

Evidencia empírica sobre intervenciones para el fortalecimiento de las habilidades de aprendizaje en estudiantes universitarios: una revisión bibliográfica

Empirical evidence on interventions to strengthen learning skills in college students: a literature review

Evidências empíricas sobre intervenções para fortalecer as habilidades de aprendizagem em estudantes universitários: uma revisão da literatura

<https://doi.org/10.21803/penamer.19.39.1055>

Abril Isabel García Caro

<https://orcid.org/0000-0003-0115-3167>

Resumen

Introducción: En las últimas décadas, las instituciones universitarias han encontrado crecientemente obstáculos respecto al desempeño académico, la permanencia de alumnos y la necesidad de promover competencias que faciliten un aprendizaje más autodirigido y autorregulado. La investigación en educación ha aumentado su enfoque en cómo cultivar habilidades cognitivas, metacognitivas, autorregulatorias, socioemocionales y digitales en los estudiantes universitarios (Hattie, 2009; Panadero, 2017; Zimmerman & Schunk, 2011). **Objetivo:** Este artículo explora la evidencia empírica relacionada con intervenciones creadas para potenciar las habilidades de aprendizaje en la educación superior. **Metodología:** Mediante un examen de investigaciones difundidas entre 2016 y 2025, se reconocen patrones teóricos y metodológicos, se subrayan las principales líneas de intervención y se analizan los efectos observados, además de indicar algunas brechas que siguen existiendo en el estudio. **Conclusiones:** el texto considera cómo esto puede afectar el diseño de programas fundamentados en evidencias y sugiere varias directrices para investigaciones futuras que intenten que estas intervenciones sean más efectivas, pertinentes y sostenibles en el ámbito académico.

Palabras clave: Aprendizaje; Autorregulado; Educación superior; Habilidades de aprendizaje; Intervenciones educativas.

Abstract

Introduction: In recent decades, universities have faced increasing challenges regarding academic performance, student retention, and the need to foster skills that facilitate more self-directed and self-regulated learning. Educational research has increasingly focused on how to cultivate cognitive, metacognitive, self-regulatory, socio-emotional, and digital skills in college students (Hattie, 2009; Panadero, 2017; Zimmerman & Schunk, 2011). **Objective:** This article explores the empirical evidence related to interventions designed to enhance learning skills in higher education. **Methodology:** Through a review of research published between 2016 and 2025, theoretical and methodological patterns are identified, the main lines of intervention are highlighted, and the observed effects are analyzed, in addition to pointing out some gaps that still exist in the literature. **Conclusions:** The text considers how this may influence the design of evidence-based programs and suggests several guidelines for future research aimed at making these interventions more effective, relevant, and sustainable in the academic setting.

Keywords: Learning; Self-regulated; Higher education; Learning skills; Educational interventions.

¿Cómo citar este artículo?

García, A. (2026). Evidencia empírica sobre intervenciones para el fortalecimiento de las habilidades de aprendizaje en estudiantes universitarios: una revisión bibliográfica. *Pensamiento Americano*, e#1055. 19(39), DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.19.39.1055>



Resumo

Introdução: Nas últimas décadas, as instituições de ensino superior têm enfrentado cada vez mais desafios no que diz respeito ao desempenho acadêmico, à retenção de alunos e à necessidade de promover competências que facilitem uma aprendizagem mais autogerida e autorregulada. A pesquisa em educação tem intensificado seu foco em como cultivar habilidades cognitivas, metacognitivas, autorregulatórias, socioemocionais e digitais em estudantes universitários (Hattie, 2009; Panadero, 2017; Zimmerman & Schunk, 2011). **Objetivo:** Este artigo explora as evidências empíricas relacionadas a intervenções criadas para potencializar as habilidades de aprendizagem no ensino superior. **Metodologia:** Por meio de uma análise de pesquisas publicadas entre 2016 e 2025, são identificados padrões teóricos e metodológicos, destacadas as principais linhas de intervenção e analisados os efeitos observados, além de serem indicadas algumas lacunas que ainda persistem no estudo. **Conclusões:** o texto considera como isso pode afetar a concepção de programas baseados em evidências e sugere várias diretrizes para pesquisas futuras que busquem tornar essas intervenções mais eficazes, pertinentes e sustentáveis no âmbito acadêmico.

Palavras-chave: Aprendizagem; Autorregulação; Ensino superior; Habilidades de aprendizagem; Intervenções educacionais.



1. INTRODUCCIÓN

La educación universitaria está experimentando cambios significativos, motivados por diversas transformaciones sociales, tecnológicas, económicas y culturales que han modificado las expectativas sobre la educación superior y el perfil de los egresados (Altbach et al., 2019; OECD, 2019). En la actualidad, las instituciones no solo se dedican a impartir conocimientos concretos; también deben apoyar a los estudiantes en la adquisición de habilidades para aprender de forma autónoma, adaptarse a entornos en continuo cambio y manejar su aprendizaje a lo largo de la vida (Delors, 1996; UNESCO, 2021). Diversas investigaciones, tanto a nivel mundial como empírico, han demostrado que un considerable número de estudiantes experimenta serias dificultades para satisfacer las demandas académicas.

