

Autorregulación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de reciente ingreso: un estudio longitudinal¹

Self-regulation and Academic Achievement of College Students and Newcomers: a Longitudinal Study

MARÍA ANTONIETA ELVIRA-VALDÉS

DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES.

PROFESORA ASISTENTE E INVESTIGADORA EN LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

LYDIA PUJOL

DOCTORA EN EDUCACIÓN. PROFESORA ASOCIADA E INVESTIGADORA

EN LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

Resumen

El objetivo del estudio consistió en analizar la evolución de la autorregulación académica y su relación con el rendimiento académico, en estudiantes de reciente ingreso al sistema universitario. En esta investigación no experimental y de corte longitudinal, participaron 92 alumnos del Ciclo de Iniciación Universitaria de la Universidad Simón Bolívar. Los resultados sugieren patrones de evolución de la autorregulación, manifestados en un incremento significativo de los puntajes de reflexión, un leve progreso en planificación y cierto retroceso en las estrategias de control. De los hallazgos obtenidos se originan algunas conclusiones que ratifican la importancia de los cursos de acompañamiento y nivelación con el fin de facilitar la adaptación al sistema universitario y prevenir el abandono de los primeros años.

Palabras clave: autorregulación académica, rendimiento académico, educación superior.

Abstract

The aim of the study was to analyze the evolution of academic self-regulation and its relationship with academic achievement in students and newcomers into the university system. In this non-experimental and longitudinal research, 92 students attended the Simon Bolivar Initiation Cycle of Simon Bolivar University. Results suggest patterns of evolution of self-regulation, manifested in a significant increase in scores of reflection, some progress in planning and some decline in control strategies. From these findings, some conclusions have been drawn that confirm the importance of supporting and leveling courses in order to facilitate adaptation to college systems and prevent abandonment in the early years.

Key words: academic self-regulation, academic achievement, superior education.

¹ *Esta investigación se realizó entre Septiembre 2011 y Julio 2012, obteniendo financiamiento de la Universidad Simón Bolívar (Código S1-IN-CSALI-018-10).*

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes retos de la educación actual es que el estudiante aprenda a regular su propio aprendizaje, asumiendo cada vez mayor autonomía en ese proceso. En ese sentido, la autorregulación académica o aprendizaje autorregulado (*self-regulated learning*) hace referencia a uno de los constructos que se ha convertido en interés crucial de la investigación psicoeducativa. La autorregulación académica, en una de sus definiciones más conocidas, hace referencia a la capacidad que despliegan los aprendices para convertirse en participantes activos y regular su propio proceso de aprendizaje (Pintrich, 2000; Zimmerman y Schunk, 2001; Schunk, 2005; Lamas, 2008; Álvarez, 2009; Fuente y Lozano, 2010; Martín, Bueno y Ramírez, 2010).

La autorregulación académica, como proceso, responde a una estructura cíclica que distingue diversas áreas o componentes del estudiante, como son: personal, motivacional, conductual y contextual (Pintrich, 2000; Zimmerman y Schunk, 2001; Carbonero y Navarro, 2006; Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário, 2006; Martínez-Fernández, 2007; Greene *et al.*, 2008; Lamas, 2008; Virtanen y Nevgi, 2010) y también atraviesa varias fases que se relacionan con las experiencias del aprendiz. Las fases propuestas por Pintrich (2000) en su modelo son:

- Planificación, que comprende actividades como el establecimiento de objetivos de aprendizaje, programación de tiempo y esfuerzo, percepciones y creencias motivacionales y contextuales.
- Control, que abarca la selección y uso de estrategias que permiten la regulación de tiempo y esfuerzo, controlar el contexto de estudio y el desarrollo de tareas académicas.
- Reflexión, que incluye las evaluaciones y creencias sobre las tareas realizadas que permiten comparar entre los objetivos establecidos previamente y los resultados obtenidos, además de la opción de mantener o cambiar comportamientos a futuro.

