

Mapas de vida: una aproximación al aprendizaje autodirigido en el primer semestre de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

Life Maps: A Self-Directed Learning Approach in the First Semester at Universidad Iberoamericana, Mexico City

Ángeles Eugenia Lopez Herrera

angeles.lopez@ibero.mx

<https://orcid.org/0001-8703-3750>

Universidad Iberoamericana, México

Resumen

Este artículo presenta una experiencia de mediación pedagógica basada en mapas de vida y mesetas educativas, implementada en la asignatura Taller de Integración Universitaria, dentro de los nuevos Planes de Estudio Manresa de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. El objetivo fue fortalecer el aprendizaje autodirigido en estudiantes de primer semestre universitario, a partir de un proceso de Investigación Acción Participativa (IAP) que promovió la reflexión, la autogestión y la toma de decisiones informadas. El estudiantado identificó sus necesidades y diseñó estrategias personalizadas en torno a la gestión del tiempo, la gestión emocional, los estilos de aprendizaje, los hábitos de estudio y el liderazgo ignaciano. Se concluye que los mapas de vida resultan herramientas efectivas para mediar procesos pedagógicos centrados en el estudiantado, favoreciendo experiencias significativas de autoconocimiento, reflexión y aprendizaje situado, en un entorno de diálogo, confianza y proximidad.

Palabras clave: Aprendizaje autodirigido – Mapas de vida – Metacognición – Motivación.

Abstract

This article presents a pedagogical mediation experience based on life maps and educational plateaus, implemented in the course Taller de Integración Universitaria within the new Manresa Curricular Plans at Universidad Iberoamericana, Mexico City. The aim was to strengthen self-directed learning among first-semester university students through a Participatory Action Research (PAR) process that fostered reflection, self-management, and evidence-based decision-making. Students identified their needs and designed personalized strategies related to time management, emotional regulation, learning styles, study habits, and Ignatian leadership. The study concludes that educational plateaus and life maps are effective tools for mediating student-centered pedagogical processes, fostering meaningful experiences of self-awareness, reflection, and situated learning in environments of trust, dialogue, and proximity.

Keywords: Self-directed learning – Life maps – Metacognition – Motivation.

Introducción

El primer año universitario representa una etapa crucial de resocialización, en la que los estudiantes redefinen sus rutinas, identidades y aspiraciones. En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo describir y analizar una experiencia de mediación pedagógica basada en mapas de vida, orientada al fortalecimiento del aprendizaje autodirigido en estudiantes universitarios de primer semestre, en el marco de la asignatura Taller de Integración Universitaria, correspondiente a la renovación curricular de los llamados Planes de Estudio Manresa de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

A través de una Investigación Acción Participativa (IAP), se propició un espacio para que el estudiantado dialogara, reflexionara y renegociara sus hábitos y comportamientos en torno a la gestión del tiempo, la gestión emocional, los estilos de aprendizaje, los hábitos de estudio y el liderazgo ignaciano.

A través de cuatro fases —diagnóstico, planeación, actuación y reflexión— se propició que el estudiantado identificara sus necesidades y diseñara estrategias personalizadas en torno a la gestión del tiempo, la gestión emocional, los estilos de aprendizaje, los hábitos de estudio y el liderazgo ignaciano. Los resultados evidencian que la experiencia contribuyó al desarrollo las dimensiones del aprendizaje autodirigido, lo que permitió a los estudiantes tomar conciencia de sus prácticas, ajustar sus estrategias y fortalecer su sentido de propósito en la vida académica.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que los mapas de vida, articulados con las mesetas educativas, contribuyeron significativamente al desarrollo de dos dimensiones clave del aprendizaje autodirigido: la metacognición y la motivación. Estas favorecieron la toma de decisiones informadas basadas en la evidencia de su propio proceso, impactando positivamente en su desempeño académico y en su bienestar emocional.

Contexto institucional de la experiencia

La Universidad Iberoamericana Ciudad de México, en coherencia con su modelo educativo humanista y de inspiración ignaciana, implementó en

2021 los Planes de Estudio Manresa, orientada a articular la formación académica con la reflexión ética, la conciencia social y el compromiso comunitario. La denominación Manresa hace alusión a los once meses que Ignacio de Loyola pasó en el poblado de Cataluña, Manresa, donde vivió un proceso de transformación personal acompañado del discernimiento espiritual, cuyas bases dieron origen a los Ejercicios Espirituales. La puesta en operación de los nuevos planes de estudio coincidió con el aniversario de esta estancia, convirtiéndose en un símbolo que refuerza el compromiso de ofrecer al estudiantado un itinerario formativo que posibilite el desarrollo integral y los capacite para encontrar en su futuro ejercicio profesional los mejores medios para contribuir al bien social y el desarrollo sostenible con equidad y justicia social (Ignatius, 2021).

La renovación de los planes de estudio sostuvo diálogo con las universidades del Sistema Universitario Jesuita (SUJ) para definir las competencias genéricas y requerimientos mínimos acordes con normativas oficiales nacionales. Para el resto del diseño curricular se abrió a las coordinaciones de carrera para que formularan sus propias propuestas acordes a las tendencias disciplinares, respetando las aspiraciones del modelo educativo. Una de las principales innovaciones de los Planes Manresa es la Trayectoria de Formación y Acción Social Humanista, concebida como un eje interdisciplinario de aprendizaje transformador transversal para todos los planes de estudio. Su propósito es promover la responsabilidad social y la sensibilización del estudiantado a través de experiencias directas con problemáticas sociales y ambientales vinculadas con la profesión. Se busca que estas experiencias se lleven cabo a través de metodologías de aprendizaje basadas en el servicio, la resolución de problemas, la Pedagogía Ignaciana, la reflexión crítica y el diálogo (Universidad Iberoamérica, 2020).

En este marco, el Taller de Integración Universitaria (TIU) es una asignatura obligatoria de primer semestre, diseñada para acompañar al estudiantado en su proceso de adaptación a la vida universitaria, promoviendo los siguientes fines de aprendizaje: 1) Aplicar las habilidades personales,

sociales y académicas que requiere para responder a las exigencias de su formación universitaria, así como para fortalecer su autonomía y responsabilidad; 2) Reconocer los apoyos y servicios que brinda la Universidad para afrontar los retos que se presentan a lo largo de la trayectoria universitaria y el desarrollo personal; 3) Proyectar una vida universitaria de acuerdo con los intereses personales y académicos del estudiantado, considerando las oportunidades y los retos que puedan presentarse; 4) Generar sentido de identidad y pertenencia a la Universidad Iberoamericana por medio del conocimiento y la vivencia de su misión y sus valores, así como del interés en la promoción de la justicia social y el cuidado de la “casa común” (Universidad Iberoamerica, 2021).

