



APRENDIZAJE AUTORREGULADO: DIFERENCIAS POR CAMPUS DE CONOCIMIENTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

MARÍA DEL CARMEN RAMÍREZ DORANTES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

TEMÁTICA GENERAL: APRENDIZAJE Y DESARROLLO HUMANO

RESUMEN

Se presentan los resultados de la administración del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje a un grupo de estudiantes universitarios con el propósito de determinar las diferencias en los factores del aprendizaje autorregulado desde la perspectiva de la teoría social-cognitiva del aprendizaje autorregulado diferenciados por campus de conocimiento. Los resultados apuntan que son los estudiantes de ciencias de la salud los estudiantes que poseen niveles más altos de motivación y uso de estrategias de aprendizaje. Los resultados del análisis de varianza que indican, que sí existen diferencias estadísticamente significativas en todos los factores motivacionales según los campus de conocimiento. En cuanto al uso de estrategias para el aprendizaje los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas en el uso de las estrategias de repetición, elaboración, organización, uso del tiempo, regulación del esfuerzo y aprendizaje con compañeros según los campus de conocimiento.

Palabras clave: Aprendizaje autorregulado, estudiantes universitarios, CMEA, campus de conocimiento

Introducción

En los últimos años, en la Educación Superior en México se han venido registrando una serie de cambios en cuanto al paradigma educativo que impera, y en consecuencia, en los modelos educativos y académicos que ponen en práctica los centros educativos. Todos estos cambios se han originado en el intento de dar respuesta a las profundas transformaciones, que se vienen dando en la

sociedad del conocimiento actual, y en la que se encuentran implicados todos los elementos curriculares de los centros educativos.

Dentro de esta visión, los papeles del profesor y del alumno en el aula se han transformado. En cuanto al profesor, bajo este paradigma, se le concibe como un mediador, un facilitador que enseña a pensar y que promueve el aprendizaje autónomo en sus alumnos; al estudiante, como responsable de su propio aprendizaje, activo, reflexivo y participante de su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, aun reconociendo el indudable papel que desempeña el alumno como el auténtico protagonista de su proceso de aprendizaje, y como la persona que le da sentido y significado a lo que aprende, es también innegable la influencia del profesor y de las condiciones instruccionales, como elementos que pueden contribuir a promover procesos de aprendizaje autorregulado en los estudiantes (Torrano, Fuentes y Soria, 2017).

Sin embargo, a pesar que los enfoques educativos han venido transformándose, los resultados educativos de los estudiantes universitarios no han reportado toda la mejora que el sistema educativo, sus autoridades y la sociedad en general esperaría. Una perspectiva teórica y empírica desde la cual se han abordado esta situación, es la de los diferentes trabajos de autorregulación del aprendizaje, que se han venido desarrollando durante las tres últimas décadas a lo largo de Iberoamérica y el resto del mundo desde diferentes perspectivas teóricas (Hernández y Camargo, 2017 y Rosário Pereira, Högemann, Nunes, Figuereido, Núñez, Fuentes y Gaeta, 2017), y cuyos hallazgos indican una creciente pero insuficiente atención al aprendizaje autorregulado en los distintos trabajos empíricos de autorregulación del aprendizaje.

En el caso concreto de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), a partir de una serie de consideraciones tanto internas como externas y para atender las demandas y exigencias del contexto nacional e internacional, en el año 2012, puso en marcha la implementación del Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI) (UADY, 2012) que exige de los estudiantes que sean activos, orientados a metas de aprendizaje, que construyan su propio aprendizaje y que sean capaces de construir su propio conocimiento (UADY, 2012), características que coinciden, de manera significativa, con aquellas que las teorías del aprendizaje autorregulado han encontrado en los estudiantes autorregulados, y que han determinado que es posible desarrollar.

