

DEL SABER AL SER

TRANSFORMACIONES DEL APRENDIZAJE,
LA INCLUSIÓN Y EL BIENESTAR EN LA UNIVERSIDAD

LUZ MARINA MÉNDEZ HINOJOSA
COORDINADORA



Transdigital®
editorial

DEL SABER AL SER

TRANSFORMACIONES DEL APRENDIZAJE, LA INCLUSIÓN Y EL BIENESTAR EN LA UNIVERSIDAD

LUZ MARINA MÉNDEZ HINOJOSA

COORDINADORA

CIRILO H. GARCÍA-CADENA, CLAUDIA CASTRO CAMPOS, ELVIRA HORTENCIA CÁRDENAS LARA, KARINA SUGEYL VENEGAS AYALA, LEOPOLDO DANIEL GONZÁLEZ, LUZ MARINA MÉNDEZ HINOJOSA, MAGALY CÁRDENAS RODRÍGUEZ, MARÍA ELENA URDIALES IBARRA, MARÍA LETICIA SEGURA ARÉVALO Y MÓNICA AZUCENA CASTILLO DE LEÓN

AUTORES Y AUTORAS

Transdigital[®]
editorial

Título original: Del saber al ser. Transformaciones del aprendizaje, la inclusión y el bienestar en la universidad / Luz Marina Méndez Hinojosa (Coordinadora) — Ciudad de Querétaro, México: Editorial Transdigital, 2025 — 159 páginas.

International Standard Book Number (ISBN): 978-968-9724-11-7.

Digital Object Identifier (DOI) del libro: <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc09>

Clasificación DEWEY. Materia: 370.7—Estudio y enseñanza de la educación. Tipo de Contenido: Libros universitarios. Clasificación thema: JN—Educación. Tipo de soporte: libro digital gratuito descargable. Formato: PDF. Tamaño: 5.5 Mb.



Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY-NC-SA). Esta licencia permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y desarrollar el material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales y siempre que se otorgue la atribución al creador. Si remezcla, adapta o construye sobre el material, debe licenciar el material modificado bajo términos idénticos.

Esta obra ha sido dictaminada por pares académicos expertos con el método de doble ciego. Los dictámenes están resguardados en los archivos de la Editorial *Transdigital*.

D.R. 2025 Luz Marina Méndez Hinojosa (coordinadora).

D.R. 2025 Cirilo H. García-Cadena, Claudia Castro Campos, Elvira Hortencia Cárdenas Lara, Karina Sugely Venegas Ayala, Leopoldo Daniel González, Luz Marina Méndez Hinojosa, Magaly Cárdenas Rodríguez, María Elena Urdiales Ibarra, María Leticia Segura Arévalo y Mónica Azucena Castillo de León (autores y autoras).

D.R. 2025 Sello Editorial *Transdigital*.



Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C. Nombre de marca: *Transdigital*. Dirección: Circuito Altos Juriquilla 1132. Colonia Altos Juriquilla. C. P. 76230, Juriquilla, Querétaro, México. +52 (442) 301 32 38. editorial@transdigital.mx www.editorial.transdigital.mx



Registro en el Padrón Nacional de Editores como agente editor Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C., con el Dígito Identificador 978-607-99594.



Afiliación a la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) con el número 4069, de conformidad con el artículo 17 de la Ley de Cámaras Empresariales y sus Confederaciones en vigor.

Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) de México con el folio: RENIECYT 2400068.




Sugerencia de referencia para el libro en APA 7a. edición:

Méndez Hinojosa, L. M. (2025) (Coordinadora). *Del saber al ser. Transformaciones del aprendizaje, la inclusión y el bienestar en la universidad*. Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc09>