Para este último fin, el taller incorpora el liderazgo ignaciano, conceptualizado por la AUSJAL (2019) a partir de las 5 C: personas Compasivas, Conscientes, Comprometidas, Competentes y Contemplativas en la acción. Si bien este modelo tiene raíces en la espiritualidad ignaciana, se presenta en la universidad como una propuesta ética y social, aplicable a estudiantes de cualquier creencia, orientada al desarrollo integral y al servicio de los demás.

El programa aborda contenidos sobre: identidad universitaria, estructura de los planes de estudio, estilos de aprendizaje y aprendizaje autónomo, administración del tiempo, cultura informativa, servicios e infraestructura, y compromiso social. A partir de estos ejes, la experiencia que se presenta en este artículo, cuyo propósito fue mediar procesos de aprendizaje autodirigido mediante mapas de vida, favoreciendo el desarrollo del aprendizaje autodirigido del estudiantado del primer semestre.

Marco teórico

Transición a la universidad: desafíos y enfoques de acompañamiento

La transición del estudiantado a la universidad es un proceso multidimensional que requiere de la atención de factores intrínsecos y extrínsecos. Los primeros se relacionan con el estudiantado como: habilidades de estudio, gestión del tiempo,

motivación y compromiso del estudiante, y sentido de pertinencia. Mientras que los segundos son las condiciones estructurales de la universidad para facilitar el aprendizaje como: programas de orientación y salud mental, acceso a recursos tecnológicos, infraestructura para el estudio, y eventos-organizaciones estudiantiles para la creación de redes (Bowles et al., 2011).

La incorporación del Taller de Integración Universitaria como asignatura obligada en todos los planes de estudio es un ejemplo de las recomendaciones de la llamada pedagogía de la transición (Kift et al., 2010) que parten de un enfoque holístico de apoyo institucional académico y no académico para la integración entre pares y con el campus universitario, cuya implementación va de “arriba hacia abajo” porque parte de políticas institucionales, pero al mismo tiempo va de “abajo hacia arriba” ya que es implementado por un cuerpo docente.

El propósito de una asignatura curricular es que acompañe el ingreso a la educación universitaria, puesto que es un periodo que se caracteriza por la adaptación social y académica, que demanda múltiples retos en habilidades para enfrentar la integración social y los estilos de enseñanza-evaluación que exigen mayor la autonomía y responsabilidad por parte del estudiantado en comparación con los estudios previos (Christie et al., 2013; Hilman, 2005; Coertjens et al., 2017; Brahm et al., 2017).

Cuando el estudiantado percibe mayor satisfacción en su integración social (Hilman, 2005) y académica (Tam, 2002) tiene más probabilidad de finalizar sus estudios universitarios. De manera paralela, se aumenta la posibilidad de recomendar la universidad a futuras generaciones (Delaney, 2004). Múltiples investigaciones se han centrado en comprender las variables que afectan el desempeño universitario en cuanto a la regulación cognitiva, emocional y control percibido (Stupnisky et al., 2012), miedo al fracaso (Wagner & Braham, 2017) motivación y autoeficiencia (Kyndt et al., 2019) y prácticas de evaluación (Thomas et al., 2019; Zhou et al., 2020).

De acuerdo con Silva (2015) en México se ha investigado la experiencia del primer año universitario durante más de dos décadas, a manera de resumen destaca diferentes problemáticas que vive el estudiantado: deserción, abandono escolar, re-

zago o reprobación. Por su parte las instituciones de educación superior realizan estrategias para la retención escolar con la intención de consolidar la permanencia en la matrícula. La autora considera necesario colocar al estudiante en el centro, no sólo como un individuo con dificultades y limitaciones, sino como un individuo con talentos, intereses y capacidades propias, lo cual implica el desarrollo de habilidades personales para aprender de manera autónoma.

Tinto (2016) propone el concepto de persistencia estudiantil, que dirige la mirada al educando en sus motivaciones para continuar sus estudios, y no en la preocupación institucional. El enfoque se basa en la experiencia vivida por parte del estudiante y los factores que ellos consideran importantes para continuar con su formación. Es importante señalar que la decisión de persistir no es un evento único, es un proceso continuo que requiere tres condiciones institucionales fundamentales: Expectativas académicas y de compromiso claras y elevadas; Apoyo académico y social para cumplir con lo anterior contemplando lo social y lo emocional; Involucramiento activo en la vida universitaria.

En este estudio, se explora una mediación para afrontar los desafíos asociados a la falta de hábitos de estudio, la percepción de desigualdad respecto los estudios previos, la adquisición de regla y códigos culturales distantes a su capital cultural heredado, el poco tiempo disponible para participar en las actividades extracurriculares y de su propia vida social (Martinic & Urzúa, 2021). También se incluyen las habilidades emocionales y motivaciones que permiten que el estudiantado se implique en su aprendizaje (Pekrun et al., 2002). Las estrategias motivaciones son efectivas porque apoyan la regulación emocional (Estévez et al., 2016) y la persistencia en los estudios (Brahm et al., 2017). Y las estrategias de aprendizaje una de las razones principales para las tasas de abandono es la memorización y la ausencia de preparación relacionada con aproximaciones superficiales y la falta de regulación en el proceso de aprendizaje (Lowe & Cook, 2003).

El rol docente en esta experiencia educativa se asume como un acompañamiento formativo, entendido como el proceso que articula interioridad y exterioridad, estableciendo un diálogo entre las vivencias personales y los significados construidos en el contexto sociocultural “esta correlación es el centro de la paradoja de la formación: uno se for-

ma a sí mismo, pero uno no se forma solo, sino a través de mediaciones sociales y culturales” (Ramírez, 2016, p.191).

