



Autorregulación del aprendizaje y rasgos de personalidad en estudiantes universitarios

Self-regulated learning and personality in university students

Autorregulação da aprendizagem e traços de personalidade em estudantes universitários

Danna Cepeda¹

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Engativá - Bogotá, Colombia

 <https://orcid.org/0000-0001-5833-4888>
dcepeda4@uniminuto.edu.co

Jenny Mahecha

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Engativá - Bogotá, Colombia

 <https://orcid.org/0000-0002-9799-7200>
jmahecha6@uniminuto.edu.co

DOI (Genérico) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.03.005>
DOI (Documento en español) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.03.005.es>
DOI (Document in English) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.03.005.en>

Recibido: 10/12/2021 Aceptado: 12/03/2022 Publicado: 12/03/2022

PALABRAS CLAVE

aprendizaje,
autorregulación,
aprendizaje,
personalidad.

RESUMEN. La presente investigación analiza la relación entre la autorregulación del aprendizaje y las características de personalidad de los estudiantes universitarios pertenecientes a la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO de Bogotá - Colombia. La muestra estuvo conformada por 75 hombres y mujeres entre 18 y 45 años de edad. A partir de la aplicación de los instrumentos: Perfil e inventario de personalidad de Gordon (ascendencia, responsabilidad, estabilidad emocional, sociabilidad, cautela, originalidad, compromiso, vitalidad y autoestima) y el cuestionario de autorreporte – autorregulación del aprendizaje se efectuó el análisis correlacional mediante Rho de Spearman (nivel de significancia $p < 0,05$). Los resultados sugieren que los estudiantes que conocen y aplican técnicas de autorregulación del aprendizaje suelen ser dominantes (ascendencia), independientes por lo que se responsabilizan de sus metas personales (responsabilidad), estables emocionalmente y sociables. Por otra parte, los estudiantes cautelosos, originales y orientados a comprender a otros, tienden a dar escasa importancia o emplear en menor medida el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje.

KEYWORDS

learning, self-regulation,
learning, personality.

ABSTRACT. The present investigation analyzes the relationship between the self-regulation of learning and the personality characteristics of university students belonging to the Minuto de Dios University Corporation - UNIMINUTO of Bogotá - Colombia the sample consisted of 75 men and women between 18 and 45 years of age. From the application of the instruments: Gordon's personality profile and inventory (ancestry, responsibility, emotional stability, sociability, caution,

¹ Psicóloga trabajadora y creativa, especializada en salud ocupacional y magíster en Educación. **Correspondencia:** dcepeda4@uniminuto.edu.co



originality, commitment, vitality, and self-esteem) and the self-report questionnaire - self-regulation of learning, the correlational analysis was carried out. Using Spearman's Rho (significance level $p < 0.05$). The results suggest that students who know and apply learning self-regulation techniques tend to be dominant (ancestry) independent, so they take responsibility for their personal goals (commitment), emotionally stable, and friendly. On the other hand, students who are cautious, original, and oriented towards understanding others tend to give little importance or use, to a lesser extent, the use of self-regulated learning strategies.

PALAVRAS-CHAVE

aprendizagem,
autorregulação,
aprendizagem,
personalidade.

RESUMO. A presente investigação analisa a relação entre a autorregulação da aprendizagem e as características de personalidade de estudantes universitários pertencentes à Corporação Universitária Minuto de Dios - UNIMINUTO de Bogotá - Colômbia. A amostra foi composta por 75 homens e mulheres entre 18 e 45 anos de idade. A partir da aplicação dos instrumentos: o perfil e inventário de personalidade de Gordon (ascendência, responsabilidade, estabilidade emocional, sociabilidade, cautela, originalidade, comprometimento, vitalidade e autoestima) e o questionário de autorrelato - autorregulação da aprendizagem, a análise correlacional foi realizado usando o Rho de Spearman (nível de significância $p < 0,05$). Os resultados sugerem que os alunos que conhecem e aplicam técnicas de autorregulação da aprendizagem tendem a ser dominantes (ascendência), independentes para que se responsabilizem por seus objetivos pessoais (responsabilidade), emocionalmente estáveis e sociáveis. Por outro lado, alunos cautelosos, originais e orientados para a compreensão do outro tendem a dar pouca importância ou empregar menos o uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas.

1. INTRODUCCIÓN

La autorregulación del aprendizaje es un constructo teórico que surge producto de investigaciones en las que se identificó el beneficio que implica para el estudiante asumir una postura central en su proceso de aprendizaje (Suárez & Fernández, 2004).

Se define, según Mayor y col (1993, como se citó por Suárez & Fernández, 2004) como “todo el aprendizaje en el que los aprendices son participantes activos metacognitiva, motivacional y conductualmente – en su propio proceso de aprendizaje” (p.17). Esto ocurre a nivel metacognitivo, al ser conscientes que su aplicación constituye algo beneficioso para el proceso de aprendizaje; motivacional, debido a que se da importancia al establecimiento o apropiación de metas de aprendizaje, internas o externas, y conductual, mediante el uso de estrategias que se aplican antes, durante y después de la apropiación de conocimiento, y que favorecen el desarrollo del mismo (Efklides, 2009, 2011; Panadero et al., 2017).

