrolla, esto ha sido denominado por diversos autores como cognición de primer orden (Kuhn, 2000). Así, el estudio de la metacognición se constituye a partir de componentes haciendo énfasis en el conocimiento y la autorregulación de

los procesos cognitivos, sin considerar muchas veces la influencia de las emociones y la motivación (Peña-Ayala & Cárdenas, 2015).

El modelo desarrollado por Pintrich & Groot (1990) considera la metacognición y autorregulación del aprendizaje, así como otras variables relacionadas con la motivación intrínseca, la valoración de la tarea y la autoeficacia, todo ello, porque el aprendizaje integra la organización metacognitiva y la valoración del esfuerzo (Pintrich et al., 1993). Así, una de las consideraciones realizadas por Zimmerman (2008) se dirigió a problematizar que los futuros estudios consideren la autorregulación del aprendizaje en relación con los procesos motivacionales y la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas. Allí, se fundamenta la importancia del presente estudio al reconocer las relaciones entre estrategias de aprendizaje, la motivación y el contexto personal del estudiantado universitario.

En suma, se ha fundamentado que el aprendizaje autorregulado no solo considera procesos cognitivos y metacognitivos, integra a su vez, procesos conductuales, motivacionales, emocionales y afectivos que fundamentan el aprendizaje como competencia (Panadero, 2017). Razón por la cual, existen instrumentos dirigidos a evaluar la competencia del aprendizaje específicamente en profesionales del sector educativo (García Bellido, 2016) e instrumentos para evaluación del aprendizaje en población universitaria a partir de cuatro dimensiones; autogestión del aprendizaje, construcción del conocimiento, conocimiento personal como aprendiz y transferencia del conocimiento (Villardón-Gallego et al., 2013).

Asimismo, existen instrumentos para evaluar las estrategias de aprendizaje empleadas y su relación con la motivación (Cid, 2008; Stover et al., 2015). Sin embargo, no se conocen a la fecha estudios en el contexto colombiano que hayan relacionado las estrategias de aprendizaje, la motivación y contexto personal de estudiantes universitarios de carreras afines al deporte.

Sin embargo, en el contexto universitario colombiano existe el instrumento de motivación y estrategias de aprendizaje de forma corta (MSLQ SF), el cual fue validado, concluyéndose que es apto para medir las estrategias cognitivas y motivacionales que intervienen en el aprendizaje (Sabogal et al., 2011). Por consiguiente, el objetivo del presente estudio fue evaluar la relación entre las estrategias de aprendizaje, motivación y contexto personal de estudiantes universitarios colombianos.

Material y método

Participantes y contexto

Participaron una muestra de estudiantes de la Licenciatura en Deporte de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá en Colombia, matriculados en el primer curso académico del año 2023. De los 640 estudiantes matriculados en la licenciatura, la muestra participante se estableció en 240

estudiantes resultantes de un muestreo aleatorio simple, con previo cálculo del tamaño de muestra usando corrección por finitud bajo el estimador de Horvitz-Thompson, además de un método de selección aleatorio con soporte en la distribución uniforme en el intervalo $[0,1]$. Con base en lo anterior, se determinó para el análisis una muestra definitiva compuesta por 169 varones con una edad promedio de 22.36 ± 3.54 años y 71 mujeres con una edad promedio de 21.82 ± 2.54 años. Así, la licenciatura en Deporte de la Universidad Pedagógica Nacional contempla su plan de formación a partir de seis áreas. Frente a ello, se obtuvieron las respuestas de la siguiente manera en asociación con las áreas de formación: área complementaria 11,53%, área comunicativa 11,92%, área investigativa 16,92%, área pedagógico-didáctica 16,92%, área humanística 20,38% y área disciplinar 22,30%.

Frente a la cantidad de estudiantes por curso académico se aplicó el cuestionario de la siguiente manera: primero (n:27), segundo (n:28), tercero (n:27), cuarto (n:25), quinto (n:26), sexto (n:26), séptimo (n:28), octavo (n:18), noveno (n:23) y décimo (n:10). Los criterios de inclusión de la muestra fueron: i) estar matriculado al momento de aplicar los cuestionarios; ii) no presentar afectaciones de salud al momento de diligenciar el cuestionario; iii) estar en clase el día de la aplicación del cuestionario, iv) ser estudiante de la licenciatura en Deporte, v) firmar el consentimiento informado.

Diseño y procedimiento

El presente estudio tuvo un enfoque cuantitativo, alcance descriptivo correlacional y de corte transversal (Martínez, 2007). La encuesta fue respondida por 260 participantes voluntarios. Para reducir el sesgo derivado del muestreo aleatorio simple, se seleccionó una muestra probabilística usando el muestreo aleatorio simple (n:240).

El tamaño de muestra calculado fue de al menos 156 participantes, por lo que se tomaron 240 utilizando el método de coordinado negativo. Al ser 260 participantes y con el propósito de disminuir el riesgo de pérdida de información, se tomó 240 para lograr tener una cantidad de muestra considerable. Esta cantidad de posibles muestras está dada por $260C240$ (C es la función combinatoria). Por esta razón no se aproxima para tomar 260 como tamaño de muestra.