Durante el taller, la docencia acompaña el Taller de Integración Universitaria, como un lugar para alimentar la persistencia estudiantil, donde se legitima el derecho a no-ser una norma, decidir sobre su propia vida, por lo que se renuncia a la postura adultocéntrica. Dado que las posiciones sociales se diversifican cada vez más en la actualidad, las experiencias individuales son cada vez más singulares (Martinic & Urzúa, 2021), es necesario enfocarse en la historia particular y periférica de las personas jóvenes (Vásquez & Bravo, 2015).

Para acompañar estos procesos, se incorpora la perspectiva pedagogía de la proximidad, que se define como el acto educativo que se basa en el diálogo y el conocimiento que nace de la experiencia, en un ambiente de acogida y de hospitalidad, que respeta el límite de los cuerpos y de los pensamientos impenetrables (Jaramillo-Ocampo et al., 2018).

Aprendizaje autodirigido y sus dimensiones

El aprendizaje autodirigido se define como el proceso estratégico y autorreflexivo donde el estudiante toma la iniciativa para diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, formular sus metas e implementar mejorar a partir de los recursos que posee (Cerda y Osses, 2012; Flores et al., 2015 y Márquez et al., 2014, citado por Moratilla, 2021). Este enfoque implica que las y los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que desarrollan habilidades para definir sus objetivos, identificar sus necesidades, seleccionar estrategias pertinentes y valorar críticamente sus avances, en función de sus intereses, contextos y posibilidades.

Desde una perspectiva psicocognitiva, el aprendizaje se estructura a partir de tres dimensiones fundamentales: estrategias cognitivas, metacognición y motivación (ver tabla 1) (Paris y Winograd 2001, citados por Narváez & Prada, 2005):

Tabla 1.

Dimensiones (D) del aprendizaje autodirigido

D	Definición	Características
---	------------	-----------------

Estrategias cognitivas	<p>Habilidades necesarias para realizar una tarea (Escorcia et al., 2007 citado por Valenzuela, 2019). Comprenden acciones concretas de organización, procesamiento y recuperación de la información (Moratilla, 2021).</p>	<p>Es la puesta en práctica de tres tipos de conocimiento (Paris y Winograd, 2001 citado por Narváez & Prada, 2005):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento declarativo ¿qué es? 2. Conocimiento procedural ¿cómo opera? 3. Conocimiento condicional ¿cuándo y por qué debe ser aplicado?
Metacognición	<p>Capacidad de reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje, monitorear su desarrollo y autorregular las estrategias utilizadas (Paris & Winograd, 2001).</p>	<p>Autovaloración: toma de conciencia sobre los propios recursos cognitivos, tareas y estrategias efectivas para cumplir con una tarea. Autorregulación: planeación, monitoreo, revisión y evaluación sobre los recursos y estrategias cognitivas de manera efectiva para lograr aprendizajes (Rangel, 2013).</p>
Motivación	<p>Conjunto de procesos que encauzan una conducta, entre ellos se destacan: el esfuerzo o energía, la dirección, la persistencia y la finalidad. Existen tres tipos de motivación: intrínseca (placer derivado de la ejecución, de inicio son necesarias las sensaciones de recompensas externas), extrínseca (comportamientos asociados sólo al cumplimiento de un fin) y amortización (sensación de falta de propósito). (Deci y Ryan, 1985, citado por Stover et al., 2017).</p>	<p>Energía: esfuerzos que buscan la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y vinculación; la cantidad de energía generada dependerá la sensación de satisfacción de estas necesidades. Para el desarrollo de autonomía, las personas necesitan sentir que pueden elegir e implementar sus propias acciones, asumiendo el control y responsabilizándose de sus consecuencias. La competencia entre pares aumenta la autonomía, puesto que existe la sensación de sentirse aptos. Los vínculos de cuidado y cariño permiten la pertenencia a un grupo y generar significados a las acciones (Faye & Sharpe, 2008 citado por Stover et al., 2017). Dirección y finalidad: brinda significado a los estímulos, orienta a la satisfacción de necesidades, por lo que es necesario determinar un por qué y un hacia qué, es decir una meta, cuyo contenido es extrínseco (fama, apariencia física y éxito financiero) e intrínseco (crecimiento personal, afiliación, salud y contribución a la comunidad). Aunque las relaciones entre ellas cada vez son más dinámicas y complejas (Stover et al., 2017). Persistencia: conjunto de decisiones continuas sobre cumplir con la finalidad, basadas en la percepción de beneficios de éxito o probabilidad de fracaso (Paris & Winograd, 2001 citado por Narváez & Prada, 2005).</p>

Fuente: Elaboración propia

Estas dimensiones se consideran interdependientes, ya que la toma de conciencia (metacognición) influye en la motivación, y ambas orientan la selección y ajuste de estrategias cognitivas para favorecer el logro de los aprendizajes. En contextos de transición como el primer año universitario, estas A se vuelven especialmente

relevantes, ya que permiten al estudiantado enfrentar con mayor autonomía, sentido y organización los nuevos desafíos académicos y personales.

Mediación educativa, experiencias de aprendizaje y mapas de vida

La mediación es la selección de estímulos del contexto, para organizarlos, reordenarlos, agruparlos, y estructurarlos de una manera específica, con la intención de facilitar un aprendizaje más allá de la resolución de la tarea, para que pueda anticiparse a situaciones parecidas (Parada-Trujillo & Avendaño, 2013). En este estudio, la mediación se realiza con experiencias de aprendizaje en contacto con la realidad, aquella que nos pasa, y que posteriormente se reflexiona para darle sentido. El énfasis educativo está en el saber-expresar, los cambios entre lugares conocidos y los nuevos inicios (Bárcena, Larrosa & Mélich, 2006).

Los mapas de vida son una propuesta de Vásquez & Bravo (2015) para trabajar con juventudes, inspirada en las mesetas educativas de Deleuze & Guattari (2004), son temáticas que provocan conversaciones y conexiones rizomáticas subterráneas y superficiales abiertas sin tener predeterminados fines. Para la creación de experiencias de aprendizaje bajo estas premisas se complementa con los mapas de la terapia narrativa, que a manera de preguntas guía se generan reflexiones sobre lo que sucedió, se propician posicionamientos éticos y políticos sobre las decisiones tomadas o por tomar y se resignifican momentos difíciles (White, 2016).

