

# Habilidades de aprendizaje autónomo en estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil: un análisis desde el modelo de Zimmerman

Autonomous Learning Skills in Early Childhood Education Undergraduates: An Analysis from Zimmerman's Self-Regulation Model

1. Alisson Tatiana Díaz Caballero  
2. Luzdeis Torres Pérez  
3. Erika Alejandra Maldonado Estévez

Recibido: 18-09-2024  
Aprobado: 10-11-2024

## Resumen

El aprendizaje autónomo ocupa un lugar central en la formación de docentes para la primera infancia, pues su desarrollo durante los estudios universitarios determina la calidad de la práctica pedagógica futura. Este artículo describe el nivel de desarrollo de las habilidades de planificación, ejecución y autorreflexión del aprendizaje autónomo en estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS), según el modelo cíclico de autorregulación propuesto por Zimmerman. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, diseño no experimental transeccional descriptivo, con una muestra probabilística estratificada de 240 participantes distribuidos entre primero y noveno semestre. Se aplicó un cuestionario adaptado tipo Likert de cinco puntos, con consistencia interna alfa de Cronbach igual a 0,80, validado por dos expertos en autorregulación y educación infantil. Los resultados revelan una tendencia descendente a lo largo del ciclo autorregulatorio: la planificación alcanzó 81% de percepción positiva, la ejecución 76% y la autorreflexión 57%. La automotivación y la confianza en las propias capacidades constituyeron las fortalezas más destacadas, mientras que la gestión del tiempo (56% positivo), la búsqueda de retroalimentación (71%) y la atribución causal del desempeño (55%) emergieron como los nodos de mayor fragilidad. Estos hallazgos indican que el ciclo autorregulatorio se interrumpe en su etapa final, privando a los futuros docentes de la reflexión transformadora necesaria para mejorar de forma continua. Se concluye que integrar estrategias pedagógicas explícitas, como portafolios reflexivos, metas SMART y autoevaluación formativa, resulta imprescindible para fortalecer la autonomía en la formación docente inicial y potenciar la calidad de la educación infantil colombiana.

Palabras clave: aprendizaje autónomo, autoevaluación, autorregulación del aprendizaje, educación superior, estrategias de aprendizaje, formación docente, metacognición.

## Abstract

Autonomous learning occupies a central place in early childhood teacher education, as its development during undergraduate studies determines the quality of future pedagogical practice. This research article describes the level of development of planning, execution, and self-reflection skills in autonomous learning among students enrolled in the Bachelor of Early Childhood Education program at Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS), based on Zimmerman's cyclic self-regulation model. A quantitative approach was adopted with a non-experimental, cross-sectional descriptive design and a stratified probabilistic sample of 240 participants from the first through ninth semesters. An adapted five-point Likert questionnaire was applied, with an internal consistency coefficient (Cronbach's alpha) of 0.80, validated by two experts in self-regulation and early childhood education. Results reveal a downward trend across the self-

regulatory cycle: planning reached 81% positive perception, execution 76%, and self-reflection 57%. Self-motivation and confidence in one's own capabilities were the most notable strengths, whereas time management (56% positive), help-seeking behavior (71%), and causal attribution of performance (55%) emerged as the most fragile nodes. These findings indicate that the self-regulatory cycle is interrupted at its final stage, depriving future teachers of the transformative reflection needed for continuous improvement. It is concluded that explicitly integrating pedagogical strategies, such as reflective portfolios, SMART goals, and formative self-assessment, is essential for strengthening autonomy in initial teacher education and enhancing the quality of early childhood education in Colombia.

Keywords: autonomous learning, learning strategies, metacognition, self-assessment, self-regulation of learning, teacher education, higher education.