El uso de estrategias autorregulatorias provee al estudiante de mayor autonomía en su propio proceso de aprendizaje y en el manejo de habilidades, destrezas y herramientas intelectuales. Al llegar a la universidad, el estudiante debería haber logrado determinadas competencias que apun-

tan hacia el reconocimiento y uso de estrategias apropiadas de planificación, control y regulación autorregulatoria, así como la transferencia de lo aprendido en la solución de problemas. Sin embargo, haber alcanzado cierto nivel educativo, no significa la adquisición de las competencias necesarias para ser autónomos al momento de enfrentarse a las demandas que representa el nivel de exigencia de la educación superior, cualitativamente diferente a las exigencias del bachillerato (Garay, 2003; Montes, Ayala y Atencio, 2005; Schunk, 2005; Núñez *et al.*, 2006; Fuente, Pichardo, Justicia y Berbén, 2008; Cardozo, 2008; Tafur, 2009; Elvira-Valdés y Pujol, 2012).

Algunos de los aspectos más evidentes de los estudiantes de nuevo ingreso, observados por los docentes universitarios, incluyen una preparación insuficiente en diversas áreas de conocimiento y un déficit importante en el manejo de estrategias de aprendizaje. Diversas investigaciones indican que estas deficiencias se relacionan con un desenvolvimiento inadecuado durante los primeros años de experiencia universitaria que, en ocasiones, conduce al fracaso (Garay, 2003; Suárez y Fernández, 2004; Muñoz y Gómez, 2005; Carbonero y Navarro, 2006; Gargallo, 2006; Garbanzo, 2007; Gargallo, Suárez y Ferreras, 2007; Fuente *et al.*, 2008; Hernández, Salas y Cuesta, 2010; Martín, Bueno y Ramírez, 2010).

En este sentido, el Curso de Iniciación Universitaria (CIU), como programa experimental de nivelación, ha sido promovido e implementado por la Universidad Simón Bolívar, dirigido a estudiantes que, habiendo aplicado a la prueba de admisión, obtuvieron calificaciones por debajo del puntaje mínimo de ingreso (Universidad Simón Bolívar, Coordinación del Ciclo de Iniciación Universitaria, s.f.). En su diseño, este curso de nivelación CIU está orientado a enriquecer y consolidar habilidades y destrezas, encaminadas a fomentar el éxito académico y el logro de la prosecución del estudiante en los estudios superiores. El CIU tiene una duración de un año (3 trimestres) donde los estudiantes egresados de bachillerato consolidan conocimientos básicos (matemáticas, lengua, formación ciudadana), desarrollan habilidades y destrezas intelectuales, adquieren y/o fortalecen hábitos de trabajo, estudio y otros aspectos asociados a su desarrollo personal.

Entre los programas que deben cursar los estudiantes en el CIU, se encuentra Desarrollo de Destrezas Intelectuales (DDI), contentivo de tres asignatu-

ras (I, II y III) que llevan el mismo nombre del programa. El propósito de estas asignaturas es el desarrollo, por parte de los estudiantes, de hábitos de estudio y adquisición de habilidades intelectuales a través del conocimiento y control de los procesos de aprendizaje. En DDI las actividades están orientadas a desarrollar habilidades de manejo del tiempo, de las actividades, del ambiente físico y social; contribuye con la motivación académica y la planificación, ejecución y evaluación de estrategias encaminadas a la autorregulación del comportamiento y el incremento de los niveles de desempeño del estudiante (Universidad Simón Bolívar, Coordinación del Ciclo de Iniciación Universitaria, s.f.).