La combinación de mapas de vida insertos en mesetas educativas y los mapas de la terapia narrativa, facilita diálogos abiertos con el estudiantado sobre sus necesidades, dificultades, intereses, sueños y propósitos universitarios; al tiempo que se abrazan la incertidumbre que brinda la diversidad de variables. En la siguiente tabla se resume la propuesta y propósito de las mesetas.

Tabla 2.

Mesetas educativas para el trabajo con juventud y sus propósitos

Meseta	Propósito
El mapa de vida	Reflexionarse en la realidad cotidiana que se vive y sus diferentes formas cambiantes, se da valor a la experiencia y sus múltiples relaciones.

El mapa como cuidado de sí	Hacerse cargo de sí, a pesar, con o a través de los poderes hegemónicos. Se trata de una constante renegociación de valores y percepciones sociales para colocar la propia voz y cuidado de sí como una prioridad.
Cartografiar la vida desde el cuerpo	Narrarse desde los saberes corporales: los deseos, las sensaciones, emociones, percepciones, los juicios de valor ante las formas de dominación o exclusión, para encontrar maneras de lucha y renegociación del poder.
Un mapa que reescribe los tiempos	Cuestionarse la noción cronológica del tiempo. Entonces se abre el campo de significación para pensarse y sentirse desde el tiempo vivido, desde los modos diversos en lo que se vincula el presente, el pasado y el futuro en lo colectivo y en lo personal.
Diversos modos de narrarse	Representarse desde los medios que se consideren cercanos, donde se hacen evidentes las conexiones rizomáticas.

Fuente: Elaboración propia con información de Vásquez & Bravo (2015).

La mediación educativa consistió en organizar el temario en mesetas y mapas de vida, guiados con preguntas narrativas con el propósito de que el estudiante diseñara experiencias exploratorias de habilidades y hábitos necesarios para la transición universitaria.

Metodología

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo a través de una Investigación Acción Participación, cuyo propósito es propiciar procesos reflexivos colectivos, protagonizados por los propios estudiantes, que permitan construir conocimiento situado a partir de sus experiencias (Balcázar, 2003). Si bien los contenidos temáticos (gestión del tiempo, emociones, estilos de aprendizaje y liderazgo ignaciano) fueron definidos institucionalmente en el marco del TIU, la propuesta metodológica permitió a los estudiantes elegir libremente qué aspectos priorizar, cómo problematizarlos y cómo documentar su proceso, respetando así su agencia y subjetividad.

Para acompañar estos procesos, se incorporaron herramientas metodológicas provenientes de la pedagogía de la experiencia y de los enfoques narrativos y rizomáticos (Deleuze & Guattari, 2004; Vásquez & Bravo, 2015). Las mesetas educativas y los mapas de vida se emplearon como mediaciones pedagógicas que invitan a los estudiantes a mapear sus vivencias, narrarse desde el cuerpo y resignificar sus prácticas cotidianas. Aunque estas herramientas proceden de tradiciones filosóficas y pedagógicas distintas a las teorías psicocognitivas del aprendizaje autodirigido (Paris & Winograd, 2001; Moratilla, 2021), su articulación se

justifica como una apuesta por enriquecer los procesos metacognitivos y motivacionales mediante dispositivos que favorecen la expresión subjetiva, la autoindagación y la reflexión situada.

Este cruce metodológico responde al reconocimiento de que el aprendizaje no se limita a lo cognitivo, sino que está profundamente mediado por las emociones, las relaciones sociales y los contextos institucionales. Así, el uso de mapas de vida permitió traducir los conceptos de metacognición, motivación y autorregulación en experiencias concretas, accesibles y significativas para los estudiantes de primer semestre.

La experiencia se llevó a cabo en un grupo de primer semestre en el periodo de primavera 2024, durante la asignatura Taller de Integración Universitaria, de los nuevos planes de estudio Manresa de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, con 18 estudiantes de diferentes licenciaturas.

La investigación se desarrolló en 4 fases: diagnóstico, planeación, actuación y reflexión, cada una con un ciclo iterativo (planeación, recopilación de datos y reflexión) (ver Tabla 3).

Tabla 3.

Fases de la IAP con su nombre, duración, objetivo e instrumentos de recolección de información

IAP	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
Nombre	Diagnóstico	Planeación	Actuación	Reflexión
Duración	1 mes	15 días	2 meses	15 días
Objetivo	Identificar fortalezas y potencialidades sobre el contenido temático	Organizar las actividades y evidencias de aprendizaje autodirigido	Implementar las acciones planeadas para el desarrollo del aprendizaje autodirigido	Valorar y discernir sobre las estrategias de aprendizaje autodirigido que les funcionan
Instrumentos	Registro diario con lista de cotejo. Encuesta	Carta compromiso	Bitácoras guiadas con mapas de vida	Informe final con evidencias, de acuerdo con el medio de expresión elegido

Fuente: Elaboración propia

La investigación se desarrolló paralelo a las clases, en ellas se les brindaban nociones sobre la información sobre el contenido temático (fase 1), se revisaba la metodología y se compartían hallazgos de su investigación. En la tabla 4 se describe el contenido temático en relación con las mesetas-mapas empleadas para la mediación educativa.

Mapas de vida

Tabla 4.

Relación entre contenidos temáticos curriculares, fines de aprendizaje, y mesetas-mapas de vida

Contenido temático	Manejo del tiempo	Gestión de las emociones	Estilos de aprendizaje y hábitos de estudio	Liderazgo ignaciano y las 5 C ¹
Estrategias educativas	Descripción de Cronos y Kairos ²	Rueda de las emociones Robert Plutchik (2020) y la metodología de mapas corporales (Silva et al., 2013)	Cuestionario de Honey y Alonso de estilos de aprendizaje CHAEA, divide los estilos en: activo, reflexivo, teórico y pragmático (Escurría, 2011)	Características de una persona compasiva, consciente, comprometida, competente, y contemplativa en la acción
Objetivo	Clasificar la percepción del tiempo durante las actividades diarias	Conocer las sensaciones y efectos de las emociones diarias	Catalogar los hábitos de estudio que se tienen de acuerdo a los estilos de aprendizaje	Identificar el nivel de cercanía de cada C
Mesetas educativas	Un mapa que reescribe los tiempos	Cartografiar la vida desde el cuerpo	El mapa como cuidado de sí	El mapa de vida

Fuente: Elaboración propia

Después del diagnóstico sobre los contenidos temáticos curriculares por parte del estudiantado (fase 1), se redactaba su carta compromiso (fase 2), en donde elegía 2 contenidos temáticos (de la tabla 5 el inciso a, b, y c) y otro obligatorio (el inciso d). Para la elección de los contenidos curriculares se debían considerar el tiempo, los recursos disponibles, el deseo de aprender o mejorar y la autoconfianza. Cada estudiante diseñó sus evidencias de avance y los medios de expresión deseados (fotovoz escrita u oral, audiovisual), por lo que con eso se hace explícita la meseta de diversos modos de narrarse.