Programa de Licenciatura en Educación Infantil, Facultad de Educación, Artes y Humanidades. [Dato pendiente por completar] [Dato pendiente por completar] Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia

Programa de Licenciatura en Educación Infantil, Facultad de Educación, Artes y Humanidades. [Dato pendiente por completar] [Dato pendiente por completar] Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia

Directora del trabajo de grado. Mg. en Prácticas Pedagógicas. [Dato pendiente por completar] <https://orcid.org/0000-0003-1323-8563> Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia

\*Autor de Correspondencia: [Dato pendiente por completar]

© 2025. Editada por la Fundación de Estudios Superiores Comfanorte.

## Introducción

La autonomía en el aprendizaje ha transitado desde una preocupación pedagógica puntual hasta convertirse en un eje transversal de la formación profesional universitaria. Este desplazamiento conceptual cobra especial relevancia en los programas de licenciatura, donde el futuro docente no solo debe dominar contenidos disciplinares, sino demostrar la capacidad de gestionar, monitorear y transformar su propio proceso formativo. En contextos latinoamericanos, la discusión sobre aprendizaje autónomo adquirió nueva urgencia a partir de la pandemia por COVID-19, que obligó a las instituciones de educación superior a migrar abruptamente hacia modalidades virtuales e híbridas. Esta realidad es especialmente sensible en los programas de Licenciatura en Educación Infantil, cuyo profesorado debe desarrollar competencias tecnopedagógicas para integrar las TIC con mirada inclusiva, lo que demanda un alto nivel de autonomía en la gestión del propio aprendizaje durante la formación inicial (Morales Mantilla y Pedraza Ramírez, 2023). Las limitaciones de autorregulación académica de poblaciones estudiantiles que nunca habían requerido tal nivel de independencia quedaron expuestas con particular nitidez durante ese período (Valero et al., 2025; García, 2020).

En Colombia, ese momento de quiebre evidenció que numerosos estudiantes universitarios carecían de estrategias para planificar su tiempo, monitorear su comprensión y reorientar sus métodos de estudio cuando las condiciones cambiaban (Castellanos et al., 2022). Estas brechas no son únicamente pedagógicas: la pandemia agravó desigualdades estructurales en el acceso y la adaptación a la educación virtual, con impacto desproporcionado en estudiantes de bajos recursos socioeconómicos y regiones con menor conectividad, lo que añade una capa de complejidad al análisis de la autorregulación en contextos como Cúcuta (Hernández Suárez et al., 2023).

La literatura especializada ha documentado con amplitud que los aprendices que autorregulan su proceso educativo muestran mayor rendimiento, resiliencia ante el fracaso y motivación intrínseca sostenida (Zimmerman, 2000, como se citó en Cástulo et al., 2017; Montalvo y Torres, 2004). En ese marco, la evaluación del aprendizaje en la educación superior no puede limitarse a la medición de productos; debe comprender el progreso integral del estudiante, adaptarse a sus necesidades y contemplar la diversidad de contextos desde los cuales aprende (Osorio Lambis et al., 2023). Sin embargo, los estudios disponibles se han concentrado predominantemente en contextos anglosajones y en niveles de bachillerato o posgrado, lo que limita la transferibilidad de sus hallazgos a programas de licenciatura colombianos orientados a la educación de la primera infancia (Herrera y Rojas, 2024; Barzallo et al., 2024).

El presente estudio responde a esa demanda al describir el nivel de desarrollo de las habilidades de planificación, ejecución y autorreflexión del aprendizaje autónomo en estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la UFPS, sede Cúcuta, tomando como marco analítico el modelo cíclico de autorregulación propuesto por Zimmerman (2000, 2001, 2002). Este modelo organiza el aprendizaje autorregulado en tres fases interconectadas: la planificación, que incluye el análisis de la tarea y la automotivación; la ejecución, que comprende la autoobservación y el autocontrol; y la autorreflexión, que abarca el autojuicio y la autorreacción ante los resultados. La elección de este marco obedece tanto a su solidez teórica como a su operacionalización en instrumentos validados en contextos hispanohablantes (Mata, 2025; Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

