

Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año*

First-year university students' disposition and approaches to learning

Recibido: enero 17 de 2010 | Revisado: marzo 4 de 2010 | Aceptado: junio 9 de 2010

MARÍA VICTORIA PÉREZ VILLALOBOS**

MARCO FERNANDO VALENZUELA
CASTELLANOS

ALEJANDRO DÍAZ MUJICA

Universidad de Concepción, Chile

JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA***

JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ

Universidad de Oviedo, España

RESUMEN

La investigación sobre el aprendizaje autorregulado ha permitido distinguir procesos cognitivos que el estudiante selecciona y ejecuta para alcanzar sus objetivos. Al realizar una tarea el estudiante analiza sus características, el contexto y sus propias capacidades, empleando estrategias de planificación y gestión de sus recursos, adoptando un enfoque de aprendizaje superficial o uno profundo. Para describir la relación entre las variables estrategias de disposición al aprendizaje y enfoques de aprendizaje, se aplicó el Cuestionario de Formas de Estudio a 344 estudiantes de primer año de ocho carreras de una universidad chilena. Los resultados muestran relaciones significativas (r superior a 0.30, $p < 0.001$) entre estrategias de disposición al aprendizaje y utilización de enfoque de aprendizaje profundo, y entre estas variables y la cantidad de horas de estudio semanales.

Palabras clave autores

Aprendizaje, estrategia, autorregulación, enfoques de aprendizaje, disposición al aprendizaje.

Palabras clave descriptores

Investigación psicológica, test psicológico, psicología de la educación, procesos de aprendizaje, motivación.

SICI: 1657-9267(201108)10:2<441:DYEAEU>2.0.TX;2-3

Para citar este artículo. Pérez, V. M. V., Valenzuela, C. M. F., Díaz, M. A., González-Piend, J. A. & Núñez, P. J. C. (2011). Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 441-449.

* Esta investigación es parte del Proyecto FONDECYT N° 1080240: *Valoración de un programa de docencia para facilitar el aprendizaje activo y autorregulado*.

** Facultad de Ciencias Sociales, Dpto. Psicología, Barrio Universitario s/n, Concepción, Chile. E-mails: marperez@udec.cl, marcovalezuola@udec.cl, adiazm@udec.cl

*** Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo, Plaza Feijoo s/n, 33003, Oviedo, España. E-mails: julioag@uniovi.es; jcarlosn@uniovi.es
Research-ID: Núñez, J. C., C-8386-2011.

ABSTRACT

Research on self-regulated learning has recognized cognitive processes that students select and execute to achieve their goals. When performing a task, the student analyzes the task characteristics, context and his own capacities, employing resource planning and management, adopting either deep or superficial learning approaches. To describe the relationship between "disposition to learning strategies and" and "deep and superficial learning approaches", the "Cuestionario de Formas de Estudio" questionnaire was applied to 344 1st year students from eight study programs of a Chilean university. The results show significant correlation (r greater than 0.30, p lower than 0.001) between disposition to learning strategies and usage of deep learning approaches, and between the aforementioned variables and the amount of weekly study time.

Key words authors

Learning, Strategy, Self-Regulation, Approaches to Learning, Disposition to Learning.

Key words plus

Psychological Research, Psychological Tests, Educational Psychology, Learning Processes, Motivation, Self Discipline.

Durante las últimas décadas el estudio del aprendizaje ha desplazado su eje hacia la consideración del estudiante como constructor y guía de un proceso activo, cognitivo, constructivo, significativo, mediado y autorregulado en el que interactúan procesos personales (cognitivos, motivacionales/afectivos y biológicos), comportamentales y contextuales (Torrano & González-Torres, 2004). La sociedad del conocimiento y los permanentes cambios que plantea, hacen necesario que el sistema educativo prepare a la persona para afrontar escenarios de saberes en continuo crecimiento y modificación, concibiendo la formación como un proceso de toda la vida que exige la capacidad de regular por sí misma sus motivaciones y acciones (Enríquez & Rentería, 2007; Núñez, Solano, González-Pienda & Rosário, 2006a).