Existen diferentes teorías relacionadas con la autorregulación del aprendizaje, enfocadas a identificar las características, niveles de procesamiento y herramientas que lo conforman. Sin embargo, para el desarrollo de la presente investigación se seleccionó el Modelo Metacognitivo y Afectivo de Aprendizaje Autorregulado – MARSL (por sus siglas en inglés), el cual propone que la Autorregulación del aprendizaje se divide en dos dimensiones: el macronivel persona y el micronivel tarea x persona. El primero indica un nivel de procesamiento de arriba hacia abajo, en donde el análisis de la tarea se realiza a partir de cómo ese conocimiento le permite al estudiante alcanzar sus metas personales e impacta características propias del sujeto como la personalidad, motivación, autoconcepto, afecto, entre otros. Una vez el aprendizaje es interpretado a la luz de su beneficio para la realización del estudiante, éste emplea un conjunto de estrategias que faciliten la apropiación del conocimiento.

Por otra parte, el micronivel tarea x persona describe el nivel de procesamiento enfocado hacia la adquisición del conocimiento de abajo hacia arriba, en donde el análisis y tratamiento de las actividades de aprendizaje



estará orientado hacia el logro de las metas a corto plazo, es decir obtener buenas calificaciones, pasar la materia, etc. En esta dimensión no se relaciona con los logros personales del individuo, sino que es un comportamiento meramente instrumental para cumplir con un requisito externo (Efklides, 2011).

A partir de lo previamente descrito, uno de sus enfoques de estudio de la autorregulación del aprendizaje ha centrado en la identificación de los rasgos de personalidad propios de los estudiantes que regulan su proceso de aprendizaje, de manera que se pueda establecer un perfil para predecir esta conducta. El problema de la personalidad en la psicología no se encuentra bien delimitado, sin embargo Bermudez et al. (2012) la definen como:

“una serie de elementos (rasgos o disposiciones internas), relativamente estables a lo largo del tiempo, y consistentes de unas situaciones a otras, que explican el estilo de respuesta de los individuos. Estas características de la personalidad de naturaleza estable y consistente permiten que podamos predecir la conducta de los individuos” (p.30).

Por tanto, la personalidad de los individuos se determina a partir del nivel de presencia/ausencia de los elementos diferenciadores y que caracterizan el comportamiento del individuo. Para el desarrollo de la presente investigación se retoma la teoría de Gordon Allport (Ewen, 2009) quien propuso que existen sólo 5 a 10 disposiciones personales principales que constituyen un perfil de personalidad, y que irían acompañadas por una serie de disposiciones secundarias. Por tanto, Allport delimitó ocho aspectos como son: sentido del yo corporal, sentido de la continua auto-identidad, autoestima, auto-extensión (ego-extensión), la autoimagen, el yo como ser racional (en ocasiones descritos como mecanismos de defensa), esfuerzo apropiado, el yo como conocedor y conciencia. Sin embargo, estas disposiciones varían en nomenclatura y definición según los instrumentos creados para medirlos y el contexto social.

Como se ha descrito previamente, la relación entre las dimensiones de la personalidad y la autorregulación del aprendizaje ha sido estudiada a partir del establecimiento de un perfil que indique si existen rasgos que facilitan el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje. Un ejemplo es el estudio el realizado por Brusó et al. (2020) donde aplicaron el inventario de los cinco grandes a una muestra de estudiantes universitarios de posgrado para evaluar las dimensiones de personalidad (apertura, meticulosidad, extraversión, afabilidad y neocriticismo), además se les realizó una encuesta online sobre Autorregulación del aprendizaje. Los resultados sugieren que los aprendices que son abiertos, escrupulosos, extrovertidos y amables, tienden a tener mayor conocimiento y aplicación de estrategias enfocadas hacia la autorregulación del aprendizaje. Adicionalmente, los estudiantes autorreguladores presentan características de apertura, comunicación, búsqueda de ayuda, y suelen tener un espíritu de cooperativismo.

Otro estudio similar es el realizado por Dörrenbächer y Perels (2016) quienes buscaban determinar los rasgos de personalidad que caracterizan el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje posterior a la aplicación de un entrenamiento enfocado a promover su uso. Se empleó el Inventario de los Cinco Grandes, además un programa de entrenamiento compuesto por ocho sesiones semanales de 90 minutos con un enfoque teórico-práctico para el dominio de las técnicas de autorregulación. Los autores hallaron que los estudiantes autorreguladores suelen presentar características como extroversión, escrupulosidad, amabilidad y apertura a la experiencia, por otra parte, bajos niveles de ansiedad ante los exámenes y bajo neuroticismo. Así mismo, sugieren que el uso de las estrategias de autorregulación es consciente, es decir el estudiante lo aplica de

manera deliberada, especialmente acompañado de características de personalidad como la escrupulosidad y la sistematización.