La relevancia del problema trasciende el ámbito individual. Un futuro docente de educación infantil que no ha consolidado su autonomía como aprendiz dificulta replicar en el aula prácticas que fomenten la independencia cognitiva de los niños a su cargo. Este vínculo entre la formación autónoma del docente y su práctica pedagógica futura se ve además condicionado por el tipo de liderazgo directivo que prevalece en las instituciones donde ejercerá: investigaciones centradas en Cúcuta señalan que el liderazgo directivo incide directamente en las dinámicas pedagógicas de las maestras de transición, pudiendo promover o inhibir su capacidad de innovar en el aula (Ortega González et al., 2023). La pertinencia social del proyecto se refuerza por las demandas de la Ley 115 (1994), el Decreto 1860 (1994) y la Ley 1804 (2016), que subrayan la formación de docentes críticos, reflexivos y capaces de autorregular su práctica pedagógica.

## Metodología

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo, con diseño no experimental transeccional, lo que permitió identificar el nivel de desarrollo de las variables sin intervenir ni manipular las condiciones naturales de los participantes (Hernández Sampieri et al., 2018). La unidad de análisis fueron los estudiantes de pregrado matriculados en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UFPS, campus Cúcuta, durante el primer semestre de 2025. La población total ascendió a 405 estudiantes distribuidos entre primero y noveno semestre según registros académicos institucionales.

Se aplicó muestreo probabilístico estratificado por semestre, empleando la fórmula estadística para poblaciones finitas con un nivel de confianza del 95%, margen de error del 5% y probabilidad de ocurrencia de 0,50. El cálculo arrojó un mínimo requerido de 198 participantes; con el propósito de incrementar la potencia estadística del estudio, la muestra final se ajustó a 240 estudiantes mediante afijación proporcional, asegurando representación equitativa de todos los estratos académicos. La Tabla 1 detalla la distribución por semestre.

**Tabla 1. Distribución de estudiantes matriculados y participantes por semestre.**

Semestre	Población estimada (Nh)	Muestra mínima	Muestra final (nh)
Primero	54	27	45
Segundo	42	21	17
Tercero	40	20	31
Cuarto	38	19	32

Semestre	Población estimada (Nh)	Muestra mínima	Muestra final (nh)
Quinto	43	21	14
Sexto	38	19	25
Séptimo	40	20	16
Octavo	33	16	27
Noveno	72	35	33
TOTAL	N = 405	n = 198	n = 240

Fuente: elaboración propia con base en registros académicos institucionales y cálculo muestral ajustado.

El instrumento de recolección de datos consistió en un cuestionario adaptado del estudio psicométrico de Mata (2025), construido a partir del modelo de autorregulación de Zimmerman. Se estructuró en 45 ítems distribuidos en tres subescalas: planificación (análisis de la tarea y automotivación), ejecución (autoobservación y autocontrol) y autorreflexión (autojuicio y autorreacción). Cada ítem se respondió en una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = Nunca; 5 = Siempre). La validez de contenido se garantizó mediante juicio de dos expertos con formación en autorregulación y educación infantil. La confiabilidad fue evaluada con el coeficiente alfa de Cronbach sobre los datos de la prueba piloto, obteniendo un valor de 0,80, indicativo de alta consistencia interna, en línea con los rangos de aceptabilidad reportados en estudios psicométricos similares desarrollados en Cúcuta (Marulanda Londoño et al., 2023).

La distribución del cuestionario se realizó a través de Google Forms, remitido mediante correo electrónico institucional del programa. La participación fue voluntaria; el diligenciamiento de la encuesta se interpretó como consentimiento implícito para el uso de los datos con fines exclusivamente académicos y en condiciones de anonimato. El análisis estadístico se ejecutó con el software SPSS, empleando frecuencias y porcentajes para cada ítem y cada dimensión. Las respuestas se agruparon en tres categorías de percepción: negativa (Nunca y Casi nunca), neutra (Algunas veces) y positiva (Casi siempre y Siempre). Variables como semestre, género y experiencia con TIC fueron registradas pero tratadas únicamente como variables de contexto.