La comprensión de los factores que diferencian a los estudiantes universitarios que logran éxito académico de aquellos que no, ha permitido concluir que los primeros se identifican por sus capacidades de autorregulación que, junto a sus habilidades cognitivas, posibilitan controlar y ajustar sus conductas y actividades de aprendizaje (Rosário, Núñez, González-Pienda, Almeida, Soares & Rúbio, 2005; Ruiz, 2003; Zimmerman, 2002). Existe una estrecha relación entre la utilización de estrategias de autorregulación del aprendizaje y enfoques de aprendizaje profundo, y metas de dominio para el logro de buenos resultados académicos (Ruban & Reis, 2006; Ruiz, 2003). Así, el fracaso se encontraría asociado, entre otras causas, a la falta de habilidad de los alumnos para controlar su comportamiento de estudio (Pérez & Díaz, 2008).

El estudio de estas variables permite conocer de mejor manera las debilidades y fortalezas con las que los estudiantes de primer año enfrentan el desafío universitario y contribuye a explicar los niveles de fracaso y abandono más allá de las condicionantes socioeconómicas, detectados en investigaciones recientes (Centro de Microdatos del Departamento de Economía de la Universidad de Chile, 2008). A su vez, el conocimiento de la forma en que los estudiantes acceden al conocimiento permite diseñar acciones de fortalecimiento de competencias de aprendizaje autorregulado

(Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi & Wagenaar, 2007; Echevarría, 2003; Santos, Vendramini, Suehiro & Santos, 2006).

Las estrategias de autorregulación en sus dimensiones de disposición al estudio (planificación de objetivos de aprendizaje, gestión del tiempo de estudio), cognitivas y metacognitivas (determinación de objetivos, metacompreensión y monitoreo) pueden ser aprendidas a través del modelado o de la enseñanza directa, mediante programas insertos en el currículum (Pérez & Díaz, 2008; Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, Solano & Valle, 2007).

Aprendizaje autorregulado

La investigación en torno al aprendizaje autorregulado ha considerado aportes de la Psicología Cognitiva y de la Teoría Social-Cognitiva; comprendiendo acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados, para alcanzar metas de aprendizaje en un proceso autodirectivo (Bandura, 2001; Boekaerts & Cascallar, 2006; Garner, 2009; Pintrich, 2004; Zimmerman, 2008).

Los estudiantes transforman sus habilidades mentales en actividades y destrezas necesarias para funcionar en diversas áreas y formas de aprendizaje desde lo individual, como la resolución de problemas matemáticos por uno mismo, hasta formas sociales de aprendizaje que consideran el trabajo con pares y la solicitud de ayuda a personas con mayores niveles de experiencia (Valle et al., 2008; Zimmerman, 2002; Zimmerman, Kitsantas & Campillo, 2005).

En los procesos de autorregulación del aprendizaje intervienen variables personales como la capacidad (inteligencia, aptitudes), el querer (motivación) y el modo de ser (personalidad), además del saber hacer (utilizar habilidades y estrategias de aprendizaje) (González-Pienda, Núñez, González-Pumariaga & García, 1997). Así, la metacognición o conocimiento de los procesos cognitivos y su manejo por parte del estudiante, adquiere un rol fundamental, ya que actúa como facilitadora de la toma de decisiones para la selección y uso de las diversas estrategias y recursos de que dispone

para el aprendizaje, a partir de la identificación de errores, control inhibitorio y regulación emocional, entre otros (Efklides, 2009; Joly, 2007; Roces, González-Pienda & Álvarez, 2002; Santos, Suehiro & Oliveira, 2004).

Disposición al aprendizaje

Desde la perspectiva Social Cognitiva, el aprendizaje no es un rasgo personal que los estudiantes poseen o no poseen; más bien, comprende el uso selectivo de procesos específicos o estrategias para cada tarea de aprendizaje en fases cíclicas de planificación, ejecución y evaluación en que se distinguen, en consecuencia, tres dimensiones de estrategias de autorregulación del aprendizaje (Enríquez & Rentería, 2007; Pintrich, 2004; Rosário et al., 2007; Ruban & Reis, 2006; Torrano & González Torres, 2004; Zimmerman, 2002): (1) estrategias de disposición al aprendizaje, utilizadas en la fase de planificación, (2) estrategias cognitivas, correspondientes a la fase de ejecución y (3) estrategias metacognitivas transversales a todo el proceso de autorregulación y fundamentales en la fase final en la que el estudiante evalúa los resultados de sus procesos de estudio (Rosário et al., 2007; Torrano & González-Torres, 2004; Valle, González-Cabanach, Cuevas, Rodríguez & Baspino, 1998a; Zimmerman et al., 2005).