Por otra parte, los propósitos para cada una de las seis áreas de formación de la licenciatura en Deporte es la siguiente:

i) Área disciplinar: *“La cuál comprende el estudio del conjunto de temas y núcleos propios de los saberes multidisciplinarios del deporte, el ejercicio de formación actitudinal, metodológica e investigativa de las disciplinas del deporte y los procesos de enseñanza y aprendizaje”* (Documento Maestro Licenciatura en Deporte, Universidad Pedagógica Nacional, p 33).

ii) Área pedagógico-didáctica: *“Constituida por el estudio de los desarrollos prácticos en torno a la Pedagogía, sus modelos, su racionalidad, enseñabilidad, su curso histórico y*

condicionamientos en tanto práctica institucional, social y de sus relaciones con las denominadas Ciencias de la Educación y particulares vinculaciones con el deporte” (Documento Maestro Licenciatura en Deporte, Universidad Pedagógica Nacional, p 34).

iii) Área investigativa: *“busca el acercamiento de la comunidad académica al conocimiento científico en torno al deporte, para que desarrolle concepciones, estrategias, prácticas científicas y pedagógicas innovadoras, que se involucren con la tecnológica y que, a su vez, interprete el contexto socio – político y cultural del país”* (Documento Maestro Licenciatura en Deporte, Universidad Pedagógica Nacional, p 35).

iv) Área humanística: *“Establece una visión envolvente de los hechos educativos y deportivos, de sus vinculaciones con la historicidad del hombre, la sociedad, la cultura y con el contexto particular contemporáneo. Contribuye en la formación ética, estética y reflexiva acerca de los principios y convicciones del ejercicio profesional”* (Documento Maestro Licenciatura en Deporte, Universidad Pedagógica Nacional, p 36).

v) Área comunicativa: *“Se relaciona con el desarrollo del pensamiento, las capacidades comunicativas y expresivas propias de la formación profesional; el uso apropiado de la lengua materna; y se desarrolla la competencia lectora en un segundo idioma”* (Documento Maestro Licenciatura en Deporte, Universidad Pedagógica Nacional, p 38).

vi) Área complementaria: *“permiten la flexibilidad del currículo y la autonomía en la toma de decisiones por parte del estudiante para satisfacer sus intereses particulares y consolidar su formación integral a partir de la profundización en temas del campo del deporte y la actividad física”* (Documento Maestro Licenciatura en Deporte, Universidad Pedagógica Nacional, p 39).

Con base en lo anteriormente socializado, se seleccionaron tres espacios académicos por cada área. La selección de los espacios académicos a evaluar fue por conveniencia. Allí, cada estudiante firmó el consentimiento informado para participar voluntariamente del estudio y, luego procedió a diligenciar el formulario. Finalmente, para desarrollar el estudio se estableció un protocolo para aplicar los cuestionarios, el cual consistió en una socialización de los propósitos del estudio en cada espacio académico y la resolución de las dudas manifestadas por los estudiantes.

Variables y recogida de datos

Se recolectó la información con relación a la motivación y estrategias de aprendizaje a partir del cuestionario MSLQ SF en una muestra de estudiantes colombianos de la Licenciatura en Deporte de la Universidad Pedagógica Nacional. Se encuestó a los estudiantes a través del cuestionario en físico MSLQ SF. Allí, también se agregaron las variables suplementarias relacionadas con curso académico, edad, sexo, deporte practicado, promedio académico, localidad de vivienda, localidad donde labora, actividad laboral y el área de formación de la licenciatura.

Instrumento

El cuestionario MSLQ SF validado para población colombiana considera dos factores principales; uno relacionado con la motivación a través de los componentes de valor y valoración de la tarea, y, componentes afectivos en relación con la ansiedad, mientras que, el segundo se proyecta desde las estrategias de aprendizaje a través de la relación de lo cognitivo y metacognitivo (elaboración, organización, pensamiento crítico y autorregulación de la metacognición), estrategias de administración de recursos (tiempo y hábitos de estudio y autorregulación del esfuerzo), y, finalmente, componentes de valor proyectado con las metas de orientación intrínseca (Sabogal et al., 2011).

Frente al instrumento, la medida de adecuación muestral KMO obtenida fue de 0,907 (meritorio) y la prueba de esfericidad resultó significativa ([Chi.sup.2] = 6079; $p = ,000$), lo cual garantiza que el análisis factorial es adecuado y que el modelo consigue buen ajuste. El instrumento mostró adecuados índices psicométricos ya que presenta una alta consistencia interna (Alpha de Cronbach: 8482) y una adecuación muestral de (,907 KMO: meritoria) (Sabogal et al., 2011).

Análisis de datos

Para el procesamiento de la información se inició con el cálculo de los estadísticos descriptivos. Se determinaron los puntajes de los factores hallados (dimensiones), microvariables y variables, utilizando el promedio de los diferentes ítems. Para ello, se realizó una descripción de variables utilizando el promedio como medida de tendencia central, la desviación estándar como medida de dispersión y los extremos y cuartiles como medidas de posición. El instrumento de medida realiza el cálculo de índices sumativos, los cuales se describen y constituyen las variables de evaluación.