Esto es especialmente válido en el contexto de la gestión del tiempo, la organización del estudio, las estrategias de aprendizaje profundo y la autorregulación (Broadbent & Poon, 2015; Credé & Phillips, 2011). Frecuentemente, estas dificultades son aún más evidentes en los primeros años de universidad, un período vital donde el peligro de bajo desempeño y abandono escolar se incrementa (Tinto, 2017; Yorke & Longden, 2008).

Por lo tanto, es esencial desarrollar las habilidades de aprendizaje. Desde enfoques actuales, estas competencias se consideran un conjunto de habilidades interconectadas que incluyen procesos cognitivos, metacognitivos, emocionales y socioafectivos. Mediante estos procesos, los estudiantes tienen la posibilidad de estructurar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje (Boekaerts, 2011; Pintrich, 2004; Zimmerman, 2008). Esta perspectiva trasciende métodos convencionales que se centran únicamente en técnicas de estudio; acepta que el aprendizaje universitario es un proceso multidimensional y contextual (Alexander et al., 2009).

Las investigaciones indican que una mejor autorregulación se asocia con un rendimiento académico superior y una mayor habilidad para ajustarse a las demandas universitarias (Richardson et al., 2012; Zimmerman & Kitsantas, 2014). En cambio, si estas competencias son limitadas, existe comúnmente una inclinación hacia métodos superficiales y ausencia de motivación (Entwistle & McCune, 2004; Pekrun, 2006). Todo esto ha conducido a crear y poner en práctica estrategias educativas para mejorar las competencias de aprendizaje.

Estas abarcan desde capacitación en estrategias y autorregulación hasta metodologías activas y colaborativas, incluyendo también programas apoyados en tecnologías digitales (Dignath & Büttner, 2008; Freeman et al., 2014; Panadero, 2017). No obstante, este ámbito ha evolucionado de tal manera que actualmente existe una gran cantidad de literatura, aunque desarticulada.

Existe una gran variedad conceptual y metodológica que dificulta obtener una perspectiva nítida acerca del estado actual del tema (Schunk & Greene, 2018). A pesar de que las revisiones sistemáticas y metaanálisis proporcionan pruebas robustas sobre algunos programas eficaces, su enfoque a veces limita la incorporación de estudios cualitativos esenciales para entender mejor las complejidades del contexto (Petticrew & Roberts, 2006). Por esta razón, las revisiones narrativas son valiosas para combinar diversas formas de evidencia e interpretar tendencias y lagunas en el área (Green et al., 2006). Este texto ofrece una revisión narrativa analítico-sintética con el objetivo de integrar de manera crítica la evidencia empírica más actual (2016–2025) sobre intervenciones que buscan potenciar las habilidades de aprendizaje en estudiantes universitarios. La selección temporal considera modificaciones recientes como el creci-



miento de entornos digitales y las repercusiones provocadas por la pandemia de COVID-19. Estos sucesos han incrementado la demanda de habilidades vinculadas con el aprendizaje autónomo y autorregulado (Hodges et al., 2020; UNESCO, 2021).

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Conceptualización de las habilidades de aprendizaje en educación superior

La idea de las habilidades de aprendizaje ha progresado desde enfoques que se centran en costumbres y métodos de estudio (como la anotación o la memorización) hasta modelos que identifican el aprendizaje universitario como un proceso complejo y de múltiples dimensiones (Alexander et al., 2009; Weinstein et al., 2011). En contextos actuales, estas capacidades comprenden: (a) tácticas cognitivas (creación, organización, razonamiento crítico), (b) procesos metacognitivos (organización, supervisión, autorreflexión), (c) regulación motivacional y volitiva (persistencia, gestión del esfuerzo), (d) autorregulación del comportamiento (administración del tiempo y del ambiente) y (e) regulación socioemocional (control de la ansiedad o estrés académico) (Boekaert).

Bajo este enfoque, se describen las habilidades de aprendizaje como un grupo de competencias que habilitan al alumno para administrar de manera activa su proceso educativo: definir objetivos, elegir estrategias, supervisar avance, regular motivación y emociones y valorar resultados, adaptando su comportamiento frente a exigencias variables (Zimmerman, 2008; Zimmerman & Schunk, 2011). Esta definición tiene especial importancia en la educación universitaria, donde se percibe una mayor independencia, una mayor complejidad cognitiva y una estructura externa menos rígida (Tinto, 2017).

La evidencia sugiere que estudiantes con mayor desarrollo de estas habilidades tienden a emplear enfoques profundos, muestran mayor compromiso académico y responden con mayor adaptabilidad ante dificultades y transiciones (Entwistle & McCune, 2004; Richardson et al., 2012). En contraste, su ausencia se relaciona con enfoques superficiales, dependencia del apoyo docente y mayor riesgo de bajo rendimiento y abandono (Yorke & Longden, 2008).

2.2 Definición de las competencias de aprendizaje en la educación universitaria

La noción de las habilidades de aprendizaje ha evolucionado desde enfoques que se enfocan en hábitos y técnicas de estudio (como la toma de notas o la memorización) hasta modelos que ven el aprendizaje académico como un proceso complejo y multifacético (Alexander et al., 2009; Weinstein et al., 2011).