Las estrategias de disposición al aprendizaje mejoran las condiciones en que se produce el aprendizaje y la disposición del estudiante, e involucran componentes motivacionales, metacognitivos y de gestión de recursos (Rosário et al., 2007; Valle et al., 2008; Zimmerman, 2008).

Puesto ante una tarea de aprendizaje, el estudiante analiza sus características, el contexto y de los recursos propios y materiales para enfrentarla. Así, recurre a diversas estrategias que incluyen: (1) establecimiento de objetivos de aprendizaje y diseño de un plan para su logro; (2) organización del tiempo; (3) gestión de los recursos para facilitar el aprendizaje y del ambiente de estudio y (4) disposiciones motivacionales que ayudan a la ejecución y logro de lo planificado (Rosário et al., 2007; Valle et al., 2008; Zimmerman, 2008).

Al planificar objetivos y estrategias de aprendizaje los estudiantes establecen metas de aprendizaje, y seleccionan y programan procedimientos para lograrlas a partir del análisis de la tarea (Roces et al., 2002). La gestión de recursos y ambiente de estudio se refiere la organización de los recursos materiales (cuadernos, apuntes, libros, recursos informáticos) y a la adaptación a las condiciones ambientales de que dispone para realizar la tarea de aprendizaje (búsqueda y/o habilitación de un espacio adecuado, limitación y control de distractores, etc.). La organización del tiempo se refiere al conocimiento y utilización de los espacios temporales requeridos para efectuar una tarea, y a la ordenación del uso de ellos para el logro de los objetivos de aprendizaje a través de cronogramas, listados de tareas, establecimiento y mantención de horarios personales de estudio, etc. Las estrategias motivacionales comprenden la disposición anímica y las metas con que el alumno enfrenta una tarea y la regulación del esfuerzo, atención, y dedicación para el logro de sus objetivos de aprendizaje (Pintrich, 2004; Ruiz, 2003; Valle et al., 1998b, 2008).

En resumen, las estrategias de disposición al aprendizaje pueden considerarse como los procedimientos iniciales del estudio y del proceso cognitivo de aprender.

Enfoques de aprendizaje

Los enfoques de aprendizaje designan tanto la forma en que sistemáticamente un estudiante se enfrenta a la mayoría de las tareas de aprendizaje, como la manera en que se enfrenta a una tarea particular en un momento determinado (Valle et al., 2000). Se distinguen dos tipos: un enfoque hacia la reproducción (enfoque de orientación superficial) y otro dirigido hacia la comprensión (enfoque de orientación al significado). Este último, enfoque de aprendizaje profundo, caracteriza a los estudiantes que autorregulan su aprendizaje (Barca, Peralbo & Brenlla., 2004; Biggs, Kember & Leung, 2001; Rosário et al., 2007).

El enfoque superficial, dirigido solo al cumplimiento mínimo de una tarea, no posibilita re-

sultados de alta calidad; solo pone en marcha un aprendizaje simple, mecánico y memorístico. Por su parte, el enfoque profundo caracterizado por un alto interés y grado de implicación en lo que se está aprendiendo, está orientado a descubrir el significado de lo que se va a aprender, estableciendo relaciones con experiencias y conocimientos previos (Rosário et al., 2007).

Aunque esta vinculación entre el enfoque profundo y la orientación al significado podría traducirse en el logro de un alto rendimiento, no se ha encontrado evidencia consistente que permita afirmar la existencia de esta relación; sin embargo, se ha mostrado que los enfoques de aprendizaje pueden ser buenos predictores de desempeño en tareas de evaluación continua, pero pobres respecto del desempeño en exámenes y presentaciones orales (Swanberg & Martinsen, 2010).

