



Revista Electrónica Educare

ISSN: 1409-4258

ISSN: 1409-4258

Universidad Nacional. CIDE

Ventura, Ana Clara; Cattoni, María Soledad; Borgobello, Ana  
Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: Un estudio situado  
con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos  
Revista Electrónica Educare, vol. 21, núm. 2, 2017, Mayo-Agosto, pp. 315-334  
Universidad Nacional. CIDE

DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.15>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194154995016>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

[Número publicado el 01 de mayo del 2017]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.15>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: Un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos

***Self-Regulated Learning at the University Level: A Situated Study with Students of  
Psychopedagogy Career in Different Academic Grades***



*Ana Clara Ventura<sup>1</sup>*

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
Universidad Nacional del Comahue  
San Carlos de Bariloche, Rio Negro, Argentina  
[ventura@comahue-conicet.gob.ar](mailto:ventura@comahue-conicet.gob.ar)  
<http://orcid.org/0000-0003-1721-0023>

*María Soledad Cattoni<sup>2</sup>*

Instituto Universitario del Gran Rosario  
Rosario, Santa Fe, Argentina  
[scattoni@iugr.edu.ar](mailto:scattoni@iugr.edu.ar)  
<http://orcid.org/0000-0001-9817-6677>

*Ana Borgobello<sup>3</sup>*

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
Universidad Nacional del Rosario  
Rosario, Santa Fe, Argentina  
[borgobello@irice-conicet.gov.ar](mailto:borgobello@irice-conicet.gov.ar)  
<http://orcid.org/0000-0002-2340-8127>

Recibido 20 de febrero de 2016 • Corregido 1 de abril de 2017 • Aceptado 23 de abril de 2017

<sup>1</sup> Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Mar del Plata, Argentina). Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el grupo vinculado "Estudios Culturales y Cognitivos" al Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales y Docente del Departamento de Psicología, área "Psicología del Desarrollo", Orientación "Niñez" del Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue (San Carlos de Bariloche, Argentina). Posee artículos publicados en el área del aprendizaje autorregulado y la enseñanza estratégica en contextos universitarios. Actualmente se interesa por las relaciones entre las concepciones de aprendizaje, enseñanza y conocimiento a nivel intra-individual en profesorado universitario y en estudiantes de primaria en el campo de la escritura.

<sup>2</sup> Licenciada en Psicopedagogía por la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (Buenos Aires, Argentina). Asistente orientadora de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, coordinadora del Espacio de Tutorías Universitarias y profesora de la Cátedra Prácticas Profesionales III "Intervención Psicopedagógica en Ámbitos Comunitarios" de la Licenciatura en Psicopedagogía del Instituto Universitario del Gran Rosario, Rosario, Argentina.

<sup>3</sup> Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis (San Luis, Argentina). Psicóloga y Profesora en Psicología por la Universidad Nacional de Rosario (Rosario, Argentina). Investigadora en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR) y jefa de Trabajos Prácticos en Metodologías de la Investigación en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Posee artículos publicados en el área de la interacción sociocognitiva y colaborativa en contextos de educación formal. En la actualidad trabaja en el uso de plataformas virtuales en estudio de casos naturales en la universidad.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

**Resumen:** Ser capaz de autorregular adecuadamente el propio aprendizaje impacta positivamente en el rendimiento académico del alumnado. De aquí la relevancia de entender cuáles son, cómo se articulan y cómo cambian estrategias de aprendizaje y patrones de motivación en el transcurso de la formación académica. Los objetivos de este trabajo son: (a) describir estrategias cognitivas/metacognitivas de aprendizaje y patrones de motivación usadas por estudiantes (media y desviación estándar); (b) analizar las correlaciones entre ambos grupos de variables (correlación índice de Pearson); (c) contrastar resultados según Ciclo Básico (1º año) y Superior (5º año) de formación académica (prueba de hipótesis t de Student). El estudio cuantitativo *ex post facto* se basó en la administración de la versión argentina del MSLQ (*Motivated Strategies Learning Questionnaire*) denominada MSLQe a 114 estudiantes de psicopedagogía. Los resultados muestran: (a) un repertorio variado de estrategias y patrones de motivación para el aprendizaje; (b) un mayor uso de estrategias metacognitivas de autorregulación y estrategias de manejo del tiempo y ambiente de estudio se asoció a altos niveles en los patrones motivacionales de orientación a metas, valoración de la tarea, creencias de control y de autoeficacia del estudiantado; (c) diferencias significativas según el ciclo académico: a favor del alumnado principiante en estrategias cognitivas de repaso, autorregulación metacognitiva y organización; mientras que las puntuaciones fueron superiores para los alumnos y las alumnas avanzadas en relación a pensamiento crítico. Asimismo, respecto de los patrones de motivación, los grupos avanzados declararon mayores tendencias hacia metas de orientación intrínsecas, mientras que los principiantes lo hicieron en metas de motivación extrínsecas, creencias de control, de autoeficacia y ansiedad. Es posible concluir que la formación académica posibilitó una integración jerárquica tanto de estrategias superficiales y profundas, así como de patrones de motivación internos y externos del estudiantado. De este modo, este artículo contribuye a un análisis de dimensiones cognitivas (frías y cálidas) como contextualmente situado (niveles iniciales y finales de la formación académica) de las estrategias de aprendizaje y patrones de motivación de grupos universitarios de estudiantes.

**Palabras claves:** Estrategias de aprendizaje; patrones de motivación; MSLQe; estudiantado universitario.

**Abstract:** Being able to properly regulate one's own learning positively impacts student's academic performance. Hence the relevance of understanding what they are, how they articulate, and how they change learning strategies and motivation patterns across academic training. Our aims are: (a) to describe cognitive / metacognitive learning strategies and motivation patterns used by students (mean and standard deviation); (b) to analyze the correlations between both groups of variables (Pearson's index correlation); (c) to compare above results according to the basic level (1st year) and the higher level (5th year) of academic training (Student's t test). The quantitative *ex post facto* study was based on the Argentine version of the MSLQ (*Motivated Strategies Learning Questionnaire*), also called MSLQe; it was applied to 114 students of Psychopedagogy. The results showed the following: (a) a varied repertoire of learning strategies and motivation patterns; (b) a greater use of metacognitive strategies for self-regulation, as well as of strategies for time and study environment management, was associated with higher levels of motivational patterns of goal orientation, task assessment, control beliefs, and self-efficacy of students; (c) statistical differences according to the academic cycle: in favor of the students who were beginners in cognitive strategies of review, metacognitive self-regulation, and organization; while the scores were higher for the advanced students in relation to critical thinking. Likewise, regarding the motivation patterns, the advanced students showed more tendencies towards intrinsic orientation goals, whereas the beginners did it in extrinsic motivation

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.15>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

goals, beliefs of control and of self-efficacy, and anxiety. It is possible to conclude that the academic formation made possible a hierarchical integration of both superficial and deep strategies, as well as internal and external motivation patterns of the students. Thus, this article contributes to an analysis of cognitive dimensions (cold and warm), as contextually situated (initial and final levels of academic formation), of the learning strategies and motivation patterns of university students.