Como se puede evidenciar, la relación entre la personalidad y la autorregulación es bidireccional, es decir, no sólo la personalidad puede predecir la conducta autorreguladora, simultáneamente las estrategias de autorregulación pueden favorecer la modulación de aspectos de la personalidad. Un ejemplo de esto es la investigación desarrollada por Jiang y Kleitman (2015) estudio orientado a identificar la relación entre las tendencias motivacionales de autoprotección y mejora en la tarea, con los vínculos de ansiedad, completaron autoinformes sobre motivación, creencias meta cognitivas y ansiedad. Los resultados obtenidos evidenciaron que las creencias motivacionales positivas (atribuciones) que el estudiante tiene acerca de su desempeño se relaciona con la confianza. Por tanto, si el estudiante considera que puede resolver las tareas de aprendizaje con los conocimientos que posee, el nivel de confianza aumenta, promoviendo a su vez el uso de estrategias de aprendizaje para la adquisición del conocimiento. Sin embargo, si el estudiante considera que las capacidades que posee son insuficientes para hacer frente a la tarea (creencias motivacionales negativas - predicciones), y además se caracteriza por tener una autoestima frágil, ejecutará estrategias de autoprotección como reconocer su autoincapacidad, pesimismo defensivo e incremento en la ansiedad generalizada.

Al considerar los datos descritos, se identifica la relación entre los constructos, aunque no existe un consenso frente al perfil personalidad de los estudiantes autorreguladores. La identificación de los rasgos propios del estudiante autorregulador constituye un aspecto fundamental a la hora de promover su conocimiento y aplicación. Adicionalmente, esta investigación permite aportar a esta corriente investigativa a partir de dos aspectos diferenciadores. En primer lugar, existen escasas investigaciones respecto del perfil del estudiante autorregulador en donde se analicen las dimensiones de procesamiento (macronivel y micronivel) ya que los estudios existentes estudian la característica a nivel general (A. Hernández & Camargo, 2017). En segundo lugar, para la evaluación de la personalidad se cuenta con un instrumento válido para el contexto de la muestra evaluada, aspecto que se amplía en el apartado de metodología (González et al., 2019).

Para el desarrollo del presente estudio se establecieron tres objetivos específicos, en primer lugar, identificar el nivel de presencia/ausencia de la autorregulación del aprendizaje. En segundo lugar, reconocer la relación entre los rasgos de personalidad y la autorregulación del aprendizaje en la muestra evaluada. Finalmente, determinar los factores que inciden en dicha asociación, las características del presente estudio y los resultados obtenidos se describen a continuación.

2. MÉTODO Y MATERIALES

Participantes

Según lo descrito por R. Hernández et al. (2014) para el desarrollo de la presente investigación de enfoque cuantitativo, descriptivo y correlacional se seleccionó una muestra conformada por 75 estudiantes de pregrado pertenecientes a la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Los estudiantes pertenecen a diferentes programas académicos con un rango de edad entre 18 y 45 años (media: 19 años) que se encontraban inscritos en la asignatura Proyecto de vida, la cual constituye una asignatura transversal a los diferentes programas académicos. La participación fue voluntaria, de manera que los interesados en participar del estudio debían ingresar al link de la evaluación para diligenciar los instrumentos. En concordancia con lo anteriormente

descrito se encuentra únicamente los datos de las personas que cumplieron los criterios de inclusión: ser mayor de edad, estar cursando un programa académico de educación superior, confirmar su participación mediante la aprobación del consentimiento informado y diligenciar la totalidad de los instrumentos de la investigación.

Instrumentos

Encuesta sociodemográfica

Se elaboró un cuestionario para registrar la información básica de los participantes del estudio: edad, género, programa académico, semestre académico, entre otros datos que fueron considerados dentro del proceso de análisis de la información. El cuestionario estuvo compuesto por 9 preguntas sencillas que fueron colocadas al inicio de la evaluación, básicamente se solicita información de los datos generales de los participantes.

Cuestionario de Autorreporte – Autorregulación del Aprendizaje

Instrumento creado para evaluar el constructo Autorregulación del aprendizaje, a partir de 29 ítems con escala de calificación Likert de cinco factores (siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca) enfocados a identificar el conocimiento que tiene el estudiante frente a las estrategias de autorregulación. Para su elaboración se tuvo en cuenta los siguientes instrumentos: la Escala de Aprendizaje Autorregulado (EAA) realizado por Elvira y Pujol (2015), el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje – MSLQ (Sabogal et al. 2011) y la Escala de Autorregulación Académica o A-SRL (Magno, 2010).

Perfil e Inventario de Personalidad de Gordon – PPG-IPG

El PPG-IPG es una prueba de Personalidad desarrollada por Gordon (1996) y que evalúa ocho rasgos de la personalidad los cuales son: ascendencia, responsabilidad, estabilidad emocional, sociabilidad, cautela, originalidad, comprensión, vitalidad y autoestima, esta última como un factor adicional. De igual manera, está constituido por 38 reactivos con una escala Likert de cuatro factores, en la cual el evaluado debe escoger el aspecto que sea más acorde a su forma de ser, y aquel que más opuesto a su comportamiento. En Latinoamérica ha sido traducido a diferentes países de habla hispana, en nuestro país cuenta con un análisis de propiedades psicométricas desarrollado por González et al. (2019) quienes indican que es una prueba válida para este contexto. Además, este instrumento aporta un rango más amplio de dimensiones de la personalidad, si se considera que el inventario de los cinco grandes ha sido frecuentemente empleado y se limita a cinco dimensiones. Sin embargo, el PPG-IPG evalúa ascendencia, responsabilidad, estabilidad emocional, sociabilidad, cautela, originalidad, comprensión, vitalidad y autoestima.