Considerando que el estudiante constantemente está adaptándose a diferentes realidades con nuevas exigencias académicas; en la interacción con sus actuales demandas, los estudiantes encuentran la necesidad de ir cambiando y modificando sus estrategias autorregulatorias, con el fin de dar respuesta a las nuevas realidades. En la medida que estos cambios resultan positivos y significativos, el estudiante va adquiriendo mayores destrezas para enfrentar el contexto y una esencial autonomía en su propio proceso de aprender. Algunos hallazgos indican que los estudiantes de semestres universitarios avanzados, en comparación con los de semestres iniciales, despliegan un mayor uso de estrategias de aprendizaje autorregulado, lo que sugiere cierto desarrollo de habilidades autorregulatorias ante las exigencias que les impone la estancia en la universidad y la necesidad de permanecer en ella (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004; Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005; Valle *et al.*, 2006; Martínez-Fernández, 2007; Rochera y Naranjo, 2007; Malmberg, Järvenoja y Järvelä, 2010; García-Ros y Pérez-González, 2011). Si bien es incuestionable que todas las investigaciones citadas han contribuido enormemente en la comprensión del proceso de autorregulación del aprendizaje, también es cierta la dificultad para encontrar estudios con diseños de corte longitudinal que evalúen el constructo. Autores como White y Arzi (2005) defienden la necesidad de desarrollar investigaciones longitudinales, de modo que la metodología permita establecer comparaciones de resultados entre los distintos períodos de tiempo y mostrar cambios, si estos se producen.

En virtud de lo anterior, la presente investigación se propone analizar la evolución de los niveles de autorregulación académica, siguiendo el modelo de Pintrich (2000), de los estudiantes que ingresan al CIU en la Universidad

Simón Bolívar y su relación con el rendimiento académico, a lo largo del tiempo durante su proceso de nivelación. En resumen, se pretende dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿cuál es el nivel de autorregulación de los estudiantes al ingreso y culminación del CIU? ¿permanecen estables o se modifican, a lo largo del curso de nivelación, los patrones de autorregulación identificados? ¿es posible determinar la existencia de asociaciones entre el nivel de autorregulación y el rendimiento académico obtenido al inicio y al final del curso de nivelación?

2. MÉTODO

2.1. Tipo y Diseño de Investigación

Esta es una investigación no experimental de campo y descriptivo-correlacional; no se posee un control directo sobre las variables y se describen relaciones en términos correlacionales, sin pretender analizar relaciones causales (Kerlinger y Lee, 2002). El diseño del estudio es longitudinal, ya que se recolectaron datos en diferentes momentos a lo largo del tiempo; específicamente, está enmarcado en las características de un diseño longitudinal de tendencia, ya que se analizaron cambios en variables y sus relaciones, a través del tiempo, en la misma muestra (Hernández, Fernández y Baptista, 2004).

2.2. Participantes

La muestra del estudio, inicialmente estuvo formada por 172 estudiantes voluntarios de ambos sexos (95 mujeres y 77 hombres), quienes comenzaban a cursar el primer trimestre del ciclo de nivelación CIU en la Universidad Simón Bolívar (sede del Litoral). A consecuencia de la mortalidad muestral que se produce en estos estudios y debido a que no todos los estudiantes se mantienen en el curso, la muestra final estuvo compuesta por 92 sujetos, 53 mujeres (57,6%) y 39 hombres (42,4%), cuyas edades están comprendidas entre los 16 y los 24 años, con una media de 17,5 años. En cuanto al tipo de institución, 45 estudiantes (48,9%) culminaron sus estudios de bachillerato en instituciones públicas y 47 de ellos (51,1%) lo hicieron en instituciones privadas.

2.3. Instrumentos

La Escala de Aprendizaje Autorregulado PCR (Lezama, 2005) es un instrumento estandarizado y dirigido a evaluar la autorregulación del aprendizaje en las fases de planificación, control y reflexión, tomando en cuenta las áreas cognitiva, conductual y contextual. Es un instrumento de autorreporte conformado por 15 reactivos (5 por cada subescala), que se responden según categorías que van de 1 (Total Acuerdo) a 6 (Total Desacuerdo), arrojando una calificación general que oscila entre 15 y 90 puntos, así como una puntuación que varía entre 5 y 30 puntos por cada subescala. Es importante destacar que este instrumento se interpreta por puntuación inversa; es decir, a menor puntaje, mayor autorregulación, y a mayor puntaje, menor autorregulación. La confiabilidad y validez del instrumento se obtuvo en un estudio anterior, que arrojó un alfa de Cronbach de .761 para la totalidad de la Escala, .646 para la subescala planificación, .696 en la subescala control y .807 para la subescala reflexión, mostrando una consistencia interna aceptable y confiabilidad para medir el constructo (Elvira-Valdés y Pujol, 2012).