**Keywords:** Learning strategies, motivational patterns, MSLQe, university students.

## Introducción

Investigaciones en psicología de la educación coinciden en la relevancia de la autorregulación para el desarrollo cognitivo, social y escolar del alumnado. Este constructo se sitúa en la base de las formulaciones psicoeducativas sobre aprendizaje estratégico o autónomo en tanto refiere, en un sentido amplio, a la capacidad estudiantil para evaluar su propio proceso de aprendizaje y diferenciar aquellas estrategias que son útiles, sabiendo reconocer por qué, cómo y cuándo aplicarlas (Panadero & Alonso Tapia, 2014b). Así, subyace un relativo consenso acerca del valor de “aprender a aprender” para que el estudiantado pueda responder con mayor facilidad a las demandas de las nuevas culturas de aprendizaje (Marugán, Martín, Catalina y Román, 2013; Pozo y Mateos, 2009).

Desde un enfoque sociocognitivo, la motivación, la creación de modelos mentales en parte por emulación al ensayo y al refuerzo de la actuación son fundamentales para que el estudiantado aprenda a autorregularse. Así, la autorregulación es el resultado del interjuego entre dos dimensiones fundamentales. Por un lado, una dimensión cognitiva que se focaliza en la importancia de construir representaciones mentales de la realidad que median en el procesamiento y la gestión de la información. Por otro lado, una dimensión contextual que admite que los materiales y las herramientas empleadas tienen, no solo un origen, sino también un desarrollo y sentidos sociales (Monereo, 2007). Siendo consecuentes con estas dimensiones, la intervención educativa debería basarse en presentar actividades, al alumnado, que fomenten este tipo de aprendizaje.

La revisión de la bibliografía muestra el incentivo de la autorregulación, a través de programas instruccionales, impacta positivamente no solo en el desempeño académico de estudiantes (Arán-Filippetti y Richaud, 2011; Bodrova y Leong, 2007; Sáiz, Carbonero y Román, 2014) sino también en su participación en ámbitos de aprendizaje extra y posescolares (Bryce, Whitebread y Szűcs, 2015). Sin embargo, estudios empíricos y revisiones bibliográficas muestran que -sin dicho incentivo- gran cantidad de estudiantes evidencia bajos niveles de autorregulación al aprender (Barzilai y Zohar, 2016; Veenman, Kok y Blöte, 2005; Zimmerman, 2001). Al mismo tiempo, las mediciones de resultados académicos son expresiones de las formas en que se organiza y evalúa la enseñanza y el aprendizaje en muchos sistemas educativos (Ackermann, 2015; Pozo, 2014), en lugar de ser reflejos asépticos de habilidades cognitivas supuestamente



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

universales. Esta situación pone de relieve limitaciones de los sistemas educativos para formar aprendices con mentalidades epistémicas (conjunto de formas de acercarse a la complejidad, a la incertidumbre y a la dificultad) e identidades epistémicas (creencias y actitudes sobre los derechos y las capacidades que uno tiene como ser pensante, como aprendiz y como conocedor) acordes con los desafíos de las culturas contemporáneas (Claxton, 2014).

En línea con un enfoque sociocognitivo del aprendizaje, el presente trabajo indaga interrelaciones entre lo cognitivo y lo contextual. Especialmente, busca analizar qué tipo de representaciones habilitan acciones estratégicas en un determinado contexto instruccional y cuáles de estos contextos promueven el desarrollo de representaciones que generan tomar decisiones y elaborar criterios eficaces (Monereo, 2007).

Articulando aspectos fríos (como las estrategias cognitivas, metacognitivas y manejo de recursos) y aspectos cálidos (como los patrones de motivación) de la cognición, las investigaciones de Pintrich y colegas (Pintrich, 1999; Pintrich, Conley y Kempler, 2003) posibilitaron la construcción de un modelo teórico de estrategias de aprendizaje y patrones de motivación que se destaca por trascender los modelos clásicos unidimensionales y de rasgos intrínsecos de la personalidad de un sujeto. El modelo es multidimensional y se diseñó para estudios en el contexto de aprendizaje donde el sujeto se encuentra inmerso. A tales efectos, Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991) diseñaron un instrumento para la medición y evaluación de estrategias y motivación denominado MSLQ (*Motivated Strategies Learning Questionnaire*). La prueba ha logrado captar a un amplio público dedicado a educación en distintos niveles del sistema. Sin embargo, no hay consenso respecto a cómo las estrategias de aprendizaje se articulan con las valoraciones, las expectativas, la afectividad y cómo operan en diferentes contextos universitarios.

Con un instrumento semejante, el *Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación –CEAM–* (Ayala, Martínez y Yuste, 2004), Gil, Bernaras, Elizalde y Arrieta (2009) describieron las estrategias de aprendizaje y los patrones de motivación de alumnado español de diferentes carreras universitarias. Los resultados mostraron un repertorio variado de estrategias de aprendizaje y patrones motivacionales, así como diferencias significativas en las estrategias de aprendizaje y tipos de motivación entre estudiantes de diferentes carreras universitarias.

Se hallaron investigaciones que demostraron que esta variedad puede diferenciarse según el ciclo académico de la formación universitaria que cursa el estudiantado. Por ejemplo, Correa, Castro y Lira (2004) revelaron un abandono paulatino de la memorización de contenidos y una familiarización progresiva con tácticas que desarrollan el pensamiento y la creatividad a medida se avanza en la formación académica. Por su parte, Martín-Antón, Carbonero y Román (2012) demostraron que el uso de estrategias de aprendizaje, y especialmente de estrategias cognitivas de elaboración, por el alumnado, constituye un factor diferencial de primer orden para explicar el rendimiento académico.

