

CAPÍTULO 2

Código de Registro ISBN: 978-9917-620-10-5
DOI: <https://doi.org/10.52428/edit.univalle.5.c9>

PERMANENCIA ESTUDIANTIL Y ÉXITO ACADÉMICO Y SU RELACIÓN CON LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Eliane Silva Moreira⁴. Pricila Kohls-Santos⁵

Derechos de autor © 2025 Eliane Silva Moreira, Pricila Kohls-Santos. Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons de Atribución 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses en la publicación de este documento.



Resumen

Este capítulo presenta una serie de reflexiones a partir de la revisión sobre la autorregulación del aprendizaje y su potencial para la retención estudiantil y el éxito académico. La preocupación principal de este texto radica en cómo los estudiantes que ingresan a la educación superior pueden desarrollar gradualmente su potencial cognitivo, de manera concomitante con la integración social y académica, para la autorregulación de su aprendizaje con un enfoque en la eficiencia y la retención estudiantil. Metodológicamente se realizó una revisión de la literatura, lo que resulta en una reflexión sobre cómo se pueden combinar conceptos sobre la autorregulación del aprendizaje con el modelo integracionista para la retención estudiantil y el éxito académico, principalmente como articulación en la transición entre la educación básica y la educación superior.

1. Introducción

Iniciar a los estudiantes en la educación superior es un desafío, ya que marca una nueva e importante etapa en la vida de los jóvenes. Además, en la gran mayoría de los casos, esta etapa define el futuro, la carrera y el desempeño de los estudiantes como

⁴ Maestría en Educación. Coordinadora Pedagógica de Secundaria. Miembro del Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil [GeTIPE], Universidade Católica de Brasília, Brasil. elianeeliane88@gmail.com

⁵ Doctorado en Educación. Profesor e Investigador del Programa de Posgrado en Educación, Coordinador del Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil [GeTIPE], Universidade Católica de Brasília, Brasil. Board of Professors – Corporación Penser. pricila.kohls@gmail.com

profesionales y ciudadanos. Este desafío está vinculado a la inmadurez de los jóvenes para tomar decisiones, así como a una escasa formación en relación a su proyecto de vida, y también en relación a las posibilidades que la educación superior puede ofrecer a dichos estudiantes para el futuro.

Según Kohls-Santos (2022), uno de los temas que genera mayor inconveniente para la retención estudiantil en la educación superior “es la desarticulación del sistema educativo, ya que los estudiantes de secundaria no están bien preparados para alcanzar el éxito académico en la educación superior” (p.11). La autora también destaca que, “la enseñanza deficiente y la falta de autonomía cognitiva, emocional y académica de los estudiantes es un punto de atención importante cuando hablamos de retención estudiantil” (Kohls-Santos, 2022, p.11).

Cada cambio en la vida genera la necesidad de readaptación, de nuevas conexiones entre lo viejo y lo nuevo. El sujeto que es consciente de sus necesidades de autorregulación para el aprendizaje, es capaz de gestionar, de forma colaborativa, sus proyectos, sus avances y sus técnicas frente a sus tareas y desafíos. “Las formas más elevadas de intercambio humano sólo son posibles porque el pensamiento del hombre refleja la actualidad conceptualizada” (Vygotsky, 1984, p.19). Así, con un cierto grado de autorregulación adquirida y ciertos estímulos (internos y externos), el estudiante tiende a, progresivamente, aprender más de sus pares en una nueva realidad.

Teniendo en cuenta que las capacidades organizativas y sociales del individuo no se superponen, pues no necesariamente existe una jerarquía de estos procesos mentales, las diferentes composiciones de *modus operandi* o estilos de ser y hacer pueden personalizar al sujeto como un aprendiz complejo, que entiende y se manifiesta en el mundo a su manera. Lo que refuerza la idea de que cada ser debe modelarse a partir de sus capacidades adquiridas y desarrolladas en el contexto vivido, pues esto lo hace único.

Las diferentes combinaciones de estas capacidades, reconocidas por los sujetos como importantes para el aprendizaje, pueden reflejarse en las elaboraciones y acomodaciones

dadas al lenguaje en sus relaciones sociales, lo que genera otras actitudes, que moldean el interior del sujeto con las condiciones externas del entorno.

2. El estudiante y la autorregulación del aprendizaje

La percepción y los sentimientos sobre uno mismo son factores determinantes para el éxito académico de los individuos (Urquijo, 2002). Un autoconcepto negativo genera falta de confianza en uno mismo, derivando en una visión distorsionada de la persona, sintiéndose inútil e incapaz, lo que posteriormente pueden derivar en un bajo rendimiento académico y social (Parra et al., 2015).