El propósito de esta comunicación es determinar si existe diferencia significativa en cuanto a la motivación y uso de estrategias de aprendizaje como componentes del aprendizaje autorregulado en función del campus de conocimiento de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Desarrollo

Un artículo bastante influyente en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje es el que publican Núñez, Solano, González-Pienda y Rosario en 2006: *El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación*. El título lleva a reflexionar acerca de las diversas prácticas educativas,

programas de estudios, formas de evaluación y desempeño docente en las instituciones de educación superior. Estos autores plantean de forma clara y directa una aseveración que tiene profundas implicación para la puesta en marcha de modelos educativos en el contexto de las Instituciones de Educación Superior incluidas las mexicanas: plantean que el aprendizaje autorregulado es un medio a través del cual los estudiantes logran desarrollar autonomía en sus procesos de aprendizaje pero al mismo tiempo es una de las metas de la educación actual, el aprender a aprender, al conceptualizarse como la base del logro de las competencias propuestas por los modelos educativos.

Tanto la definición como los atributos de la competencia de aprender a aprender se corresponde de manera directa con un término que es *aprendizaje autorregulado aprendizaje autónomo* o *self-regulated learning (SRL)*, el cual ha sido acuñado por el enfoque social-cognitivo del aprendizaje para referirse al proceso activo, constructivo en el que el estudiante establece sus propias metas de aprendizaje y luego intenta monitorear, regular y controlar su propia cognición, motivación, y conducta guiados por sus metas y las características del ambiente (Pintrich, 2004).

Por otra parte, algunos autores caracterizan al estudiante universitario con éxito como "un estudiante autorregulado académicamente" (Allgood et al. 2000; Garavalia y Gredler, 2002; Nota, Soresi y Zimmerman, 2005) relacionando de esta manera la autorregulación académica con el éxito académico nuevamente.

Está constatado por diversas investigaciones empíricas que las competencias para el aprendizaje autónomo pueden desarrollarse de manera eficaz mediante el trabajo colaborativo de profesores y estudiantes (Pintrich, 2004; Ramírez, 2017; Rosário, Soares, Núñez, González-Pienda y Rubio, 2004; Zimmerman, 2000; 2002) y que además, su desarrollo incide de manera directa en el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes (Paris y Paris, 2001; Rosário, 2004; Rosário, Núñez y González-Pienda, 2004).

En el estudio participaron 1140 estudiantes universitarios matriculados en las diferentes Facultades y titulaciones en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Con respecto al género y curso en el que estaban matriculados los estudiantes de la muestra, se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de la muestra por género y por curso.

| VARIABLE | CATEGORIA | N | PORCENTAJE |
|----------|-----------|-----|------------|
| GÉNERO | Hombres | 531 | 47% |
| | Mujeres | 609 | 53% |
| CURSO | Primero | 272 | 24% |
| | Segundo | 271 | 24% |
| | Tercero | 282 | 25% |
| | Cuarto | 244 | 21% |
| | Quinto | 71 | 6% |

La Tabla 2 muestra la distribución de la muestra en función de las áreas y titulaciones.

Tabla 2. Distribución de la muestra por Campus del conocimiento y titulación

| AREAS | TITULACION | N | PORCENTAJE |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|------|------------|
| | Lic. en | 67 | 22% |
| Ciencias exactas (CE) | Matemática | | |
| | Ingeniería Física | 97 | |
| | Química Industrial | 91 | |
| | Literatura | 80 | 26% |
| Ciencia sociales y humanidades (CSyH) | latinoamericana | | |
| | Psicología | 85 | |
| | Derecho | 132 | |
| Ciencias de la salud (CS) | Odontología | 100 | 28% |
| | Enfermería | 130 | |
| | Nutrición | 90 | |
| Ciencias económico administrativas y diseño del hábitat (CE- AyDH) | Contaduría y administración | 104 | 24% |
| | Economía | 66 | |
| | Arquitectura | 98 | |
| TOTAL | | 1140 | 100% |

Se utilizó el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) (Ramírez, 2015) que fue administrado a 1140 estudiantes a los que se les explicó el propósito del estudio y se les solicitó su participación voluntaria. El CMEA es la versión traducida, adaptada y validada del Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ) en estudiantes universitarios mexicanos (Ramírez, Bueno, Canto y Echazarreta, 2013).