## Resultados y discusión

Los resultados se presentan de forma secuencial siguiendo las tres fases del modelo de Zimmerman (2002). El promedio general de percepción positiva alcanzó 71%, con un 20% neutro y un 11% negativo, perfilando una tendencia descendente conforme avanzan las demandas metacognitivas del ciclo.

### Variable planificación

La variable planificación obtuvo el porcentaje más alto del ciclo, con 81% de percepción positiva, 17% neutra y 4% negativa. Esta fase comprende dos dimensiones: el análisis de la tarea y la automotivación. El análisis de la tarea arrojó 77% de percepción positiva. El indicador más sólido fue la identificación de fortalezas personales y búsqueda de recursos (86% positivo), seguido de la recopilación y análisis de información relevante (80%). El indicador más débil fue la organización de tareas y establecimiento de metas claras (66% positivo, 25% neutro, 9% negativo), dato que anticipa las dificultades operativas que emergen en la fase de ejecución. Como evidencia la Tabla 2, la brecha entre la capacidad de analizar la tarea y la de convertir ese análisis en un plan concreto constituye un primer nodo de fragilidad.

Tabla 2. Dimensión: Análisis de la tarea (variable Planificación).

Indicador	Nunca / Casi nunca (%)	Algunas veces (%)	Casi siempre (%)	Siempre (%)
Organiza tareas y establece metas claras	9	25	41	25
Recopila y analiza información relevante	2	18	44	36
Identifica fortalezas personales y busca recursos	2	14	45	41
Promedio dimensión	4	19	43	34

Fuente: autoras, elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta aplicada a estudiantes.

La dimensión automotivación mostró el valor más alto de la variable planificación (84% positivo). La confianza y las expectativas positivas frente al aprendizaje alcanzaron 90% de percepción favorable, y el interés y disfrute por las actividades académicas llegó a 89%. Estos datos se alinean con la teoría cognitivo-social de Bandura, que posiciona la autoeficacia como determinante del esfuerzo y la perseverancia. El indicador más moderado dentro de la automotivación fue la planificación y organización del propio aprendizaje (71%), lo que sugiere que, si bien existe motivación genuina, no siempre se traduce en rutinas de organización sistemática (Barzallo et al., 2024). El conjunto de resultados de planificación confirma que los estudiantes poseen una base motivacional sólida, pero que el conocimiento procedimental estratégico aún presenta lagunas (Cástulo et al., 2017).

### Variable ejecución

La variable ejecución arrojó 76% de percepción positiva global, cinco puntos porcentuales por debajo de la planificación. Esta disminución expresa la tensión entre las intenciones formadas en la fase previa y las exigencias concretas de la tarea en curso (Zimmerman, 2002). La dimensión autoobservación obtuvo 79% de percepción positiva; el indicador más fuerte fue la reflexión crítica sobre nuevas ideas (84%), mientras que la identificación de limitaciones y el registro del progreso solo alcanzó 75%, evidenciando que el sistema de navegación metacognitivo opera con una eficiencia aún incompleta en este grupo.

La dimensión autocontrol presentó 72% de percepción positiva, con contrastes marcados entre sus indicadores. El indicador asumir responsabilidad y regular emociones fue el más sólido de toda la variable ejecución (87% positivo), demostrando madurez emocional frente a las demandas académicas. En contraste, la gestión del tiempo y la concentración resultó ser el indicador crítico de la fase: 56% de percepción positiva y 20% negativa, lo que implica que uno de cada cinco estudiantes enfrenta dificultades sistemáticas para administrar su tiempo de estudio. Este hallazgo coincide con los reportes de Castellanos et al. (2022) sobre la reducción de la capacidad de regulación del tiempo en contextos pospandémicos colombianos. La Tabla 3 sintetiza los promedios de la variable ejecución.