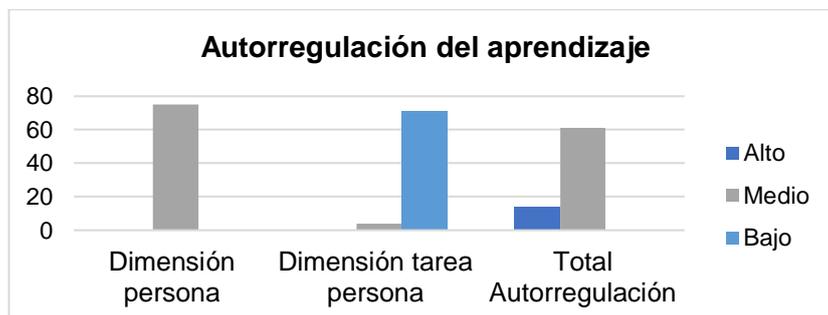
3. RESULTADOS

En primer lugar, los resultados obtenidos a nivel general indican que el 81,3% de los evaluados se encuentran en un nivel medio con respecto al conocimiento y/o aplicación de estrategias de autorregulación del aprendizaje, por otra parte, el 18,7% se encuentra en el nivel alto. Al describir las dos dimensiones de la Autorregulación del aprendizaje fundamentadas en el modelo MARSLL y evaluadas en este estudio se identifica que en el macronivel persona, el 100% de los evaluados reportan un nivel medio, lo cual sugiere que los evaluados emplean las herramientas de autorregulación del aprendizaje que les permitan alcanzar los objetivos orientados hacia su proyecto de vida. Sin embargo, en el micronivel tarea x persona, los datos presentan variabilidad, ya que el 94,7% se ubican en nivel bajo y el 5,3% en nivel medio, lo cual indica que, al enfocarse hacia una meta

a corto plazo, el estudiante tiene poco conocimiento o aplica escasas estrategias de autorregulación del aprendizaje.

Figura 1.

Resumen resultados autorregulación del aprendizaje



Resulta oportuno aclarar que los datos previamente descritos son congruentes con el estudio realizado por Jakubakynov et al. (2021) quienes identificaron que de acuerdo al valor e importancia que el estudiante da a la tarea, emplea estrategias de autorregulación que le permita alcanzar su propósito. Lo anterior se encuentra directamente relacionado con el nivel de estimación que el estudiante realiza de las actividades considerando si éstas apuntan o no a los objetivos a largo plazo.

En segundo lugar, los resultados del PPG-IPG a nivel general presentan los rasgos de personalidad que se describirán a continuación. El rasgo Ascendencia en un nivel medio, que describe la orientación a ejercer un rol dominante, aunque en ocasiones puede ceder su postura de mando para apoyar las ideas de otros. Por su parte, el rasgo Responsabilidad en nivel alto indica una fuerte orientación hacia el cumplimiento de las normas y procedimientos establecidos. Así mismo Estabilidad emocional también se encuentra en nivel alto, lo cual describe una adecuada gestión de las emociones ante las diferentes situaciones. Sociabilidad se encuentra dentro del promedio, por tanto, los evaluados logran establecer relaciones interpersonales con facilidad. De igual manera, Autoestima se encuentra en el nivel medio, lo que sugiere que los evaluados conocen sus capacidades y habilidades, así mismo logran ponerlas en práctica para el logro de sus objetivos personales. Por otra parte, Cautela que se encuentra en un nivel alto, describe la tendencia hacia evaluar las situaciones en términos de costo-beneficio para establecer un curso de acción orientado a minimizar el riesgo. Así mismo, originalidad se encuentra en un nivel alto, lo cual indica que los estudiantes tienen un buen desarrollo en la capacidad para generar ideas dando respuestas creativas a los problemas. A continuación, Comprensión y Vitalidad se encuentran en nivel medio, los datos sugieren que los participantes del estudio suelen ser empáticos al reconocer las fortalezas y debilidades de otros. Adicionalmente dan importancia al logro de sus metas personales y objetivos establecidos con efectividad y eficiencia.

Para efectuar los análisis entre las variables se seleccionaron los datos recopilados por cada uno de los instrumentos y se calculó la correlación entre las variables a partir de la aplicación del Rho de Spearman teniendo en cuenta que los datos no se encontraban normalizados según los resultados suministrados por la prueba de Kolmogorov-Wilk. Los datos obtenidos reflejan el índice de correlación generado a partir de la aplicación de la prueba de Spearman, tal como se encuentra descrito a continuación.

Tabla 1.