A la luz de Freire (2011), la voz, la experiencia, las prácticas del mundo del aprendiz son puntos de partida para [...] promover el encuentro y superar los límites de la enseñanza y el aprendizaje. El educando, al sentirse parte de la construcción del conocimiento, se inaugura en encuentros que propician un aprendizaje en el que se siente sujeto a su historia y a lo que le concierne en la historia del mundo académico. Este es el proceso de aprendizaje de la autonomía, que entrelaza la ciudadanía y la sensibilidad dialógica de las relaciones humanas.

En este caso, se entiende, que incluso si la experiencia de autorregulación del aprendizaje comenzó en otra fase de la escolarización, el estudiante de educación superior puede recombinar sus estructuras mentales y hábitos hacia la nueva realidad, considerando factores que ayudarán a su adaptación al nuevo entorno, tales como: Participación, apoyo social y académico, mantenimiento de expectativas, evaluación, retroalimentación, interacciones sociales (Kohls-Santos, 2022). Ante este complejo escenario, no basta con una enseñanza que favorezca las clases expositivas y la memorización de fórmulas y conceptos, sino que desarrolle el sentido crítico y actúe creativamente.

La creatividad y la criticidad son habilidades humanas y colindantes con la realidad de los estudiantes, según Vygotsky (1984) “[...] genera lo nuevo, ya sean los reflejos de algún objeto en el mundo externo o ciertas elaboraciones del cerebro y de sentimientos que viven y se manifiestan sólo en el propio ser humano” (p.13).

Investigaciones en el área de la psicología educativa muestran que es posible mejorar el rendimiento cognitivo y la integración social y académica de los estudiantes, enseñándoles a utilizar eficazmente procedimientos de aprendizaje que ayuden en el almacenamiento y uso de la información que reciben del entorno, reestructurando y potenciando su propio proceso de aprendizaje. Para ello, la Universidad debe brindar ambientes cooperativos en los que ayude al estudiante a experimentar y reorganizar sus capacidades de compromiso, integración social académica, motivación, selección/revisión de estrategias y resolución de problemas, en nuevas condiciones y contextos. Estas habilidades de aprendizaje se encuentran en el principio de autonomía (Freire, 2011), responsable de construir una acción ética y comprometida con transformar la realidad en un mundo de igualdad de oportunidades para las personas. Si bien esto es inherente al estudiante, puede ser potenciado por acciones y programas durante su carrera académica.

La articulación del currículo de la educación superior con las realidades de los contextos de los estudiantes entrantes puede generar una revisión de los enfoques y metodologías aplicadas. Asimismo, los artefactos tecnológicos para organizar flujos y monitorear resultados pueden usarse como colaboradores efectivos en este sentido. Estas tecnologías pueden ayudar a desarrollar habilidades procedimentales como organizar, gestionar el tiempo y comunicarse con pares (Kohls-Santos y Estrada, 2021). Entendiendo que, cada día surgen nuevos desafíos para la interacción humana y problemas inesperados por resolver, por tanto, se comprende que los requerimientos en la formación de los individuos también deben sufrir incesantes modificaciones. “La educación es una actividad continua que contribuye al crecimiento o reconstrucción de la experiencia socialmente participada” (Dewey, 1979, p.14).

Para Olvera y Cruz (2021), en la transición entre la educación básica y superior, es importante que “se lleve a cabo un proceso de información y reflexión sobre diversos factores que están presentes en la historia personal, social y académica de los estudiantes [...]” (p.2), centrándose en vincular el proyecto de vida del educando, lo que incluye expectativas de aprendizaje para su realización personal y profesional, ya que la trayectoria escolar y las expectativas de continuación de estudios pueden afectar de forma independiente las decisiones de los jóvenes y, en definitiva, su continuidad en los estudios superiores (Solís, Rodríguez y Brunet, 2013).

Así, tan importante como preparar a los estudiantes que terminan la secundaria es organizar acciones para recibir y acompañar a estos estudiantes en las instituciones de educación superior. En este sentido, es necesario realizar inversiones para monitorear y apoyar a los estudiantes entrantes a los primeros semestres, para que se sientan cada vez más pertenecientes y seguros en este nuevo contexto (Estrada y Kohls-Santos, 2022). Para ello, es necesario tener en cuenta que, para desarrollar la retención de estudiantes en la educación superior, directivos, docentes y estudiantes deben trabajar juntos, involucrados en procesos de cooperación, en busca de una educación de calidad y equitativa para todos (Kohls-Santos, 2022).

