

MECANISMOS COGNITIVOS MOTIVACIONALES ASOCIADOS A LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

COGNITIVE MOTIVATIONAL MECHANISMS ASSOCIATED
WITH SELF-REGULATED LEARNING

FABIOLA SÁEZ DELGADO*

Resumen

En este artículo se presenta un análisis de bibliografía acerca de los mecanismos cognitivo motivacionales de autorregulación del aprendizaje; el período estudiado abarca principalmente los últimos diez años. En este análisis se precisan y definen cinco mecanismos cognitivos motivacionales: (1) auto-concepto, (2) atribuciones causales, (3) metas de estudio, (4) estrategias de autorregulación del aprendizaje y (5) expectativas de autoeficacia. A continuación, se exponen resultados de investigaciones empíricas que apuntan a modificar dichos mecanismos.

Palabras clave: Mecanismos cognitivos motivacionales, auto-concepto, atribuciones causales, metas de estudio, estrategias de autorregulación del aprendizaje, expectativas de autoeficacia.

Abstract

In this article it is presented a review of literature, mainly in the last ten years about the motivational cognitive mechanisms of self-regulated learning. Five motivational cognitive mechanisms are mentioned and defined, (1) self-concept, (2) causal attributions, (3) study goals, (4) self-regulated learning strategies and (5) self-efficacy expectations. Afterwards, empirical results are presented to modify these mechanisms.

Keywords: Motivational cognitive mechanisms, self-concept, causal attributions, study goals, self-regulated learning strategies, self-efficacy expectations.

* Profesora de Educación Física, Magíster en Educación, Estudiante de Doctorado en Psicología de la Universidad de Concepción. Concepción, Chile. E-mail: fabiosaez@udec.cl

1. Introducción

EN EDUCACIÓN, para comprender los procesos de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes, se ha puesto la atención sobre aquellas variables que influyen en forma directa en el éxito académico.

El estudiante tiene un papel activo en todo el proceso de aprendizaje, por lo tanto las diferencias que pueden surgir en el rendimiento académico no pueden ser atribuidas, únicamente, a las habilidades si no que son debidas a la interacción que se establece entre variables cognitivas y motivacionales.

El estudio de las estrategias motivacionales se ha incorporado de forma más novedosa en la línea de trabajo sobre el aprendizaje autorregulado. Se plantea que las estrategias motivacionales pueden ser utilizadas por los estudiantes para elicitar cogniciones y emociones con respecto a las actividades de aprendizaje, lo cual tiene efectos sobre el esfuerzo y la persistencia y, consecuentemente, actúan sobre la ejecución de las tareas y el rendimiento. Además, los estudiantes pueden, de forma activa, adaptar o cambiar sus estrategias en función de factores tanto personales como contextuales y siempre pueden aprender nuevas destrezas. Sin embargo, las estrategias motivacionales han recibido mucha menor atención en los estudios empíricos.

En este trabajo se desarrolla un estudio sobre las estrategias cognitivo-motivacionales relacionadas con el aprendizaje autorregulado. Se definirán cinco variables cognitivo-motivacionales (auto-concepto, atribuciones causales, metas de estudio, estrategias de autorregulación del aprendizaje, expectativas de autoeficacia), y se revisarán programas que han tenido por objetivo intervenir en contextos académicos estas variables, y en sus resultados han obtenido diferencias significativas.

2. Variables cognitivas motivacionales en el aprendizaje

Gran parte de las primeras investigaciones sobre el rendimiento académico y el aprendizaje de los estudiantes separó los factores cognitivos y motivacionales, persiguiendo líneas muy distintas de investigación, que no integraban la cognición y la motivación (Pintrich, 2002).

El concepto de aprendizaje ha ido cambiando; en los años setenta y ochenta se centraba en variables como el procesamiento de la información, los conocimientos previos y los procesos del pensamiento; posteriormente, a partir de los años noventa, se presentó un claro interés por considerar variables motivacionales, como el auto-concepto, creencias de autoeficacia, atribuciones, metas, entre otras (Torrano y González, 2004).

La motivación ejerce influencia directa en el aprendizaje por observación, una forma esencial de aprender para los seres humanos, y opera gracias a mecanismos como el establecimiento de metas o la autoeficacia (Schunk, 1997).