A partir de lo expuesto, el objetivo de este trabajo es describir las estrategias de aprendizaje y los patrones de motivación de estudiantes de psicopedagogía, determinar relaciones entre las estrategias de aprendizaje y los patrones de motivación, y, por último, comparar ambos grupos de variables según el ciclo académico (Básico vs. Superior).

## Marco teórico

Diversos estudios plantean límites difusos entre los constructos “aprendizaje autorregulado” y “metacognición” (Panadero y Alonso-Tapia, 2013, 2014a, 2014b). En el presente trabajo se concibe la autorregulación como una forma de control de la acción que se caracteriza por la integración de conocimiento metacognitivo, regulación de la cognición y motivación. Es decir, el aprendizaje autorregulado incluye la metacognición, además de abarcar procesos motivacionales y cognitivos (Järvelä, 2015; Järvenoja, Volet y Järvelä, 2012).

### Estrategias de aprendizaje y motivación académica según el modelo de Pintrich

Desde una perspectiva psicológica del aprendizaje que recupera aspectos cognitivos y motivacionales, las estrategias de aprendizaje se definen como comportamientos, pensamientos, creencias o emociones que facilitan la adquisición de conocimientos, la comprensión y la transferencia de habilidades nuevas. Las “estrategias de aprendizaje” aluden al uso de estrategias de repaso, elaboración, organización, pensamiento crítico, autorregulación metacognitiva, manejo del tiempo y ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda (Donolo, Chiecher, Paoloni y Rinaudo, 2008).

Las estrategias de repaso son los procedimientos más simples e incluyen operaciones básicas que favorecen el recuerdo de la información mediante repetición o recitación que permiten más bien un procesamiento superficial de la información.

Las estrategias de elaboración permiten acceder fundamentalmente a la comprensión del material. Esto es, establecer relaciones de forma explícita entre lo nuevo con lo ya conocido (Chiecher, Donolo y Rinaudo, 2009).

Las estrategias de organización y uso del pensamiento crítico conforman el nivel de mayor complejidad, implican una modificación de la información y una reestructuración de los conocimientos previos del estudiantado. Las primeras activan profundos procesos de apropiación de los materiales al generar comparaciones e integraciones al interior de un mismo texto y entre diversos textos (Chiecher et al., 2009). El pensamiento crítico alude a la reflexión, el cuestionamiento y la toma de posición sobre el material de estudio.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Las estrategias de autorregulación metacognitiva involucran, básicamente, tres procesos generales: el planeamiento, el control y la regulación de las tareas. Planear las actividades contribuye para activar aspectos más relevantes del conocimiento previo que permiten organizar y comprender más fácilmente el material. Controlar el pensamiento propio y el desempeño en las actividades es un aspecto esencial en el aprendizaje autorregulado; básicamente, los procesos de control apuntan a evaluar la atención y a cuestionarse durante la realización de la tarea. La regulación, está íntimamente ligada a los procesos de control y refiere al continuo ajuste de las acciones cognitivas que se realizan en función de ese control previo.

Las estrategias de manejo de recursos refieren a la gestión del propio aprendizaje con el objeto de alcanzar sus metas. Estas estrategias incluyen la organización del tiempo y ambiente de estudio, la regulación del esfuerzo, el aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda.

La gestión del tiempo requiere programar los momentos de estudio, proponerse metas realistas y hacer un uso eficaz del tiempo disponible. La gestión del ambiente de aprendizaje implica la determinación por parte del estudiantado acerca de su lugar de trabajo. La regulación del esfuerzo alude a la habilidad del alumnado para persistir en las tareas a pesar de las distracciones o la falta de interés en ellas. El aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda son comportamientos estratégicos relacionados con la disposición del estudiantado para plantear sus dificultades o interactuar con sus compañeros o con el docente. Se trata de estrategias que revisten importancia, sobre todo por el valor pedagógico del diálogo docente-estudiante y, particularmente, a los procesos de solicitar, dar y recibir ayuda pedagógica.

Por su parte, la motivación académica estaría vinculada a los motivos por los que un estudiante elige realizar una tarea, la persistencia en llevarla adelante y el esfuerzo invertido para resolverla. La motivación académica es un fenómeno de singular complejidad, en tanto implica procesos de activación, dirección y persistencia de comportamientos en un espacio, que impone sus propias reglas (Donolo et al., 2008). Los "aspectos motivacionales" refieren a metas de orientación intrínseca, metas de orientación extrínseca, valoración de la tarea, creencias de autoeficacia, creencias de control del aprendizaje y ansiedad (Donolo et al., 2008).

Las metas de orientación intrínseca se vinculan a las actividades llevadas adelante por el aprendiz ante la propia satisfacción que involucra su completa realización (Chiecher et al., 2009).

Las metas de orientación extrínsecas se relacionan con la realización de una determinada acción para satisfacer la consecución de otras metas que, en el campo de la educación formal, suelen asociarse a la búsqueda de un rendimiento académico exitoso, el reconocimiento externo y la obtención de recompensas, la evitación del fracaso, etc.

La valoración de la tarea refiere a la evaluación que hace el estudiantado de cuán interesantes, importantes y útiles son las actividades o materiales de un curso. En ámbitos académicos, las percepciones de autoeficacia refieren a la percepción o convicción que tiene un alumno o alumna de poder realizar con éxito la conducta que se requiere para producir unos resultados determinados. Esta noción, junto con la de metas (razones para realizar tareas), son aspectos críticos de la motivación que influyen en el control y regulación del aprendizaje.

Las creencias de control del aprendizaje aluden a las creencias del estudiantado respecto del grado de control que poseen sobre su propio proceso de aprendizaje, así como sobre los resultados obtenidos. Por último, la ansiedad está compuesta por aspectos cognitivos y emocionales centrados en las preocupaciones de los sujetos en torno al aprendizaje.