En síntesis, los alumnos inician sus tareas de estudio con un determinado enfoque que puede variar a partir del análisis de la tarea y del contexto de estudio (De la Fuente, Pichardo, Justicia & Berbén, 2008; Heikkilä & Lonka, 2006; Rosário et al., 2005). Así, la percepción de los criterios de evaluación, el tipo de contenidos, los estilos de enseñanza y características de la tarea, tienen incidencia en la adopción de uno u otro enfoque de aprendizaje y, por tanto, en la selección de procedimientos por utilizar para el logro de la meta (Valle, González-Cabanach, Núñez & González-Pienda, 1998b).

Relación entre estrategias de autorregulación del aprendizaje y enfoques de aprendizaje

Existe una relación directa entre el uso de estrategias de autorregulación en sus dimensiones de disposición al aprendizaje, cognitivas y metacognitivas, y la adopción de un enfoque de aprendizaje profundo (De la Fuente et al., 2008; Rosário et al., 2007; Valle et al., 2008). Hay estrechos vínculos entre la alta implicación de los alumnos en el estudio personal y la adopción de un enfoque profundo, encontrándose que los estudiantes que adoptan este tipo de enfoque utilizan estrategias

motivacionales y autorregulatorias que les ayudan a alcanzar niveles más intensos de comprensión y procesamiento de la información (Phan, 2008). Por otra parte, la autorregulación metacognitiva se explica, en gran medida, por el grado en que los estudiantes se orientan hacia el aprendizaje de dominio (enfoque profundo), muestran creencias positivas acerca de sus habilidades, organizan su material de estudio tratando de relacionarlo con sus aprendizajes previos, controlan su tiempo y ambiente de estudio, y perseveran a pesar de las dificultades (Valle et al., 2008).

Asimismo, un enfoque de aprendizaje profundo se relaciona directa y positivamente con una mejor planificación y control de la ejecución. Se ha observado una relación inversa entre el enfoque superficial y la autorregulación, y una relación directa entre el enfoque superficial y la presión externa (De la Fuente et al., 2008).

Para objetivos de investigación, los procesos cognitivos y metacognitivos son difícilmente observables de manera externa, lo que ha llevado a utilizar procedimientos basados en autoinformes. Esta técnica ha sido discutida debido a la dificultad de las personas para acceder a procesos que muchas veces ocurren en forma escasamente consciente y, por tanto, a su menor capacidad como instrumento de medida para capturar detalles de los procesos. Sin embargo, se reconoce su adecuación para medir aptitudes generales o tendencia a la utilización de procesos autorregulatorios (Pintrich, 2004).

A partir de los antecedentes teóricos y empíricos antes señalados, se puede hipotetizar que en los estudiantes de primer año de carreras universitarias se presentan correlaciones positivas y significativas entre estrategias de disposición al aprendizaje y la adopción de un enfoque de aprendizaje profundo.

Método

Diseño metodológico

Se empleó un diseño de tipo descriptivo, correlacional y de corte transversal.

Participantes

Los participantes del estudio fueron 344 estudiantes de ocho carreras de diversas facultades (Ciencias Económicas, Ingeniería, Farmacia y Ciencias Químicas) de la Universidad de Concepción en la Provincia de Concepción, Chile. Su participación fue voluntaria y firmaron una carta de consentimiento informado. Además cumplen con el requisito de cursar por primera vez estudios universitarios. Del total, un 57 % correspondió a sexo masculino y un 43 % a sexo femenino. Las edades de los sujetos fluctuaron entre los 17 y los 23 años (promedio: 18.58, $DE = 0.69$).

La muestra fue intencionada, incluyendo carreras que en la selección universitaria de ingreso tuvieran puntuaciones de corte entre 600 y 650 puntos, y una ponderación de entre 40 % y 45 % en la parte matemática, asegurándose así homogeneidad en la muestra.

Variables

Las variables en estudio fueron: (a) estrategias de disposición al aprendizaje, (b) enfoques de aprendizaje superficial y profundo y, (c) horas de estudio durante la semana y durante el fin de semana.