Para el análisis inferencial se aplicó la prueba de Wilcoxon (Mann-Whitney). Para el caso de variables de varias categorías se aplicó el análisis de varianza de una vía (ANOVA) con posterior validación de supuestos, y dependiendo del resultado de estos últimos se aplicó posteriormente el análisis de varianza de una vía sin varianza constante (ANOVA Welch) y el test de Kruskal Wallis

según cada caso. En las variables en las que se detectaron diferencias significativas se aplicaron pruebas post hoc (test de Tukey o test de Dunn). En todos los casos se calculó el tamaño del efecto usando la prueba de Wilcoxon o Eta cuadrado. Se evaluó la correlación de los factores hallados, microvariables y variables con covariables cuantitativas, utilizándose para ello la correlación de Spearman y, al mismo tiempo, se evaluó si fue significativamente diferente de cero. Finalmente, para el análisis se utilizó el software estadístico ® versión 4.1.0.

Resultados

Para poder evaluar las relaciones entre las estrategias de aprendizaje y motivación con el contexto personal se establecieron los análisis en respuesta a las variables de orden cualitativo (sexo, curso académico, deporte practicado, localidad donde vive, localidad donde labora, actividad laboral y área de formación de la licenciatura), así como con variables cuantitativas (promedio académico y edad). Así, se socializan los resultados en respuesta a las variables cuantitativas y cualitativas.

Estrategias de aprendizaje y motivación con relación al sexo, curso académico, deporte practicado, localidad donde vive, localidad donde labora, actividad laboral y área de formación de la licenciatura

Con relación a la variable de respuesta obtenida del cuestionario y relacionada con la valoración de la tarea no se encontraron diferencias estadísticamente significativas con las variables independientes (curso académico, sexo, deporte practicado, localidad donde vive, localidad donde labora, actividad laboral y área de formación) (ver tabla 1). Asimismo, en la tabla 1 se evidencia que en respuesta al test de ansiedad se encontraron diferencias significativas solo con la variable independiente del sexo con un tamaño del efecto pequeño. Frente a las estrategias de elaboración las diferencias estadísticas solo se hallaron con relación a la variable independiente localidad donde labora. Para las estrategias de organización se encontraron diferencias estadísticamente significativas con relación al sexo y el deporte.

Tabla 1.
Relaciones entre variables de respuesta y variables independientes cualitativas

Variable Respuesta	Variable Independiente	Método	Valor p	Tamaño del efecto	Método Tamaño del efecto	Interpretación
Test de ansiedad	Sexo	Wilcoxon (U de Mann-Whitney)	0.00*	0.21	Wilcoxon	Pequeño
Estrategias de elaboración	Localidad donde labora	ANOVA	0.01*	0.25	Eta Cuadrado	Pequeño
Estrategias de organización	Sexo	Wilcoxon (U de Mann-Whitney)	0.00*	0.24	Wilcoxon	Pequeño
Estrategias de organización	Deporte practicado	ANOVA	0.02*	0.15	Eta Cuadrado	Pequeño
Autorregulación a la metacognición	Localidad donde labora	ANOVA	0.02*	0.24	Eta Cuadrado	Pequeño
Componentes afectivos	Sexo	Wilcoxon (U de Mann-Whitney)	0.00*	0.21	Wilcoxon	Pequeño
Estrategias cognitivas y metacognitivas	Sexo	Wilcoxon (U de Mann-Whitney)	0.03*	0.14	Wilcoxon	Pequeño
Estrategias de administración de recursos	Localidad donde labora	ANOVA	0.03*	0.23	Eta Cuadrado	Pequeño
Motivación	Sexo	Wilcoxon (U de Mann-Whitney)	0.00*	0.21	Wilcoxon	Pequeño

Nota: existen diferencias estadísticamente significativas (*) $p < 0.05$

Para la variable independiente localidad donde labora se encontraron diferencias estadísticamente significativas para

la variable de respuesta autorregulación a la metacognición y estrategias de administración de recursos. En esa misma vía, la variable independiente sexo estableció diferencias estadísticamente significativas con dos variables de respuesta del cuestionario, específicamente con componentes afectivos y estrategias cognitivas y metacognitivas. Frente a la motivación se encontraron diferencias estadísticamente significativas con relación al sexo (ver tabla 1).

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas para las variables de respuesta del instrumento relacionadas con el pensamiento crítico, tiempo y hábitos de estudio, autorregulación del esfuerzo, metas de orientación intrínseca y componentes de valor. Así mismo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para las variables independientes localidad donde vive, actividad laboral y área de formación.

Estrategias de aprendizaje y motivación con relación al promedio académico y edad

Tabla 2.