**Tabla 3. Variable: Ejecución (promedios por dimensión).**

Dimensión	Nunca / Casi nunca (%)	Algunas veces (%)	Casi siempre (%)	Siempre (%)
Autoobservación	2	19	43	36
Autocontrol	9	18	39	33
Promedio variable	6	19	41	35

Fuente: autoras, elaboración propia con base en los resultados del cuestionario de investigación.

### Variable autorreflexión

La variable autorreflexión constituyó el componente más frágil del ciclo, con apenas 57% de percepción positiva: un descenso de 19 puntos respecto a la planificación. Esta brecha no es aleatoria; evidencia la dificultad para completar el ciclo autorregulatorio mediante una evaluación crítica y transformadora del propio desempeño. La dimensión autojuicio presentó 55% de percepción positiva, con notable heterogeneidad interna. La disposición para aprender de los errores convive con la dificultad para establecer criterios propios de evaluación y comparar sistemáticamente los resultados con los objetivos iniciales (solo 15% en el nivel Siempre para el ítem correspondiente). El indicador percepción de control en la propia vida resultó contraintuitivo: 48% de los participantes respondió Nunca o Casi nunca al afirmar que les falta control, lo que se interpreta favorablemente como confianza en su capacidad de autorregulación; sin embargo, 21% señaló afirmativamente esa carencia, evidenciando inestabilidad en el sentido de agencia personal.

La dimensión autorreacción mostró 58% de percepción positiva, con la mayor fortaleza en la redefinición de metas y el ajuste de métodos de estudio (85% positivo), lo que indica disposición conductual para el cambio. No obstante, asumir responsabilidad y registrar avances en un portafolio solo alcanzó 41% en el nivel Siempre. La combinación de buenas intenciones de ajuste con un análisis causal todavía incipiente genera un ciclo que se reinicia sin capitalización real del aprendizaje previo, en consonancia con lo que Panadero y Alonso-Tapia (2014) identifican como el punto más crítico del modelo de Zimmerman. La Tabla 4 compara las tres variables del ciclo autorregulatorio.

**Tabla 4. Resumen comparativo de las variables: Planificación, Ejecución y Autorreflexión.**

Variable	Nunca / Casi nunca (%)	Algunas veces (%)	Casi siempre (%)	Siempre (%)
Planificación	5	17	42	39
Ejecución	6	19	41	35
Autorreflexión	22	23	31	26
Promedio general	11	20	38	33

Fuente: autoras, elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta aplicada a estudiantes.

El patrón descrito configura un perfil específico del estudiante de Educación Infantil en este contexto: alta motivación inicial (84% en automotivación), conocimiento procedimental estratégico limitado (77% en análisis de la tarea), ejecución con un monitoreo aún insuficiente (79% en autoobservación) y una reflexión que raramente se transforma en acción correctiva sistemática (57% en autorreflexión). Esta configuración indica que la energía del ciclo se disipa en cada transición, precisamente en el punto en que debería retroalimentar el inicio de un nuevo ciclo de aprendizaje superior. El hallazgo coincide con los antecedentes regionales de Blanco y Pérez (2024) en la UFPS, que identificaron dificultades de planificación operativa en estudiantes de Arquitectura, y con el estudio de Uribe (2012) sobre enfermería en la Universidad de Pamplona. A nivel nacional, Castro (2021) documentó que el cumplimiento de rutinas escolares no siempre acompaña la preocupación declarada por los deberes, patrón similar al observado aquí entre la alta automotivación y la baja autorreflexión. En el plano internacional, Mata (2025) reportó resultados comparables en universitarios mexicanos con el mismo instrumento base, lo que sugiere que la debilidad en la fase de autorreflexión podría ser un fenómeno estructural del ciclo autorregulatorio en contextos latinoamericanos de formación docente inicial.