CONTENIDO

CAPÍTULO 1. DEL SABER AL SER Luz Marina Méndez Hinojosa	7
CAPÍTULO 2. LA TRANSICIÓN DEL PENSAMIENTO A LA ENSEÑANZA: TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Mónica Azucena Castillo de León	19
CAPÍTULO 3. APRENDER A APRENDER EN LA UNIVERSIDAD: BASES PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE Luz Marina Méndez Hinojosa	33
CAPÍTULO 4. FORTALECIENDO EL APRENDIZAJE Y PROMOVRIENDO EL BIENESTAR A TRAVÉS DE LA TUTORÍA Luz Marina Méndez Hinojosa y María Leticia Segura Arévalo	47
CAPÍTULO 5. INCLUSIÓN EDUCATIVA, MÁS ALLÁ DEL CONCEPTO Elvira Hortencia Cárdenas Lara	57
CAPÍTULO 6. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN SUPERIOR María Elena Urdiales Ibarra	73
CAPÍTULO 7. REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: GESTIÓN DE LAS EMOCIONES PARA EL ÉXITO ACADÉMICO Magaly Cárdenas Rodríguez	91
CAPÍTULO 8. LA FELICIDAD COMO PARTE FUNDAMENTAL DEL SENTIDO DE VIDA EN LA ADOLESCENCIA Claudia Castro Campos	105
CAPÍTULO 9. ANÁLISIS TEÓRICO DE LA RELACIÓN ENTRE LA IMAGEN CORPORAL Y FELICIDAD EN MUJERES UNIVERSITARIAS Karina Sugely Venegas Ayala	119
CAPÍTULO 10. DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE GRATITUD DISPOSICIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MEXICANOS Leopoldo Daniel-González y Cirilo H. García-Cadena	137
SEMBLANZAS	155



CAPÍTULO 3.

APRENDER A APRENDER EN LA UNIVERSIDAD: BASES PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE

LUZ MARINA MÉNDEZ HINOJOSA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN, MÉXICO

ORCID: 0000-0001-8139-7203

DOI del capítulo:

<https://doi.org/10.56162/transdigitalbc09.03>

CAPÍTULO 3.

APRENDER A APRENDER EN LA UNIVERSIDAD: BASES PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE

INTRODUCCIÓN

Los docentes universitarios tienen una gran responsabilidad con la sociedad, ya que deben contribuir a la formación integral de los estudiantes, en primer término, mediante la adquisición de aprendizajes vinculados con su disciplina y, en segundo término, a través del desarrollo de habilidades, valores y actitudes que les permitan actuar de manera ética, crítica y comprometida, de modo que incidan positivamente en su comunidad y atiendan las demandas sociales desde su ejercicio profesional.

Esta función del docente debe entenderse desde su contexto, ya que desde hace más de dos décadas, a partir de la globalización y del acelerado desarrollo tecnológico, las universidades han asumido como prioritaria la implementación de modelos educativos basados en el desarrollo de competencias, orientadas al fortalecimiento de habilidades clave en los estudiantes universitarios, con el fin de impactar en el desempeño académico y profesional de los universitarios (Bemmani et al., 2021).

En este marco, las competencias que se construyen durante la formación universitaria adquieren un papel central, en tanto permiten al estudiante no solo adquirir lo necesario para desenvolverse en el sector profesional al egresar de la licenciatura, sino, sostener un aprendizaje continuo, autorregulado y con posibilidades de adaptación y renovación a lo largo de su vida académica y profesional (Méndez Hinojosa et al., 2024a). Esto es a lo que se llama aprendizaje permanente.

Por ello, el propósito de este capítulo es analizar la competencia *aprender a aprender* en el contexto de la educación superior, a partir del enfoque del aprendizaje permanente y del modelo educativo basado en competencias. Para ello, se examinan los principales factores que la conforman —motivación, estrategias de aprendizaje, autorregulación y competencia en información— con el fin de comprender su papel en la formación de estudiantes autónomos, críticos y capaces de gestionar su propio aprendizaje. Asimismo, se busca evidenciar cómo

la articulación de estos factores responde a las transformaciones actuales del aprendizaje y contribuye a la preparación de los estudiantes universitarios para enfrentar los cambios académicos, profesionales y sociales a lo largo de su vida.

APRENDER A APRENDER

APRENDIZAJE PERMANENTE

El modelo educativo basado en competencias demanda que el estudiante asuma un papel activo dentro de la educación universitaria actual, dejando atrás el rol pasivo propio de enfoques tradicionales centrados en la simple transmisión del conocimiento. Hoy en día, el alumno debe ser el protagonista de su proceso de aprendizaje, participando de manera consciente en la construcción del conocimiento, en la toma de decisiones sobre cómo aprende y en la autorregulación de su aprendizaje.