Al agrupar las titulaciones en función del área de conocimiento, o campus en los que se encuentran organizadas las titulaciones en la UADY, se obtienen los resultados que se recogen en la Tabla 3.

Tabla 3. Media, desviación típica y diferencia de medias por áreas de conocimiento en las subescalas de Motivación del CMEA

| Escala de Motivación | Área | N | Media | DT | F | GI | p |
|----------------------|--------|-----|-------|-------|-------|------|-------|
| OMI | CE | 250 | 5.37 | .943 | | | |
| | CS | 325 | 5.59 | 1.032 | 2.706 | 1136 | .044* |
| | CS y H | 297 | 5.45 | 1.029 | | | |

| | | | | | | | |
|--------------|-----------|-----|------|-------|-------|------|-------|
| OME | CE-A y DH | 268 | 5.54 | .943 | 9.302 | 1136 | .000* |
| | CE | 250 | 5.42 | 1.147 | | | |
| | CS | 325 | 5.68 | 1.005 | | | |
| | CS y H | 297 | 5.21 | 1.371 | | | |
| VT | CE-A y DH | 268 | 5.35 | .993 | 4.455 | 1136 | .004* |
| | CE | 250 | 5.84 | 1.003 | | | |
| | CS | 325 | 6.14 | 1.077 | | | |
| | CS y H | 297 | 6.04 | .913 | | | |
| CC | CE-A y DH | 268 | 6.06 | .920 | 4.085 | 1136 | .000* |
| | CE | 250 | 6.01 | .787 | | | |
| | CS | 325 | 5.87 | .964 | | | |
| | CS y H | 297 | 5.72 | .843 | | | |
| AEPA | CE-A y DH | 268 | 5.72 | .870 | 4.085 | 1136 | .007* |
| | CE | 250 | 5.66 | .846 | | | |
| | CS | 325 | 5.84 | .883 | | | |
| | CS y H | 297 | 5.88 | .770 | | | |
| AE | CE-A y DH | 268 | 5.88 | .791 | 7.399 | 1136 | .000* |
| | CE | 250 | 3.98 | 1.285 | | | |
| | CS | 325 | 3.94 | 1.351 | | | |
| | CS y H | 297 | 3.53 | 1.381 | | | |
| Total escala | CE-A y DH | 268 | 5.37 | .520 | 5.966 | 1136 | .000* |
| | CS y H | 297 | 5.30 | .613 | | | |

Nota: * El valor es significativo al $< .05$

Los estudiantes de CE, que agrupa titulaciones como Matemáticas y Física, se caracterizan por obtener puntuaciones más elevadas que el resto de los grupos en los factores motivacionales de creencias de control pero obtienen las medias más bajas en las subescalas orientación motivacional intrínseca, valor de la tarea y autoeficacia para el aprendizaje. Por otra parte los estudiantes de CS, entre las que se encuentran las titulaciones de Química, Enfermería y Odontología, muestran puntuaciones elevadas en orientación motivacional intrínseca y valor de la tarea y la escala de motivación global y no muestran ninguna puntuación más baja que el resto de los otros grupos.

Por su parte, los estudiantes de CSyH que incluye titulaciones como Psicología, Literatura y Derecho, son la muestra de estudiantes que obtiene puntuaciones medias más bajas de la muestra total en tres de las seis subescalas e incluso en la escala total. Estas puntuaciones medias aunque no son bajas sí lo son comparadas con los resultados de las otras áreas de conocimiento.