La autorregulación se presenta conceptualmente como acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados para alcanzar metas de aprendizaje. El aprendizaje autorregulado considera en su definición la existencia de una dimensión intrínsecamente motivacional, puesto que el mismo incluye la iniciativa personal y la perseverancia (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005).

Según la visión constructivista del aprendizaje académico, éste no queda reducido exclusivamente a la dimensión cognitiva, sino que abarca también las intenciones, metas, motivos, y creencias que tiene sobre sí mismo el sujeto que aprende. Es decir, existe una interrelación entre lo cognitivo y lo motivacional, que se ve favorecida por determinados mecanismos metacognitivos de los que dispone el estudiante y que le permiten ejercer un control consciente y deliberado de su propia actividad mental, en lo referido a sus motivos, intenciones y metas académicas, como a los posibles recursos cognitivos a poner en marcha ante una determinada tarea de aprendizaje (Valle, González, Barca y Núñez, 1996).

El aprendizaje autorregulado constituye una de las competencias básicas en el sistema educativo y que implica: i) el establecimiento de metas y objetivos de aprendizaje; ii) la selección y utilización de estrategias de aprendizaje ajustadas a las demandas de las tareas; iii) el mantenimiento de altos niveles de autoeficacia para aprender y, por último, iv) la regulación, monitorización y evaluación de los propios niveles de ejecución académica (García-Ros y Pérez-González, 2011).

En resumen, en el contexto educativo los procesos o mecanismos

cognitivo motivacionales que facilitan el aprendizaje autorregulado son el auto-concepto, las atribuciones causales, metas de estudio, estrategias de autorregulación del aprendizaje, expectativas de autoeficacia, además del valor dado a la tarea, sentido y utilidad.

3.1. Definición de los mecanismos cognitivos motivacionales

3.1. Autoconcepto

El autoconcepto es una de las variables más relevantes dentro del ámbito de la personalidad, tanto desde una perspectiva afectiva como motivacional, definida como un sistema complejo y variante de creencias que un individuo considera verdaderas respecto de sí mismo, teniendo cada creencia un valor correspondiente. Es decir, las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma, formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, y que son influenciadas. El autoconcepto involucra un conjunto de representaciones que los individuos tienen de sí mismos, como el modo y la manera en la que ellos se ven. Este constructo modifica o no la conducta de un individuo mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de manera tal que su comportamiento dependerá en gran medida del autoconcepto que tenga en un momento determinado (Díaz, Quiroga, Buadas y Lobo, 2013).

El autoconcepto se considera como una estructura cognitivo-afectiva que integra información personal (creencias, emociones, etc.), pero también como un proceso, ya que desempeña un importante papel en las diferentes fases del procesamiento de la información (Valle *et al.*, 1996).

Resultados empíricos sobre el autoconcepto han demostrado que favorece la utilización de procedimientos estratégicos de aprendizaje, en el sentido de que cuando mayor sea el autoconcepto del estudiante, más estrategias de aprendizaje utiliza el alumno, las que le facilitan un procesamiento profundo de la información (Núñez, González-Pineda, García, González-Pumariega, Roses, Álvarez y González, 1998).

3.2. *Atribuciones causales*

El ser humano busca responder a los acontecimientos que se enfrenta, por esta razón se plantea preguntas e hipótesis frente a posibles explicaciones o supuestos, sobre las causas de lo que acontece a su alrededor. La teoría de la atribución de Winer se fundamenta precisamente en la suposición que las personas buscan responder de manera activa el porqué de los sucesos que les ocurren. La teoría de la atribución causal se ocupa del estudio de las inferencias causales. La inferencia consiste en sacar una consecuencia o deducir algo a partir de las causas de los acontecimientos y de las razones por la que, según parece, suceden los acontecimientos (Polainco-Lorente, 2003).

En el ámbito académico las atribuciones causales son influenciadas por los factores personales y contextuales, como por ejemplo los objetivos académicos que el estudiante se propone alcanzar, o el ambiente y la competitividad del contexto de aprendizaje. Los alumnos autorreguladores de su aprendizaje afrontan sus resultados académicos como consecuencia de su esfuerzo, atribuyendo, por ejemplo, un determinado fracaso académico a causas que pueden ser alteradas a través del incremento del tiempo de esfuerzo en el estudio individual. Las atribuciones causales con el foco en las estrategias de aprendizaje ayudan también a los estudiantes a la identificación de la o las posibles fuentes de sus errores, y en la reorganización del perfil estratégico de su aprendizaje, generalmente presentan una capacidad superior de adaptación de las tareas de aprendizaje, porque evalúan sus relaciones académicas de forma más frecuente y adecuada (Núñez, Solano, González-Pineda y Rosario, 2006).