Para los autores de este capítulo, la educación superior debe asimilar el proyecto de vida del estudiante para contribuir al avance en el logro de sus metas, planes, desarrollo continuo, ajuste de rutas, reflexión, autoconocimiento y seguimiento de resultados. Y esto también impone la necesidad de desarrollar por sí mismo protagonismo y responsabilidad sobre tu trayectoria y futuro.

Por lo tanto, ante esto, es importante profundizar en el constructo de la autorregulación del aprendizaje desde la perspectiva del modelo integracionista de retención estudiantil, reflexionando sobre las habilidades que los estudiantes deben desarrollar y potenciar para ser más activos durante el aprendizaje, con el objetivo de ejercer conciencia sobre sus capacidades cognitivas, procedimentales, actitudinales, sociales y motivacionales, para que alcancen efectividad en el nuevo contexto en el que se insertan.

Es que tener éxito académico no puede ser un fin en sí mismo, pues esto debe incentivar al sujeto en el camino de aplicar los conocimientos aprendidos en sus prácticas sociales, así como convertirse en un profesional que se integre a su comunidad de manera productiva y consciente. Este conjunto de formación: aprender mejor (construcción personal) para la acción en la comunidad es una perspectiva para una concepción del éxito autorresponsable que incluye a las personas y propone el desarrollo en la sociedad. En este sentido, a continuación, se presenta el Modelo Integracionista para la Permanencia Estudiantil y el Éxito Académico [MIPESA] y su relación con la autorregulación del aprendizaje.

3. MIPESA y la autorregulación del aprendizaje

El Modelo Integracionista de Permanencia y Éxito Académico Estudiantil [MIPESA] (Figura 1) propone la articulación de diferentes variables y materias con miras a la permanencia estudiantil, lo que concierne a la trayectoria educativa y al éxito académico (que es la culminación de este proceso), ya sea en transición desde la educación básica hasta la educación superior, en la finalización de la educación superior, o en la actividad profesional en el mundo laboral. Si bien este éxito pertenece al estudiante, también a todas las personas involucradas en las instituciones y a quienes promueven la calidad del proceso educativo (al realizar un trabajo coordinado y con sentido de pertenencia), por tanto, el logro de los estudiantes es un éxito para todos los implicados (Kohls-Santos, 2024).

Figura 1

Modelo integracionista para la retención estudiantil y el éxito académico



Fuente: Kohls-Santos (2024).

Además de la articulación y el trabajo colaborativo entre los sujetos del proceso educativo, MIPESA presenta diferentes variables y factores a considerar como prioridades para

promover la retención estudiantil y el éxito académico, entre ellos: vinculación entre la educación básica y superior, inclusión educativa, iniciación científica, internacionalización, tecnologías digitales, práctica pedagógica y vinculación con el mundo laboral, además de encuentros entre la comunidad interna de la institución y participación en comunidades de investigación. De estas variables, se destaca el vínculo entre la educación básica y superior, pues esto involucra la elaboración del proyecto de vida del estudiante y la inclusión educativa, en cuanto a la visión de la formación del ser universitario.

Según Estrada y Kohls-Santos (2022), “es necesario formar a los estudiantes en lo que se refiere a “ser universitario”, con el fin de prepararlos para la vida académica y tomar el control, es decir, ser autor de su propia educación” (p.24). En este contexto, la dedicación a los estudios, como señala Kohls-Santos (2022), emerge como un elemento crucial para la continuidad del camino educativo y el logro de las metas personales, especialmente cuando se combina con el proyecto de vida, desarrollado, preferentemente, durante la educación básica. Este aspecto parece ser un factor de considerable importancia para garantizar la retención de los estudiantes y el éxito académico.