En el contexto actual, estas habilidades incluyen múltiples aspectos interrelacionados, entre los que se encuentran: las estrategias cognitivas, como la generación de ideas, la estructuración del conocimiento y el pensamiento crítico; los procesos metacognitivos, que abarcan la planificación, el monitoreo y la autoevaluación; la regulación de la motivación y de la voluntad, en relación con lo perseverante y con el control del esfuerzo; la autoorganización del comportamiento, en relación con cómo gestionar el tiempo y el entorno educativo; así como la regulación socioemocional, orientada a manejar tanto el estrés académico como la ansiedad (Boekaert).



Desde esta perspectiva, las habilidades de aprendizaje se definen como un conjunto de competencias que permiten al estudiante gestionar de forma activa su proceso educativo: establecer metas, seleccionar estrategias, monitorear el progreso, regular la motivación y las emociones, y evaluar resultados, ajustando su comportamiento ante exigencias cambiantes (Zimmerman, 2008; Zimmerman & Schunk, 2011). Esta definición es particularmente relevante en la educación universitaria, donde se observa una mayor autonomía, una complejidad cognitiva más elevada y una estructura externa menos rígida (Tinto, 2017).

Los datos indican que los alumnos que desarrollan más estas habilidades suelen utilizar estrategias de aprendizaje profundo, evidencian un mayor compromiso académico y reaccionan con una mejor adaptabilidad a los retos y cambios (Entwistle & McCune, 2004; Richardson et al., 2012). Por el contrario, su falta está vinculada a métodos superficiales, dependencia del apoyo de los docentes y un mayor peligro de bajo rendimiento y deserción (Yorke & Longden, 2008).

2.3. Teorías acerca del aprendizaje autorregulado.

El aprendizaje autorregulado (Self-Regulated Learning, SRL) es un concepto clave en la psicología educativa moderna, particularmente en el ámbito de la educación superior. En este contexto, se espera que los alumnos adopten una postura activa, autónoma y estratégica al desarrollar su conocimiento. En términos teóricos, el SRL se define como un proceso en el que los alumnos planean, supervisan y evalúan sus propios procesos cognitivos, motivacionales y de comportamiento con base en objetivos académicos concretos (Zimmerman, 2000).

Las teorías más relevantes acerca del aprendizaje autorregulado han sido formuladas desde perspectivas metacognitivas, motivacionales y sociocognitivas. Los modelos que han tenido un mayor impacto son los de Boekaerts, Pintrich y Zimmerman, ya que han aportado de manera importante a entender cómo funcionan los procesos que subyacen a la autorregulación del aprendizaje.

Modelo de Zimmerman sobre la sociocognición

El modelo de Zimmerman (2000), que tiene su fundamento en la teoría sociocognitiva, define el aprendizaje autorregulado como un proceso cíclico que incluye tres etapas: planificación (forethought), ejecución (performance) y autorreflexión (self-reflection). Este modelo destaca la interacción mutua entre elementos personales, de comportamiento y del medio ambiente.

La etapa de autorreflexión, que concluye el ciclo, juega un papel esencial porque le posibilita al alumno analizar su rendimiento y modificar sus tácticas para el aprendizaje futuro.

Esta etapa comprende dos procedimientos esenciales:

Autojuicio (selfjudgment): supone la autoevaluación del desempeño en comparación con normas o metas que se han fijado con anterioridad, además de atribuir de manera causal los resultados obtenidos.

Estas atribuciones pueden ser internas (habilidad, esfuerzo) o externas (complejidad de la tarea), y tienen un impacto en cómo se percibe el éxito o el fracaso (Zimmerman, 2000). Autoreacción (selfreaction): incluye las reacciones emocionales y motivacionales que sur-



gen del auto-juicio, como el orgullo, la satisfacción, la desmotivación o la frustración. La autoeficacia percibida y la voluntad del alumno de persistir o cambiar sus tácticas son impactadas por estas reacciones (Zimmerman, 2000).

Este modelo sobresale por su naturaleza dinámica y porque incorpora aspectos motivacionales, conductuales y cognitivos en el proceso de aprendizaje.

Modelo de Pintrich

La estructura del aprendizaje autorregulado según el modelo de Pintrich (2000) es más pormenorizada y está compuesta por cuatro etapas: control, monitoreo, planificación y reflexión. Estas fases se implementan en diferentes campos: motivación/afecto, contexto, comportamiento y cognición. En este modelo, la etapa de reflexión contiene procesos evaluativos parecidos al auto-juicio, pero están incluidos en un contexto más amplio que toma en cuenta diversas dimensiones del aprendizaje. Según Pintrich (2000), el estudiante es un agente activo que, de manera consciente, regula sus procesos motivacionales y cognitivos en función de lo que demanda el contexto. El diseño instruccional es uno de los campos principales en los que este modelo puede ser utilizado, pues permite detectar aspectos concretos de intervención en cada etapa del proceso de aprendizaje.

Modelo Boekaerts

Al incluir el elemento emocional como parte central del aprendizaje autorregulado, el modelo de Boekaerts (2011) presenta un enfoque novedoso.