La Encuesta de Datos Sociodemográficos es un instrumento que recoge información acerca de los participantes a través de preguntas cerradas, que incluyen datos como: edad, sexo, tipo de institución donde cursó educación media (pública, privada) y promedio de notas de bachillerato.

2.4. Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se realizó en tres momentos diferentes; al inicio del primer período académico (septiembre 2011), durante el segundo trimestre (febrero 2012) y al finalizar el tercero (julio 2012). Los instrumentos se aplicaron en el horario habitual de clase de los estudiantes, explicándose el propósito del estudio y solicitando su participación voluntaria; la duración de la aplicación fue de 15 minutos, aproximadamente. Una vez recopilada la información, se elaboró la base de datos y se procedió a los análisis estadísticos, utilizando el programa SPSS versión 18.0 (PASW Statistics 18).

3. RESULTADOS

Los análisis descriptivos se presentan en función de cada una de las subescalas de aprendizaje autorregulado. En la interpretación de los resultados de la

Escala se considera que los bajos puntajes corresponden a mayor autorregulación y viceversa.

Tabla 1. Estadísticos de las subescalas de autorregulación al inicio y final del curso.

Fuente: elaboración propia.

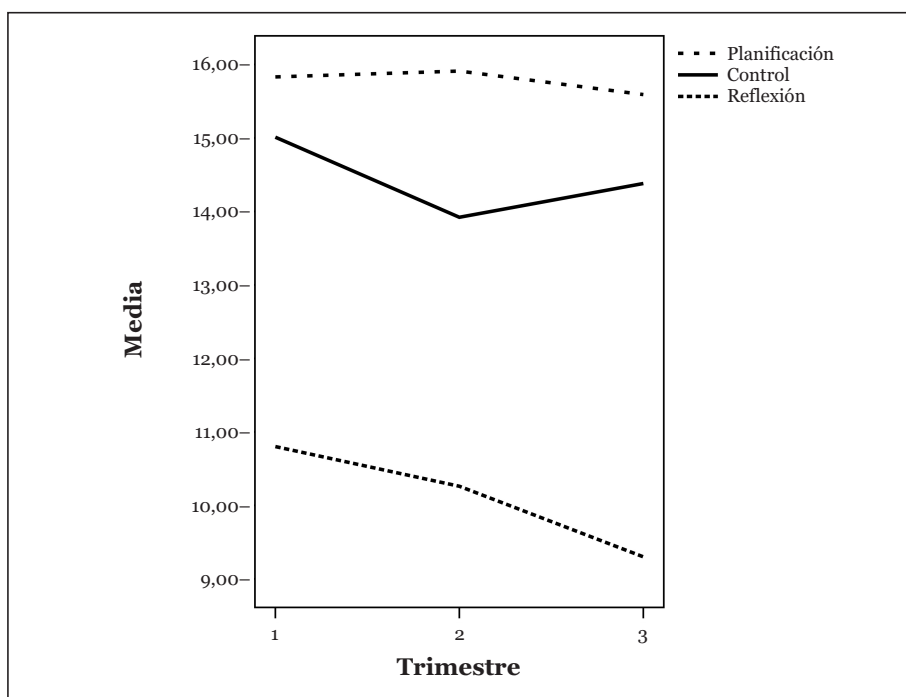
	Inicio del curso			Final del curso		
Estadísticos	Planificación	Control	Reflexión	Planificación	Control	Reflexión
Mínimo	5	8	5	6	6	5
Máximo	26	25	27	26	26	18
Media	15,83	15,01	10,80	15,59	14,38	9,30
Desviación típica	5,404	4,010	4,217	4,942	3,863	3,206
Varianza	29,200	16,077	17,785	24,421	14,920	10,280
Coef. de Variación	34,14	26,72	39,05	31,69	26,86	34,47