Por otra parte, los estudiantes de ésta área obtienen la puntuación más elevada en autoeficacia para el aprendizaje, lo cual es congruente con los resultados de ansiedad ante los exámenes, ya que los estudiantes que confían en sus propias capacidades para aprender logran gestionar de forma positiva sus situaciones emocionales ante los exámenes. Este último resultado es compartido por los estudiantes de CE-A y DH que agrupa titulaciones como Contaduría, Economía y Arquitectura.

Finalmente, la Tabla 3 muestra los resultados del análisis de varianza que indican, que sí existen diferencias estadísticamente significativas en todos los factores motivacionales según los campus de conocimiento. No obstante los contrastes post hoc indican que las diferencias existen únicamente entre los campus de CE y CS en el caso del factor motivacional intrínseco y de valor de la tarea y entre los estudiantes del campus de CSyH y CE para creencias de control, autoeficacia para el aprendizaje y ansiedad ante los exámenes.

Los resultados en cuanto al uso de las estrategias de aprendizaje se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4. Media, desviación típica y diferencia de medias por áreas de conocimiento en las subescalas de Estrategias de Aprendizaje del CMEA

| Escala de Estrategias de Aprendizaje | Área de conocimiento | N | Media | DT | F | gl | p |
|--------------------------------------|----------------------|-----|-------|-------|--------|------|-------|
| REP | CE | 250 | 4.31 | 1.324 | 22.312 | 1136 | .000* |
| | CS | 325 | 5.16 | 1.195 | | | |
| | CS y H | 297 | 4.61 | 1.398 | | | |
| | CE-A y DH | 268 | 4.79 | 1.161 | | | |
| ELA | CE | 250 | 4.58 | 1.132 | 3.712 | 1136 | .011* |
| | CS | 325 | 4.86 | 1.113 | | | |
| | CS y H | 297 | 4.81 | 1.043 | | | |
| | CE-A y DH | 268 | 4.85 | 1.057 | | | |
| ORG | CE | 250 | 4.37 | 1.466 | 44.344 | 1136 | .000* |
| | CS | 325 | 5.46 | 1.212 | | | |
| | CS y H | 297 | 5.44 | 1.186 | | | |
| | CE-A y DH | 268 | 5.30 | 1.252 | | | |
| PC | CE | 250 | 4.76 | 1.191 | .898 | 1136 | .442 |
| | CS | 325 | 4.77 | 1.131 | | | |
| | CS y H | 297 | 4.90 | 1.133 | | | |
| | CE-A y DH | 268 | 4.83 | 1.117 | | | |
| ARM | CE | 250 | 4.70 | .903 | 2.592 | 1136 | .051 |
| | CS | 325 | 4.82 | .856 | | | |
| | CS y H | 297 | 4.66 | .853 | | | |
| | CE-A y DH | 268 | 4.65 | .864 | | | |
| ATA | CE | 250 | 4.63 | .954 | 3.149 | 1136 | .024* |
| | CS | 325 | 4.78 | .964 | | | |

| | | | | | | | |
|--------------|-----------|-----|------|-------|--------|------|-------|
| | CS y H | 297 | 4.83 | .950 | | | |
| | CE-A y DH | 268 | 4.64 | .918 | | | |
| RE | CE | 250 | 4.71 | 1.111 | 2.886 | 1136 | .035* |
| | CS | 325 | 4.74 | 1.095 | | | |
| | CS y H | 297 | 4.95 | 1.035 | | | |
| | CE-A y DH | 268 | 4.85 | 1.018 | | | |
| AC | CE | 250 | 4.32 | 1.138 | 14.063 | 1136 | .000* |
| | CS | 325 | 4.44 | 1.291 | | | |
| | CS y H | 297 | 3.79 | 1.372 | | | |
| | CE-A y DH | 268 | 4.11 | 1.328 | | | |
| BA | CE | 250 | 4.71 | 1.141 | 1.808 | 1136 | .144 |
| | CS | 325 | 4.85 | 1.000 | | | |
| | CS y H | 297 | 4.69 | 1.156 | | | |
| | CE-A y DH | 268 | 4.83 | .918 | | | |
| Total escala | CE | 250 | 4.56 | .800 | 8.564 | 1136 | .000* |
| | CS | 325 | 4.88 | .740 | | | |
| | CS y H | 297 | 4.74 | .719 | | | |
| | CE-A y DH | 268 | 4.76 | .675 | | | |