Esta perspectiva diferencia entre dos métodos de regulación:

- Ruta enfocada en el aprendizaje (mastery pathway)
- Ruta orientada a la salud y el bienestar (well-being pathway)

De acuerdo con este modelo, los alumnos no ajustan su aprendizaje únicamente en función de metas académicas, sino también para proteger su bienestar emocional. Por lo tanto, la autorreflexión no solamente implica evaluar el desempeño, sino también considerar cómo se siente uno emocionalmente con respecto a la experiencia de aprendizaje (Boekaerts, 2011).

Esta perspectiva posibilita comprender por qué, en ciertas circunstancias, los alumnos prefieren eludir la ansiedad o el fracaso en vez de optimizar su aprendizaje, lo cual es particularmente significativo en contextos.

En el ámbito de la educación superior, el aprendizaje autorregulado se asocia con mejores niveles de rendimiento académico, mayor persistencia y capacidad de adaptación a entornos complejos (Panadero, 2017). Las intervenciones educativas basadas en estas teorías suelen centrarse en el desarrollo de habilidades metacognitivas, el establecimiento de metas, la autorreflexión y la regulación emocional.

En este sentido, la comprensión de las teorías del aprendizaje autorregulado resulta fundamental para el diseño de estrategias pedagógicas basadas en evidencia, especialmente en estudios orientados a



identificar intervenciones efectivas para el fortalecimiento de las habilidades de aprendizaje en estudiantes universitarios.

2.4 Estrategias de aprendizaje y métodos de aprendizaje.

El aprendizaje estratégico está estrechamente relacionado con el SRL, pues implica la capacidad de elegir, modificar y mezclar estrategias de acuerdo con las demandas de cada tarea y nuestras metas personales (Weinstein et al., 2011; Winne & Hadwin, 1998). En el estudio sobre métodos de aprendizaje, se ha distinguido tradicionalmente entre el enfoque superficial —que se enfoca en la memorización rígida y está más dirigido hacia el examen— y el enfoque profundo, que busca una comprensión más integral, integración y reflexión crítica (Biggs & Tang, 2011; Entwistle & McCune, 2004). Las investigaciones indican que existe una sólida relación entre la autorregulación y el aprendizaje estratégico orientado de manera profunda. En cambio, si no existe esta autorregulación, solemos caer en ese enfoque superficial (Richardson et al., 2012). Por lo tanto, las intervenciones no solo se centran en optimizar el rendimiento inmediato de los alumnos, sino que también intentan modificar de manera significativa la manera en que aprenden y se involucran en su educación (Hattie, 2009; Zimmerman, 2008).

2.5 Dimensión afectiva y social del aprendizaje.

Los modelos contemporáneos reconocen que existe una interacción continua entre la cognición, metacognición, emociones y motivación (Boekaerts, 2011; Pekrun, 2006). La motivación en el ámbito académico influye considerablemente en nuestro grado de involucramiento, perseverancia y en la aplicación de estrategias más elaboradas; en este contexto, se consideran ideas como autoeficacia, valor de la tarea y orientación hacia metas (Bandura, 1997; Eccles & Wigfield, 2002; Ryan & Deci, 2000).

Respecto a lo socioemocional, gestionar emociones como la ansiedad o el estrés es fundamental en ambientes universitarios que tienden a ser muy exigentes (Pekrun, 2006). Existen pruebas contundentes que evidencian vínculos directos entre habilidades socioemocionales —como la inteligencia emocional— y el desempeño académico (MacCann et al., 2020). Por esa razón, añadir aspectos socioemocionales en las intervenciones puede facilitar que los estudiantes se adapten de manera más efectiva y se sientan bien, lo que a su vez incide indirectamente en su desempeño y continuidad en los estudios (Durlak et al., 2011; Pekrun, 2006).

2.6 Habilidades digitales y autoaprendizaje.

Debido al crecimiento de formatos virtuales e híbridos, poseer sólidas habilidades digitales se ha convertido en esencial en la educación universitaria (OECD, 2019; UNESCO, 2021). Marcos como DigComp describen estas competencias digitales como un conjunto de áreas esenciales —como la alfabetización informacional y de datos, la comunicación, la creación de contenido, la seguridad y la resolución de problemas— que son fundamentales para el aprendizaje en entornos digitales (Vuorikari et al., 2016).

Varios estudios indican que utilizar tecnologías de forma pedagógica —como plataformas educativas o instrumentos de retroalimentación automatizada— puede facilitar que los alumnos gestionen su propio proceso de aprendizaje a través del monitoreo y la retroalimentación para optimizar su desempeño (Azevedo & Gašević, 2019; Jivet et al., 2020). No obstante, también existen peligros vinculados a las brechas digitales y dificultades como la sobrecarga cognitiva o dilemas éticos sobre el uso de los datos (OECD, 2019; UNESCO, 2021).



2.7 Integración de conceptos y base para la evaluación

En síntesis, todos estos modelos nos permiten comprender las habilidades de aprendizaje como competencias complejas que son cambiantes y están influenciadas por el contexto. Esto implica que requerimos acciones integrales y continuas para abordar la situación (Boekaerts, 2011; Panadero, 2017; Zimmerman, 2008). Este marco apoya nuestra revisión actual y dirige la manera en que interpretamos los hallazgos empíricos. Es crucial resaltar la autonomía del alumno junto con la inclusión de elementos cognitivos y socioemocionales en un diseño educativo fundamentado en evidencia (Hattie, 2009; Schunk & Greene, 2018).