La Tabla 1 presenta los resultados en las subescalas de autorregulación, correspondientes al inicio y al final del curso de nivelación. Como puede observarse, los límites mínimos para las escalas van entre 5 y 8 puntos, mientras que los máximos van entre 18 y 27. Los coeficientes de variación de las subescalas indican que la muestra tiende a distribuciones heterogéneas. La subescala planificación presenta puntajes promedio de 15,83 para el inicio y 15,59 para el final del curso, mientras que en la subescala control se observan promedios de 15,01 en el inicio y 14,38 para el final. Estos datos sugieren un

moderado uso de estrategias de planificación y control por parte de los estudiantes, con una disminución en la media de la subescala control, lo que sugiere un ligero avance en el uso de estas estrategias. En la subescala reflexión, se observa una media de 10,80 al inicio y 9,30 al final del curso. Los bajos puntajes en esta subescala sugieren un mayor uso de estrategias de reflexión por parte de los muestreados, en comparación con las subescalas anteriores.

Figura 1. Gráfico de puntajes promedio de subescalas de autorregulación por trimestre.

Fuente: elaboración propia.



En la figura 1 se observa que los puntajes promedio en las subescalas planificación y control son más altos en relación con la subescala reflexión; estos resultados son consistentes con un moderado uso de estrategias de planificación y control por parte de la muestra de este estudio. La subescala planificación presenta una menor variabilidad y un leve descenso en la media del último trimestre. En la línea correspondiente a la subescala reflexión se observan puntajes promedio menores en comparación con las otras subes-

calas, lo que se corresponde con un mayor uso de este tipo de estrategias por parte de los participantes. Las subescalas control y reflexión presentan mayor variabilidad en los puntajes promedio. En control, se observa un descenso en los puntajes, mostrando luego un aumento en el último trimestre; la subescala reflexión, en cambio, muestra un descenso continuado en las medias del segundo y tercer trimestre, relacionado con un progreso en el uso de estas estrategias.

Tabla 2. Diferencias entre subescalas de autorregulación al inicio y final del curso.

Fuente: elaboración propia.

Variables	Media	DT	T de Student	Nivel de significación
Planificación	,239	5,342	,429	,669
Control	5,109	1,184	,240	
Reflexión	1,500	4,498	3,199	,002**

**p<0,01

Para determinar la existencia de diferencias significativas entre los puntajes promedio de las subescalas de autorregulación por trimestre, se aplicaron pruebas T de Student para muestras relacionadas, resultados que se muestran en la tabla 2. Respecto a la subescala reflexión se observa una diferencia significativa, desde el punto de vista estadístico, con una magnitud del efecto alta (3, 199), lo que sugiere que los mayores puntajes se presentaron en la etapa final del curso de nivelación. Esto está asociado con un progreso significativo en el uso de estrategias autorregulatorias de reflexión por parte de los integrantes de la muestra. El resto de las subescalas, planificación y control, no mostraron diferencias significativas, desde el punto de vista estadístico.

Tabla 3. Correlaciones bivariadas.

Fuente: elaboración propia.

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Planificación Inicial	1							
2. Control Inicial	-,022 ,837	1						
3. Reflexión Inicial	,163 ,121	,232* ,026	1					
4. Planificación Final	,470** ,000	,148 ,160	,205 ,050	1				
5. Control Final	,031 ,772	,158 ,133	,192 ,066	,118 ,264	1			
6. Reflexión Final	,229* ,028	,026 ,804	,290** ,005	,065 ,539	,093 ,380	1		
7. R. Académico Inicial	,052 ,620	,063 ,548	,026 ,807	-,120 ,253	,050 ,636	,033 ,758	1	
8. R. Académico Final	,041 ,698	,019 ,854	-,033 ,980	-,113 ,282	,105 ,319	,039 ,715	,689** ,000	1