Nota: * El valor es significativo al $< .05$

Quando se agrupa a los estudiantes de la muestra de acuerdo con la titulación que cursan en áreas de la ciencia y los comparamos entre ellos, los estudiantes de CS se muestran como los estudiantes que usan más el conjunto de estrategias de aprendizaje que evalúa el CMEA en contraste con los estudiantes de ciencias exactas quienes muestran las medias más bajas.

Por lo cual los estudiantes de CS que agrupa titulaciones como Nutrición, Química, Enfermería y Odontología se muestran como estudiantes que emplean preferentemente estrategias de organización como el subrayado y los esquemas para seleccionar la información relevante, utilizan la repetición para memorizar la información y también estrategias como el parafraseado y el resumen en ese orden. Se muestran como los estudiantes que valoran y emplean más las estrategias para regular y controlar su propia cognición, realizan actividades para aprender con otros compañeros y solicitan ayuda a los compañeros y al profesor durante la realización de sus actividades académicas.

Por otra parte, los estudiantes de CE comparado con el resto de los grupos son los que menos utilizan el conjunto de estrategias cognitivas (repetición, elaboración, organización y pensamiento crítico), y de administración del tiempo y ambiente de estudio y la regulación del esfuerzo en sus procesos de aprendizaje. Es importante mencionar que el perfil de estrategias de estos estudiantes muestra que son estudiantes que principalmente utilizan estrategias de pensamiento crítico, regulan su esfuerzo en su proceso de aprendizaje y solicitan ayuda de los compañeros y profesores en la realización de una tarea académica y muestran un nivel aceptable de estrategias de aprendizaje autorregulado y de administración de su tiempo y ambiente de estudio.

En relación con los resultados de los estudiantes de CSyH si los comparamos con el resto de los grupos se pone de manifiesto que son los que con mayor frecuencia muestran mayor diligencia y esfuerzo para llevar al día las actividades y trabajos de las diferentes asignaturas y alcanzar sus metas establecidas, aplican el conocimiento previo a nuevas situaciones y para hacer evaluaciones críticas de las ideas que estudian y controlan más su tiempo y ambiente de estudio aunque preferentemente utilizan estrategias como el subrayado y los esquemas para seleccionar información relevante. De igual forma, son los que menos realizan actividades para aprender con otros compañeros, y menos piden ayuda a otros, como compañeros y profesores, durante la realización de una tarea académica.

Por último los estudiantes de CE-AyDH a pesar que obtuvieron la puntuación más baja en la subescala de autorregulación metacognitiva de todos los estudiantes de la muestra, su perfil de estrategias muestra que en cuanto a las estrategias cognitivas, preferentemente utilizan estrategias de aprendizaje profundo como organización, elaboración y pensamiento crítico y con menor frecuencia que las anteriores las estrategias de repetición para ayudarse a recordar información. De igual forma regulan su esfuerzo para llevar al día sus actividades y trabajos de las diferentes asignaturas y solicitan ayuda a los compañeros y profesores para la realización de una tarea académica. Con puntuaciones medias más bajas que las anteriores se muestran las estrategias de administración del tiempo y aprendizaje con compañeros.

Finalmente, los resultados del análisis de varianza (ver Tabla 4) indican que existen diferencias estadísticamente significativas en el uso de las estrategias de repetición, elaboración, organización administración del tiempo, regulación del esfuerzo y aprendizaje con compañeros según los campus de conocimiento. No obstante los contrastes post hoc indican que las diferencias existen únicamente entre los campus de CE y CS en el caso de las estrategias de repetición, elaboración y organización y entre los estudiantes del campus de CSyH y CS para las estrategias de búsqueda de ayuda.