## Método

### Diseño

La presente investigación empírica se correspondería con un estudio cuantitativo basado en un diseño *ex post facto* retrospectivo simple (Montero y León, 2007) y estrategia asociativa de comparación entre grupos (Ato, López y Benavente, 2013). Los autores comparten que, independientemente del nombre que recibe este tipo de estudio en cada sistema, la intencionalidad de este tipo de diseños consiste en explorar la relación funcional existente entre variables, sin pretender causación.

### Participantes

El muestreo es de tipo no probabilístico o dirigido por criterios intencionales debido a la necesidad de controlar la selección de sujetos. Participaron 114 estudiantes de la Carrera de Licenciatura de Psicopedagogía del Instituto Universitario del Gran Rosario (Rosario, Argentina) de dos ciclos académicos diferentes de la formación: el Ciclo Básico y el Ciclo Superior. Del total, 41 estudiantes pertenecían al Ciclo Básico (1º año) y 73 se hallaban en el Ciclo Superior (4º y 5º año). En cuanto al género, la muestra estuvo formada prácticamente en su totalidad ( $N > 90\%$ ) por mujeres, una distribución típica de la carrera estudiada. Por lo tanto, de aquí en adelante cuando se refiera a participantes de este estudio se hará en género femenino. En la composición de la muestra predominaban edades más avanzadas que quienes recientemente podrían haber finalizado los estudios secundarios, característica también habitual en la población en estudio.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## Instrumento

Se utilizó el *Motivated Strategies Learning Questionnaire* (Pintrich et al., 1991) en su versión adaptada a la población de estudiantado universitario argentino realizada por [Donolo et al. \(2008\)](#). Los autores han llamado a la versión en español MSLQe procurando mantener la sigla que tradicionalmente identifica al cuestionario y agregando una “e” que indica la versión en español.

El MSLQe es un cuestionario de autoinforme destinado a identificar el uso de estrategias cognitivas/metacognitivas de aprendizaje y los patrones de motivación. Consta de un total de 81 ítems distribuidos en dos secciones con diferente número de ítems (50 y 31, respectivamente) que el alumnado valora con una puntuación en una escala Likert de uno a siete puntos (donde 1 = muy en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = en leve desacuerdo; 4 = indecisión, 5 = en leve acuerdo; 6 = de acuerdo; 7 = muy de acuerdo). El análisis factorial de los ítems (según la información proporcionada por [Donolo et al., 2008](#)) da lugar a 15 escalas: 9 escalas corresponden a estrategias y 6 escalas a motivación. Los valores de Alfa de Cronbach oscilan entre .40 y .72, lo que se considera un indicador aceptable de confiabilidad para este tipo de instrumentos y constructos ([Donolo et al., 2008](#)).

### **Escalas de autovaloración de uso de estrategias de aprendizaje**

*Escala 1.* Estrategias de repaso (4 ítems: 38, 46, 9, 72): Recitar o nombrar ítems de una lista a ser aprendida que tienden a conducir a un procesamiento superficial del material ( $\alpha = .62$ ).

*Escala 2.* Estrategias de elaboración (6 ítems: 53, 62, 64, 67, 69, 81): El resumen, el parafraseo y la creación de analogías son ejemplos de este tipo de estrategias ( $\alpha = .68$ ).

*Escala 3.* Estrategias de organización (4 ítems: 32, 42, 49, 63): Procedimientos para procesar y organizar la información tales como resúmenes, esquemas y guiones ( $\alpha = .59$ ).

*Escala 4.* Pensamiento crítico (5 ítems: 38, 47, 51, 66, 71): Uso de conocimientos previos para realizar evaluaciones críticas, resolver problemas o tomar decisiones en situaciones nuevas de aprendizaje ( $\alpha = .69$ ).

*Escala 5.* Autorregulación (12 ítems: 33, 36, 41, 44, 54, 55, 56, 57, 61, 76, 78, 79): Conciencia, conocimiento y control de la propia actuación, así como sobre los procedimientos para revisar el aprendizaje y los resultados obtenidos ( $\alpha = .70$ ).

*Escala 6.* Regulación del esfuerzo (4 ítems: 37, 48, 60, 74): Control del esfuerzo, atención frente a las distracciones y tareas poco interesantes o difíciles ( $\alpha = .48$ ).

*Escala 7.* Manejo de tiempo y ambiente de estudio (8 ítems: 35, 43, 52, 65, 70, 73, 77, 80): Gestión del tiempo y del espacio del estudio ( $\alpha = .59$ ).

*Escala 8. Aprendizaje con pares* (3 ítems: 34, 45, 50): Trabajar colaborativamente con sus compañeros o compañeras ( $\alpha = .62$ ).

*Escala 9. Búsqueda de ayuda* (4 ítems: 40, 58, 68, 75): Solicitar ayuda a su docente o a sus pares frente a algún problema ( $\alpha = .41$ ).

### ***Escalas de autovaloración de patrones de motivación***

*Escala 1. Orientación hacia metas intrínsecas* (4 ítems: 1, 16, 22, 24): Realizar tareas y acciones por el interés que genera una actividad, considerándola como un fin en sí misma ( $\alpha = .59$ ).

*Escala 2. Orientación hacia metas extrínsecas* (4 ítems: 7, 11, 13, 30): Realizar una determinada acción 'para' satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas, tales como obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc. ( $\alpha = .71$ ).

*Escala 3. Valoración de las tareas* (6 ítems: 4, 10, 17, 23, 26, 27): Estimación de cuán interesantes, importantes y útiles son las actividades o materiales de las asignaturas ( $\alpha = .73$ ).

*Escala 4. Percepciones de autoeficacia* (8 ítems: 5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31): Confianza en las propias capacidades para aprender, estudiar y realizar los trabajos académicos. Refleja la creencia en la propia capacidad para afrontar con éxito las tareas (autoeficacia) como la de que esa capacidad es suficiente (autoconcepto académico) ( $\alpha = .77$ ).

*Escala 5. Creencias de control del aprendizaje* (4 ítems: 2, 9, 18, 25): Creencias acerca del grado de control que tienen sobre su propio aprendizaje ( $\alpha = .54$ ).

*Escala 6. Ansiedad* (5 ítems: 3, 8, 14, 19, 28): Preocupación de los estudiantes frente al aprendizaje ( $\alpha = .51$ ).

### **Procedimientos**

El MSLQe se administró en el aula de clase, con la supervisión del docente responsable, de forma voluntaria, individual y en versión papel. Las instrucciones se especificaron en dos soportes: verbalmente y por escrito, en una hoja delante del cuestionario que se acompañó con un ejemplo de ítem respondido.