Una limitación relevante del presente estudio radica en que la medición se apoya exclusivamente en autorreporte, lo que podría sobreestimar el dominio en fases tempranas del ciclo. Investigaciones futuras podrían complementar los datos de percepción con

medidas de rendimiento académico objetivo y con métodos cualitativos, como entrevistas o grupos focales, para profundizar en los mecanismos que explican la desconexión entre atribución causal y reacción conductual (Montalvo y Torres, 2004). Asimismo, un diseño longitudinal que acompañe a cohortes a lo largo de su formación permitiría determinar si estas brechas evolucionan con la madurez académica o si permanecen estables sin intervención.

## Conclusión

Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la UFPS exhiben un perfil de aprendizaje autónomo que puede describirse como motivacionalmente sólido pero procedimentalmente incompleto. La planificación y la ejecución alcanzan niveles favorables de dominio, sustentados en una alta autoconfianza y un interés genuino por el aprendizaje; la autorreflexión, en cambio, emerge como el eslabón roto del ciclo autorregulatorio, con un dominio promedio de 57% que compromete la capacidad de los futuros docentes para aprender de la experiencia de manera deliberada y continua (Zimmerman, 2002; Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Dentro de la planificación, la brecha entre el análisis de la tarea (77%) y la organización operativa concreta (66%) anticipa que la motivación inicial no siempre se traduce en planes de acción verificables. En la ejecución, la gestión del tiempo y la concentración (56% positivo) representa el punto de mayor riesgo, mientras que el autocontrol emocional (87%) evidencia una madurez afectiva que podría canalizarse pedagógicamente hacia el desarrollo del monitoreo metacognitivo. En la autorreflexión, la disposición para redefinir metas (85%) contrasta con la dificultad para establecer criterios propios de evaluación y realizar atribuciones causales del desempeño (55%), lo que genera un ciclo que se reinicia sin capitalización real del aprendizaje previo.

Estos hallazgos validan la pertinencia del modelo de autorregulación de Zimmerman como marco diagnóstico en la educación superior colombiana. El programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UFPS dispone de un escenario estratégico en la asignatura Práctica de Habilidades Pedagógicas para integrar, a través de tres secuencias didácticas alineadas con las fases del modelo, estrategias de formación autónoma como portafolios reflexivos, metas SMART, matrices de alineación y rúbricas metacognitivas. Experiencias colombianas recientes muestran que las intervenciones basadas en medios expresivos y la sistematización mediante diarios de campo e instrumentos de autoevaluación generan mejoras observables en la capacidad de los estudiantes para externalizar sus procesos y ajustar su comportamiento (Pabón Rodríguez y Botero Urquijo, 2024), lo que respalda el enfoque reflexivo-procesual de las estrategias propuestas. Fortalecer la autorreflexión en la formación inicial no solo mejora el desempeño académico de los estudiantes: los equipa con la competencia que ejercerán luego como modelos de aprendizaje ante los niños de la primera infancia que estarán a su cargo.