Índice de correlación de Spearman para las variables del estudio

			Dimensión Persona	Dimensión Tarea persona	Total Autorregulación del Aprendizaje
Rho de Spearman	Edad	Coeficiente de correlación	,019	,120**	,052**
		Sig. (bilateral)	,244	,000	,002
		N	75	75	75
	Genero	Coeficiente de correlación	,059	-0,60	,024
		Sig. (bilateral)	,0612	,608	,841
		N	75	75	75
	Semestre	Coeficiente de correlación	-,147**	,121**	-,124**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
		N	75	75	75
	Ascendencia	Coeficiente de correlación	,172**	,036*	,163**
		Sig. (bilateral)	,000	,030	,000
		N	75	75	75
	Responsabilidad	Coeficiente de correlación	,082**	-,053**	,042*
		Sig. (bilateral)	,000	,001	,011
		N	75	75	75
	Estabilidad Emocional	Coeficiente de correlación	,035*	-,016	,041*
		Sig. (bilateral)	,033	,320	,014
		N	75	75	75
	Sociabilidad	Coeficiente de correlación	,257**	-,002	,188**
		Sig. (bilateral)	,000	,921	,000
		N	75	75	75
	Cautela	Coeficiente de correlación	-,037*	-,032	-,050**
		Sig. (bilateral)	,025	,050	,003
		N	75	75	75
	Originalidad	Coeficiente de correlación	-,004	-,063**	-,026
		Sig. (bilateral)	,811	,000	,118

	N	75	75	75
Comprensión	Coeficiente de correlación	-,085**	-,048**	-,095**
	Sig. (bilateral)	,000	,003	,000
	N	75	75	75
Vitalidad	Coeficiente de correlación	,147**	-,067**	,078**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	75	75	75
Autoestima	Coeficiente de correlación	,239**	,030	,207**
	Sig. (bilateral)	,000	,070	,000
	N	75	75	75

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).
 * . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Nota. Descripción del coeficiente de correlación y nivel de significancia entre las variables evaluadas mediante análisis por SPSS. Fuente. Desarrollo propio.

Como se puede evidenciar en la tabla previamente, las correlaciones obtenidas entre la Autorregulación del aprendizaje y las diferentes variables evaluadas se encuentran en el nivel bajo. Lo anterior podría interpretarse como escasa o mínima la relación entre los conceptos evaluados, sin embargo, al ser significativas se tienen en cuenta para la descripción de los resultados y su posterior interpretación. La primera correlación identificada es la que existe entre la Autorregulación del aprendizaje y edad, la cual es positiva para la dimensión persona (.172) y el puntaje general (.163) y no se presenta relación con la dimensión tarea x persona. A continuación, se evidencia una relación con la variable Semestre, que indica una correlación negativa para la dimensión persona (-.147) y el puntaje general (-.124), y positiva para la dimensión tarea x persona (.121).

Al revisar las correlaciones con los rasgos de personalidad, se encuentra una relación positiva con la variable Ascendencia, para la dimensión persona (.172), tarea x persona (.036) y puntaje general (.163). A continuación, se evidencia una relación con el rasgo Responsabilidad, que es positiva para la dimensión persona (.082) y el puntaje total (.042), y negativa para la dimensión tarea x persona (-.053). Por otra parte, con el rasgo Estabilidad emocional presenta una correlación positiva con la dimensión persona y puntaje general (.35 y .041 respectivamente). Con respecto a la variable Sociabilidad se encuentra relación positiva con la dimensión persona (.25) y el puntaje total (.188), y con Cautela se evidencia una correlación negativa con la dimensión persona (-.037) y el puntaje total (-.050). A continuación, con el rasgo Originalidad se evidencia una relación negativa con la dimensión tarea x persona (-.063), y de igual manera negativa para la variable Comprensión con la dimensión persona (-.085) y el puntaje total (-.095). Finalmente, el rasgo Vitalidad presenta relación positiva con la dimensión persona (.147) y el puntaje total (.078), así como negativa con la dimensión tarea x persona (-.067) y Autoestima se relaciona con la dimensión persona (.239) y el puntaje total (.207).

4. DISCUSIONES

A partir de los datos previamente consignados se encuentra una correlación significativa positiva entre la autorregulación del aprendizaje y la variable edad para la dimensión persona y el puntaje general. Esto indica que, a mayor edad del estudiante, suele emplear mayor número de estrategias de autorregulación del



aprendizaje. El presente resultado es congruente con la literatura, ya que como es reportado por Castel et al. (2013) el proceso de maduración cerebral que experimentan los individuos genera cambios en las capacidades cognitivas, por lo cual a medida que envejecen los estudiantes suelen emplear técnicas que les permitan nivelar sus capacidades dadas las exigencias del medio.

Por otra parte, se evidencia una relación importante entre la variable semestre académico y Autorregulación del aprendizaje que se da en dos niveles: significativa positiva con la dimensión tarea x persona, y negativa con el puntaje general de Autorregulación del aprendizaje y dimensión persona. Teniendo en cuenta lo anterior, a medida que el estudiante se acerca hacia la culminación de su programa académico suele dar menor importancia y, por tanto, emplear en menor cantidad y/o frecuencia estrategias de autorregulación del aprendizaje para la ejecución de actividades académicas. En sentido contrario, los datos suscitan que los estudiantes de primeros semestres presentan un mayor nivel de orientación a alcanzar sus metas académicas inmediatas haciendo uso de técnicas autorreguladoras en comparación con los semestres posteriores. Lo anterior no es coherente con investigaciones previas como la realizada por Cazan y Schiopca (2014) quienes consideran que la diferencia en términos de uso de estrategias evidenciadas entre estudiantes de los primeros semestres y aquellos que se encuentran avanzados, radica principalmente en el autoconocimiento desarrollado por el estudiante, que le permite reconocer las estrategias que se ajustan a las actividades a desempeñar y su estilo de aprendizaje.