El instrumento fue aplicado por la misma encuestadora en ambos ciclos. Se siguieron las normas de aplicación proporcionadas por el manual, lo cual facilitó la homogeneidad en la recolección de datos.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Se solicitó el consentimiento informado de las participantes se registró en una fórmula escrita. Las estudiantes tomaron aproximadamente 20 a 30 minutos para responderlo. Finalmente, se procedió a la tabulación y procesamiento de los datos mediante el paquete estadístico SPSS 20.

### ***Análisis estadísticos***

Los datos se analizaron a través de técnicas descriptivas, correlacionales y pruebas de diferencias. Las descripciones de cada una de las 15 escalas se llevaron a cabo a través de medidas de tendencia central y dispersión como la media y la desviación estándar. Las correlaciones entre las estrategias de aprendizaje y los patrones de motivación se realizaron mediante el índice de Pearson. Por último, el análisis de diferencias de cada escala según los ciclos académicos Básico y Superior se logró a partir de pruebas *t* de Student.

## **Resultados**

La presentación de los resultados se divide en tres apartados de acuerdo con los objetivos del estudio. El primero describe las estrategias de aprendizaje y los patrones de motivación de la muestra completa de participantes. El segundo apartado analiza las relaciones entre estrategias y patrones de motivación de dicha muestra. El tercer, y último, apartado compara las estrategias de aprendizaje y los patrones de motivación según el Ciclo Académico (Básico vs. Superior) de los estudiantes de psicopedagogía.

### ***Descripción de las estrategias de aprendizaje y los patrones de motivación de los estudiantes de psicopedagogía***

En las estrategias cognitivas de repaso, elaboración, organización y autorregulación metacognitiva, los valores de la media en las puntuaciones del alumnado son superiores respecto de los valores del cuestionario e inferior respecto al pensamiento crítico ([Tabla 1](#)). En el manejo de recursos de tiempo y ambiente de estudio, así como regulación del esfuerzo, los valores de la media en las puntuaciones del alumnado son inferiores respecto de los valores del cuestionario, superior en estrategias de aprendizaje con pares y en torno a la media en búsqueda de ayuda. El análisis integrado de todas las escalas de estrategias de aprendizaje, que el estudiantado expresó usar, se refleja en el apartado “apreciación general”.

Considerando que la dispersión de respuestas oscila entre 1 y 7, se puede observar que el estudiantado de psicopedagogía encuestado informa una frecuencia media en el uso de estrategias ( $M = 4,80$ ;  $DT = 1,64$ ) con una desviación típica superior respecto de los valores informados del *MSLQe*.

**Tabla 1:** Puntuaciones medias (M) y desviación típica (DT) en estrategias de aprendizaje del MSLQe y de la muestra de psicopedagogía

Estrategias	Puntuaciones MSLQe		Puntuaciones muestra	
	M	DT	M	DT
<b>Cognitivas/Metacognitivas</b>				
Repaso	4,05	1,32	4,35	1,88
Elaboración	5,27	,96	5,37	1,50
Organización	5,61	1,07	5,67	1,45
Pensamiento crítico	4,66	1,08	4,53	1,60
Autorregulación metacognitiva	4,96	,80	5,22	1,70
<b>Manejo de recursos</b>				
Tiempo y ambiente de estudio	4,87	,88	4,68	1,66
Regulación del esfuerzo	4,97	1,09	3,84	1,61
Aprendizaje con pares	4,55	1,43	4,76	1,75
Búsqueda de ayuda	4,85	1,12	4,86	1,68
<b>Apreciación general</b>	<b>4,86</b>	<b>1,08</b>	<b>4,80</b>	<b>1,64</b>

**Nota:** Las puntuaciones de la muestra se recuperaron de [Cattoni, Ventura y Borgobello \(2015\)](#).

Considerando por separado cada una de las escalas de la muestra de psicopedagogía, es posible apreciar que la estrategia cognitiva de menor uso por estudiantes es la estrategia de manejo de recursos vinculada a la regulación del esfuerzo ( $M = 3,84$ ;  $DT = 1,61$ ) y la de mayor uso es la organización ( $M = 5,67$ ;  $DT = 1,45$ ). Entre ambos extremos, es posible encontrar una frecuencia medio-baja en el uso de estrategias de repaso ( $M = 4,35$ ;  $DT = 1,88$ ), pensamiento crítico ( $M = 4,53$ ;  $DT = 1,60$ ) y manejo del tiempo/elección del ambiente adecuado para estudiar ( $M = 4,68$ ;  $DT = 1,66$ ). Del mismo modo, es posible observar una frecuencia medio-alta de uso de estrategias de aprendizaje con pares ( $M = 4,76$ ;  $DT = 1,75$ ), búsqueda de ayuda ( $M = 4,86$ ;  $DT = 1,68$ ), autorregulación metacognitiva ( $M = 5,22$ ;  $DT = 1,70$ ) y elaboración ( $M = 5,37$ ;  $DT = 1,50$ ).

En cuanto a los patrones de motivación ([Tabla 2](#)), los resultados muestran una elevada puntuación media, superior a la media del cuestionario, en las tres escalas que se asocian a la valoración: de la tarea ( $M = 5,81$ ;  $DT = 1,27$ ), orientación a metas intrínsecas ( $M = 5,77$ ;  $DT = 1,30$ ) y extrínsecas ( $M = 3,55$ ;  $DT = 1,84$ ). Sin embargo, sus puntuaciones se sitúan por debajo de la media del cuestionario en las expectativas de creencias de control ( $M = 4,79$ ;  $DT = 1,54$ ) y autoeficacia ( $M = 4,95$ ;  $DT = 1,35$ ) así como en aspectos afectivos como ansiedad ( $M = 4,08$ ;  $DT = 1,82$ ). Las escalas

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

motivacionales consideradas conjuntamente ofrecen una apreciación general que indicaría la presencia de un nivel medio en los patrones de motivación de este grupo de estudiantes ( $M = 4,82$ ;  $DT = 1,52$ ) con una desviación típica superior respecto de los valores informados del MSLQe.