3. METODOLOGÍA

Se realizó una revisión bibliográfica narrativa con un enfoque analítico-sintético, con el objetivo de integrar de forma crítica la producción científica sobre intervenciones para el aprendizaje en la educación superior.

Este tipo de revisión es apropiado para analizar tendencias, marcos teóricos, diseños y resultados en un ámbito tan variado, en lugar de centrarse únicamente en efectos cuantitativos como lo haría un metaanálisis (Green et al., 2006; Petticrew & Roberts, 2006).

Se realizó una revisión de publicaciones correspondientes al periodo 2016–2025 con los criterios que aplicamos para seleccionar estudios fueron: (a) que se desarrollaran en entornos universitarios; (b) investigaciones empíricas de intervención, revisiones sistemáticas, metaanálisis o disertaciones doctorales; (c) intervenciones enfocadas en SRL, estrategias cognitivas/metacognitivas, habilidades digitales o socioemocionales; y (d) artículos divulgados en revistas evaluadas por pares o repositorios institucionales acreditados. Excluimos investigaciones no universitarias, trabajos descriptivos sin intervención, publicaciones no revisadas por pares y textos que no estuvieran directamente relacionados con las habilidades de aprendizaje.

Recursos informativos y táctica de búsqueda

Se revisaron bases de datos especializadas, entre ellas Scopus, Web of Science, ERIC, PsycINFO, SciELO y Redalyc, así como repositorios de tesis. Empleamos términos en español e inglés (como self-regulated learning, learning strategies, higher education, academic interventions, habilidades de aprendizaje, autorregulación), combinándolos con operadores booleanos y aplicando filtros por año y tipo de documento.

Proceso de selección y evaluación

Primero analizamos los títulos y los resúmenes, es así como en una primera fase, se analizaron los títulos y los resúmenes y luego los documentos completos. Examinamos los estudios basándonos en su finalidad, contexto teórico, metodología, grupo estudiado, clase/duración de la intervención, herramientas empleadas y resultados logrados. Estructuramos la información en matrices analíticas y agrupamos todo en categorías emergentes: SRL/metacognición, metodologías activas, intervenciones motivacionales/vocacionales, mediación tecnológica y aspectos socioemocionales.



Estrategia de síntesis y estándares de rigurosidad

La síntesis consistió en una fusión de análisis crítico e interpretación fundamentada en el marco teórico. Para garantizar rigor, nos centramos en aspectos como la transparencia (disponiendo de criterios claros), coherencia entre el objetivo y el método, triangulación de fuentes y reflexividad en el análisis. Identificamos las limitaciones que son propias de las revisiones narrativas (Green et al., 2006; Petticrew & Roberts, 2006).

Aspectos éticos y restricciones

Dado que es un estudio documental, no fue necesario realizar procedimientos con participantes. Mantenemos un estricto reconocimiento de las fuentes y garantizamos ser leales a las interpretaciones. Entre las restricciones que hallamos se encuentra la posible exclusión involuntaria de ciertos estudios debido a la falta de exhaustividad; no obstante, esta estrategia analítico-sintética nos permite unir información valiosa para comprender el estado del arte (Green et al., 2006).

4. HALLAZGOS

El examen de la literatura indica que hemos avanzado de enfoques centrados únicamente en habilidades aisladas a modelos más completos, que incluyen factores cognitivos, metacognitivos, motivacionales, socioemocionales y contextuales (Boekaerts, 2011; Schunk & Greene, 2018).

Intervenciones enfocadas en la autorregulación del aprendizaje y técnicas metacognitivas

Las intervenciones en autorregulación del aprendizaje (SRL) son un área bien establecida. Se fundamentan en modelos cíclicos que implican planificación, ejecución y reflexión, y generalmente abarcan el fijamiento de metas, el seguimiento del progreso, la autoevaluación y la reflexión metacognitiva (Zimmerman, 2008; Zimmerman & Kitsantas, 2014).

Existen pruebas contundentes de que generan efectos beneficiosos en estrategias de cognición profunda, administración del tiempo, autoeficacia y desempeño académico (Dignath & Büttner, 2008; Donker et al., 2014). Varios estudios sugieren que las intervenciones que integran múltiples elementos—cognitivos, metacognitivos y motivacionales—suelen ser más eficaces que las que se centran en un solo factor (Donker et al., 2014; Panadero, 2017).

Asimismo, con la transición a formatos remotos, se ha enfatizado la relevancia del SRL para sostener el compromiso académico (Broadbent & Poon, 2015; Hodges et al., 2020). No obstante, aún enfrentamos retos como la brevedad de ciertas intervenciones, la gran diversidad en los instrumentos empleados y la ausencia de evaluación respecto a la transferencia a otras materias o contextos (Schunk & Greene, 2018; Winne & Hadwin, 1998).