Instrumentos de medida

Se utilizó el Cuestionario de Formas de Estudio, basado en las escalas IPAA-Univ., IPE Univ.; Aratex y CEA (Núñez et al., 2006b; Rosário et al., 2007) compuesto por 57 ítems referidos a las estrategias de autorregulación del aprendizaje y a los enfoques de aprendizaje superficial y profundo (Tabla 1). Las escalas presentaron fiabilidad entre 0.56 y 0.73 (Tabla 2).

Para la variable horas de estudio se pidió a los participantes completar las siguientes aseveraciones:

- a) "Sin contar las clases, durante una semana (de lunes a viernes) estudio más o menos... horas."
- b) "Sin contar las clases, durante el fin de semana estudio más o menos... horas."

TABLA 1
Ejemplos de ítem por escala

Escalas	Ejemplos de ítems
1. Estrategias de Disposición al Aprendizaje	
1.1 Planificación de objetivos de aprendizaje	Hago un plan antes de comenzar a hacer un trabajo escrito. Pienso lo que voy a hacer y lo que necesito para conseguirlo.
1.2 Gestión de recursos y del ambiente de estudio	Antes de comenzar a estudiar, compruebo si tengo todo lo que necesito: diccionarios, libros, lápices, cuadernos, fotocopias, para no estar siempre interrumpiendo mi estudio.
1.3 Organización del tiempo	Antes de empezar a estudiar, me planifico el tiempo que puedo necesitar dedicar a comprender y aprender el tema, y cómo voy a distribuirlo entre las distintas actividades que tengo que realizar.
1.4 Estrategias motivacionales	Antes de empezar a estudiar, si considero que la tarea me va a resultar aburrida, me animo a mí mismo diciéndome que podré hacer algo que me guste cuando termine.
2. Enfoques de Aprendizaje	
2.1 Enfoque Profundo de aprendizaje	Estudio por la satisfacción que me produce comprender las respuestas a los "por qué's".
2.2 Enfoque Superficial de aprendizaje	Pido a los profesores que me digan exactamente la materia que entra en el examen parcial/final, porque sólo estudio eso.

Fuente: elaboración propia.

TABLA 2
Fiabilidad de las escalas

Escala	Alfa de Cronbach
Estrategias de disposición al aprendizaje	0.73
Enfoque de aprendizaje profundo	0.59
Enfoque de aprendizaje superficial	0.56

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Existen correlaciones positivas y significativas entre el uso de estrategias de disposición al aprendizaje, la adopción de un enfoque profundo de aprendizaje, y el tiempo dedicado a actividades de estudio. Asimismo, se presenta correlaciones bajas y negativas entre la adopción de un enfoque superficial y las variables antes mencionadas (Tabla 3).

La variable estrategias de disposición al aprendizaje se correlaciona directa y significativamente con la variable enfoque profundo presentando una relación moderada. Al analizar la correlación entre enfoque profundo y los componentes de la variable estrategias de disposición aprendizaje, se obtiene los siguientes resultados: enfoque profundo y planificación de objetivos presentan una relación moderada; al igual que aquella entre enfoque profundo y estrategias motivacionales. Las correlaciones más bajas se presentan entre enfoque profundo y gestión de recursos y ambiente y organización del tiempo. Por otra parte, el enfoque superficial, presenta relaciones bajas e inversas con la variable estrategias de disposición al aprendizaje y sus distintos componentes.

Conclusiones

En concordancia con investigaciones anteriores (Barca et al., 2004; Biggs et al., 2001; De la Fuente et al., 2008; Rosário et al., 2007) la utilización de estrategias de disposición al aprendizaje presenta relaciones directas con la adopción de un enfoque de aprendizaje profundo. Los estudiantes que no utilizan estrategias de disposición o las utilizan escasamente tienden a adoptar un enfoque superficial.

Al considerar las horas de estudio durante la semana y fines de semana como indicadores del grado de uso de enfoques de aprendizaje y de estrategias de autorregulación, las relaciones se presentan en grado moderado entre el enfoque profundo y las horas de estudio semanales y, en grado bajo, con las horas destinadas para estudiar el fin de semana.