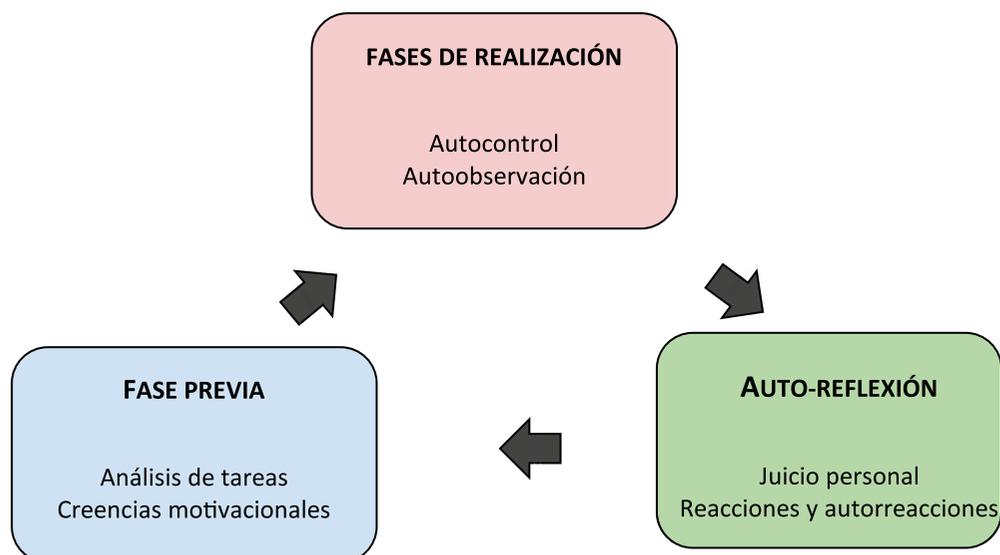
En este sentido, la orientación vocacional y el proyecto de vida son diferenciadores para el inicio de una carrera de educación superior, y De León y Rodríguez (2008) señalan que esta orientación debe permitir a los estudiantes conocer las características de las carreras universitarias para reflexionar sobre las habilidades necesarias para su práctica profesional. Vinculado a estos aspectos, Coulon (2017) destaca que el ingreso a la educación superior está marcado por rupturas, ya sea en la vida afectiva, familiar o en relación con las reglas del nuevo entorno y el contexto universitario, que pueden conducir, si no se llevan a cabo correctivos, a que el ingreso a la nueva etapa formativa presente problemas, entre ellos el fracaso o abandono de los cursos.

Para mitigar esta perturbación, es imperativo adoptar un enfoque de seguimiento más estrecho de los estudiantes durante su primer año académico. Esta iniciativa pretende no sólo promover la formación del individuo como estudiante, sino también fomentar el desarrollo del sentido de pertenencia, destacando la autorregulación del aprendizaje como uno de los medios para cultivar la cultura académica entre los estudiantes.

Es así como dentro del paradigma sociocognitivo, que entiende el entorno social como un elemento que influye en lo que se aprende y donde se produce el aprendizaje (Higgins, 2000), la autorregulación es el resultado de la influencia entre factores personales, conductuales y ambientales (Bandura, 1986; 2016). Por tanto, superior a las habilidades conductuales y al contexto ambiental externo, existe otro elemento llamado “sentido de agencia personal”, que otorga al sujeto la responsabilidad de sus acciones y elecciones, que son siempre personales y dependen de sus creencias y motivos (Miranda y Almeida, 2020).

Según Zimmerman (2022), los sujetos ya tienen cierta competencia para autorregularse, diferenciándose en la forma y estrategia más o menos eficiente en cada fase en la que se establece el proceso de autorregulación. Para Zimmerman (2000), “el aprendizaje autorregulado se refiere a pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados que se planifican y adaptan cíclicamente para lograr objetivos personales” (p.14) (Figura 2).

Figura 2
Ciclo de aprendizaje autorregulado



Fuente: Zimmerman (2000; 2022).

El primer proceso del ciclo se refiere a la atención, la auto instrucción y las imágenes mentales. Y el otro, al autorregistro y la auto experimentación. La tercera fase, la autorreflexión, implica juicios personales como la autoevaluación y atribuciones causales, y reacciones o autor reacciones, llevados a cabo a través de los subprocesos de satisfacción/insatisfacción y reacciones adaptativas y defensivas. Dado que el modelo es cíclico, en la siguiente fase preliminar interviene la fase de autorreflexión (Zimmerman, 2000).

Al desarrollar la autorregulación del aprendizaje, el estudiante comienza a realizar una autorreflexión continua sobre sus propias habilidades y desafíos académicos. Esta práctica reflexiva puede fortalecer la confianza en sí mismo de los estudiantes y cultivar un sentido de pertenencia, a medida que se convierten en participantes activos en el proceso de construcción del conocimiento. Por lo tanto, al promover la autorregulación del aprendizaje, las instituciones educativas también están contribuyendo a la formación de estudiantes más independientes, autónomos y comprometidos. Esta autonomía en el abordaje del conocimiento proporciona una sensación de control sobre su propio recorrido académico, contribuyendo a la construcción de una identidad estudiantil más consolidada, otorgándole un papel protagónico en su trayectoria educativa.