Actividades pedagógicas participativas y en colaboración

Las metodologías activas—como el aprendizaje por proyectos o el aprendizaje en grupo—se funda-



mentan en principios constructivistas y promueven la participación y la co-creación del conocimiento (Biggs & Tang, 2011). Diferentes metaanálisis en educación superior han revelado que estas metodologías elevan el rendimiento y reducen las tasas de fracaso en comparación con las clases magistrales convencionales (Freeman et al., 2014).

Asimismo, se ha comprobado que pueden contribuir a cerrar las brechas de rendimiento para estudiantes subrepresentados cuando se llevan a cabo de manera adecuada (Theobald et al., 2020). La eficacia de estas metodologías depende en gran medida de la calidad con la que estén diseñadas las actividades y de la claridad de los objetivos y roles establecidos.

La evaluación formativa y la retroalimentación son igualmente esenciales, al igual que el crecimiento profesional de los educadores (Biggs & Tang, 2011; Freeman et al., 2014). Existen también importantes beneficios socioemocionales: el sentido de pertenencia, el apoyo social y la motivación son fundamentales en contextos universitarios con gran afluencia de estudiantes (Tinto, 2017; Theobald et al., 2020).

Intervenciones de motivación y asesoramiento profesional.

Esta sección se fundamenta en teorías contemporáneas como la autodeterminación y el modelo de expectativa-valor. Estas teorías intentan mejorar el compromiso y la perseverancia al vincular lo que se ha aprendido con objetivos personales y profesionales (Eccles & Wigfield, 2002; Ryan & Deci, 2000). Existen pruebas que indican que estas intervenciones aumentan la motivación intrínseca y la persistencia desde los primeros años de universidad (Tinto, 2017; Yorke & Longden, 2008). Sin embargo, es importante notar que los efectos motivacionales suelen ser más intensos cuando se unen a apoyos instruccionales para SRL y técnicas de estudio (Pintrich, 2004; Schunk & Greene, 2018).

Intervenciones facilitadas por tecnología y espacios digitales

La tecnología educativa incluye plataformas personalizadas, micro aprendizaje y análisis del aprendizaje. La literatura sugiere que estas herramientas pueden personalizar el aprendizaje y fomentar tanto el seguimiento como la regulación de este, siempre que se cuente con un diseño pedagógico enfocado en el estudiante (Azevedo & Gašević, 2019; Jivet et al., 2020). Asimismo, los marcos de competencia digital proporcionan criterios importantes para integrar la tecnología con un enfoque pedagógico adecuado (Vuorikari et al., 2016). No obstante, también identificamos desafíos considerables: existe una notable brecha digital, peligros de sobrecarga cognitiva y dilemas éticos asociados al uso de datos. Asimismo, numerosas evaluaciones se realizan a corto plazo, lo que restringe nuestras deducciones sobre la sostenibilidad de estos enfoques a largo plazo (OECD, 2019; UNESCO, 2021).

Análisis de los descubrimientos.

La evidencia analizada respalda que las habilidades de aprendizaje son un constructo con múltiples dimensiones; su fomento exitoso demanda estrategias integradas que conectan elementos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y socioemocionales (Boekaerts, 2011; Panadero, 2017). Igualmente, se detecta una tendencia hacia modelos híbridos que integran el SRL con metodologías activas, elementos motivacionales y respaldos tecnológicos, lo cual es consistente con la comprensión situada del aprendizaje en el ámbito universitario (Alexander et al., 2009; Schunk & Greene, 2018).



Las intervenciones SRL surgen como un elemento central: los programas que enseñan de manera explícita planificación, monitoreo y autorreflexión suelen mostrar efectos más duraderos que entrenamientos únicamente cognitivos (Donker et al., 2014; Zimmerman, 2008). No obstante, su eficacia se incrementa al incorporar elementos motivacionales y socioemocionales, debido a la conexión entre la regulación cognitiva y la afectiva (Pekrun, 2006; Ryan & Deci, 2000). Respecto a metodologías activas, la sólida evidencia en educación universitaria indica mejoras en el rendimiento y disminución de fracasos, con efectos significativos en la equidad cuando se llevan a cabo de manera efectiva (Freeman et al., 2014; Theobald et al., 2020).

Esto subraya la importancia de la capacitación para docentes y de condiciones institucionales de apoyo para prevenir implementaciones superficiales que disminuyan el impacto esperado (Biggs & Tang, 2011). En relación con las intervenciones tecnológicas, la literatura resalta posibilidades de personalización y retroalimentación para la autorregulación, aunque también señala riesgos de sobrecarga, desigualdad y dilemas éticos, lo que requiere criterios pedagógicos y de gestión de datos (Azevedo & Gašević, 2019; OECD, 2019; UNESCO, 2021).

5. IMPLICACIONES TEÓRICAS, METODOLÓGICAS Y PRÁCTICAS.

Los datos que hemos evaluado indican que las habilidades de aprendizaje son un tema bastante complejo. Para fomentar estas habilidades de forma efectiva, necesitamos enfoques que integren aspectos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y socioemocionales. Varios especialistas han señalado esto (Boekaerts, 2011; Panadero, 2017). También hay una tendencia hacia la creación de diseños combinados que unen el aprendizaje autorregulado (SRL) con métodos activos, elementos motivacionales y apoyo tecnológico. Todo esto parece alinearse con nuestra comprensión del aprendizaje en la educación superior (Alexander et al., 2009; Schunk & Greene, 2018).