Se observa baja relación entre las estrategias de gestión de recursos y de organización del tiempo

TABLA 3

Correlación entre estrategias de disposición al aprendizaje, enfoques de aprendizaje y horas de estudio

	Enfoque Superficial	Enfoque Profundo
Estrategias de Disposición al Aprendizaje	-0,110(*) 0,045 331	0,462(**) 0,000 328
Planificación de objetivos	-0,165(**) 0,002 339	0,420(**) 0,000 336
Gestión de recursos y ambiente	-0,030 0,582 340	0,296(**) 0,000 336
Organización del tiempo	-0,092 0,090 341	0,154(**) 0,005 337
Estrategias motivacionales	-0,022 0,682 337	0,393(**) 0,000 333
Horas de estudio durante la semana	-0,241(**) 0,000 339	0,333(**) 0,000 335
Horas de estudio durante el fin de semana	-0,191(**) 0,000 340	0,262(**) 0,000 336

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

Fuente: elaboración propia.

po y el enfoque profundo. Esta escasa relación se confirma con la existente entre esta última y las horas de estudio, cuyos niveles de asociación al compararlos con los de las otras variables indican que si bien existe conocimiento y utilización de estrategias de autorregulación en los alumnos, no se traspasa a la acción. Se puede concluir que aunque

los estudiantes saben lo que deben hacer, no saben cómo hacerlo. Esto podría explicarse por la falta de entrenamiento en estrategias de aprendizaje en las etapas anteriores del sistema educativo. Es posible que el paso de un espacio educativo protegido y centrado en la adquisición de contenidos (Enseñanza Media) más que en el alumno y su construcción autónoma de conocimiento, como ocurre en la educación chilena, sea un elemento condicionante para estos resultados.

Los resultados permiten confirmar los aportes de investigaciones similares realizadas en universidades de Europa y Asia respecto de la relación entre las variables estrategias de autorregulación y enfoque profundo (Barca et al., 2004; Biggs et al., 2001; De la Fuente et al., 2008; Rosário et al., 2007); sin embargo, es conveniente precisar de mejor manera las causas de estos resultados, recurrir a otros diseños metodológicos y quizás sea necesario refinar el instrumento de medida puesto que solo evalúa procesos que están ocurriendo en el periodo en que es aplicado sin tomar en cuenta los antecedentes previos de los participantes, ni otra información que pudiera ser relevante.

Considerando los resultados que muestran bajas relaciones entre el enfoque de aprendizaje profundo y las estrategias de gestión de recursos y de organización del tiempo, parece necesario fortalecer, durante la enseñanza en la universidad, el desarrollo de competencias de autorregulación en esas áreas. Iniciativas de esta índole han dado resultados positivos en universidades europeas que han implementado programas de aprendizaje autodirigido, reforzados con la enseñanza de estrategias de autorregulación de los procesos cognitivos y metacognitivos (Pérez & Díaz, 2008; Railton & Watson, 2005; Rosário et al., 2005; Van den Hurk, 2006).

Considerando la complejidad de los procesos de aprendizaje, sería relevante inquirir acerca de la formación de los estudiantes en sus etapas escolares, así como de sus concepciones de cómo se adquiere o construye el conocimiento, dada su influencia en la adopción de una mayor o menor autonomía en el aprendizaje (Hofer, 2004; Muis, 2007).

En síntesis, la investigación realizada aporta información relevante acerca de las variables estudiadas y contribuye a aumentar su conocimiento, especialmente en lo relativo a las relaciones entre enfoques de aprendizaje y utilización de estrategias de autorregulación. Por otro lado, los datos recopilados y su análisis pueden servir como base de proyección a nuevas investigaciones que complementen el estudio de estos fenómenos, y también como insumo para el diseño y puesta en marcha de acciones que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes universitarios de primer año.