Variable Respuesta	Variable Independiente	Valor p
Valoración de la tarea	Promedio	0.11
Valoración de la tarea	Edad	0.56
Test de ansiedad	Promedio	0.10
Test de ansiedad	Edad	0.18
Estrategias de elaboración	Promedio	0.00*
Estrategias de elaboración	Edad	0.08
Estrategias de organización	Promedio	0.04*
Estrategias de organización	Edad	0.15
Pensamiento crítico	Promedio	0.00*
Pensamiento crítico	Edad	0.01*
Autorregulación a la metacognición	Promedio	0.00*
Autorregulación a la metacognición	Edad	0.10
Tiempos y hábitos de estudio	Promedio	0.02*
Tiempos y hábitos de estudio	Edad	0.41
Autorregulación del esfuerzo	Promedio	0.00*
Autorregulación del esfuerzo	Edad	0.76
Metas de orientación intrínseca	Promedio	0.01*
Metas de orientación intrínseca	Edad	0.69
Componentes de valor	Promedio	0.11
Componentes de valor	Edad	0.56
Componentes afectivos	Promedio	0.10
Componentes afectivos	Edad	0.18
Estrategias cognitivas y metacognitivas	Promedio	0.00*
Estrategias cognitivas y metacognitivas	Edad	0.02*
Estrategias de administración de recursos	Promedio	0.01*
Estrategias de administración de recursos	Edad	0.38
Motivación	Promedio	0.03*
Motivación	Edad	0.39
Estrategias de aprendizaje	Promedio	0.00*
Estrategias de aprendizaje	Edad	0.09

Nota: existen diferencias estadísticamente significativas (*) $p < 0.05$

Para variables cuantitativas las diferencias se encontraron entre el promedio académico con las estrategias de elaboración, estrategias de organización, pensamiento crítico, autorregulación a la metacognición, tiempos y hábitos de estudio, autorregulación del esfuerzo, metas de orientación intrínseca, estrategias cognitivas y metacognitivas, estrategias de administración de recursos, motivación y estrategias de aprendizaje. Para la variable independiente edad se encontraron relaciones estadísticamente significativas con el pensamiento crítico,

estrategia cognitivas y metacognitivas. Mientras tanto, para las variables de respuesta del instrumento relacionadas con la valoración de la tarea, el test de ansiedad, componentes de valor y componentes afectivos no se encontraron diferencias estadísticamente significativas con las variables independientes promedio académico y edad (ver tabla 2).

Discusión

El análisis realizado para establecer las relaciones entre las estrategias de aprendizaje, la motivación y el contexto personal de estudiantes universitarios de Licenciatura en Deporte, revela que las mayores diferencias para las variables cualitativas se dan en respuesta al sexo, localidad donde labora el estudiante y, en menor proporción con el deporte practicado. Para las variables cuantitativas se encontraron diferencias en mayor medida para el promedio académico y en menor medida para la edad de los estudiantes. Así mismo, los resultados del estudio desarrollado por Boza Carreño, Ángel & Toscano Cruz (2012) revela que en el estudiantado universitario se resaltan rasgos diferenciadores del aprendizaje motivado por las metas cognitivas, sociales y de la tarea, al igual que el aprendizaje debe orientarse hacia el éxito, resultados similares a los del presente estudio donde se encuentra que existen diferencias significativas para las estrategias de aprendizaje, la motivación y las metas de orientación intrínseca en estudiantes universitarios de Deporte.

Han sido diversos los estudios que han aplicado una variante del cuestionario Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSQL) en versión española (CMEA). Allí, un estudio evaluó a 1140 estudiantes de nueve programas académicos de pregrado, determinando que, las diferencias significativas se encuentran en relación con el sexo a favor de las mujeres, resultados que se relacionan con los del presente estudio, donde las mujeres manifiestan mejores niveles en estrategias de organización, componentes afectivos, estrategias cognitivas y metacognitivas, y la motivación, aunque también lo hacen en ansiedad.

En esa misma vía, el estudio desarrollado por Ramírez (2016) estableció en su investigación relaciones estadísticamente significativas entre la motivación y las estrategias de aprendizaje empleadas con la edad y el curso académico, mientras que, los hallazgos de la presente investigación no encontró estas relaciones del curso académico con relación a las estrategias de aprendizaje y la motivación, quizá la única variable que se acerca a esas diferencias es la variable respuesta de componentes de valor.

Mientras tanto, otro estudio que empleó el mismo cuestionario en una muestra de 593 estudiantes de tres universidades de distintos programas académicos evidencia la relación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje de orden cognitivo y el uso de estrategias de autorregulación (Granados & Gallego, 2016), datos que no se relacionan con los hallazgos de este estudio, dado que las estrategias de autorregulación al esfuerzo no son

significativas para ninguna de las variables de respuesta del presente estudio, y, la variable autorregulación a la metacognición sólo encontró significancia en relación con la localidad donde laboran los estudiantes universitarios evaluados en la presente investigación.

Con todo, también existen otros estudios dirigidos a relacionar elementos de la personalidad de los estudiantes, la motivación académica y las estrategias de enseñanza sobre las estrategias de aprendizaje, en ello, se encontró que las estrategias de aprendizaje no deberían infravalorarse, dado que conocer las relaciones entre la personalidad y la motivación académica puede ayudar a considerar la manera en la que aprenden los estudiantes (Donche et al., 2013). En esencia, el presente estudio también concuerda con esa postura de favorecer estudios dirigidos a evaluar las estrategias de aprendizaje y de motivación con el contexto personal del estudiante universitario. Esto puede ayudar a diseñar estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas al interior del marco educativo para favorecer procesos de enseñanza coherentes con las distintas maneras que tienen de aprender los estudiantes (Vera Rivera & Guzmán Pinzón, 2021).