Conclusiones

Los resultados de los estudiantes de ciencias de la salud como los estudiantes que poseen niveles más altos de motivación y uso de estrategias de aprendizaje, se podría explicar atendiendo a las características vocacionales de los estudiantes ya que se ha demostrado que una adecuada orientación vocacional a la carrera se asocia con niveles elevados de motivación académica y logro educativo y se sabe que los profesionales del área de la salud son estudiantes con una adecuada orientación vocacional hacia sus carreras. Éste resultado está en la línea de los encontrados por Soria, Guerra, Giménez y Escanero (2006) quienes reportaron que gran porcentaje de estudiantes toman la decisión de estudiar Medicina, antes que el resto de la población preuniversitaria opta por la carrera a estudiar. El caso de los estudiantes de la titulación de Nutrición se caracteriza por que su elección

vocacional de la carrera no es su primera opción, lo que los llevaría a tener niveles más bajos de motivación académica.

Las diferencias encontradas en los factores motivacionales y de uso de estrategias diferenciados por titulación y campus de conocimientos en los que se agrupan dichas titulaciones, lleva a establecer perfiles motivacionales y de uso de estrategias de aprendizaje característicos de cada titulación y campus. Por ejemplo, se concluye que son los estudiantes de Medicina, Odontología y Enfermería, titulaciones del CS, quienes manifiestan mayores niveles de motivación comparada con los estudiantes de las otras titulaciones y campus y además esas diferencias resultaron significativas. Parece ser que son profesiones que comparten un perfil común en cuanto al valor del trabajo académico y en las que enfatizan, en el proceso de aprendizaje, la importancia y trascendencia de las asignaturas para su formación profesional. Además, se muestran como los estudiantes que usan más el conjunto de estrategias de aprendizaje que evalúa el CMEA en contraste con los estudiantes de ciencias exactas quienes muestran perfiles más bajos.

Por otra parte, también se concluye que los estudiantes del CSyH, aunque fueron los que menor nivel de motivación manifestaron, son los estudiantes que mejor controlan las reacciones emocionales negativas ante las situaciones de evaluación, y, al mismo tiempo, su orientación motivacional no se caracteriza por los logros externos, el reconocimiento o las notas.

Los estudiantes del campus de CE, son los estudiantes que requieren elevar sus niveles motivacionales y particularmente en cuanto a sentirse capaces de realizar una tarea académica con éxito y el valor que le asignan a las tareas académicas, ya que son factores motivacionales asociados al éxito académico. Además son los que menos utilizan el conjunto de estrategias cognitivas y de administración del tiempo y ambiente de estudio y la regulación del esfuerzo en sus procesos de aprendizaje.

Por otra parte, a pesar que un buen porcentaje de estudiantes de las diferentes titulaciones y campus de conocimiento usan preferentemente las estrategias de aprendizaje profundo como la organización y el pensamiento crítico, aún existen titulaciones como Química industrial, Psicología, Literatura, Arquitectura y Química en las que los estudiantes usan en menor medida las estrategias de aprendizaje superficial como la repetición. Este resultado podría explicarse dado los objetivos de enseñanza que se pretenden en cada grupo de titulaciones que aunque inicialmente son necesarias deben irse haciendo más profundas. Por ejemplo, el resultado de los estudiantes de Física parece esperado ya que el parafraseado y el resumen no son el tipo de estrategias de aprendizaje que necesiten emplear estos estudiantes, si atendemos al tipo de tareas académicas que tienen que resolver. No así en el caso de las titulaciones de Literatura, Psicología y Derecho a quienes resultan útiles este tipo de estrategias.

De acuerdo a los resultados las principales recomendación apuntarían a considerar atender de forma prioritaria aspectos relacionados con la identidad vocacional de todos los estudiantes a su ingreso a la Universidad para asegurar niveles motivacionales adecuados que promuevan la implicación cognitiva de los estudiantes de todas las titulaciones de la Universidad.