La investigación ha mostrado que el uso de estrategias de disposición se asocia a la atribución adecuada que asocian los estudiantes frente a las causas de sus buenos resultados y que estos estudiantes muestran una tendencia, si bien baja, a atribuir sus fracasos a causas internas y controlables (Pérez y Díaz, 2013).

3.3. Metas de estudio

La orientación a metas se define como las creencias que los estudiantes mantienen sobre los propósitos de su aprendizaje. Los estudiantes que persiguen y adoptan metas de aprendizaje utilizan más estrategias cognitivas profundas (de organización y elaboración) y metacognitivas (actividades de planificación de metas y de autoobservación de la propia comprensión), tienen unas creencias motivacionales más adaptativas hacia sí mismos y hacia las tareas (por ejemplo altas creencias de autoeficacia ante tareas difíciles) y presentan mayores niveles de esfuerzo y persistencia, así como más conductas relacionadas con la búsqueda de ayuda académica cuando se les presentan dificultades (Torrano y González, 2004).

Existe una distinción de los tipos de metas académicas: (a) metas de aprendizaje, también se les denomina metas de dominio o centradas en la tarea, que su foco es el desarrollo de las competencias y el dominio de las tareas, (b) metas de rendimiento, también denominadas metas centradas en el yo, que se centran en la demostración de las competencias respecto a otros y (c) metas de evitación del trabajo, se refieren a la motivación hacia la evitación de esfuerzo y el trabajo académico (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González-Pienda y Rosario, 2007).

En una investigación llevada a cabo con estudiantes universitarios, se concluye que las metas académicas de los estudiantes influyen directa, positiva y significativamente sobre las evaluaciones finales, de modo que los estudiantes que construyen aspiraciones académicas superiores presentan mejores resultados académicos (Rosario, Núñez, González-Pineda, Almeida, Soares y Rubio, 2005).

La investigación sobre metas de aprendizaje o de aproximación a la tarea confirman que están relacionadas positivamente con el uso de estrategias de aprendizaje (Valle *et al.*, 2007).

3.4. Estrategias de autorregulación del aprendizaje

La utilización de estrategias motivacionales por parte del estudiante

con el fin de mantener una imagen positiva de sí mismo, conlleva a consecuencias motivacionales, cognitivas y afectivas. Cuando el estudiante pone en marcha una serie de estrategias motivacionales, es capaz de regular la motivación y el esfuerzo necesario para el aprendizaje académico. Resultados empíricos muestran que a mayor conocimiento y control sobre los procedimientos de aprendizaje, mayor autoestima y motivación intrínseca, en este sentido la enseñanza de estrategias de aprendizaje favorece el conocimiento de las propias capacidades y limitaciones, y aún más la posibilidad de actuar sobre ellas (Núñez *et al.*, 1998).

3.5. *Expectativas de autoeficacia*

Cuando hablamos de expectativas de eficacia nos referimos al grado de esfuerzo y al tiempo en que se persiste frente a obstáculos y experiencias adversas. Cuanto más fuerte sea la autoeficacia percibida, más activos serán los esfuerzos. Aquellos que persisten frente a tareas adversas o de dificultad es seguro que ganarán experiencia que reforzará su sentido de eficacia, eliminando de esta manera el tiempo de su comportamiento defensivo frente a la tarea (Bandura, 1977).

Las fuertes creencias de eficacia conducen a una mayor persistencia en el medio de las dificultades, reduce el miedo al fracaso, mejorara el pensamiento analítico centrado en los problemas y eleva las aspiraciones. El “nivel de autoeficacia” se refiere a las variaciones entre los distintos niveles de tareas, por ejemplo, los problemas de matemáticas cada vez más complejas y que la fuerza de eficacia percibida se mide por el grados de certeza en que uno puede realizar las tareas dadas (Bandura, 1999).