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

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

La tabla 3 presenta los valores de las correlaciones bivariadas para las subescalas de autorregulación y el rendimiento académico. Se observa una correlación moderada y positiva de las subescalas planificación ($r=,470$; $p<,000$) y reflexión ($r=,290$; $p<,000$) entre el inicio y el final del curso de nivelación, lo que indica que mayor puntaje en planificación o en reflexión al inicio del curso, está relacionado con mayor puntaje en estas subescalas al final del curso. También se observan correlaciones bajas y positivas entre la subescala planificación al inicio del curso y reflexión al final del curso ($r=,229$;

$p < ,028$) y entre la subescala control inicial y reflexión final ($r = ,232$; $p < ,026$), lo que indica que a mayor puntaje de planificación y control al comienzo del curso de nivelación, mayor puntaje en la subescala reflexión al finalizar. Asimismo, el rendimiento académico inicial y final correlacionan significativamente de forma alta y positiva ($r = ,689$; $p < ,000$), lo cual indica que a mayor rendimiento académico al inicio del curso, mayor rendimiento al final. El resto de las correlaciones no resultaron significativas desde el punto de vista estadístico.

4. CONCLUSIONES

El objetivo del presente estudio era analizar los niveles de las subescalas de autorregulación académica (planificación, control, reflexión) de los estudiantes universitarios de reciente ingreso, cómo evolucionaban a lo largo del programa en el tiempo y su relación con el rendimiento académico obtenido al primer trimestre de inicio y al final del curso de nivelación CIU. Entre los programas del CIU, Destrezas Intelectuales promueve en los estudiantes el desarrollo de habilidades que les posibilita el establecimiento de metas orientadas hacia su crecimiento personal y académico, así como regular su aprendizaje.

De los análisis estadísticos se desprende que los estudiantes del CIU de la Universidad Simón Bolívar presentan un empleo moderado de estrategias de planificación y control, mientras que despliegan un mayor uso de habilidades de reflexión autorregulatoria. Esto quiere decir que despliegan un mayor uso de estrategias de evaluación de su propia ejecución académica, comparando sus logros con las metas fijadas inicialmente y estableciendo cambios oportunos en función de los objetivos previos. Los datos también sugieren que la utilización de estrategias autorregulatorias de planificación y control de metas, tiempo y esfuerzo, resultaron moderadas.

Si bien se observaron modificaciones en todas las subescalas de autorregulación, solo resultaron significativos los ajustes en la reflexión autorregulatoria. Se verificaron cambios, aunque no los esperados en control, única subescala donde se presentó un descenso en el uso de estas competencias de regulación. Este dato resulta interesante, ya que sugiere que en este proceso de adaptación a la experiencia universitaria, los estudiantes presentan una disminu-

ción del desarrollo de habilidades de regulación de tiempo, contexto y esfuerzo, lo que podría apuntar hacia un componente considerable dentro del proceso de maduración académica de los estudiantes.

Las correlaciones significativas encontradas entre las subescalas autorregulatorias, ratifican el planteamiento de la relación existente entre las subescalas autorregulatorias, entendidas como un proceso dinámico que se modifica a medida que transcurre el período de estudios académicos, adecuándose a las necesidades del estudiante. De igual modo, la relación encontrada entre el rendimiento académico al inicio y al final del curso de nivelación, permite suponer que mientras más alto sea el resultado durante el primer ciclo de experiencia universitaria, más posibilidades existen que el rendimiento en los lapsos inmediatos también sean altos. En la complejo e intrincada dimensión del aprendizaje, las estrategias autorregulatorias no solo pueden adquirirse, sino que son modificadas y requeridas por los estudiantes a fin de asistirlos en sus metas académicas e impulsarlos a ser efectivos.

Es importante tomar en cuenta que el ingreso a la universidad es un proceso que resulta arduo y complejo para el estudiante y que, en ocasiones, no logra satisfacer sus expectativas, lo que puede devenir en un posible abandono. Afortunadamente, la promoción e implementación de cursos de nivelación para estudiantes egresados de bachillerato y de reciente ingreso universitario, sugiere acciones dirigidas a mejorar no solo el aprendizaje de asignaturas instrumentales y conocimientos básicos, sino también al desarrollo de competencias y habilidades relacionadas con la autorregulación académica que les permitan tomar el control de su propio proceso de aprendizaje y ser verdaderamente autónomos y exitosos desde el punto de vista académico.