También se sugiere aprovechar los diferentes mecanismos de gestión actuales en la Universidad, para implementar en los campus de conocimiento, programas que permitan trabajar con todos los estudiantes y profesores, en el desarrollo de ambientes de aprendizaje que promueva mayores niveles de motivación y de usos de estrategias entre los estudiantes y profesores.

La Universidad contemporánea, si espera afrontar el futuro con alguna garantía de éxito, debe empezar por asumir verdaderamente un nuevo enfoque de la enseñanza-aprendizaje, centrado en el aprendizaje y caracterizado por incorporar una serie de hipótesis, objetivos, estrategias y recursos encaminados a lograr un aprendizaje significativo de los contenidos curriculares y enseñar a aprender a aprender, facilitando la autonomía de los estudiantes. Para ello, es necesario concebir la enseñanza y el aprendizaje como actividades estratégicas que exigen aplicar mecanismos de autorregulación cognitiva motivacional y afectiva y a considerar la autonomía de aprendizaje de los estudiantes como el fin último de la enseñanza universitaria con el fin de promover gente culta, ciudadanos, profesionales e investigadores. Para promover educandos autónomos, con la capacidad para planificar, gestionar y evaluar su comportamiento, parece un objetivo incuestionable en la Universidad del futuro y en consecuencia, uno de los desafíos que los profesores universitarios deben enfrentar consiste en adaptar sus estrategias de enseñanza para el nuevo modelo que caracteriza la educación universitaria.

Referencias

- Allgood, W.P., Risko, V.J., Alvarez, M.C. and Fairbanks, M.M. (2000). Factors that Influence Study. EN R.F. Flippo and D.C. Caverly (Eds.). Handbook of College Reading and Study Research. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Garavalia, L. S.; Gredler, M. E. (2002). Prior achievement aptitude and use of learning strategies as predictors of college student achievement. *College Student Journal*, 36(4), 616-626.
- Hernández, A. y Camargo, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*. En prensa.
- Nota, I.; Soresi, S.; Zimmerman, B. J. (2005). Self-regulation and academia and resilience: a longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(2), 198-251.
- Núñez, J.C.; Solano, P.; González-Pienda, J.A.; Rosário P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139-146.

- Paris, S. G. y Paris, A.H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Ramírez, M.C.; Bueno, J.A.; Canto, E. y Echazarreta, A. (2013). Validación Psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en universitarios mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29), 193-214.
- Ramírez, M.C. (2015). Modelo causal de los factores asociados al aprendizaje autorregulado como mediador del rendimiento académico en estudiantes universitarios (Tesis de doctorado). De la base de datos de eprints.ucm. <http://hdl.handle.net/10803/398550>
- Ramírez, M.C. (Marzo de 2017). Desafíos del profesor universitario para promover procesos de aprendizaje autónomo en el aula. Ponencia presentada en el Coloquio REDFORD. Mérida, México.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des) venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Núñez, J. C. y González-Pineda, J. (2006). *Comprometer-se com o estudar na Universidade: Cartas do Gervásio ao seu Umbigo*. Coimbra: Almedina.
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J.C., González-Pienda, J., y Rúbio, M. (2004). Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no Ensino Básico. *Psicologia, Educação e Cultura*. 8(1), 141-157
- Rosário, P.; Pereira, A.; Högemann, J.; Nunes, A.R.; Figueiredo, M.; Núñez, J.C.; Fuentes, S. y Gaeta, M.L. (2017). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la baseSciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. doi:1011144/Javeriana.UPSY13-2.aars.
- Soria, Guerra, Giménez y Escanero (2006)
- Torrano, F.; Fuentes, J.; y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39(156), 160-173.
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2012). *Modelo Educativo para la Formación Integral (UADY)*. México: 2012
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self regulation: a social cognitive perspective. En: M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner. *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press. 2000.
- Zimmerman, B. J. (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 development and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183