Los conceptos autoeficacia y autoconcepto o autoestima son definidos en forma distintiva. Por ejemplo, un estudiante podría tener una alta autoeficacia para hacer problemas de álgebra, pero baja autoeficacia para problemas de geometría o de otras materias, en función de los éxitos y fracasos del pasado. Estas creencias de autoeficacia son distintas de las creencias de autoconcepto o de autoestima. La autoeficacia se relaciona positivamente con niveles de logros en el aprendizaje, así como una amplia variedad de resultados académicos de adaptación,

tales como mayores niveles de esfuerzo y una mayor persistencia en tareas difíciles. La autoeficacia es un juicio de las capacidades para tareas específicas y se basa en el logro real, el éxito y el fracaso, mientras que la autoestima es una evaluación afectiva mucho más general del ser (Linnenbrink y Pintrich, 2002).

En relación a los conceptos de autoeficacia y eficacia autorreguladora existe una diferenciación. Autoeficacia se refiere a las propias creencias sobre la capacidad para aprender o rendir efectivamente, mientras que eficacia autorreguladora hace referencia a las creencias sobre el empleo de procesos de aprendizaje autorregulado, tales como establecimiento de metas, autosupervisión, uso de estrategias, autoevaluación y autoreacciones (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005).

Eficacia autorregulatoria se entiende como las propias creencias sobre la capacidad que tiene el estudiante para el empleo de estrategias de control autónomo del proceso de aprendizaje. Es decir, para el uso de estrategias de automonitorización, establecimiento de objetivos o metas, planificación y autoevaluación (Fernández y Bernardo, 2011).

La autoeficacia y el valor intrínseco se relacionaron positivamente con la participación cognitiva y el rendimiento (Pintrich, 1990). Los resultados de un estudio sugieren que las creencias de eficacia autorregulatoria son altamente predictivas de las calificaciones deseadas así como del éxito académico (Zimmerman *et al.*, 2005).

Resultados empíricos indican que los estudiantes con más fracaso escolar presentan una menor autoeficacia y utilidad percibida para autorregular el aprendizaje (Rosario, Lourenço, Paiva, Núñez, González-pineda y Valle, 2012). Además, las creencias de autoeficacia para el rendimiento ejercen una influencia directa sobre el desempeño de los estudiantes (Medrano, 2011).

Una investigación sobre autoeficacia y el valor intrínseco muestra que la participación cognitiva y el rendimiento se relacionan. Y a través de los análisis de regresión se reveló que, en función de la medida de resultado, la autorregulación, la autoeficacia y la ansiedad ante los exámenes emergieron como los mejores predictores del rendimiento (Pintrich y Groot, 1990).

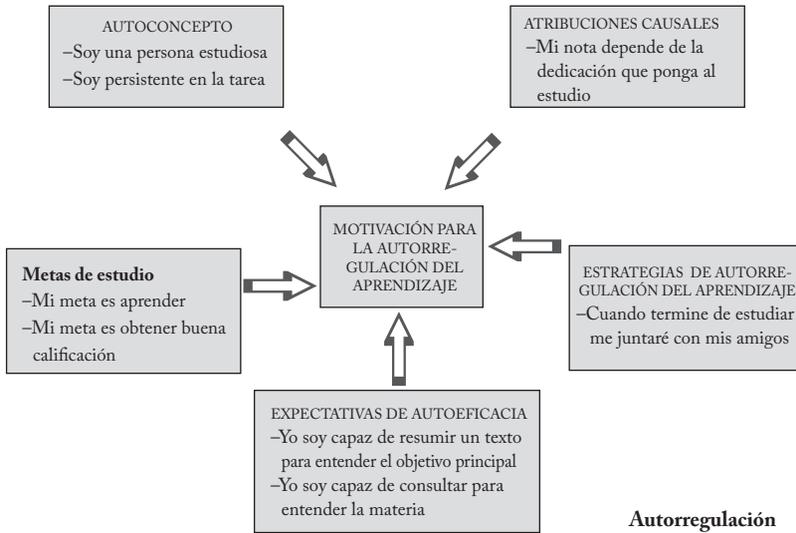


Figura 1. Mecanismos cognitivos de la autorregulación del aprendizaje. Fuente: Autora.