Análisis variables rasgos de personalidad

Con respecto a los rasgos de personalidad evaluados y su relación con la autorregulación del aprendizaje, la cual constituye uno de los objetivos principales de la presente investigación, se encontró una correlación significativa positiva entre la dimensión ascendencia y la autorregulación del aprendizaje (valor total y dimensión persona), vínculo que no se presenta en la dimensión tarea x persona. El rasgo Ascendencia describe el rol que asume el evaluado en el grupo, puede ser de tipo dominante o sumiso, por otra parte, el análisis indica que los estudiantes autorreguladores se caracterizan por adoptar un papel activo en el grupo, ya que suelen ser autónomos y seguros de sí mismos. Esto resulta ser congruente con lo reportado por otras investigaciones Bruso et al. (2020), Efkliides (2006), , en especial la de Jiang y Kleitman, (2015) quienes sugieren que la autoevaluación que el estudiante realiza respecto de su desempeño, influye sustancialmente en el abordaje de las actividades de aprendizaje y el logro de los objetivos. Lo anterior debido a que el procesamiento se realiza de arriba hacia abajo, por tanto, las atribuciones que el estudiante realiza de sí mismo, de su desempeño en determinado tipo de tarea o la tarea en sí misma, influyen en su desempeño y viceversa.

El rasgo Responsabilidad describe el compromiso del estudiante hacia las actividades y al proceso de aprendizaje como tal. Lo resultados indican el vínculo de esta dimensión con las tres dimensiones de la Autorregulación del aprendizaje: de manera positiva con el valor general y el macronivel persona, y de manera negativa, y poco significativa con el micronivel tarea x persona. Esto ocurre porque a medida que el estudiante resuelve las actividades visualiza las metas a alcanzar, es decir los logros a largo plazo, su nivel de responsabilidad aumenta (directamente proporcional). Por otra parte, cuando el enfoque del estudiante está dirigido hacia la satisfacción inmediata, el índice de responsabilidad disminuye, ya que la motivación del estudiante es limitada y circunstancial. No obstante, los resultados obtenidos por Li et al. (2021) no son concluyentes, falta claridad frente a las diferencias entre la responsabilidad y el modelo de procesamiento de arriba hacia abajo o el de abajo hacia arriba.

En relación a la dimensión Estabilidad Emocional, que se define como la propensión del evaluado en términos afectivo-emocionales a mantener el equilibrio. La variable presenta dos correlaciones positivas con la dimensión persona y el puntaje general las cuales describen la importancia que tiene para el estudiante y para el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo, el equilibrio psicoemocional del estudiante para la ejecución de procesos de orden superior (funciones ejecutivas) que facilitan la apropiación del conocimiento. Lo cual es acorde a los resultados previamente descritos por Pekrun et al. (2011) quienes encontraron que la estabilidad del individuo, específicamente en lo relacionado a las emociones, facilita la apropiación del conocimiento. Adicionalmente, Efklides (2019) en sus múltiples investigaciones acerca de la autorregulación del aprendizaje, destaca el papel transversal que adopta la emoción (afecto) en el proceso de aprendizaje.

El rasgo sociabilidad concebido como el nivel de conexión del evaluado con sus pares. Los datos obtenidos describen una correlación significativa positiva con el puntaje total y la dimensión persona enfatizando la importancia que tiene dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje el conocimiento y aplicación de las habilidades sociales. Lo anterior indica que el estudiante entabla y mantiene interpersonales con facilidad, que se traducen en el uso de estrategias de autorregulación como apoyo entre pares y búsqueda de ayuda. Autores como Bruso (2019), Bruso et al. (2020) y Kirwan et al. (2014), resaltan la importancia que tiene el apoyo entre pares y la comunicación, en el aprendizaje.

La dimensión Cautela describe la orientación del estudiante hacia la evaluación de los posibles riesgos y la elección del curso de acción. Los resultados reportan una correlación significativa negativa con el puntaje general y la dimensión persona, lo cual es contrario a la información descrita en estudios previos, en donde se indica que los estudiantes autorreguladores suelen establecer concienzudamente la planificación de las actividades. Un ejemplo de lo anteriormente descrito se encuentra en el estudio de Mägi et al. (2016) quienes sugieren que los estudiantes precavidos tienden a tener una mejor la apropiación del conocimiento, porque planifican el aprendizaje. En concordancia, Balaban y Bayindir (2016) indican que el locus de control facilita la autogestión del conocimiento especialmente en individuos concienzudos y metódicos.