En este contexto, es crucial tener en cuenta que la efectividad de estas intervenciones no solo se basa en su diseño pedagógico, sino que también está influenciada por factores contextuales que pueden afectar sus resultados. Aspectos como la disponibilidad de recursos institucionales, la cultura académica, las desigualdades digitales y el acceso a servicios de apoyo psicoeducativo tienen un impacto considerable en la ejecución y mantenimiento de estas estrategias. Como resultado, debe considerarse que la evaluación de los efectos mencionados en la literatura debe llevarse a cabo dentro de contextos específicos, reconociendo que las condiciones estructurales y culturales pueden aumentar o disminuir el efecto de las intervenciones.

La información que hemos revisado sugiere que las habilidades de aprendizaje representan un tema bastante complejo. Para favorecer su desarrollo de manera eficiente, necesitamos enfoques integradores que aborden aspectos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y socioemocionales. Diversos especialistas han señalado esto (Boekaerts, 2011; Panadero, 2017). De igual forma, hay una tendencia hacia la creación de modelos híbridos que combinan el aprendizaje autorregulado (SRL) con metodologías activas, elementos motivacionales y apoyo tecnológico. Todo esto parece alinearse con nuestra comprensión del aprendizaje en la educación superior (Alexander et al., 2009; Schunk & Greene, 2018).



Las intervenciones en SRL se destacan como un elemento fundamental: los programas que enseñan a planificar, monitorear y reflexionar sobre el aprendizaje personal suelen lograr resultados más duraderos en comparación con aquellos que solo se centran en aspectos cognitivos (Donker et al., 2014; Zimmerman, 2008). Sin embargo, la clave es que su efectividad incrementa considerablemente al incluir aspectos motivacionales y socioemocionales, dado que la regulación emocional y cognitiva están íntimamente interrelacionadas (Pekrun, 2006; Ryan & Deci, 2000).

Sin embargo, es esencial destacar que la aplicación de estas intervenciones puede estar influenciada por el entorno educativo en el que se llevan a cabo. Por ejemplo, contextos con escasez en recursos tecnológicos o con culturas académicas centradas en métodos tradicionales pueden obstaculizar la efectiva adopción de estrategias de autorregulación, mientras que las instituciones que cuentan con políticas de apoyo psicoeducativo tienden a facilitar procesos de autorreflexión y persistencia en el ámbito académico.

En relación con las metodologías activas, hay una abundante cantidad de evidencias claras en el ámbito universitario que muestran mejoras en el rendimiento y una disminución en las tasas de fracaso académico. Esto es especialmente fundamental para fomentar la equidad, siempre que se aplique de manera adecuada. Esto subraya la importancia de preparar a los docentes y establecer condiciones institucionales adecuadas para evitar enfoques superficiales que no produzcan los resultados esperados.

Siguiendo esta línea, la cultura académica dentro de la institución y la capacitación docente funcionan como variables moderadoras esenciales, dado que influyen en la profundidad de la aplicación de estas metodologías. Además, las desigualdades en el acceso a recursos y el capital cultural de los alumnos pueden afectar los beneficios que se obtienen, lo que refuerza la necesidad de enfoques que sean inclusivos y que se adapten al contexto.

En cuanto a las intervenciones tecnológicas, la investigación indica que ofrecen oportunidades para personalizar la experiencia educativa y dar retroalimentación valiosa que favorezca la autorregulación. No obstante, no todo es positivo; también existen riesgos como la sobrecarga de información, desigualdades y problemas éticos. Por esta razón, necesitamos criterios pedagógicos claros y prácticas adecuadas en la gestión de datos.

En este contexto, las brechas digitales emergen como un elemento crucial que puede intensificar o restringir el efecto de estas intervenciones. Del mismo modo, la disponibilidad de infraestructura tecnológica y el apoyo institucional en el uso pedagógico de estas herramientas afectan su efectividad. Así, incorporar una perspectiva contextual permite fortalecer la interpretación del análisis, reconociendo que los resultados no son transferibles universalmente, sino que dependen de condiciones específicas de implementación.

5.1 Consecuencias teóricas

Los resultados indican que el SRL es un enfoque valioso para comprender y dirigir intervenciones, aunque también sugieren que debemos avanzar más. Es fundamental progresar hacia enfoques que consideren aspectos como las condiciones culturales, institucionales y disciplinares (Panadero, 2017; Schunk & Greene, 2018). Asimismo, la antigua división entre las dimensiones cognitivas, motivacionales y socioemocionales ya no nos proporciona tanto entendimiento. Estas dimensiones interactúan de forma dinámica en la vida universitaria (Boekaerts, 2011; Pekrun, 2006).



5.2 Implicaciones en cuanto a la metodología

El área de investigación presenta ciertas limitaciones frecuentes. Por un lado, existe un exceso de intervenciones breves y una carencia de diseños a largo plazo. Existen numerosos instrumentos para evaluar el SRL y las variables asociadas, lo que dificulta considerablemente la comparación y el análisis (Schunk & Greene, 2018; Winne & Hadwin, 1998). Sería óptimo robustecer los diseños híbridos y mezclar indicadores de rendimiento con información del proceso, como las pistas digitales. Es fundamental establecer herramientas que sean validadas y comparables (Azevedo & Gašević, 2019; Jivet et al., 2020).