## Referencias

- Acevedo, P., Lara, E., y Pineda, N. (2014). Relación del Aprendizaje Autónomo y el Modelo Educativo Institucional del IPN. *Memorias del Congreso Internacional Innovación Educativa*.
- Álvarez, S. (2015). La autonomía personal y la autonomía relacional. *Análisis filosófico*, 35(1), 13-26.
- Barzallo, G., Herrera, J., Arias, W., Estrella, V., y Obando, D. (2024). Aprendizaje autónomo y metacognición en el bachillerato: desarrollo de habilidades para el siglo XXI. *Revista InveCom*, 4(2).
- Blanco, C. J. S. (2018). Estrategias de aprendizaje autónomo de lenguas en estudiantes de últimos niveles de inglés y francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana (tesis de pregrado).
- Blanco, V., y Pérez, Y. (2024). Análisis de las habilidades y destrezas en el trabajo autónomo del estudiante de arquitectura de la Universidad Francisco de Paula Santander (tesis de pregrado). UFPS.
- Bravo-Cedeño, G., Loo-Rivadeneira, M. R., y Saldariaga-Zambrano, P. J. (2017). Las bases psicológicas para el desarrollo del aprendizaje autónomo. *Dominio de las ciencias*, 3, 32-45.
- Burbat, R. (2016). El aprendizaje autónomo y las TIC en la enseñanza de una lengua extranjera. *Porta Linguarum*, (26), 37-51.
- Carrasco, F. J. C. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo. *3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 5(3), 54-62.
- Castellanos-Páez, V., Abello-Correa, R., Gutiérrez-Romero, M., Ochoa-Angrino, S., Rojas-Ospina, T., y Taborda-Osorio, H. (2022). Impacto de la pandemia en el aprendizaje: reflexiones desde la psicología educativa. *Praxis*, 13(34), e14532. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.14532>
- Castillo, A. C. (2009). El papel de la motivación intrínseca, los estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en la búsqueda efectiva de información online. *Píxel-Bit*, (35), 73-85.
- Cástulo, Y. G., Garduño, M. D. L. V., y Puga, A. M. M. (2017). Estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. *Caleidoscopio*, (37), 75-90.
- Cerda, C., López, Ó., Osses, S., y Saiz, J. L. (2015). Análisis Psicométrico de la Escala de Aprendizaje de Autodirigido basada en la Teoría de Garrison. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(39), 46-56.
- Crispin, M. L., Caudillo, M., Doria, C., y Esquivel, M. (2011). *Aprendizaje autónomo*. Primera edición.
- Demuner-Flores, M. R., Ibarra-Cisneros, M. A., y Nava-Rangel, R. M. (2023). Estrategias de Aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios durante la contingencia COVID-19. *Revista iberoamericana de educación superior*, XIV (39), 116-130.
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12(21), 169-194.
- Fontán, L. (2022). Autonomía y aprendizaje autónomo en los tiempos del coronavirus. *Temps d'Educació*, 63, 83-95. <https://doi.org/10.1344/TempsEducacio2022.63.6>
- Fuentes, V. V., y Cabello, M. Á. (2014). Desarrollo de aprendizaje autónomo a partir de la identificación de los estilos de aprendizaje. *Vida científica*, 1-20.
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado*, 16(1), 203-221.
- García, M. E. (2020). El aprendizaje autónomo como estrategia del estudiante de educación superior presencial para afrontar las dificultades generadas por la educación remota asistida por TIC durante el confinamiento por el Covid-19 en Colombia.
- Herrera, L., y Rojas, Y. P. (2024). El aprendizaje autónomo y la gestión del conocimiento: perspectivas estudiantiles en entornos digitales.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández Suárez, C. A., Guevara Jiménez, J. K., y Rodríguez Moreno, J. (2023). Desigualdades en la educación superior en tiempos de COVID-19. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 361-373. <https://doi.org/10.22463/25909215.4153>
- Infante, R. C. H., Miranda, M. E. I., y Lomas, C. R. H. (2021). El aprendizaje autónomo: una exigencia de la enseñanza virtual. *Revista Conrado*, 219-225.
- Kolb, D. (2014). *Test de estilos de Aprendizaje*. Universidad Andrés Bello.
- López, M. S. F. (2017). *Evaluación y aprendizaje*. Marcoeale, (24), 3.