**Tabla 2:** Puntuaciones medias (M) y desviación típica (DT) en patrones de motivación del MSLQe y de la muestra de psicopedagogía

Motivación	Puntuaciones MSLQe		Puntuaciones muestra	
	M	DT	M	DT
<b>Valoración</b>				
Metas de orientación intrínsecas	5,51	,97	5,77	1,30
Metas de orientación extrínsecas	3,42	1,47	3,55	1,84
Valoración de la tarea	5,60	,89	5,81	1,27
<b>Expectativas</b>				
Creencias de control	5,21	1,07	4,79	1,54
Creencias de autoeficacia	5,16	,85	4,95	1,35
<b>Aspectos afectivos</b>				
Ansiedad	4,16	1,25	4,08	1,82
<b>Apreciación general</b>		<b>4,84</b>	<b>1,08</b>	<b>4,82</b>
				<b>1,52</b>

**Nota:** Las puntuaciones de la muestra se recuperaron de [Cattoni et al. \(2015\)](#).

Considerando los valores por separado de las escalas en la muestra de psicopedagogía, es posible visualizar que el patrón de motivación peor puntuado es la orientación a metas extrínsecas ( $M = 3,55$ ;  $DT = 1,84$ ) y el mejor es la valoración de la tarea ( $M = 5,81$ ;  $DT = 1,27$ ). Entre ambos extremos, se sitúa con un nivel medio-bajo el patrón de ansiedad ( $M = 4,08$ ;  $DT = 1,82$ ) y con un nivel medio-alto los patrones de control ( $M = 4,79$ ;  $DT = 1,54$ ), autoeficacia ( $M = 4,95$ ;  $DT = 1,35$ ) y orientación a metas intrínsecas ( $M = 5,77$ ;  $DT = 1,30$ ).

### **Relaciones entre las estrategias de aprendizaje y los patrones de motivación**

En la [Tabla 3](#) se puede apreciar que un mayor uso de estrategias metacognitivas de autorregulación y estrategias de manejo del tiempo y ambiente de estudio estuvo asociada a altos niveles en los patrones motivacionales estudiantiles. La autorregulación metacognitiva

está asociada a altos niveles en metas de orientación intrínsecas y extrínsecas, valoración de la tarea, creencias de control y de autoeficacia. Por su parte, el manejo del tiempo y ambiente de estudio está asociada a altos niveles en metas de orientación intrínsecas, valoración de la tarea, creencias de control y de autoeficacia y ansiedad.

**Tabla 3:** Correlaciones entre estrategias de aprendizaje y motivación en los estudiantes de psicopedagogía según el índice de Pearson

	MOI	MOE	VT	CC	CA	A
R	-,22	<b>,25**</b>	,08	<b>,29**</b>	,15*	<b>,33**</b>
E	<b>,55**</b>	-,07	<b>,32**</b>	,000	<b>,21*</b>	-,15
O	,15	,14	<b>,25**</b>	<b>,19*</b>	<b>,32**</b>	-,14
PC	<b>,60**</b>	-,001	<b>,35**</b>	-,08	<b>,32**</b>	,01
AM	<b>,24**</b>	<b>,37**</b>	<b>,27**</b>	<b>,20*</b>	<b>,33*</b>	-,11
MTAE	<b>,21*</b>	,15	<b>,25**</b>	<b>,31**</b>	<b>,34**</b>	<b>,36**</b>
RE	,07	<b>,36**</b>	,05	<b>,24**</b>	<b>,23*</b>	,08
AP	<b>,27**</b>	,04	,17	,13	,06	<b>,34**</b>
BA	,12	<b>,27**</b>	,18	<b>,19*</b>	<b>,19*</b>	,12

**Nota 1:** \*\*correlaciones significativas al nivel ,01 (2 colas, bilateral); \*correlaciones significativas al nivel ,05 (2 colas, bilateral)

**Nota 2:** MOI = Metas de orientación intrínseca; MOE = Metas de orientación extrínsecas; VT = Valoración de la tarea; CC = Creencias de control; CA = Creencias de autoeficacia; A = Ansiedad; R = Repaso; E = Elaboración; O = Organización; PC = Pensamiento crítico; AM = Autorregulación metacognitiva; MTAE = Manejo del tiempo y ambiente de estudio; RE = Regulación del esfuerzo; AP = Aprendizaje con pares; BA = Búsqueda de ayuda.

El resto de las estrategias se asociaron en forma moderada con los patrones de motivación, a excepción de una relación más discreta entre manejo de recursos y aprendizaje con pares.

### **Comparaciones en el uso de estrategias de aprendizaje y patrones de motivación según el ciclo académico**

En las estrategias cognitivas/metacognitivas y de manejo de recursos ([Tabla 4](#)) se han encontrado diferencias significativas según el ciclo académico (Básico y Superior). Los análisis estadísticos permitieron conocer que estas diferencias significativas en cuanto a las estrategias

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.15>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

cognitivas/metacognitivas se produjeron en el repaso ( $t = 3,75$ ;  $p = ,000$ ), la organización ( $t = 1,96$ ;  $p = ,05$ ), el pensamiento crítico ( $t = -2,02$ ;  $p = ,046$ ) y la autorregulación metacognitiva ( $t = 2,21$ ;  $p = ,030$ ). En las estrategias de manejo de recursos, se diferenciaron tanto la regulación del esfuerzo ( $t = 3$ ;  $p = ,003$ ) como la búsqueda de ayudas ( $t = 3,37$ ;  $p = ,001$ ).

Se considera preciso señalar que la elaboración ha mantenido un nivel alto en ambos ciclos. Del mismo modo, las estrategias de manejo de recursos vinculadas a la gestión del tiempo y ambiente de estudio, así como al aprendizaje con pares se valoraron en un nivel medio-alto tanto al inicio como a finales de la formación académica.