Tabla 5.

Relación entre contenidos temáticos curriculares y mesetas-mapas de vida para la implementación de la Fase 2 de la IAP

b) Gestión de las emociones	Cartografiar la vida desde el cuerpo ¿Cómo es mi relación con los efectos de las emociones que experimento a diario? ¿Qué puedo hacer para aceptarlas, regularlas y aprender de ellas?
c) Estilos de aprendizaje y hábitos de estudio	El mapa como cuidado de sí ¿Qué hábitos de estudio contribuyen a desarrollar los estilos de aprendizaje que considero estratégicos para mejorar mi desempeño académico?
d) Liderazgo ignaciano y las 5 C	El mapa de vida ¿Qué acciones y formas de pensar puedo desarrollar para fortalecer una C que tengo cercana u otras para probar una C que tengo lejana? ¿Cuál podría desarrollar con un/una compañero/a de clase? ¿Qué, cuándo y dónde podríamos hacerlo?

Fuente: Elaboración propia

En la tercera fase de actuación, el contenido de las clases se enfocaba en fortalecer la metacognición, por lo que se integraron tres preguntas sobre su manera de aprender a los mapas de vida:

- Enunciar: Qué hice, cuándo y con quién
- Describir: Cómo lo hice y qué emociones me acompañaron
- Vincular: Para qué me sirve y cómo puedo seguir mejorando

La fase de actuación contenía reflexiones posteriores que el estudiantado escribía o grababa en sus bitácoras guiadas por los mapas de vida, resultado las experiencias significativas del proceso, acompañadas de sus evidencias. La entrega del reporte final (fase 4) se compilaban sus principales hallazgos de las habilidades o hábitos fortalecidos relacionadas al aprendizaje autodirigido.

El análisis de la información se realizó mediante un enfoque cualitativo, utilizando análisis temático inductivo, considerando como base los documentos generados por el estudiantado: bitácoras de trabajo, cartas compromiso, reportes finales y evidencias narrativas o audiovisuales. El propósito fue identificar patrones de sentido relacionados con las dimensiones del aprendizaje autodirigido (metacognición, motivación y estrategias cognitivas) y con los contenidos temáticos seleccionados por los estudiantes. Por medio de las siguientes etapas:

a) **Codificación inicial:** consistió en una lectura abierta y minuciosa de los relatos y evidencias, subrayando expresiones significativas sobre: reflexiones sobre la forma de aprender por parte del estudiantado, cambios o ajustes en sus estrategias de organización y gestión, y motivaciones sobre las elecciones y experiencias.

b) **Categorización temática:** las codificaciones se agruparon en categorías emergentes que reflejaban prácticas, percepciones y aprendizajes relacionados tanto con los contenidos temáticos curriculares (gestión de emociones, manejo del tiempo, estilos de aprendizaje, liderazgo ignaciano) como con las dimensiones teóricas de aprendizaje

Contenido temático curricular	Mesetas y mapas de vida
a) Manejo del tiempo	Un mapa que reescribe los tiempos ¿Qué acciones y formas de pensar puedo transformar para mantener un equilibrio entre Cronos y Kairos en mi vida cotidiana?

autodirigido. En la siguiente tabla se destacan las dimensiones y los criterios de codificación para organizar la información:

Tabla 6.

Dimensiones y criterios para la categorización

Dimensión	Criterios de codificación	Ejemplos de categorías
Metacognición	Autovaloración, autorregulación, monitoreo y evaluación personal.	“Me di cuenta que...”, “Empecé a notar...”, “Antes hacía...”
Motivación	Cambios en el sentido de propósito, disfrute, persistencia y desplazamiento de lo extrínseco a lo intrínseco.	“Me animé a...”, “Al principio me costó...”, “Me di valor”
Estrategias cognitivas	Uso de técnicas de estudio, gestión del tiempo y hábitos de aprendizaje.	“Ahora organizo...”, “Planifiqué mis tareas...”, “Uso agenda”

Fuente: Elaboración propia

c) **Vinculación teórica:** Una vez establecidas las categorías, se confrontaron con los referentes teóricos utilizados en el marco conceptual (Paris y Winograd, 2001; Moratilla, 2021; Rangel, 2013) y con los enfoques metodológicos empleados (Vásquez & Bravo, 2015; Deleuze & Guattari, 2004). Esto permitió identificar la correspondencia entre las prácticas emergentes de los estudiantes y las dimensiones propuestas desde la teoría.

d) **Interpretación relacional:** Finalmente, se analizaron las relaciones entre categorías, evidenciando cómo la interacción entre las experiencias narradas, las actividades mediadas por mapas de vida y las reflexiones colectivas facilitó procesos de autoconocimiento, toma de decisiones y construcción de aprendizajes significativos en términos de metacognición y motivación.

Para fortalecer la validez cualitativa de análisis se consideraron los criterios de: triangulación de fuentes (contrastando evidencia en bitácoras, reportes escritos, testimonios orales, recursos audiovisuales); saturación de categoría (reintegración en los relatos) y retroalimentación participativa (se confirmaba con el estudiantado de manera personal los hallazgos particulares).

Resultados

El análisis de las bitácoras, cartas compromiso, reportes finales y evidencias narrativas permitió identificar transformaciones significativas en las formas en que los estudiantes de primer semestre gestionaron su proceso de aprendizaje a lo largo del Taller de Integración Universitaria. Estas transformaciones se organizaron en torno a las dimensiones del

aprendizaje autodirigido propuestas por Paris y Winograd (2001) y Moratilla (2021).