El énfasis en el papel activo del estudiante coincide con las transformaciones impulsadas por el Proceso de Bolonia, al crear el Espacio Europeo de Educación Superior, el cual establece un cambio en el modelo tradicional, al pasar de una educación centrada en la docencia a un modelo enfocado en el aprendizaje, que prioriza la necesidad de un aprendizaje autónomo para la adquisición de contenidos curriculares, habilidades sociales y emocionales y el desarrollo de competencias para aplicarlas en el campo laboral. Así, la organización del proceso educativo desplaza el énfasis de la enseñanza hacia el aprendizaje, del foco en el docente al foco en el alumno (European Commission, 2022).

La implementación del Espacio Europeo de Educación Superior ha implicado un cambio cultural para profesores y estudiantes, no solo al situar al estudiante como actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también al requerir métodos de enseñanza y evaluaciones más pertinentes, tutorías académicas fortalecidas y una formación más acorde con las demandas sociales, las necesidades del alumnado y los cambios tecnológicos actuales (Rodríguez-Izquierdo, 2014). Como apunta Rué (2007), este modelo rompe con el concepto lineal tradicional del profesorado, dado que los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación se definen íntegramente en función de las competencias a alcanzar.

A partir de estas transformaciones centradas en la autonomía, el aprendizaje activo y la formación basada en competencias, la Unión Europea extendió este enfoque hacia un

marco más amplio: el aprendizaje permanente. El Consejo Europeo de Lisboa, en el 2000, investigó las competencias necesarias para la sociedad del conocimiento y estableció mecanismos para monitorear su desarrollo en la educación. A partir de ello, el aprendizaje permanente se consolidó como un principio central de las políticas educativas europeas, especialmente en el marco de la estrategia del Consejo, cuyo objetivo fue convertir a la Unión Europea en la “economía del conocimiento” más poderosa del mundo (Gaio et al., 2010).

La Comisión Europea definió el aprendizaje permanente como toda actividad de aprendizaje deliberada y continua con el propósito de mejorar conocimientos, habilidades y competencias desde una perspectiva personal, social, cívica o profesional. Este enfoque resulta especialmente relevante en un mundo donde los cambios sociales, tecnológicos y económicos exigen una actualización constante de conocimientos, contribuyendo además al desarrollo personal, creativo y profesional (Tryhub, 2023).

En coherencia con esta visión, la Unión Europea definió un conjunto de competencias clave necesarias para la realización personal, la empleabilidad, la integración social y la ciudadanía activa. Estas competencias, como la comunicación lingüística, la competencia matemática, la competencia digital, la competencia personal, social y de *aprender a aprender*, la competencia emprendedora o la conciencia y expresión culturales, se desarrollan a través de experiencias formales, no formales e informales y se consideran igualmente importantes, pues se solapan e interactúan entre sí (Consejo de la Unión Europea, 2018).

APRENDER A APRENDER

Antes de hablar de la competencia *aprender a aprender*, es necesario definir qué es una competencia. Una competencia es: “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto” (Comisión Europea, 2007, p. 3). Castillo y Cabrerizo (2010) incluyen la descripción de cada uno de sus elementos; solo que, en lugar de hablar de *capacidades*, lo etiquetan como *habilidades*:

1. *Conocimientos*. Hacen referencia al saber, al qué; son los contenidos o formas de saber.
2. *Habilidades*. Se refiere al cómo, es decir, saber hacer. Son los métodos o formas de hacer.
3. *Actitudes*. Habla sobre el para qué; es el ser y estar, engloba capacidades, actitudes y valores.

La Comisión Europea declaró que *aprender a aprender* es la habilidad de un estudiante para iniciar su propio aprendizaje y persistir en este, organizando sus actividades y gestionando el tiempo y la información eficazmente, ya sea de manera individual o en grupos (Consejo de la Unión Europea, 2006).

Esta competencia, acorde con la Comisión Europea, conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las propias necesidades, detectando las oportunidades de recursos y tiempo disponibles, siendo capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar este proceso con éxito (Consejo de la Unión Europea, 2006).