**Tabla 4.** Puntuaciones medias, desviaciones típicas y diferencias significativas entre ciclos académicos respecto a las estrategias de aprendizaje ( $t$  de Student)

Estrategias	Ciclo básico		Ciclo superior		Significación
	M	DT	M	DT	
<b>Cognitivas/metacognitivas</b>					
Repaso	4,92	1,79	4,01	1,86	<b>,000***</b>
Elaboración	5,27	1,54	5,41	1,48	,49
Organización	5,86	1,26	5,56	1,53	<b>,05*</b>
Pensamiento crítico	4,27	1,55	4,66	1,60	<b>,04*</b>
Autorregulación metacognitiva	4,95	1,55	4,66	1,53	<b>,03*</b>
<b>Manejo de recursos</b>					
Tiempo y ambiente de estudio	4,90	1,50	4,76	1,63	,20
Regulación del esfuerzo	4,08	1,37	3,70	1,68	<b>,003*</b>
Aprendizaje con pares	4,73	1,70	4,74	1,80	,96
Búsqueda de ayuda	5,22	1,47	4,66	1,74	<b>,001***</b>
<b>Apreciación general</b>	<b>4,91</b>	<b>1,52</b>	<b>4,68</b>	<b>1,65</b>	

\* $p < 0,05$  // \*\*  $p < 0,01$  // \*\*\*  $p < 0,001$

No se hallaron diferencias estadísticas en las estrategias de elaboración, tiempo y ambiente de estudio ni aprendizaje con pares. Esto significa que se encuentran presentes en ambos ciclos académicos.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.15>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Los patrones de motivación ([Tabla 5](#)) se diferenciaron según el ciclo académico (Básico y Superior) del estudiantado a nivel de valoración, expectativas y afectividad. Los análisis estadísticos permitieron conocer que estas diferencias significativas, en cuanto a la valoración, se produjeron en las metas de orientación intrínsecas ( $t = -3,18$ ;  $p = ,002$ ) y las metas de orientación extrínsecas ( $t = 6,21$ ;  $p = ,000$ ). Asimismo, se diferenciaron las creencias de control ( $t = 5,71$ ;  $p = ,000$ ) y las creencias de autoeficacia ( $t = 1,96$ ;  $p = ,05$ ) así como los niveles percibidos de ansiedad ( $t = 3,77$ ;  $p = ,000$ ). Por su parte, la valoración de la tarea mantuvo un nivel alto tanto al inicio como a finales de la formación académica.

No se hallaron diferencias estadísticas en la valoración de la tarea, esto es, se encuentra presente en ambos ciclos académicos. Por lo tanto, se encontraron mayores diferencias en los patrones de motivación que en las estrategias cognitivas/metacognitivas percibidas por estudiantes entre ambos ciclos académicos.

**Tabla 5.** Puntuaciones medias, desviaciones típicas y diferencias significativas entre ciclos académicos respecto a la motivación

Motivación	Ciclo básico		Ciclo superior		Significación
	M	DT	M	DT	
<b>Valoración</b>					
Metas intrínsecas	5,46	1,39	5,95	1,18	<b>,002*</b>
Metas extrínsecas	4,44	1,64	3,06	1,75	<b>,000***</b>
Valoración de la tarea	5,94	1,20	5,80	1,23	,75
<b>Expectativas</b>					
Creencias de control	5,51	1,33	4,39	1,48	<b>,000***</b>
Creencias de autoeficacia	5,17	1,43	4,85	1,40	<b>,05*</b>
<b>Aspectos afectivos</b>					
Ansiedad	4,56	1,85	3,68	1,84	<b>,000***</b>
<b>Apreciación general</b>					
	<b>5,18</b>	<b>1,47</b>	<b>4,62</b>	<b>1,48</b>	

\* $p < 0,05$  // \*\*  $p < 0,01$  // \*\*\*  $p < 0,001$

## Discusión y conclusiones

Ser capaz de autorregular adecuadamente el propio aprendizaje impacta positivamente en el rendimiento académico del alumnado. De aquí la relevancia de entender cuáles son, cómo se articulan y cómo cambian estrategias de aprendizaje y patrones de motivación en el transcurso de la formación académica.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Estudios situados que articulan aspectos fríos y cálidos de la autorregulación en procesos de aprendizaje de conocimientos específicos son una temática escasamente abordada, en tanto, prevalecen los estudios experimentales de incentivo de la autorregulación. En línea con ello, este trabajo planteó los siguientes objetivos: (a) describir estrategias cognitivas/metacognitivas de aprendizaje (aspectos fríos de la cognición) y patrones de motivación (aspectos cálidos de la cognición) usadas por estudiantes; (b) analizar las correlaciones entre ambos grupos de variables; (c) contrastar resultados según Ciclo Básico (1º año) y Superior (5º año) de formación académica.

En relación con el primer objetivo, se halló un repertorio variado de estrategias de aprendizaje y patrones de motivación; el estudiantado no parece emplear únicamente estrategias superficiales o de memorización lineal o pasiva. Estos datos confirman los resultados de [Gil et al. \(2009\)](#).

Respecto al segundo objetivo, se observaron correlaciones significativas entre diversas estrategias de aprendizaje y patrones de motivación. Estos resultados apuntan en la misma dirección que los encontrados por otras investigaciones ([Donolo et al., 2008](#)) en los que se confirmaba la existencia de una asociación entre uso de estrategias y motivación con distintos modos de relación. Un mayor uso de estrategias metacognitivas de autorregulación y estrategias de manejo del tiempo y ambiente de estudio se asoció a altos niveles en los patrones motivacionales de orientación a metas, valoración de la tarea, creencias de control y de autoeficacia de estudiantes. En este sentido, no siempre un mayor compromiso cognitivo correlaciona con una alta motivación.

Por último, en relación con el tercer objetivo, se distinguieron diferencias estadísticamente a favor de estudiantes del Ciclo Básico en estrategias cognitivas de repaso, organización y autorregulación metacognitiva; mientras que las puntuaciones fueron significativas a favor de los estudiantes del Ciclo Superior en relación con pensamiento crítico. Respecto a los patrones de motivación, estudiantes del Ciclo Superior declararon mayores tendencias hacia metas de orientación intrínsecas, mientras que del Ciclo Básico lo hicieron en metas de motivación extrínsecas, creencias de control, de autoeficacia y ansiedad respecto a estudiantes del Ciclo Superior.