Metacognición: conciencia y autorregulación del aprendizaje

De acuerdo con Paris y Winograd (2001), la metacognición implica la capacidad de los estudiantes para planificar, supervisar y evaluar sus propios procesos de aprendizaje. En este sentido, los estudiantes mostraron un avance progresivo en su capacidad de observar, valorar y ajustar sus hábitos y estrategias. En sus relatos se evidenciaron expresiones metacognitivas vinculadas con:

- La identificación de hábitos poco funcionales: “Me di cuenta de que siempre dejo todo para el último momento y eso me hace sentir ansiosa”.
- El análisis de su organización del tiempo: “Al revisar mi semana, noté que no estoy dedicando suficiente tiempo a las cosas importantes, solo a las urgentes”.
- El reconocimiento de estados emocionales asociados al rendimiento académico: “Me siento frustrado, porque no logro terminar a tiempo los proyectos”.

Este proceso de toma de conciencia se vio mediado por los mapas de vida, utilizados como herramienta diagnóstica para visibilizar áreas de conflicto y priorizar acciones, lo cual coincide con lo planteado por Vásquez y Bravo (2015) respecto al valor de los recursos narrativos y visuales como detonantes metacognitivos.

Asimismo, se observaron prácticas de autorregulación, entendidas como la capacidad de los estudiantes para modificar de manera autónoma sus estrategias y conductas a partir de una autoevaluación crítica (Moratilla, 2021). Esto se reflejó en los compromisos planteados, donde eligieron ajustar rutinas, técnicas de estudio, formas de organización del tiempo y manejo emocional.

Motivación: sentido de propósito y disposición al cambio

Rangel (2013) señala que la motivación constituye un componente esencial del aprendizaje autodirigido, al proporcionar sentido y sostener el esfuerzo hacia objetivos personales. En esta dimensión se identificó un tránsito desde formas de motivación extrínseca —cen-

tradas en la calificación o el cumplimiento institucional— hacia formas más intrínsecas, donde el interés personal, el bienestar emocional y la mejora del desempeño académico cobraron mayor relevancia.

El estudiantado de primer año, abril 2024, expresaron en sus bitácoras un mayor sentido de propósito y valoración personal de sus logros:

“Antes solo hacía las cosas por calificación; ahora me interesa mejorar porque me hace sentir bien conmigo misma”.

“Organizarme me ayudó a disfrutar más mis tiempos libres y no sentirme culpable”.

Este desplazamiento motivacional coincide con lo descrito por Paris y Winograd (2001), quienes argumentan que el aprendizaje autodirigido se fortalece cuando los estudiantes perciben el aprendizaje como un proceso relevante, personal y satisfactorio. El diseño flexible de la experiencia —que permitió elegir temas significativos, definir compromisos personalizados y documentar sus avances creativamente— favoreció este tránsito motivacional.

Estrategias cognitivas: prácticas para organizar y aprender

Se identificaron múltiples referencias a estrategias concretas implementadas por los estudiantes para organizar su estudio, gestionar su tiempo y regular sus emociones, en correspondencia con las dimensiones teóricas de metacognición y motivación (Moratilla, 2021). Entre las estrategias más mencionadas se encuentran: Elaboración de horarios semanales y listas de tareas; Organización de actividades por prioridades; Uso de mapas conceptuales, resúmenes y esquemas; y Establecimiento de rutinas de descanso, autocuidado y pausas activas.

Estas prácticas reflejan lo que Paris y Winograd (2001) denominan procesos de autorregulación estratégica, al evidenciar que los estudiantes fueron capaces de seleccionar, ajustar y sostener acciones específicas en función de sus necesidades y objetivos.

La IAP como mediación pedagógica situada

Más allá de sus efectos en las dimensiones del aprendizaje autodirigido, la implementación de una Investigación Acción Participativa (IAP) generó condiciones para la participación activa y el protagonismo estudiantil en la toma de decisiones. Las reflexiones grupales y trabajo

colaborativo fortalecieron los vínculos interpersonales y el sentido colectivo de pertenencia.

Este dispositivo formativo democratiza el trabajo en el aula y la apropiación de hábitos-habilidades necesarias para la etapa universitaria, sin tener que imponerlos. Esto favorece una toma de decisiones basadas en evidencias que emergen de la experiencia exploratoria. En los temas aparentemente religiosos, como el liderazgo ignaciano y el compromiso social, permite que cada estudiante otorgue significaciones propias desde una perspectiva humanista.

Usos y aportes de los mapas de vida en el proceso de aprendizaje autodirigido

El uso de mapas de vida como herramienta narrativa, visual y reflexiva desempeñó un papel central en el fortalecimiento del aprendizaje autodirigido durante el Taller de Integración Universitaria. De acuerdo con Vásquez y Bravo (2015), los mapas de vida permiten organizar de manera gráfica y simbólica experiencias, valores, emociones y aprendizajes, favoreciendo procesos de autoconocimiento y toma de decisiones. En esta experiencia, su incorporación generó múltiples efectos en las prácticas y disposiciones del estudiantado para que su persistencia universitaria, propuesta de Tinto (2026), fuera nombrada y caracterizada.

Los mapas de vida se utilizaron como:

- **Herramienta autodiagnóstica:** que permitió a los estudiantes identificar áreas de su vida personal y académica que requerían atención y cambio. En esta fase, surgieron visualizaciones de problemáticas vinculadas con la falta de organización, la sobrecarga emocional, hábitos poco saludables y desmotivación.
- **Espacio de planificación:** donde los estudiantes plasmaron metas, prioridades y acciones específicas a corto plazo, lo cual facilitó la toma de decisiones autónoma y consciente.
- **Medio de seguimiento:** al retomar sus mapas en distintas sesiones, los estudiantes pudieron visualizar avances, obstáculos y ajustes necesarios en sus estrategias.
- **Plataforma para el acompañamiento ignaciano:** genera reflexiones sobre sentidos vitales a través de acciones concretas en torno al liderazgo ignaciano.

Desde la perspectiva de la metacognición, los mapas funcionaron como dispositivo externo de autorreflexión (Paris & Winograd, 2001), permitiendo a los estudiantes visualizar de manera orga-

nizada los aspectos que impactaron en su desempeño académico y personal. Este ejercicio favorece la capacidad de monitorear sus progresos y detectar áreas de mejora, como reflejan los testimonios del estudiantado, abril 2024, en sus bitácoras:

“Al ver mi mapa, noté que todo mi tiempo estaba ocupado en cosas urgentes, y no había espacio para mí”.