El organismo mencionado también hace énfasis en que *aprender a aprender* abarca la capacidad de adquirir, procesar e integrar nuevos conocimientos y habilidades a los ya existentes; así como de identificar, buscar y aprovechar orientaciones que lo faciliten. Para fomentarlo, es indispensable formar a los estudiantes en estrategias cognitivas que los lleven a apoyarse en sus experiencias previas (personales y académicas) que sustenten lo aprendido, logrando un anclaje entre los conocimientos adquiridos y los conocimientos por adquirir, de modo que la transferencia y aplicación de lo aprendido se dé de manera natural en distintos contextos. En consecuencia, la capacidad de autorregular los procesos de aprendizaje, junto con la motivación y la confianza en las propias habilidades, se constituyen como factores.

Al tratarse de una competencia clave, el aprendizaje permanente incluye conocimientos, capacidades y actitudes, que se citan a continuación (Consejo de la Unión Europea, 2006).

FACTORES RELACIONADOS CON APRENDER A APRENDER

Como se pudo identificar en el apartado anterior, la competencia *aprender a aprender* es un constructo complejo y está conformado por diversos factores que se pueden dilucidar al hacer un análisis de contenido de su definición. Estos factores que componen *aprender a aprender* son la motivación, las estrategias de aprendizaje, la competencia en información y la autorregulación.

MOTIVACIÓN

En *aprender a aprender*, la motivación juega un papel importante, pues solo en presencia de esta es posible desarrollar las habilidades necesarias para alcanzarlo. La motivación

constituye un proceso psicológico que orienta y da sentido a la conducta humana, al tiempo que genera el impulso indispensable para sostener y dinamizar el proceso de aprendizaje; entre las orientaciones motivacionales más frecuentes en los estudiantes universitarios se encuentran la intrínseca y la extrínseca (Kashefian-Naeeni et al., 2024). La motivación intrínseca se concibe como el impulso interno que lleva al estudiante a participar activamente en las actividades de aprendizaje y a comprometerse con el conocimiento por el valor que este tiene en sí mismo, mientras que la motivación extrínseca se ve influida por estímulos externos promovidos desde la práctica docente, como la evaluación, el reconocimiento o las recompensas.

Esta categoría ampliamente difundida de la motivación retoma aspectos de una teoría aceptada por muchos investigadores respecto al constructo de motivación: la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000). Esta teoría entiende la motivación como el nivel en que una persona regula su conducta de forma voluntaria y autónoma, y no únicamente como consecuencia de presiones externas o internas. Esta perspectiva se explica mediante un continuo que considera el tipo de motivación, el tipo de regulación, el *locus* de causalidad y los procesos regulatorios. Así, Deci y Ryan distinguen tres grandes categorías motivacionales: la amotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca.

La amotivación hace referencia a un estado en el que no existe intención de actuar, ya que la persona no se siente influida por controles externos o internos y no existe la más mínima intención de actuar. Por su parte, la motivación extrínseca se explica a lo largo de un continuo que permite identificar distintos subtipos que describen el tipo de regulación, el locus de causalidad y el proceso regulatorio que pone en marcha la conducta. De acuerdo con Deci y Ryan (2000), estos subtipos incluyen (Figura 1): la regulación externa, caracterizada por la búsqueda de recompensas o la evitación de castigos; la regulación introyectada, en la que el control comienza a internalizarse mediante el autocontrol y la implicación del yo; la regulación identificada, donde la acción se motiva por la importancia y el valor personal atribuidos a la actividad; y la regulación integrada, en la que la conducta se guía por valores y creencias plenamente interiorizados.

Finalmente, la motivación intrínseca se manifiesta cuando la persona se involucra en una actividad por el interés que esta le genera y por la satisfacción y el disfrute que obtiene de ella, sin depender de controles o regulaciones externas, sino de su propia autorregulación.

Un componente clave para materializar y dirigir el comportamiento y cumplimiento de las metas de aprendizaje es la aplicación intencional y reflexiva de estrategias de aprendizaje, las cuales actúan como un puente entre el objetivo de aprendizaje y la actuación del estudiante. Dicha actuación está condicionada por el conocimiento adecuado de las estrategias de aprendizaje, ya que el estudiante solo estará en condiciones de utilizar las distintas estrategias si las conoce, sabe cómo usarlas y en qué momentos o tareas académicas aplicarlas.