Por otra parte, el rasgo originalidad que define la orientación del individuo hacia la creatividad, busca crear soluciones divergentes a los retos del día a día, presenta relación con la Autorregulación del aprendizaje (dimensión tarea x persona) si el estudiante busca un procesamiento de abajo hacia arriba, es decir enfocado al logro de las metas superficiales, y con un interés utilitario (conseguir el objetivo, obtener una nota específica), la dimensión Originalidad constituye un aspecto que no facilita, sino dificulta el aprendizaje. Lo anterior debido a que para conseguir una meta específica el estudiante seleccionará la estrategia que conozca o que se le facilite para alcanzar el objetivo. Sin embargo, estudios como el realizado por Mulyadi et al. (2016) indican que la metodología tradicional de enseñanza limita su capacidad de pensamiento divergente, en pro de adaptarse a las condiciones del medio.

En lo referente al rasgo comprensión, se evidenció una correlación negativa con las tres dimensiones: puntaje general, macronivel persona y micronivel tarea x persona, y la cual presenta un nivel superior para las primeras dos. Los datos sugieren que, a medida que el estudiante es más empático frente a sus pares, específicamente en apoyar el logro de los objetivos académicos de ellos, deja de lado los propios, esto es inversamente proporcional al uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje tanto a corto, mediano y/o largo plazo. Lo anterior es congruente con la investigación de Rathore (2018) el cual indica que los estudiantes autorreguladores

tienden a desarrollar un nivel superior de inteligencia emocional, la cual les permite relacionarse con sus pares y actuar con empatía promoviendo la relación entre pares y el apoyo mutuo.

La dimensión vitalidad representa la agilidad en el desarrollo de las actividades, resolviendo situaciones de forma oportuna. Los resultados indican una correlación significativa positiva con el macronivel persona y puntaje general, y negativa con la dimensión tarea x persona. Lo cual sugiere que al evaluado querer lograr de manera ágil y oportuna las actividades, esto favorece el uso de estrategias de autorregulación, en especial aquellas que se encuentran orientadas al logro de los objetivos a mediano y largo plazo, o que impactan su proyecto de vida. Por otra parte, el logro de objetivos a corto plazo, estos no se ven beneficiados con el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje, ya que, aunque suponga una herramienta para facilitar el aprendizaje, igual constituye un desgaste cognitivo importante. Efkliides (2019) indica que los estudiantes superdotados emplean estrategias para movilizarse hacia la acción y el logro de objetivos, y que su diferencia con los estudiantes promedio, no es economizar el comportamiento sino emplear herramientas que faciliten el desarrollo de las actividades.

Finalmente, la Autoestima definida como la confianza en sí mismo y el reconocimiento de sus propias capacidades y habilidades, se relaciona positiva y significativamente con la Autorregulación del aprendizaje. Esto ocurre porque a medida que el estudiante se percibe a sí mismo como una persona capaz de enfrentar los retos diarios, imprime mayor esfuerzo al logro de los objetivos de aprendizaje a través del uso de estrategias de autorregulación. Lo anterior es congruente con la literatura, ya que según un estudio realizado por Hiemstra y Van (2015) el estudiante realiza atribuciones acerca de su desempeño, que le permite establecer la planificación de las actividades para asignar los recursos necesarios hacia el logro de los objetivos.

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos a partir de la información recopilada y los análisis realizados indican que, en respuesta a nivel general, los evaluados presentan un nivel medio de conocimiento/aplicación de la autorregulación del aprendizaje. Sin embargo, al identificarse por dimensiones se encuentra un nivel medio para el macronivel persona (análisis a profundidad) y en medio-alto para el micronivel tarea x persona (análisis superficial).

Por otra parte, se realizó el análisis de correlación mediante el Rho de Spearman, el cual permitió determinar relaciones entre las variables, en primer lugar, entre los datos sociodemográficos y los rasgos de personalidad, con el propósito de visualizar las relaciones a nivel de la información general de la población. Se halló dos correlaciones positivas con aspectos como edad y semestre académico. Por tanto, los datos sugieren que, a mayor edad del estudiante, incrementa el uso de estrategias de autorregulación, lo cual podría estar influenciado por un deseo del evaluado por ajustar sus capacidades teniendo en cuenta los retos diarios. A continuación, la relación con el semestre académico indica que, a medida que el estudiante se acerca hacia la finalización de su programa de pregrado, disminuye el uso de estrategias de autorregulación, teniendo en cuenta que reconoce sus capacidades y emplea aquellas estrategias que considera adecuadas para el logro del objetivo.

Con respecto a la relación entre las características de personalidad y la autorregulación del aprendizaje, los resultados indican que las dimensiones ascendencia, responsabilidad, estabilidad emocional, sociabilidad, vitalidad y autoestima se correlacionan positivamente. Lo cual sugiere que los participantes del estudio que son autorreguladores suelen dominantes e independientes. Se esfuerzan por cumplir las metas y propósitos, y dan importancia al equilibrio afectivo-emocional especialmente en las situaciones de aprendizaje. Además, establecen óptimas relaciones interpersonales, y se orientan hacia la planificación de las actividades para

gestionar el riesgo. Adicionalmente, suelen reconocer sus capacidades y potencialidades para el logro de los objetivos. Por otra parte, las correlaciones negativas en los rasgos originalidad, cautela y comprensión sugieren que estas dos características inversamente proporcionales al conocimiento y/o aplicación de estrategias de autorregulación del aprendizaje.