Referencias

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Barca, A., Peralbo, M. & Brenlla, J. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16 (1), 94-103.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final -Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. Bilbao: Publicaciones Universidad de Deusto.
- Biggs, J., Kember, D. & Leung, D. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 133-149.
- Boekaerts, M. & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18 (3), 199-210.
- Centro de Microdatos del Departamento de Economía de la Universidad de Chile. (2008). *Estudio sobre causas de la deserción universitaria* (Informe final). Recuperado el 12 de marzo de 2009, de http://www.mece2.com/portal/component/option,com_docman/task,doc_download/gig,409/Itemid,35/lang,spanish/
- De la Fuente, J., Pichardo, M., Justicia, F. & Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20 (4), 705-711.

- Echevarría, G. (2003). El sistema europeo de transferencia de créditos y su implementación en universidades del MERCOSUR. *Calidad en la Educación*, 19, 197-206.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21 (1), 76-82.
- Enríquez, A. & Rentería, E. (2007). Estrategias de aprendizaje para la empleabilidad en el mercado del trabajo de profesionales recién egresados. *Universitas Psychologica*, 6 (1), 89-103.
- Garner, J. (2009). Conceptualizing the relation between executive functions and self-regulated learning. *The Journal of Psychology*, 143 (4) 405-426.
- González-Pienda, J., Núñez, J., González-Pumariega, S. & García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- Heikkilä, A. & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: Students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31 (1), 99-117.
- Hofer, B. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, 39 (1), 43-55.
- Joly, M. (2007). Escala de estrategias metacognitivas de lectura para universitários brasileiros: estudo de validade divergente. *Universitas Psychologica*, 6 (3), 507-521.
- Muis, K. (2007). The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 42 (3), 173-190.
- Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J. & Rosário, P. (2006a). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), 139-146.
- Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J. & Rosário, P. (2006b). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18 (3), 353-358.
- Pérez, M. & Díaz, A. (2008). Valoración de un programa de docencia para facilitar el aprendizaje activo y autorregulado. Proyecto FONDECYT N° 1080240. Recuperado el 12 de marzo de 2009 de, <http://ri.conicyt.cl/575/article-30196.html>
- Phan, H. (2008). Multiple regression analysis of epistemological beliefs, learning approaches, and self-regulated learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (1), 157-184.
- Pintrich, P. (2004). A Conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Railton, D. & Watson, P. (2005). Teaching autonomy. "Reading groups" and the development of autonomous learning practices. *Active Learning in Higher Education*, 6 (3), 182-193.
- Roces, C., González-Pienda, J. & Álvarez, L. (2002). Procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas. En J. A. González-Pienda, R. González-Cabanach, J. C. Núñez & A. Valle (Eds.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 95-115). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rosário, P., Mourão, J., Núñez, J., González-Pienda, J., Solano, P. & Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19 (3), 422-427.
- Rosário, P., Núñez, J., González-Pienda, J., Almeida, L., Soares, S. & Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del "Modelo 3P" de J. Biggs. *Psicothema*, 17 (1), 20-30.
- Ruban, L. & Reis, S. (2006) Patterns of self-regulatory strategy among low-achieving and high achieving university students. *Roeper Review*, 28 (3), 148-156.
- Ruiz, V. (2003). Motivação na universidade: uma revisão da literatura. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 20 (2), 15-24.
- Santos, A., Suehiro, A. & Oliveira, K. (2004). Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com alunos de Psicologia. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 21 (2), 29-41.
- Santos, A., Vendramini, C., Suehiro, A. & Santos, L. (2006). Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de Psicologia. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 23 (1), 83-91.
- Swanberg, A. & Martinsen, Ø. (2010). Personality, approaches to learning and achievement. *Educational Psychology*, 30 (1), 75-88.

- Torrano, F. & González-Torres, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Cuevas, L., Rodríguez, S. & Baspino, M. (1998a). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Núñez, J. & González-Pienda, J. (1998b). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (2), 393-412.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Núñez, J., Suárez, J., Piñeiro, I. & Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (3), 368-375.
- Valle, A., Núñez, J., González-Cabanach, R., González-Pienda, J., Rodríguez, S., Rosário, P. et al. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20 (4), 724-731.
- Van den Hurk, M. (2006). The relation between self-regulated strategies and individual study time, prepared participation and achievement in a problem-based curriculum. *Active Learning in Higher Education*, 70 (2), 155-169.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 16-183.
- Zimmerman, B., Kitsantas, A. & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.