De forma simple, las estrategias de aprendizaje son aquellas secuencias de acciones que se realizan de forma intencional para lograr un objetivo de aprendizaje (Méndez Hinojosa et al., 2024b). A esta definición puede añadirse que los estudiantes las realizan con el objetivo de adquirir, procesar, retener y recuperar la información para su posterior aplicación en diversos contextos (Fen Tan et al., 2021; Hayat et al., 2020).

Méndez Hinojosa et al. (2024b), retomando a Fen Tan et al. (2021) y Hayat et al. (2020), señalan que las estrategias de aprendizaje son acciones, comportamientos o técnicas conscientes, intencionales y voluntarias que los estudiantes emplean para adquirir, procesar, retener y recuperar la información, con el fin de mejorar su adquisición, procesamiento, retención y recuperación.

Weinstein y Mayer (1986) plantean una clasificación que distingue diferentes tipos de estrategias, que se listan a continuación:

1. *Estrategias cognitivas*. Están orientadas al procesamiento directo de la información e incluyen las estrategias de repaso, elaboración y organización. Las estrategias de repaso se enfocan en la repetición de los contenidos con el fin de favorecer su retención en la memoria. Las estrategias de elaboración consisten en actividades que ayudan a vincular los conocimientos anteriores con los conocimientos previos para lograr un aprendizaje significativo. Las estrategias de organización tienen como objetivo dar estructura a la información, utilizando herramientas como diagramas de llaves, mapas conceptuales o cualquier clasificación que implique una organización jerárquica de los contenidos.
2. *Estrategias metacognitivas*. Se relacionan con la planificación, el control y la evaluación del propio aprendizaje, mediante las cuales el estudiante reflexiona sobre sus procesos cognitivos y ajusta sus acciones para alcanzar las metas propuestas.

3. *Estrategias de manejo de recursos.* Hacen referencia a la administración del tiempo, el control del ambiente de estudio y la búsqueda de apoyo académico, favoreciendo condiciones adecuadas para aprender.

4. *Estrategias motivacionales y afectivas.* Se vinculan con la regulación del esfuerzo, la motivación y las emociones, las cuales resultan fundamentales para mantener la persistencia y el compromiso con el aprendizaje, especialmente ante tareas académicas complejas.

Como se observa en la clasificación propuesta por Weinstein y Mayer (1986), existen en la actualidad constructos que se superponen a la clasificación presentada por los autores. En el caso de las estrategias metacognitivas, puede detectarse la presencia de la metacognición o la autorregulación, las cuales podrían conceptualizarse de forma diferenciada, por estar relacionadas con procesos autorregulatorios. En las estrategias de manejo de recursos, su conceptualización podría categorizarse principalmente como estrategias de apoyo al aprendizaje. Finalmente, en las estrategias motivacionales y afectivas, la motivación, como constructo, resulta adecuada como concepto definitorio de las características presentadas.

En conclusión, el uso consciente de las distintas estrategias de aprendizaje permite al estudiante desarrollar la competencia de aprender a aprender, al funcionar como un puente que posibilita la adquisición de contenidos, su retención, procesamiento, recuperación y aplicación práctica, consolidando de esta manera un aprendizaje significativo, continuo y autónomo que sustenta el aprendizaje permanente a lo largo de la vida académica y profesional.

COMPETENCIA EN INFORMACIÓN

El modelo por competencias reconoce al estudiante como un actor activo dentro de su propio proceso formativo, el cual debe relacionarse de manera autónoma con la información, siendo capaz de identificar sus necesidades informativas, buscarlas y evaluarlas, así como aplicar la información encontrada de manera crítica y con fines académicos. En este sentido, la competencia en información resulta indispensable dentro del modelo educativo por competencias, pues posibilita que el estudiante gestione de manera autodirigida los recursos necesarios para construir su conocimiento, tomar decisiones y resolver problemas en contextos diversos (Uribe-Tirado, 2005).

La *American Library Association*, a través de la *Association of College and Research Libraries* ([ACRL], 2000), formaliza este enfoque mediante el enunciamiento de cinco estándares que constituyen los principios subyacentes de la competencia en información. Dichos estándares establecen que el estudiante competente en información es capaz de determinar la naturaleza y el alcance de la información que necesita; acceder a ella de manera eficiente y efectiva; evaluar críticamente la información y sus fuentes e incorporarla a su base de conocimientos y valores; utilizarla de forma adecuada para alcanzar un propósito específico, ya sea de manera individual o colectiva; y comprender las implicaciones económicas, legales y sociales asociadas a su uso, actuando siempre de manera ética y legal.