“Me sirvió ver qué emociones me detienen y cuáles me impulsan”.

En términos de motivación, la elaboración de mapas facilitó que los estudiantes conectaran sus metas académicas con aspectos personales y emocionales, lo que incrementó su sentido de propósito y su compromiso con las acciones elegidas. Como lo explica Rangel (2013), esta vinculación fortalece las motivaciones intrínsecas y la disposición al cambio sostenido.

Por su carácter visual, flexible y personalizado, los mapas se adaptaron a las preferencias de cada estudiante, lo que coincide con la lógica de la IAP (Balcázar, 2003) al favorecer procesos participativos, significativos y contextualizados. Al permitir que cada estudiante decidiera qué representar, cómo hacerlo y qué sentido atribuirle, se promovió la apropiación del proceso y se validó su voz como parte activa de su formación.

Asimismo, los mapas de vida se constituyeron en territorios compartidos al socializarse en las mesetas educativas, facilitando el reconocimiento de experiencias comunes, la empatía y la construcción colectiva de aprendizajes, en línea con las propuestas de Vásquez y Bravo (2015) sobre la dimensión relacional de estas herramientas.

Conclusiones

Los mapas de vida constituyen una herramienta formativa que acompaña el desarrollo del aprendizaje autodirigido en estudiantes de primer semestre universitario. En primer lugar, favorecen el desarrollo de la metacognición, al proporcionar un dispositivo externo de autorreflexión que posibilitan la identificación de hábitos de estudio poco funcionales, la revisión crítica de la organización del tiempo y el reconocimiento de los estados emocionales asociados al rendimiento académico. De esta forma se avanza en la capacidad de planificar, monitorear y evaluar los propios procesos de aprendizaje.

En segundo lugar, los mapas de vida inciden positivamente en la motivación, al propiciar un tránsito de motivaciones extrínsecas, centradas en la calificación y el cumplimiento institucional, hacia motivaciones intrínsecas

vinculadas al bienestar personal, la autorrealización y la satisfacción derivada de los logros alcanzados. Este desplazamiento motivacional es esencial para el aprendizaje autodirigido, cuya base está en el desarrollo de la autonomía, se logra reforzar cuando el estudiante vincula las metas académicas con aspectos vitales y emocionales de su trayectoria personal.

En tercer lugar, los mapas de vida contribuyen a la autorregulación estratégica, al convertirse en un espacio de planificación y seguimiento que permite que el estudiantado organice actividades, priorice metas, implemente estrategias de estudio y gestione de manera consciente sus emociones. Los mapas son herramientas diagnósticas y de soporte para mantener prácticas de autorregulación a lo largo del tiempo. El carácter narrativo y flexible facilitó la apropiación, la personalización y el protagonismo del proceso por parte del estudiantado, generando experiencias significativas que vincularon lo académico con lo emocional y social.

Desde una perspectiva metodológica, la Investigación Acción Participativa fomenta la participación activa del estudiantado: en la elección de sus temas de trabajo, definieron compromisos personalizados y reflexionaron colectivamente sobre sus avances, dificultades y aprendizajes; haciendo lugar a la persistencia estudiantil propuesta por Tinto (2016).

Este carácter participativo no solo enriqueció los procesos metacognitivos y motivacionales, sino que también fortaleció la percepción de agencia, pertenencia y capacidad transformadora. La socialización de estos mapas en las mesetas educativas fortaleció procesos colectivos de reconocimiento, empatía y aprendizaje compartido, posicionando el aprendizaje como una construcción situada y relacional, que propicia el sentido de pertenencia.

Finalmente, se reconoce que si bien esta experiencia centró su atención en las dimensiones personales del aprendizaje autodirigido, resulta necesario incorporar en futuras investigaciones las condiciones institucionales, sociales y estructurales que también configuran las trayectorias estudiantiles. Asimismo, se plantea como línea futura profundizar en el desarrollo de liderazgo ignaciano, explorando su relación con los procesos de agencia, conciencia social y compromiso comunitario en contextos universitarios. De igual manera es pertinente realizar investigaciones longitudinales que permitan conocer los procesos dinámicos de la motivación, la metacognición y la autorregulación a lo largo de la vida universitaria.

Esta experiencia permite concluir que articular el acompañamiento a través de mediaciones pedagógicas

participativas, como los mapas de vida con metodologías basadas en la IAP, ofrece una vía pertinente y humanista para fortalecer el aprendizaje autodirigido, promover transiciones universitarias más conscientes y construir comunidades de aprendizaje situadas, reflexivas y éticamente comprometidas.

Notas

¹ El liderazgo ignaciano es una propuesta de la Compañía de Jesús, se refiere a un estilo de vida inspirada en los Ejercicios Espirituales de Ignacio de Loyola, para orientar y acompañar el proceso de desarrollo integral humano en lo personal y en lo comunitario, en la formación de hombres y mujeres para y con los demás (Vásquez, 2002). Uno de los aspectos de la formación en el liderazgo ignaciano es el desarrollo de 5 características que comienzan con C, conocido como las 5C.(AUSJAL, 2019).

² El mapa D invita a repensarse en diversas maneras de percibir el tiempo, Vásquez y Bravo (2015) retoma la noción de tiempo de Assmann (2002) quien clasifica en dos percepciones tomando como referencia a los dioses griegos: a) Cronos: el tiempo de reloj, el tiempo que se mide, el tiempo que es mercantil. B) Kairos: el tiempo que es vivido, el subjetivo y el vivencial, el tiempo del don y de la gracia.