Los hallazgos presentados en este estudio ratifican lo valioso de mantener e impulsar estos cursos de acompañamiento durante el primer año de experiencia universitaria, ya que contribuye a que los estudiantes mejoren su aprendizaje estratégico, a facilitar su adaptación a la educación superior y a evitar el abandono, sobre todo durante los primeros años. Resulta interesante atender las características de los estudiantes en su primera experiencia universitaria; por una parte, las pruebas de admisión no son determinantes respecto al éxito académico, además que se requieren competencias y habilidades importantes para regular el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, I. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3), 1007-1030.
- Carbonero, M., y Navarro, J. (2006). Entrenamiento de alumnos de Educación Superior en estrategias de aprendizaje en matemáticas. *Psicothema*, 18 (3), 348-352.
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus*, 14 (28), 209-237.
- Garay, A. de. (2003). El perfil de los estudiantes de nuevo ingreso de las Universidades Tecnológicas en México. *El Cotidiano*, 19 (122), 75-85.
- Fuente, J. de la *et al.* (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20 (4), 705-711.
- Fuente, J. de la, y Lozano, A. (2010). Assessing self-regulated learning in early childhood education: Difficulties, needs and prospects. *Psicothema*, 22 (2), 278-283.
- Elvira-Valdés, M., y Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 367-378.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios: Una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31 (1), 43-63.
- García-Ros, R., y Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (2), 231-250.
- Gargallo, B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59 (1-2), 109-130.
- Gargallo, B., Suárez, J., y Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 421-441.
- Greene, J. *et al.* (2008). Exploring differences between gifted and grade-level students use of self-regulatory learning processes with hypermedia. *Computers & Education*, 50 (3), 1069-1083.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2004). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: McGraw Hill.
- Hernández, F., Salas, P., y Cuesta, J. (2010). Impacto de un programa de autorregulación en el aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación*, 353, 571-588.
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.). México, D.F.: McGraw-Hill.

- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit Revista de Psicología*, 14, 5-20.
- Lezama, L. (2005). *Perfil de orientación de metas, patrón de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico*. [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad Simón Bolívar, Caracas.
- Malmberg, J., Järvenoja, H., y Järvelä, S. (2010). Tracing elementary school students' study tactic use in Study by examining a strategic and self-regulated learning. *Computers in Human Behavior*, 26, 1034-1042.
- Martín, M., Bueno, J., y Ramírez, M. (2010). Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato mexicanos. *Aula Abierta*, 38 (1), 59-70.
- Martínez-Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23, 7-16.
- Montes, J., Ayala, I., y Atencio, D. (2005). Preparación para exámenes y aprendizaje autorregulado con estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 1 (5), 57-71.
- Muñoz, E., y Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 417-432.
- Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J., y Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), 139-146.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Rochera, M., y Naranjo, M. (2007). Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5 (3), 805-824.
- Rodríguez, S., Fita, E., y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Schunk, D. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15, 173-177.
- Suárez, J., y Fernández, A. (2004). *El aprendizaje autorregulado: Variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Madrid, España: UNED.
- Tafur, R. (2009). La práctica reflexiva como medio para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 3 (3), 165-176.
- Universidad Simón Bolívar, Coordinación del Ciclo de Iniciación Universitaria. (s.f.). *Ciclo de Iniciación Universitaria, Historia, Objetivos*. Recuperado de http://www.generales.usb.ve/ciclo_iu.html [Consulta: 07/05/2012].

- Valle, A. *et al.* (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18 (2), 165-170.
- Virtanen, P., y Nevgi, A. (2010). Disciplinary and gender differences among higher education students in self-regulated learning strategies. *Educational Psychology*, 30 (3), 323-347.
- White, R., y Arzi, H. (2005). Longitudinal studies: Designs, validity, practicality and value. *Research in Science Education*, 35 (1), 137-149.
- Zimmerman, B., y Schunk, D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2ª ed.). Nueva York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B., Kitsantas, A., y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.