En el contexto educativo actual, caracterizado por el acceso inmediato a grandes volúmenes de información y por el cada vez mayor uso de tecnologías digitales y herramientas basadas en inteligencia artificial, la competencia en información adquiere una relevancia particular. El empleo inadecuado de la inteligencia artificial generativa en tareas académicas, así como la reproducción mecánica de contenidos y las prácticas de plagio, ponen de manifiesto la necesidad de formar estudiantes capaces de analizar la fiabilidad, pertinencia y originalidad de la información que utilizan. El desarrollo de esta competencia permite al estudiante comprender el papel de la inteligencia artificial como un recurso de apoyo para el acceso rápido a contenidos de fuentes consideradas de alto nivel, el cual debe estar acompañado de un manejo ético y responsable.

En conjunto, la competencia en información se configura como un componente esencial del aprender a aprender en contextos educativos atravesados por el desarrollo tecnológico, en tanto permite al estudiante gestionar de forma autónoma, crítica y ética la información necesaria para su aprendizaje. Su dominio favorece no solo el logro de objetivos académicos inmediatos, sino también la autorregulación, la motivación y el uso estratégico del conocimiento en entornos digitales, contribuyendo a la construcción de aprendizajes significativos y transferibles que fortalecen el aprendizaje permanente a lo largo de la vida académica y profesional.

AUTORREGULACIÓN

La única forma de lograr que los constructos anteriores se conjuguen y den como resultado *aprender a aprender* es la autorregulación. La autorregulación es fundamental para el éxito académico y profesional de los estudiantes universitarios (Raković et al., 2022; Méndez Hinojosa et al., 2024a). Zimmerman (2000) la define como un proceso autodirigido

mediante el cual los estudiantes transforman sus capacidades mentales en habilidades académicas, a partir de la generación intencional de pensamientos, emociones y comportamientos orientados al logro de metas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se entiende como una acción consciente, reflexiva y asumida por el propio estudiante, y no únicamente como un resultado que surge en respuesta a la enseñanza recibida (Zimmerman, 2002).

Howard Leventhal (2024) señala que la autorregulación implica un conjunto articulado de procesos intencionales que intervienen en la regulación, orientación y organización de las cogniciones, las emociones y el comportamiento relacionados con el control, la dirección y la planificación de dichos procesos. Esta definición incluye de forma clara las tres etapas presentadas por Zimmerman y Moylán (2009):

1. *Planeación*. Corresponde a la fase previa a la acción, en la que se establecen las condiciones necesarias para el desarrollo de la tarea. Esta etapa inicia cuando el estudiante analiza los objetivos o tareas de aprendizaje, los criterios de evaluación y el nivel de exigencia requerido.
2. *Ejecución*. En esta fase se llevan a cabo las actividades previamente planificadas con el fin de alcanzar los objetivos o tareas de aprendizaje. El estudiante pone en práctica las acciones establecidas para cada propósito, al mismo tiempo que supervisa su desempeño.
3. *Autorreflexión*. Esta etapa comprende los procesos que se desarrollan una vez concluida la ejecución, los cuales influyen en los esfuerzos posteriores y permiten cerrar el ciclo de la autorregulación o continuarlo en función de la evaluación.

Estas etapas se dan, de acuerdo con Zimmerman y Moylán (2009), de manera cíclica, ya que los resultados obtenidos en la fase de autorreflexión influyen directamente en los procesos de planeación posteriores, permitiendo al estudiante ajustar sus metas, estrategias y acciones en función de la experiencia previa. De este modo, la autorregulación no se concibe como un proceso lineal, sino como un ciclo dinámico en el que la reflexión sobre el desempeño orienta nuevas decisiones de aprendizaje y fortalece progresivamente la competencia de aprender a aprender.