En suma, estos resultados indicarían que la formación académica favoreció el desarrollo de estrategias de aprendizaje y patrones de motivación en el sentido de una integración jerárquica ([Pozo, 2014](#)) entre estrategias superficiales y profundas en conjunto con patrones de motivación internos y externos. Así, los resultados discuten que los procesos de cambio y desarrollo de la autorregulación procedan desde estrategias superficiales hacia profundas, así como desde patrones de motivación externos hacia internos en el transcurso de la formación académica ([Correa, et al., 2004; Martín-Antón et al., 2012](#)). Así se introduciría la búsqueda de mayores grados de complementariedad entre los componentes del modelo sobre la sustitución y abandono aspectos simples por otros más complejos.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.15>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Así, el proceso instruccional implica tomar conciencia de los procesos y habilidades más eficientes y adecuados para construir conocimientos en contextos situados. Así, las prácticas de enseñanza universitaria deberían alentar al alumnado a ser estratégico y a dirigir su motivación hacia metas valiosas reflexionando acerca de sus propios estilos de pensamiento (Monereo, 2007).

En conclusión, los resultados de este estudio aportan al desarrollo de un enfoque sociocognitivo del aprendizaje estratégico que articula tanto dimensiones personales (frías y cálidas) como dimensiones contextuales (niveles de formación académica). No obstante, encaminados hacia la consolidación de un paradigma del aprendizaje estratégico, en futuras investigaciones sería preciso otorgar un mayor lugar a la identidad del sujeto aprendiz (Monereo, 2007). La función de identidad de aprendiz sería, en términos de Falsafi y Coll (2011, p. 84), "contribuir a construir la pertenencia, el reconocimiento y a gestionar el contexto como aprendiz en las actividades en las que el aprendizaje es el objetivo principal".

## Referencias

- Ackermann, E. K. (2015). Give me a place to stand and I will move the world! Life-long learning in the digital age. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 38(4), 689-717. doi: <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1076265>
- Arán-Filippetti, V. y Richaud, M. C. (2011). Efectos de un programa de intervención para aumentar la reflexividad y la planificación en un ámbito escolar de alto riesgo por pobreza. *Universitas Psychologica*, 10(2), 341-354. Recuperado de [http://www.redalyc.org/articulo\\_oa?id=64722451003](http://www.redalyc.org/articulo_oa?id=64722451003)
- Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Ayala, C. L., Martínez, R. y Yuste, C. (2004). *CEAM: Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación*. Madrid: EOS.
- Barzilai, S. y Zohar, A. (2016). Epistemic (Meta)cognition: Ways of thinking about knowledge and knowing. In J. A. Greene, W. A. Sandoval & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (pp. 409-424). New York, NY: Routledge.
- Bodrova, E. y Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind. The Vygotskian approach to early childhood education* (2<sup>a</sup> ed.). Columbus, OH: Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Bryce, D., Whitebread, D. y Szűcs, D. (2015). The relationships among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 year-old children. *Metacognition and Learning*, 10(2), 181-198. doi: <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9120-4>

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Cattoni, M. S., Ventura, A. C. y Borgobello, A. (2015). Estrategias de aprendizaje y patrones de motivación de estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos. En *VII congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología XXII jornadas de investigación décimo encuentro de investigadores en psicología del MERCOSUR*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Chiecher, A., Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2009). Regulación y planificación del estudio. Una perspectiva comparativa en ambientes presenciales y virtuales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(17), 209-224. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121936010>

Claxton, G. (2014). School as an epistemic apprenticeship: The case of building learning power. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37(2), 227-247. doi: <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.929863>

Correa, M. E., Castro, F. y Lira, H. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en enseñanza media de la Universidad del Bío-Bío. *Theoria*, 13, 103-110. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29901310>

Donolo, D., Chiecher, A., Paoloni, P. y Rinaudo, M. C. (2008). *MSLQe-MSLQvv motivated strategies learning questionnaire. Propuestas para la medición de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje*. Río Cuarto: Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

Falsafi, L. y Coll, C. (2011). La construcción de la identidad del aprendiz. Coordenadas espacio-temporales. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en la psicología de la educación. Necesidad, utilidad y límites* (pp.77-98). Madrid: Narcea.

Gil, P., Bernaras, E., Elizalde, L. M. y Arrieta, M. (2009). Estrategias de aprendizaje y patrones de motivación del alumnado de cuatro titulaciones del campus de Gipuzkoa. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 329-341. doi: <https://doi.org/10.1174/021037009788964132>

Järvelä, S. (2015). How research on self-regulated learning can advance computer supported collaborative learning. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 38(2), 279-294. doi: <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1016747>

Järvenoja, H., Volet, S. y Järvelä, S. (2012). Regulation of emotions in socially challenging learning situations: An instrument to measure the adaptive and social nature of the regulation process. *Educational Psychology*, 33(1), 31-58. doi: <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.742334>

Martín-Antón, L. J., Carbonero, M. Á. y Román J. M. (2012). Efecto modulador de variables socioemocionales en el entrenamiento en estrategias de elaboración en educación secundaria obligatoria (ESO): Paráfrasis y aplicaciones. *Psicothema*, 24(1), 35-41. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3975.pdf>

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.15>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Marugán, M., Martín, L. J., Catalina, J. y Román, J. M. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 19(1), 13-20. doi: <https://doi.org/10.5093/ed2013a3>

Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: El papel de la mediación social, del *self* y de las emociones. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 5(13), 497-534. Recuperado de [http://www.redalyc.org/articulo\\_oa?id=293121946003](http://www.redalyc.org/articulo_oa?id=293121946003)

Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. Recuperado de [http://www.redalyc.org/articulo\\_oa?id=33770318](http://www.redalyc.org/articulo_oa?id=33770318)

Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576. doi: <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>

Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014a). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>

Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014b). Teorías de autorregulación educativa: Una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. doi: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. doi: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)

Pintrich, P. R., Conley, A., M. y Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39(4), 319-337. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.002>

Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T. y McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Michigan, Estados Unidos: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.

Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.

Pozo, J. I. y Mateos, M. M. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En J. I. Pozo y Pérez, M. (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 54-69). Madrid: Morata.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Sáiz, M. C., Carbonero, M.-A. y Román, S.-J. M. (2014). Aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años. *Universitas Psychologica*, 13(1), 371-380. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.ahan>

Veenman, M. V. J., Kok, R. y Blöte, A. W. (2005). The relation between intellectual and metacognitive skills in early adolescence. *Instructional Science*, 33(3), 193-211. doi: <https://doi.org/10.1007/s11251-004-2274-8>

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: An overview* (2<sup>a</sup> ed., pp. 1-37). New York: Lawrence Erlbaum Associates.