4. Resultados de intervenciones para mejorar las dimensiones cognitivas motivacionales

Se presentan programas que tienen por objetivo mejorar las dimensiones cognitivas motivacionales a través de la intervención en contextos educativos.

a) Expectativas de autoeficacia. Se evaluó al final de una intervención la percepción de eficacia en estudiantes que participaron en un programa de promoción de competencias de autorregulación y si éstos se sentían más preparados para aplicar las estrategias trabajadas en su estudio y trabajo académico. Se pudo constatar que se hallaron diferencias estadísticamente significativas pretest-postest, lo que indica que hay un aumento en la percepción de competencia para utilizar las estrategias

de autorregulación en el final del programa (Hernández-Pina, Rosário, y Cuesta, 2010).

b) Estrategias de autorregulación del aprendizaje. El programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior, llevado a cabo en el primer cuatrimestre del curso académico 2005/2006 con alumnos de primer curso de dos titulaciones de la Universidad de Oviedo donde, a través de su aplicación encontraron que los estudiantes del grupo experimental, después de participar en el programa, mejoran significativamente el conocimiento declarativo sobre estrategias de aprendizaje (Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, Solano y Valle, 2007).

c) Metas de aprendizaje. Las metas de aprendizaje definidas en un programa de intervención aplicado a estudiantes universitarios de primer curso de la Universidad de Oviedo de diferentes titulaciones, fueron definidas como un conjunto de intereses orientados hacia el dominio de la tarea y el crecimiento personal, desde una perspectiva intraindividual. La intervención mostró una correlación positiva y estadísticamente significativa con todas las variables de metas de aprendizaje incluidas en este estudio (Fernández, Bernardo, Suárez, Cerezo, Núñez y Rosário, 2013).

d) Autoconcepto. Un programa de entrenamiento de estrategias de elaboración de la información en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, con tres momentos de medida: pretest, postest y seguimiento, aplicado a 179 estudiantes de segundo año y 149 estudiantes de cuarto año, demostró que hay una mejoría a corto plazo de aquellos con bajo autoconcepto que no es duradera. Sin embargo, aquellos con Autoconcepto académico medio y alto mejoran a largo plazo (Martín-Antón, Carbonero y Sánchez, 2012).

e) Atribuciones causales. Un programa de aprendizaje cooperativo en las atribuciones que los estudiantes hacen de sus éxitos y de sus fracasos, intervino en su investigación a 50 alumnos/as de primer año de Educación Secundaria Obligatoria distribuidos en dos grupos: un grupo

experimental, que seguiría un programa de aprendizaje cooperativo, y un grupo de control, que seguiría una metodología “tradicional”.

Los sujetos del grupo experimental atribuyen las causas de sus éxitos y de sus fracasos a causas internas e inestables, mientras que los participantes del grupo control atribuyen su rendimiento académico a causas externas, estables o inestables, y todo ello con independencia del nivel intelectual de los sujetos implicados en la investigación. Así queda demostrado que la utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo origina en los alumnos un aumento de confianza en ellos mismos que les lleva a asumir en gran parte el control de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es muy diferente que un sujeto atribuya las causas de sus éxitos o de sus fracasos al esfuerzo puesto en juego (causa interna e inestable) que si lo hace a la dificultad de la tarea o a la suerte (ambas causas externas, estable la primera e inestable la segunda). En el caso del primer sujeto, éste tiene el control de la situación y tanto si fracasa como si tiene éxito puede reconducir la situación, pero si el alumno atribuye su éxito o fracaso a causas externas a él, el control de la situación no está en sus manos, por lo tanto no actuará para mejorar sus resultados.

Si el sujeto atribuye sus fracasos a la dificultad de la tarea o a la mala suerte, puesto que no depende de él lo que le ha sucedido, tampoco se esforzará en el caso de obtener éxito atribuido a la buena suerte debido a que esa circunstancia es mudable y no hay razón para que se repita (Sánchez & Serra, 2010).

5. Conclusiones

El trabajo presentado tuvo como objetivo realizar una revisión bibliográfica de los mecanismos cognitivos de la autorregulación del aprendizaje, y mostrar resultados empíricos en cada uno de ellos. En las investigaciones revisadas se confirma la importancia que tienen los diferentes mecanismos para afrontar de forma exitosa las exigencias académicas, y que desarrollar diferentes mecanismos de autorregulación predicen mejores resultados de logro académico.

Otro objetivo del trabajo presentado fue revisar programas de intervención aplicados en contextos educativos sobre los mecanismos cognitivos motivacionales de autorregulación. En la revisión de sus resultados, se demuestra que es posible mejorar significativamente las diferentes variables.