5.3 Consecuencias prácticas para la enseñanza universitaria

Desde la perspectiva institucional, sería excelente incorporar el desarrollo de habilidades de aprendizaje como un objetivo fundamental del currículo. No debería ser únicamente algo que se realice al enfrentar problemas o en actividades fuera del aula (Biggs & Tang, 2011; Tinto, 2017). Igualmente, es aconsejable llevar a cabo intervenciones prolongadas con asistencia de profesores y retroalimentación constante. Todo esto debe considerar la variedad estudiantil y garantizar condiciones justas en el acceso digital (OECD, 2019; Vuorikari et al., 2016; UNESCO, 2021).

6. CONCLUSIONES

Esta revisión narrativa analítico-sintética recopiló evidencia reciente (2016–2025) acerca de intervenciones para mejorar habilidades de aprendizaje en la educación superior. Se reconocieron líneas principales: programas SRL y metacognitivos, metodologías activas y colaborativas, intervenciones motivacionales y mediación tecnológica. En conjunto, los datos indican que las intervenciones más eficaces son holísticas, duraderas y adaptadas al contexto, fusionando elementos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y socioemocionales.

El artículo, como aporte, presenta un marco interpretativo que integra literatura variada, aclara tendencias y vacíos (por ejemplo, evaluación a largo plazo, comparabilidad de herramientas, transferencia de competencias, equidad digital) y guía el desarrollo de programas fundamentados en evidencia. En un contexto de cambio en la educación superior, desarrollar habilidades de aprendizaje representa un reto estratégico para aumentar el éxito académico, garantizar la permanencia y fomentar el aprendizaje continuo, lo que requiere un compromiso institucional constante y decisiones pedagógicas fundamentadas.



7. REFERENCIAS

- Álvarez Contreras, D. E., Díaz Pérez, C. M., & Herazo Morales, R. (2023). Factores académicos asociados al proceso de investigación formativa en las instituciones educativas del sector oficial de Sincelejo, Sucre. *Región Científica*, 2(1), 202319. <https://doi.org/10.58763/rc202319>
- Alexander, P.A., Dinsmore, D.L. & Parkinson, M.M. (2009). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 79(2), 719–754. <https://doi.org/10.3102/0034654308325893>
- Altbach, P. G., Reisberg, L. & Rumbley, L. E. (2019). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Brill 47, 100758.
- Azevedo, R. & Gašević, D. (2019). Analyzing multimodal multichannel data about self-regulated learning with advanced learning technologies. *Computers in Human Behavior*, 96, 207–210. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.025>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 408–425). Routledge.
- Broadbent, J. & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1–13. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Credé, M. & Phillips, L. A. (2011). A meta-analytic review of the motivated strategies for learning questionnaire. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 337–354. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.03.002>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Dignath, C. & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies. *Metacognition and Learning*, 3, 231–264. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11409-008-9029-x>
- Donker, A. S., de Boer, H., Kostons, D., van Ewijk, C. C. & van der Werf, M. P. C. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1–26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Entwistle, N. & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325–345. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0003-0>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>



- Green, B. N., Johnson, C. D. & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine*, 5(3), 101–117.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020, March 27). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. EDUCAUSE Review.
- Jivet, I., Scheffel, M., Schmitz, M., Robbers, S., Specht, M. & Drachler, H. (2020). From students with love: An empirical study on learner goals, self-regulated learning and sense-making of learning analytics in higher education. *The Internet and Higher Education*, 47. 100758. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100758>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M. & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000219>
- Moreno Silverio, D. R. (2023). Clima Escolar Como Factor de Calidad Educativa. *Praxis Pedagógica*, 23(35), 98–119. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.23.35.2023.98-119>
- OECD. (2019). *OECD skills outlook 2019: Thriving in a digital world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Sandoval Obando, E. E. (2021). La profesionalidad docente rural chilena: implicaciones socioeducativas de un desarrollo generativo trascendente. *Praxis Pedagógica*, 21(29), 61–90. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.29.2021.61-90>
- Schunk, D. H. & Greene, J. A. (Eds.). (2018). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed.). Routledge.
- Theobald, E. J., Hill, M. J., Tran, E., Agrawal,



S., Arroyo, E. N., Behling, S., ... Freeman, S. (2020). Active learning narrows achievement gaps for underrepresented students in undergraduate science, technology, engineering, and math. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(12), 6476–6483. <https://doi.org/10.1073/pnas.1916903117>

Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>

Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/>

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gómez, S. & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The digital competence framework for citizens. Update phase 1: The conceptual reference model*. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101254>

Weinstein, C. E., Acee, T. W. & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 45–64). Routledge.

Winne, P. H. & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Yorke, M. & Longden, B. (2008). First-year experience of higher education in the UK. The Higher Education Academy. <http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/publications/FYEFinalReport.pdf>

[heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/publications/FYEFinalReport.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/publications/FYEFinalReport.pdf)

Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 145–155.

Zimmerman, B. J. & Moylan, 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.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