- Maldonado, C. A. (2021). *Autorregulación del aprendizaje, motivación y rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9° y 10°* (tesis doctoral). Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Marulanda Londoño, L. F., Aguilar Barreto, A. J., y Rincón Álvarez, G. A. (2023). Confiabilidad y validez del cuestionario de inteligencias múltiples. *Revista Perspectivas*, 8(1), 85-95. <https://doi.org/10.22463/25909215.3940>
- Mata-Olivares, M. Á. (2025). *Análisis psicométrico de la Escala de Aprendizaje Autónomo* (tesis de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Montalvo, F. T., y Torres, M. C. G. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología Educativa*, 2(1), 1-33.
- Morales Mantilla, S. M., y Pedraza Ramírez, C. E. (2023). Educadores Infantiles en la Era Digital: Las TIC en la educación inicial en Colombia. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 421-432. <https://doi.org/10.22463/25909215.4588>
- Moreno, R., y Martínez, R. (2007). Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición. *Acta Comportamental*, 15(1), 51-62.
- Ortega González, I. M., Álvarez Maestre, A. J., y Maldonado Estévez, E. A. (2023). El liderazgo educativo del directivo docente en las prácticas pedagógicas de las maestras de transición. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 348-360. <https://doi.org/10.22463/25909215.4152>
- Osorio Lambis, M., Montes Miranda, A. J., y San Martín Cantero, D. (2023). Evaluación de los aprendizajes en la educación superior. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 104-113. <https://doi.org/10.22463/25909215.4118>
- Osses, S., y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos*, 34(1), 187-197.
- Pabón Rodríguez, A. F., y Botero Urquijo, D. A. (2024). Expresión artística y emociones en el aula: la pintura como medio para la convivencia escolar. *Revista Perspectivas*, 9(1), 17-28. <https://doi.org/10.22463/25909215.4463>
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo se autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman. *Anales de psicología*, 30, 450-462.
- Peinado, J. J., y Valencia, L. M. (2024). La autoevaluación como instrumento para desarrollar el aprendizaje autónomo en los alumnos de posgrado. *RIDE*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1816>
- Pérez, J. D. T. (2021). *Identificación de estrategias para el fortalecimiento del aprendizaje autónomo en los estudiantes de la UNAD CCAV Cúcuta* (tesis de especialización). UNAD.
- Rivera, J., y Sánchez, L. (2016). Estrategias para el desarrollo del aprendizaje autónomo en la metodología de educación a distancia.
- Romero, I., Alvarado, I. R., y Cepeda, M. L. (2024). El Aprendizaje Autónomo en la Educación Superior. *Ciencia Latina*, 8(4), 11369-11400.
- Rosso-Londoño, G. (2018). Nivel de autonomía en estudiantes de primer semestre de tres universidades privadas de Bogotá D.C.
- Salas, B. M., Martínez, V. A., Amarilla, N. S., Revuelta, M. J. C., y Martínez, A. I. M. (2021). Aplicación de los estilos de aprendizaje según el modelo de Felder y Silverman. *Tendencias pedagógicas*, (37), 104-120.
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Pearson educación.
- Sierra, C. (2012). Educación virtual, aprendizaje autónomo y construcción de conocimiento. *Politécnico Granacolombiano*.
- Solorzano, Y. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las Ciencias*, 3, 241-253.
- Soria, M., López-Pingarrón, L., Guerra, M., García, J. J., y Escanero, J. (2024). Evaluación del aprendizaje autodirigido en estudiantes de Medicina. *Revista educación, investigación, innovación y transferencia*, (4), 82-97.
- Uribe-Meneses, A. (2012). Características del aprendizaje autónomo de los estudiantes del programa de enfermería de la Universidad de Pamplona. *Revista Ciencia y Cuidado*, 9(1), 24-33.
- Valencia, J. L. M., Sánchez, L. M. M., Castro, A. E. M., y Agudelo, E. O. V. (2012). El semillero de investigación como una estrategia para la creación de aprendizaje autónomo en la Facultad de Medicina. *Medicina UPB*, 31(2), 212-219.
- Valero, C. Z. V., Guerrero, I. R. A., Islas, M. L. C., Arreola, O. G., y De la Rosa, M. E. R. (2025). Escala de aprendizaje autónomo con estudiantes universitarios. *Latam*, 6(1), 75.
- Valero, C. Z. V., Islas, M. L. C., y del Bosque Fuentes, A. E. (2023). *Análisis Psicométrico de la Escala de Aprendizaje Autónomo*.