CONCLUSIÓN

En conjunto, la motivación, las estrategias de aprendizaje, la autorregulación y la competencia en información se articulan como factores interdependientes que dan sustento a la competencia de aprender a aprender. La motivación impulsa al estudiante a involucrarse de manera activa y persistente en su proceso formativo; las estrategias de aprendizaje orientan el modo en que se alcanzan las metas académicas; la competencia en información posibilita el acceso, análisis, uso y gestión ética de los recursos informativos; y la autorregulación permite integrar estos elementos en un proceso consciente y reflexivo de aprendizaje. Esta articulación favorece que el estudiante asuma un papel protagónico frente a su formación, trascendiendo la adquisición de contenidos para desarrollar la capacidad de aprender de manera autónoma, crítica y responsable.

Desde esta perspectiva, *aprender a aprender* se configura como una competencia clave para responder a las transformaciones del aprendizaje en la educación superior, al promover, no solo el logro académico inmediato, sino también la formación de ciudadanos críticos, comprometidos con su entorno y capaces de tomar decisiones informadas. Asimismo, posibilita la construcción de aprendizajes significativos, transferibles y sostenibles, que fortalecen el aprendizaje permanente y permiten al egresado enfrentar la obsolescencia del conocimiento, los avances tecnológicos y los cambios globales. De este modo, el estudiante desarrolla las herramientas necesarias para adaptarse a nuevos contextos.

REFERENCIAS

- American Library Association. (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Association of College and Research Libraries.
- Bemmani, Y., El Moussaoui, A., & Bouzekri, H. (2021). Competency-based education in higher education: A systematic review. *International Journal of Instruction*, 14(2), 395–412. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14222a>
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). *Competencias profesionales del docente*. Pearson Educación.
- Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: Un marco de referencia europeo*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Consejo de la Unión Europea. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea.

- Consejo de la Unión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- European Commission. (2022). *The European higher education area in 2022: Bologna process implementation report*. Publications Office of the European Union.
- Fen Tan, S., Cheng, Y., & Wu, H. (2021). Learning strategies and academic achievement in higher education: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1231–1256. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09607-3>
- Gaio, A., Vasconcelos, P., & Fonseca, M. (2010). Lifelong learning policies in Europe: The Lisbon strategy and beyond. *European Journal of Education*, 45(1), 27–43. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01417.x>
- Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning strategies, and academic achievement. *Journal of Education and Health Promotion*, 9, 1–7. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_482_19
- Howard Leventhal, L. C. (2024). *The Self-Regulation of Health and Illness Behaviour*. Routledge.
- Kashefian-Naeeni, S., Zare, H., & Amini, M. (2024). Motivation and academic engagement in university students: A self-determination theory approach. *Higher Education Research & Development*, 43(1), 89–104.
- Méndez Hinojosa, L. M., Castillo de León, M. A., Cárdenas-Lara, E., H., Cárdenas Rodríguez, M., Villarreal Treviño, M. G. & Segura Arévalo, M. L. (2024a). Evaluación de las propiedades psicométricas del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje. En M. Molero, A. Barragán, M. Pérez, P. Molina & E. Martínez (Comps.), *Análisis y aplicación de variables psicológicas y educativas en la intervención escolar* (pp. 9-18). ASUNIVEP.
- Méndez Hinojosa, L. M., Castillo De León, M. A., & Cárdenas Rodríguez, M. (2024b). Diseño y validación de una escala breve de estrategias de aprendizaje. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), 1-34. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1767>
- Raković, M., Bernacki, M. L., Greene, J. A., Plumley, R. D., Hogan, K. A., Gates, K. M., & Panter, A. T. (2022). Examining the critical role of evaluation and adaptation in self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 68, 1-14. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2021.102027>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2014). El Espacio Europeo de Educación Superior y el cambio metodológico. *Revista de Educación*, 365, 14–36. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-264>

- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad: El EEES como reto para la educación superior*. Narcea.
- Tryhub, K. (2023). Lifelong learning in the knowledge society: Challenges and perspectives. *International Journal of Lifelong Education*, 42(2), 123–137.
- Uribe-Tirado, A. (2005). La alfabetización informacional en la educación superior. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 28(2), 23–45.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315–327). Macmillan.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., & Moylán, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. En D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299–315). Routledge.

DEL SABER AL SER

TRANSFORMACIONES DEL APRENDIZAJE,
LA INCLUSIÓN Y EL BIENESTAR EN LA UNIVERSIDAD

ISBN: 978-968-9724-11-7



9 789689 724117

Trans[®]
digital
editorial