Finalmente, resulta oportuno aclarar que uno de los limitantes de la investigación fue el tamaño de la muestra, lo cual se generó por diversas situaciones, una de las cuales fue la imposibilidad de realizar la evaluación de los participantes de forma presencial, lo anterior debido la contingencia por Sars-Cov- 2. Adicionalmente, se considera necesario promover la realización de investigaciones que permitan una adecuada identificación de los rasgos de personalidad que podrían predecir la conducta autorreguladora en los estudiantes.

Conflicto de intereses / Competing interests:

Los autores declaran que no incurren en conflictos de intereses.

Rol de los autores / Authors Roles:

Danna Cepeda: conceptualización, curación de datos, análisis formal, adquisición de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, escritura - preparación del borrador original, escritura - revisar & edición.

Jenny Mahecha: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, escritura - preparación del borrador original, escritura - revisar & edición.

Fuentes de financiamiento / Funding:

Los autores declaran que no recibieron un fondo específico para esta investigación.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:

Los autores declaran no haber incurrido en aspectos antiéticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

REFERENCIAS

- Balaban, A., & Bayindir, D. (2016). The investigation of the level of self-directed learning readiness according to the locus of control and personality traits of preschool teacher candidates. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 391-402. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096539.pdf>
- Bermudez, J., Pérez, A., Ruiz, J., Sanjuán, P., & Rueda, B. (2012). *Psicología de la personalidad*. Editorial UNED.
- Bruso, J. (2019). An examination of personality traits as a predictor of the use of self-regulated learning strategies. *STEM Education & Professional Studies, Old Dominion University*. <https://doi.org/10.25777/sgn9-4j71>
- Bruso, J., Stefaniak, J., & Bol, L. (2020). An examination of personality traits as a predictor of the self-regulated learning strategies and considerations for online instruction. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2659-2683. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1269139>
- Castel, A., Murayama, K., Friedman, M., McGillivray, S., & Link, I. (2013). Selecting valuable information to remember: age-related difference similarities in self-regulated learning. *Psychology and Aging*, 28(1), 232-242. <https://psycnet.apa.org/buy/2012-34903-001>

- Cazan, A., & Schiopca, B. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 640-644. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.327>
- Dörrenbächer, L., & Perels, F. (2016). Self-regulated learning profiles in college students: Their relationship to achievement, personality, and the effectiveness of an intervention to foster self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 51, 229-241. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.015>
- Efklides, A. (2006). Metacognitive experiences: the missing link in the self-regulated learning process. *Educational Psychology Review*, 18(3), 287-291. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9021-4>
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21(1), 76-82. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19178860/>
- 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>
- Efklides, A. (2019). Gifted students and self-regulated learning: The MASRL model and its implications for SRL. *High Ability Studies*, 30(1-2), 79-102. <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1556069>
- Ewen, R. (2009). *An introduction to theories of personality* (7th Editio). Psychology Press.
- González, C., Riveros, F., Ovalle, O., & Vera, L. (2019). Propiedades psicométricas del perfil y el inventario de personalidad de Gordon "P-IPG" en una muestra de adultos de la ciudad de Bogotá. *Informes Psicológicos*, 19(1), 181-196. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7044220>
- Gordon, L. (1996). *Perfil e inventario de personalidad de Gordon*. El Manual Moderno.
- Hernández, A., & Camargo, Á. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hiemstra, D., & Van, N. (2015). The effects of strength-based versus deficit-based self-regulated learning strategies on students' effort intentions. *Motivation and Emotion*, 39(5), 656-668. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9488-8>
- Jakubakynov, B., Berechikidze, I., Kartashova, O., & Kochetkova, G. (2021). Gifted students creativity: The role of preliminary orientation and individual learning strategies. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100883. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100883>
- Jiang, Y., & Kleitman, S. (2015). Metacognition and motivation: Links between confidence, self-protection and self-enhancement. *Learning and Individual Differences*, 37, 222-230. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.025>
- Kirwan, J., Lounsbury, J., & Gibson, L. (2014). An investigation of the big five and narrow personality traits in relation of self-regulated learning. *Journal of Psychology and Behavioral Science*, 2(1), 1-11. http://jpbsnet.com/journals/jpbs/Vol_2_No_1_March_2014/1.pdf
- Li, S., Lajoie, S., Zheng, J., Wu, H., & Cheng, H. (2021). Automated detection of cognitive engagement to inform



- the art of staying engaged in problem-solving. *Computers & Education*, 163, 104114. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104114>
- Mägi, K., Männamaa, M., & Kikas, E. (2016). Profiles of self-regulation in elementary grades: Relations to math and reading skills. *Learning and Individual Differences*, 51, 37-48. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.028>
- Magno, C. (2010). Assessing academic self-regulated learning among Filipino college students: the factor structure and item fit. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 5, 16. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2287208
- Mulyadi, S., Basuki, H., & Rahardjo, W. (2016). Student's Tutorial System Perception, Academic Self-Efficacy, and Creativity Effects on Self-Regulated Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 598-602. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.059>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Rathore, A. (2018). Emotional intelligence of self-regulated learners. *Journal on Educational Psychology*, 11(3), 36-42. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1173819>
- Suárez, J., & Fernández, A. (2004). *El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED. <https://doi.org/10.13140/2.1.1550.2400>