Finalmente se sugiere, a través de esta revisión, investigar en función de intervenciones dirigidas a las prácticas docentes, como una opción para promover en los estudiantes las diversas habilidades necesarias en las distintas dimensiones ya sea cognitiva, motivacional o comportamental, que les permitan autorregular su aprendizaje, para no fracasar en sus estudios y lograr alcanzar sus metas académicas.

Referencias

- Bandura, A. (1999). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84 (2), 191-215.
- Díaz, A.; Pérez, M.; Solar, M.; González-Pineda, J., & Núñez, J. (2002). Recursos del educador para motivar el aprendizaje. *Psykhé* 11(1), 133-139.
- Díaz, N. Y.; Quiroga, E. L.; Buadas, C. R., y Lobo, P. E. (2013). Construcción del autoconcepto en alumnos universitarios de ESP. *Revista de Lenguas Modernas* 19. [Texto en Pdf disponible en: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm>]
- Fernández, E. y Bernardo, A. (2011). Autoeficacia en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1 (3), 201-208.
- Fernández, E.; Bernardo, A.; Suárez, N.; Cerezo, R.; Núñez Pérez, J. C., y Rosário, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de Psicología* 29 (3) (octubre), 865-867.
- García-Ros., R. & Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en el universidad. *Revista de Psicodidáctica* 16 (2), 231-250.
- Hernández-Pina, F.; Rosário, P., y Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación* 353 (sept.-dic.), 571-588.

- Linnenbrink, E. A. y Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review* 31 (3), 313-327.
- Martín-Antón, L. J.; Carbonero, M. y Sánchez, J. M. R. (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.
- Medrano, L. (2011). Modelo social cognitivo del rendimiento académico en ingresantes universitarios. La contribución de la autoeficacia social académica. *Revista Tesis* 1, 87-106.
- Núñez, J.; González-Pineda, J.; García, M.; González-Pumariega; Roses, C., Álvarez, L. & González, M.A. (1998). Estrategias de aprendizaje, auto-concepto y rendimiento académico. *Psicothema* 10 (1), 97-109.
- Núñez, J.; Solano, P.; González-Pineda, J. & Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo* 27 (3), 139-146.
- Pérez, M. y Díaz, A. (2013). Autorregulación, metas y atribuciones causales en estudiantes de pedagogía. *International Journal Developmental and Educational Psychology* 1 (2), 213-218.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology* 82 (1), 33.
- Pintrich, P. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing. *Theory into practice* 41 (4), 219-225.
- Polainco-Lorente, A.; Cabanyes, J. y Del Pozo, A. (2003). *Fundamentos de psicología de la personalidad*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Rosario, P.; Lourenço, A.; Paiva, M.; Núñez, J.; González-Pineda, J. y Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe y España* 28 (1), 37-44.
- Rosario, P.; Núñez, C.; González-Pineda, J.A.; Almeida, L.; Soares, S. y Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «Modelo 3P» de J. Biggs. *Psicothema* 17(1), 20-30.
- Rosário, P. J. S. L. D. F.; Mourão, R.; Núñez Pérez, J. C.; González García, J. A.; Solano Pizarro, P. y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema* 19 (3), 422-427.
- Rinaudo, M.; Chiecher, A. & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estra-

- tegrías en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del «Motivated Strategies Learning Questionnaire». *Anales de Psicología* 19(1), 107-119.
- Sánchez, A. M. P. & Serra, P. P. (2010). Atribuciones causales y aprendizaje cooperativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 21(1), 59-69.
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México D.F.: Pearson Educación.
- Torrano, F., & González, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista de Investigación Psicoeducativa* 2 (1), 1-34.
- Valle, A.; Cabanach, R.; Rodríguez, S.; Núñez, J.; González-Pineda, J. y Rosario, P. (2007). Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Semestral de Asociación Brasileira de Psicología Escolar e Educacional* 2(1), 31-40.
- Valle, A., Cabanach, R.; Rodríguez, S.; Núñez, J. y González-Pineda, J. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema* 10 (2), 393-412.
- Valle, A., González, R.; Barca, A. y Núñez, J. (1996). Dimensiones cognitivo-motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología de la PUCP* 14 (1), 3-34.
- Zimmerman, B. J.; Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una perspectiva social cognitiva. *Evaluar* 5 (octubre), 1-21.
- Zimmerman, B.J. (1999). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82-91.

Recibido: 20-10-2013 Aprobado: 25-11-2013