Por otra parte, el estudio desarrollado por Hendrie & Bastacini (2019), revela que existen diferencias significativas en la ansiedad del estudiantado universitario evaluado según el sexo y la edad cuando se analiza el proceso de autorregulación académica, hallazgos que se contraponen a los encontrados en el presente estudio, porque si bien el sexo tuvo una diferencia significativa, siendo las mujeres las que mayor ansiedad presentan, la edad no evidenció ninguna diferencia en la muestra en general y en relación con las demás variables; deporte practicado, lugar donde labora, lugar donde vive, actividad laboral que desempeña y área de formación de la licenciatura.

Otra consideración importante relaciona que los estudiantes que no obtienen experiencia laboral mientras continúan sus estudios tienen la tendencia a mantener promedios y calificaciones inferiores, especialmente, como consecuencia a estrategias de aprendizaje superficiales y baja motivación extrínseca (Drysdale & McBeath, 2018). En ese caso, uno de los propósitos del presente estudio fue determinar cómo la variable respuesta de actividad laboral y la localidad donde lo hace se relaciona con las estrategias de aprendizaje y la motivación, allí, se encuentra que existen diferencias en las estrategias de aprendizaje relacionadas con las estrategias de elaboración, autorregulación a la metacognición y la administración de recursos, en relación con la localidad donde labora y el promedio académico. Es decir, los estudiantes con mayor promedio académico comúnmente son los que se organizan para estudiar y laborar al mismo tiempo, y acompañan esto con promedios académicos superiores.

Un estudio desarrollado por Granados & Gallego (2016) en el territorio colombiano en el que se utilizó la versión adaptada CMEA, demuestra relaciones entre orientación a metas intrínsecas con metas extrínsecas, así como creencias

de control con ansiedad en los exámenes, hallazgos que no se relacionan con los estudiantes universitarios colombianos del presente estudio, siendo sólo significativo su relación con el promedio académico. Finalmente, se concluye que los estudiantes universitarios manifiestan una variada diversidad con relación a la forma que tienen de aprender, especialmente, con relación al sexo y al promedio académico. No parece ser sensibles las variables relacionadas con edad y área de formación. En definitiva, los resultados invitan a pensar los recursos educativos que favorezcan la formación universitaria, donde realmente se consideren todos los factores contextuales que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y, más en carreras que orientan su proceso misional a la formación de maestros.

Por otra parte, la motivación y las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios se ha investigado en función de comparar diversos programas de pregrado a través del cuestionario de Motivación y estrategias de aprendizaje (CMEA), allí, se encontró que existe una correlación positiva de las metas de orientación intrínseca y extrínseca, entre valoración de la tarea con autoeficacia del aprendizaje y ansiedad ante los exámenes (Montoya, Dussán, Tabora & Nieto, 2018). Estos resultados en estudiantes de pregrado en Deporte revelan que no existen correlaciones significativas entre las variables anteriormente mencionadas, aunque, si se encontraron diferencias significativas para metas de orientación intrínseca en relación con el promedio académico de los estudiantes.

Otro estudio dirigido a valorar las estrategias de aprendizaje y la motivación en estudiantes de una Facultad de Educación en Ecuador, buscó establecer diferencias entre aquellos estudiantes que cursaban carreras con perfil deportivo y no deportivo, encontrando que, no existen diferencias entre carreras. Y, al mismo tiempo, las estrategias de elaboración, autorregulación al esfuerzo y autorregulación de la metacognición son las que manifiestan mejores desarrollos, y, finalmente, la valoración de la tarea, la ansiedad ante la evaluación y las metas de orientación intrínseca son las que menor desarrollo presentan (Hernández Gallardo et al., 2023). En ese sentido, los hallazgos de la presente investigación que buscó evaluar la relación entre las estrategias de aprendizaje, motivación y contexto personal de estudiantes universitarios Colombianos de Deporte revelan resultados similares a los del estudio anteriormente mencionado donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas para las variables de mayor desarrollo; estrategias de elaboración ($p=0.00$), autorregulación al esfuerzo ($p=0.00$) y estrategias cognitivas y metacognitivas ($p=0.00$) y para metas de orientación intrínseca ($p=0.01$) como la de menor desarrollo. En suma, no se encontraron diferencias para valoración de la tarea ($p=0.11$) y ansiedad ($p=0.10$).

La motivación académica en la mayoría de los estudios se relaciona significativamente con el rendimiento académico y factores asociados a la autorregulación a la

cognición y metacognición (González-Benito, López-Martín, Expósito-Casas & Moreno-González, 2021; Ruiz, Cruz, Gómez, García & Lemus, 2022). Resultados similares a los del presente estudio donde se encuentran diferencias significativas para la autorregulación a la metacognición ($p=0.00$), estrategias cognitivas y metacognitivas ($p=0.00$), estrategias de aprendizaje y motivación ($p=0.03$) en respuesta al promedio académico ($p=0.00$). En ese sentido, el contexto personal del estudiante universitario también tiene incidencia en las estrategias de aprendizaje y la motivación que expresa más allá del promedio académico. Así, los resultados del presente estudio revelaron que se encontraron diferencias significativas para autorregulación a la metacognición con relación al lugar donde labora ($p=0.02$), estrategias cognitivas y metacognitivas ($p=0.03$) y motivación en respuesta al sexo ($p=0.00$).