En este sentido, Efklides (2011) afirma que es necesario explorar, en este contexto, la autorregulación del aprendizaje, teniendo en cuenta las interacciones entre la metacognición, la motivación (el deseo de alcanzar metas) y el afecto (emociones y sentimientos). Aquí, la motivación puede estar relacionada con el compromiso de los estudiantes. Este autor propone un enfoque integrado, considerando no sólo los aspectos cognitivos de la autorregulación, sino también los aspectos motivacionales y afectivos. Y destaca, cómo el conocimiento metacognitivo puede influir en la selección de estrategias de aprendizaje, en la participación en actividades y en las respuestas emocionales, y viceversa.

4. Consideraciones finales

A lo largo de este capítulo, se buscó revisar el concepto de aprendizaje autorregulado, vinculándolo con los ejes de MIPESA. Adicionalmente, se intentaron hacer consideraciones

sobre las relaciones entre compromiso, motivación, uso de estrategias de aprendizaje, trayectoria académica y proyecto de vida del estudiante. Se destacó la importancia de realizar intervenciones intencionales, sistemáticas y preventivas, que contribuyan a que los estudiantes paulatinamente se vuelvan seguros y pertenecientes al nuevo espacio académico y, sobre todo, logren la permanencia y el éxito en la educación superior. Desde esta perspectiva, se señalaron algunas variables de los estilos de organización cognitiva y social del aprendizaje que se forjan en la constitución histórica y académica previa del estudiante y que pueden ser remodelados y adaptados según el *modus operandi* de los nuevos contextos vividos.

En este sentido, se observa en la propuesta de proyecto de vida una posibilidad para que los estudiantes tomen conciencia de su formación, así como una orientación en y hacia el camino formativo. Por ende, se entiende que el seguimiento y la formación calificada para los nuevos desafíos en el nivel medio superior, así como el asesoramiento académico continuo, deben ser acciones que integren la agenda universitaria, siendo fundamentales para abarcar y aprovechar el potencial de los estudiantes.

Referencias

- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: a social-cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: how people do harm and live with themselves*. Worth.
- Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1239-1250. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954>
- De León Mendoza, T. y Rodríguez Martínez, R. (2008). El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 10-16. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000100004&lng=pt&lng=es
- Dewey, J. (1979). *Como pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição* (traducción Haydée Camargo Campos). Nacional.

- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: the MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Estrada Mejía, P. y Kohls-Santos, P. (2022). Permanência estudantil e articulação entre educação básica e superior: estado do conhecimento. En: P. Kohls-Santos y P. Estrada Mejía (ed.). *Modelo integracionista para a permanência estudantil: variáveis e perspectivas* (pp.23-38). Editora CRV.
- Freire, P. (2011). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Higgins, E. T. (2000). Social cognition: learning about what matters in the social world. *European Journal of Social Psychology*, Sussex, 30(1), 3-39. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(200001/02\)30:1<3::AID-EJSP987>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(200001/02)30:1<3::AID-EJSP987>3.0.CO;2-1)
- Kohls-Santos, P. (2022). Permanência estudantil e sucesso acadêmico: a voz dos atores. *Educação*, 45(1). <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.43977>
- Kohls-Santos, P. (2024). *Permanência estudantil e sucesso acadêmico: guia para o Modelo Integracionista*. Editora CRV (en prensa).
- Kohls-Santos, P. y Estrada, P. M. (2021). Persistence in higher education: the perspective of professors and students. *International Journal of Development Research*, 11(4), 45837-45843. <https://doi.org/10.37118/ijdr.21440.04.2021>
- Miranda, C. L. y Almeida S. L. (2020). Aprendizagem autorregulada: o papel das estratégias autoprejudiciais. En: E. Boruchovitch y B. M. L. Frison, *Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contextos educativos* (pp. 61-83). Vozes.
- Olvera Coronilla, G. y Cruz Velasco, S. (2021). Una experiencia de orientación vocacional en apoyo a la permanencia escolar. *Congresos CLABES*, 1-7. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3376>
- Parra, C. M. P., González, G. R., Manco, O. C. U., Gómez, E. C., Mejía, P. E., Zuleta, E. M. U., ... y Herrera, R. R. M. (2015). Relación del autoconcepto y del acompañamiento psicopedagógico con el rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de ingeniería. *Ingeniería y Sociedad*, 1(09), 40-66. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ingeso/article/view/25046/20380>

- Solís, P., Rodríguez Rocha, E. y Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior: el caso del Distrito Federal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1103-1136. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400005
- Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes: relaciones con sexo, edad e institución. *PsicoUSF*, 7(2), 211-218. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712002000200010&lng=pt&lng=
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da Mente*. Martins Fontes.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. En: M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Self-regulation: theory, research, and applications* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2022). Achieving self-regulation. En: F. Pajares y T. Urdan, *Adolescence and education, volume 2: academic motivation of adolescents* (pp. 1-27). Information Age Publishing.