Referencias

- AUSJAL. (2019). Liderazgo ignaciano: nuestro modo de proceder. ITESO. <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/coordinacion-identidad-mision/descargables/material-13.pdf>
- Bárcena, F., Larrosa, J. & Mélich, J.C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40(1), 233-259. <https://ia801001.us.archive.org/15/items/buckinghamlibro/Pensar%20la%20educaci%C3%B3n%20desde%20la%20experiencia%20-%20larrosa%20barcena%20melich.pdf>
- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa: Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, IV(7-8), 59-77. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>
- Brahm, T., Jenert, T., & Wagner, D. (2017). The crucial first year: A longitudinal study of students' motivational development at a Swiss Business School. *Higher Education*, 73, 459–478. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0095-8>
- Bowles, A., Dobson, A., Fisher, R., & McPhail, R. (2011). An exploratory investigation into first year student transition to university. En K. Krause, M. Buckridge, C. Grimmer, & S. Purbrick-Illek (Eds.), *Research and Development in Higher Education: Reshaping Higher Education* (pp. 61-71). Higher Education Research and Development Society of Australasia, Inc. https://herdsa.org.au/system/files/HERDSA_2011_Bowles.PDF?utm_source=chatgpt.com
- Christie, H., Barron, P., & D'Annunzio-Green, N. (2013). Direct entrants in transition: becoming independent learners. *Studies in Higher Education*, 38(4), 623–637. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.588326>
- Coertjens, L., Brahm, T., Trautwein, C., & Lindblom-Ylännne, S. (2017). Students' transition into higher education from an international perspective. *Higher Education*, 79(3), 357–369. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0092-y>
- Delaney, A. M. (2004). Ideas to enhance higher education's impact on graduates' lives: Alumni recommendations. *Tertiary Education and Management*, 10(2), 89–105. <https://doi.org/10.1023/B:TEAM.0000023839.21429.63>
- Deleuze, G. & Guattari F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Escurra, L. M. (2011). Análisis psicométrico del Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) con los modelos de la Teoría Clásica de los Test y de Rasch. *Persona*, 14, 71-109. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147122650003.pdf>
- Estévez, I., Rodríguez, S., Valle, A., Regueiro, B., & Piñeiro, I. (2016). Incidencia de las metas académicas del alumnado de secundaria en su gestión motivacional. *Aula Abierta*, 44(2), 83–90. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.03.001>
- Hillman, K. (2005). *The first year experience: The transition from secondary school to university and TAFE in Australia*. Australian Council for Education Research. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1043&context=lsay_research
- Ignatius. (2021). ¿Por qué los nuevos planes de estudio de licenciatura de la Ibero se denominan Manresa? <https://boletindidae.ibero.mx/boletines/b202010/img1/item7.pdf>
- Kift, S., Nelson, K. & Clarke, J. (2010). Transition pedagogy: a third generation approach to FYE: a case study of policy and practice for the higher education sector. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 1(1), 1-20. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2080168>
- Kyndt, E., Donche, V., Coertjens, L., van Daal, T., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2019). Does self-efficacy contribute

to the development of students' motivation across the transition from secondary to higher education? *European Journal of Psychology of Education*, 34(2), 457–478. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0389-6>

Lowe, H., & Cook, A. (2003). Mind the gap: Are students prepared for higher education? *Journal of Further and Higher Education*, 27(1), 53–76. <https://doi.org/10.1080/03098770305629>

Martinic, R. & Urzúa, S. (2021) Experiencias estudiantiles en el primer año universitario. Una aproximación desde la sociología de la educación francesa. *Estudios pedagógicos*. 47(2), 161-178. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200161>

Moratilla, E. (2021). Aprendizaje autodirigido en la educación superior: una perspectiva para la modalidad en línea. *Revista Digital Universitaria UNAM*, 22(3). doi: <http://doi.org/10.22201/cuaied.16076079e.2021.22.3.11>

Narváez, M. & Prada, A. (2005). Aprendizaje autodirigido y desempeño académico. *Tiempo de Educar*, 6(11). 115-146. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31161105.pdf>

Parada-Trujillo, A. & Avendaño, W. (2013). Ámbitos de aplicación de la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. *El Ágora USB*, 13(2), 443-458. <https://www.redalyc.org/pdf/4077/407736378009.pdf>

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

Plutchik, R. (2020). *La rueda de las emociones*. Editorial Planeta. https://docsp.aulaplaneta.com/sites/all/files_old/rueda_emociones.pdf

Ramírez, J. C. (2016). El relato autobiográfico como acompañante del proceso formativo. *Fuentes Humanística*, 27, 53, 187-201. <https://biblat.unam.mx/hevila/Fuenteshumanisticas/2016/no53/10.pdf>

Rangel, A. (2013). Metacognición: autogestión del conocimiento para estudiantes de la Universidad de Zulia. *Opción*, 29(71), 70-89. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31030401005.pdf>

Silva, J., Barrientos, J. & Espinoza-Tapia, R. (2013). Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: los mapas corporales. *Alpha*, 163-182. https://scielo.conicyt.cl/pdf/alpha/n37/art_12.pdf

Silva, M. (2015). *La importancia del primer año universitario. De la teoría a la práctica*. Universidad Iberoamericana.

Stover, J.B., Bruno, F.E., Uriel F.E., & Fernández Liporace, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115. <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483555396010.pdf>

Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Hall, N. C., & Guay, F. (2012). Examining perceived control level and instability as predictors of first-year college students' academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 37(2), 81–90. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2012.01.001>

Tam, M. (2002). University impact on student growth: A quality measure. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 211–218. <https://doi.org/10.1080/1360080022000013527>

Thomas, T., Jacobs, D., Hurley, L., Martin, J., Maslyuk, S., Lyall, M., & Ryan, M. (2019). Students' perspectives of early

assessment tasks in their first-year at university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(3), 398–414. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1513992>

Tinto, V. (2016). From retention to persistence: Rethinking the goals of higher education institutions. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(2), 251–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>

Universidad Iberoamericana (2020). Marco operativo para el diseño de planes de estudios de licenciatura. México. <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/corpus/marco-operativo-para-el-diseno-de-plan-de-estudio-de-licenciatura-planes-manresa.pdf>

Universidad Iberoamericana (2021). Principales rasgos de los planes de estudio Manresa. México. <https://innovacioneducativa.ibero.mx/wp-content/uploads/2023/11/Principales-rasgos-planes-Manresa.pdf>

Wagner, D., & Brahm, T. (2017). Fear of academic failure as a self-fulfilling prophecy. En E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell, & S. Lindblom-Ylänne (Eds.), *Higher Education transitions. Theory and research* (pp. 13–30).

Zhou, J., Zhao, K., & Dawson, P. (2020). How first-year students perceive and experience assessment of academic literacies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 266–278. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1637513>

ISSN: 2362-3349

Lopez Herrera, A. E. (2026). Mapas de vida: una aproximación al aprendizaje autodirigido en el primer semestre de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(20).

Recibido: 22 de enero de 2025

Aprobado: 6 de mayo de 2025

Publicado: 1 de enero de 2026

Facultad de Humanidades y Artes - UNR