Conclusiones

Con relación al objetivo planteado se concluye que las relaciones entre las estrategias de aprendizaje, la motivación y el contexto personal del estudiante se establecen para variables cuantitativas en mayor medida en asociación con el promedio académico y en menor proporción con la variable edad, siendo la motivación solamente significativa en respuesta al promedio académico. Mientras que, para las variables cualitativas se encontraron diferencias con el sexo y el lugar donde labora. En ese sentido, los hallazgos del presente estudio determinan que el lugar donde laboran los estudiantes es una variable que incide en las estrategias de aprendizaje y la motivación, por lo que sería necesario diseñar estrategias pedagógicas orientadas a reconocer la influencia que tiene el contexto específico en el quehacer enseñable del futuro maestro. Y de paso, revisar la coherencia que existe entre el plan de formación que se piensa desde los programas curriculares y las exigencias y desarrollos de los perfiles profesionales que manifiestan los estudiantes y los futuros maestros en el escenario real de su praxis educativa.

Los estudiantes universitarios manifiestan una variada diversidad con relación a las estrategias que emplean para aprender y, frente a ello, no parece tener asociación las estrategias de aprendizaje y la motivación obtenidas con el cuestionario MSLQ SF con las variables del contexto personal del estudiante relacionadas con la edad, lugar donde vive, actividad laboral, curso académico y área de formación de la licenciatura en Deporte en el grupo de estudiantes evaluados. En definitiva, los resultados del presente estudio invitan a pensar los recursos educativos que favorezcan la formación universitaria teniendo en consideración el contexto personal de los estudiantes y las particularidades que tienen al aprender en relación directa con el desarrollo y la especificidad de su ejercicio profesional (Pérez Ferro, López Domínguez & Arenas Molina, 2013).

En esencia, poder evaluar las relaciones entre las

estrategias de aprendizaje, la motivación y el contexto personal del estudiante universitario, permitirá entender que la enseñanza universitaria debe seguir reconociendo la educación como un proceso de relación y mediación. Todo ello, porque los resultados del presente estudio al considerar otras variables asociadas al contexto personal del estudiante, tales como su actividad laboral, el lugar donde vive y el lugar donde labora, permiten reconocer una enseñanza más comprensiva encaminada a favorecer distintos entornos educativos y ecosistemas de aprendizaje cada vez más adaptables a las verdaderas necesidades de la multi relación docente-estudiante-institución-contexto-sociedad.

Perspectivas futuras y aplicaciones prácticas

Es necesario seguir desarrollando este tipo de investigaciones que permitan entender la manera particular que tienen los estudiantes para manifestar su motivación por el aprendizaje y las estrategias que emplean para ello. De esta manera, caracterizar es un punto de partida para diseñar estrategias educativas coherentes con el contexto personal de quién aprende. Para ello, hacen falta estudios de carácter longitudinal que permitan realizar un seguimiento, buscando con ello, intervenir oportunamente en el favorecimiento de su motivación por aprender.

Otra consideración centra su interés en poder replicar este tipo de estudios en otros contextos e instituciones que tienen como objeto de estudio al Deporte, la Recreación, la Educación Física y la Actividad Física, para así, contrastar las estrategias de aprendizaje, la motivación y el contexto personal del estudiante entre carreras profesionales y licenciaturas afines que nos permitan reconocer las particularidades de cada carrera profesional, tanto en la formación de pregrado como de posgrado y así, fortalecer el marco de la enseñanza universitaria en dialogicidad con la actividad laboral, los intereses específicos y generales de los estudiantes y las apuestas pedagógicas y horizontes de sentido de las instituciones de educación superior.

Este estudio pretende reconocer las necesidades de las estrategias de aprendizaje y la motivación en respuesta al contexto personal de los estudiantes universitarios relacionados con la edad, el promedio, el sexo, curso académico, localidad donde vive y labora y al mismo tiempo, servir como insumo para transformar una visión del profesorado universitario cada vez más inclusivo y adaptable a las verdaderas necesidades de quien aprende y quien enseña.

Así, se trata de dar respuesta a una necesidad real asociada a la manera particular que se tiene de aprender, y, aunque los hallazgos del presente estudio se desarrollaron en un entorno particular, seguramente pueden considerarse los resultados de este estudio para aportar al entendimiento de las estrategias de aprendizaje, la motivación y el contexto personal que utilizan los estudiantes en un contexto universitario global.

Limitaciones

Las principales limitaciones del estudio se encuentran asociadas a sólo considerar la licenciatura en Deporte, por lo que se sugiere desarrollar este tipo de estudios con otras carreras profesionales afines al deporte. Al mismo tiempo, es necesario entender que la presente investigación al ser un estudio de alcance transversal no permite establecer relaciones de causalidad y, por consiguiente, será indispensable desarrollar estudios longitudinales que permitan establecer los cambios de las estrategias de aprendizaje, la motivación y el contexto personal en el estudiante universitario.

Referencias

- Ariza Jiménez, J. F., & García Díaz, J. J. (2017). La enseñanza y el aprendizaje en educación física, un estado del arte de la producción científica en Iberoamérica entre 2005 y 2016. *Lúdica Pedagógica*, (25). <https://doi.org/10.17227/ludica.num25-7024>
- Balconi, M. (2010). *Neuropsychology of the sense of agency*. Springer.
- Becerra Patiño, B. A. (2023). La gamificación como recurso didáctico para estudiantes universitarios durante la COVID-19. *VIREF Revista De Educación Física*, 12(2), 107–125. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/348702>
- Becerra-Patiño, B. A., & Escorcía-Clavijo, J. B. (2023). Evaluación de la competencia aprender a aprender en estudiantes universitarios colombianos de Licenciatura en Deporte: estudio exploratorio. *Retos*, 48, 1019–1030. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.97412>
- Becerra Patiño, B. A., Reina, C. J., Martínez-Benitez, C. F., Paucar Uribe, J. D., Montilla Valderrama, V., Cárdenas-Contreras, S., Castro Malaver, M. A., Varón Murcia, J. J., & Ávila Martínez, J. D. (2023). Relación de la competencia aprender a aprender, estilos de vida y condición física en estudiantes universitarios colombianos de deporte: Estudio exploratorio (Relationship of learning to learn competence, lifestyles and physical fitness in Colombian university sports students: An exploratory study). *Retos*, 51, 58–68. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100442>
- Boza Carreño, A., & Toscano Cruz, M. de la O. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: Aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 16(1), 125–142. Recuperado a partir de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19777>
- Caena, F. (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union. <https://bit.ly/2vBzK8A>
- Canizales, W., Ries, F., & Rodríguez, C. (2020). Estilos de aprendizaje y ambiente de aula: situaciones que anteceden a la innovación pedagógica en estudiantes de deporte. *Retos*, 38, 213–221. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72791>
- Cano-Lara, E. D., & Vélez-Romero, X. A. (2016). Los diferentes tipos de responsabilidad social y sus implicaciones éticas. *Dominio de las Ciencias*, 2(E-3), 117-126.
- Cañabate Ortiz, D., & Zagalaz, M. L. (2010). Aportaciones del área de educación física a la competencia básica «Aprender a Aprender». *Retos*, 18, 52–55. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i18.34652>
- Carbonero Sánchez, L., Prat Grau, M., & Ventura Vall-Llovera, C. (2023). Enseñar y aprender el deporte a través del aprendizaje cooperativo en Educación Física (Learning and teaching sports through cooperative learning in Physical Education). *Retos*, 47, 164–173. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94113>
- Cid, S. (2008). El Uso de Estrategias de Aprendizaje y su Correlación con la Motivación de Logro en los Estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 100-120.
- Díaz, M. S. D. V., Dorado Suarez, A., Zazo, F. J., & Perea, M. R. (2021). El centro educativo como ecosistema de aprendizaje. No, al “fastfood” educativo. *Retos*, 41, 638–647. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86073>
- Díaz-Gibson, J., Daly, A., Miller-Balslev, G., & Civis, M. (2020). The School Weavers Tool: supporting schoolleaders to weave learning ecosystems. *School Leadership and Management Journal*, 1-28. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1770210>
- Documento Maestro Licenciatura en Deporte. (2019). Universidad Pedagógica Nacional.
- Donche, V., De Maeyer, S., Coertjens, L., Van Daal, T., & Van Petegem, P. (2013). Differential use of learning strategies in first-year higher education: the impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. *British Journal of Education Psychology*, 83, 28-251. doi:10.1111/bjep.12016
- Drysdale, Maureen., & McBeath, Margaret. (2018). Motivation, self-efficacy and learning strategies of university students participation in work-integrated learning. *Journal of Education and Work*.1-11. doi:10.1080/13639080.2018.1533240
- García Álvarez, P. A., González Rivas, R. A., Marín Uribe, R., & Soto Valenzuela, M. C. (2022). Aplicación de estrategias de gamificación en la formación académica de educadores físicos: revisión sistemática. *Retos*, 46, 1143–1149. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94753>
- García Bellido, M. R. (2015). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia “aprender a aprender” en profesionales de la educación. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- García-García, F., López-Francés, I., Moctezuma-Ramírez, E., & Pérez Pérez, C. (2021). Aprender a aprender en la universidad: perspectivas del profesorado y de los estudiantes. *Estudios sobre educación*, 40, 103-126. doi:

- 10.15581/004.40.103-126.
- García-García, F.J., López-Francés, I, Gargallo-López, B. y Pérez-Pérez, C. (2022). Content validation of the 'learning to learn' competence in undergraduate studies. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 513-530. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.466271>
- Gargallo-López, B., Pérez-Pérez, C., García-García, F.J., Giménez-Beut, J.A., & Portillo Poblador, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XXI*, 23(1), 19-44. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23367>
- Gargallo-López, B., Suárez-Rodríguez, J.M., Pérez-Pérez, C., Almerich Cerveró, G., & García-García, F.J. (2021). El cuestionario CECAPUE. Un instrumento para evaluar la competencia aprender a aprender en estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 27(1), art. 1. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20760>
- Gil-Madrona, P. (2004). *Estilos de aprendizaje y Educación Física*. En Alonso, C. y Gallego, D. (Eds.) I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. UNED
- Gil-Madrona, P., Contreras, O. P., Isabel, G., González, S., García, L., De Moya, M. D., & López, A. (2007). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de magisterio: Especial. Profesorado. *Revista de Currículum y formación de profesorado*, 12(2), 1-19.
- González-Benito, A., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., & Moreno-González, E. (2021). Motivación académica y autoeficacia percibida y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia. *RELIEVE*, 27(2). doi:10.30827/relieve.v27i2.21909
- Granados, H., & Gallego, F. (2016). Motivación, aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje en estudiantes de tres universidades de Caldas y Risaralda. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 71-90.
- Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, 33.
- Hendrie, K., & Bastacini, M. (2019). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1), 29. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37713>
- Hernández Gallardo, D., Arencibia Moreno, R., Moreira Macías, B. A., Ordoñez Zambrano, M. S., & Linares Manrique, M. (2023). Estrategias de aprendizaje y motivación en estudiantes de carreras de deporte y perfil no deportivo de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. *Retos*, 48, 689–700. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96363>
- Kuhn, D (2000). Metacognitive Development. *American Psychological Society*, 9(5), 178-181.
- Martí, J. J., Martí-Vilar, M., & Almerich, G. (2014). Responsabilidad social universitaria: influencia de valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 160-168. [https://doi.org/10.1016/S0192-0022\(14\)70019-6](https://doi.org/10.1016/S0192-0022(14)70019-6)
- Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Martínez-Baena, A., Mayorga-Vega, D., & Viciana, J. (2017). Factores predictores de la actividad física en escolares españoles de acuerdo a su estado de peso. *Retos*, 33,74-80. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.52807>
- Ministerio Educación Nacional – MEN. (2019). Decreto 1330 de 25 de Julio de 2019. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/387348:Decreto-1330-de-julio-25-de-2019>
- Montoya, D., Dussán, C., Taborda, J., & Nieto, L. (2018). Motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Caldas. Tesis Psicológica, 13(1), 1-22.
- Navarro, G., Rubio, V., Lavado, S., Minnicelli, A., & Acuña, J. (2017). Razones y propósitos para incorporar la responsabilidad social en la formación de personas y en organizaciones de Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 51-72. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200005>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Front. Psychol*, 8, 1-28. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422
- Peña-Ayala, A., & Cárdenas, L (2015). *A conceptual model of the metacognitive activity*. En A. Peña (Ed.) Metacognition: Fundamentals, applications, and trends (pp.39-64). Springer international.
- Pérez Ferro, L. C., López Domínguez, S., & Arenas Molina, M. (2013). Prácticas docentes y expectativas de los empleadores. Una mirada a sus relaciones en perspectiva de la Educación Física. *Lúdica Pedagógica*, 2(18). <https://doi.org/10.17227/01214128.18ludica111.122>
- Pintrich, P., & De Groot, E (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T., & McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSQL). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-803.
- Ramírez, M. (2016). Modelo causal de los factores asociados al aprendizaje autorregulado como mediador del rendimiento académico en estudiantes universitarios. (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40522/1/T38161.pdf>

- Ruiz, E., Cruz, J., Gómez, C., García, V., & Lemus, E. (2022). Comparación de la motivación en alumnos(as) universitarios(as) de modalidad virtual/virtual versus presencial/virtual desde el MSLQ. *RMIE*, 27(93), 369-386.
- Sabogal, L., Barraza, E., Hernández, A., & Zapata, L. (2011). Validación del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje forma corta -MLSQ SF, en estudiantes universitarios de una institución pública-Santa Marta. *Psicogente*, 14(25), 36-50.
- Sawyer, K. (2014). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press
- Simón Medina, N., Del Valle Díaz, S., Rioja Collado, N., & Cuadrado Borobia, J. (2023). Evaluación del aprendizaje profundo metacognitivo y autodeterminado en estudiantes universitarios (Metacognitive and self-determined deep learning assessment in university students). *Retos*, 48, 861–872. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.93421>
- Stover, J., Uriel, F., Hoffmann, A., & Fernández Liporace, M. (2015). Estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Psicodebate*, 15(1), 69–92.
- Vera Rivera, D. A., & Guzmán Pinzón, N. P. (2021). Estrategia didáctica para fortalecer el análisis crítico en la formación de futuros licenciados en deporte. *Lúdica Pedagógica*, 1(34), 125–130. <https://doi.org/10.17227/ludica.num34-14085>
- Vidal, M. J., & Fernández, B. (2015). Aprender, desaprender, reaprender. *Educación Médica Superior*, 9(2). Recuperado de <https://acortar.link/hR5tAI>
- Villardón-Gallego, L., Yániz, C., Achurra, C., Iraurgi, I., & Aguilar, M.C. (2013). Learning competence in university: Development and structural validation of a Scale to measure. *Psicodidáctica*, 18 (2), 357-374. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6470>
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.