

# Perfil agentivo de estudiantes con bajo rendimiento académico: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, autoeficacia académica y motivación<sup>4</sup>

**Karol Gutierrez Ruiz**

Mg. Neuropsicología

Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco

Cartagena, Colombia

Correo electrónico: kgutierrezr@tecnocomfenalco.edu.co

Recibido: 14/05/2015

Evaluated: 02/06/2015

Aceptado: 23/06/2015

## Resumen

**Objetivo:** Se caracterizó el perfil agentivo de estudiantes con bajo rendimiento académico. Se consideraron los siguientes componentes del sentido de agencia: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, autoeficacia académica y motivación. Adicionalmente, se exploró la relación existente entre estas tres variables. **Método:** Participaron 32 estudiantes universitarios quienes diligenciaron la escala ACRA, y el cuestionario ILP-R. **Resultados:** Estudiantes con bajo rendimiento académico tienen un sentido de agencia en nivel medio caracterizado por el uso moderado de estrategias cognitivas y de control, principalmente, estrategias de procesamiento superficial de la información; una orientación motivacional intrínseca y una percepción de control ejecutivo y autoeficacia percibida media durante la realización de las tareas académicas. **Conclusiones:** Estudiantes con bajo rendimiento académico informan estar intrínsecamente motivados, tienen una percepción de autoeficacia académica en grado medio y reportan un uso medio de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje. No se encontró relación significativa entre estas variables.

## Palabras clave

Sentido de agencia, rendimiento académico, motivación, estrategias de aprendizaje, autoeficacia académica.

4 Para Citar este artículo: Gutierrez, K. (2015). Perfil agentivo de estudiantes con bajo rendimiento académico: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, autoeficacia académica y motivación. *Informes psicológicos*, 15(1), pp. 63-81. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv15n1a04>

# Agentive profile of students with poor academic performance: cognitive and learning control strategies, academic self-efficacy and motivation

## Abstract

**Objective:** the agentive profile of students with poor academic performance was characterized. The following components were considered for the sense of agency: control of learning and cognitive, academic self-efficacy and motivation strategies. Additionally, the relationship between these three variables was explored. **Method:** participants were 32 university students who filled out the ACRA scale, and the ILP-R questionnaire. **Results:** students with low academic performance have a middle level sense of agency characterized by moderate use of cognitive and control strategies, mainly strategies of shallow information processing. An intrinsic motivational orientation and perception of executive control and average middle-level self-efficacy perceived while performing academic tasks. **Conclusions:** students with low academic performance report being intrinsically motivated, have a perception of academic middle-level self-efficacy and reported an average use of cognitive strategies and learning control. No significant relationship was found between these variables.

## Keywords

sense of agency, academic performance, motivation, learning strategies, academic self-efficacy.

# Perfil de agentivo dos Estudantes com baixo rendimento acadêmico: estratégias cognitivas e de controle do aprendizagem, autoeficácia acadêmica y motivação.

## Resumo

**Objetivo:** caracterizou-se perfil agentivo de estudantes com baixo rendimento acadêmico. Levaram-se em consideração os seguintes itens do sentido de agencia: estratégias cognitivas e de controle do aprendizagem, auto-eficácia acadêmica e motivação. Adicionalmente, examinaram-se as relações existentes entre esta três variáveis. **Método:** participaram 32 estudantes universitários os quais diligenciaram a escala ACRA e o questionário ILP-R. **Resultados:** os estudantes com baixo rendimento acadêmico possuem um sentido de agencia num nível médio caracterizado pelo uso moderado de estratégias cognitivas e de controle, principalmente estratégias de processamento superficial da informação; uma orientação motivacional intrínseca e uma percepção do controle executivo e auto-eficacia percebida como média durante a realização das tarefas acadêmicas. **Conclusões:** estudante com baixo rendimento acadêmico informaram estar intrinsecamente motivados, têm uma percepção de auto-eficiência acadêmica em grau médio e reportaram um uso médio das estratégias cognitivas e de controle do aprendizagem. Não foi achada uma relação significativa nestas variáveis.

## Palavras chave

sentido de agencia, rendimento acadêmico, motivação, estratégias de aprendizagem, auto-eficacia acadêmica.

## Introducción

El sentido de agencia es un concepto que surge en el marco del análisis conductual cognoscitivo, en particular con la teoría cognitivo social de Albert Bandura, quien lo define como la capacidad humana de ejercitar el control sobre nuestro propio funcionamiento y sobre los eventos que afectan nuestras vidas (Bandura, 2001). La agencia implica una estrategia de cambio para que los individuos puedan generar modificaciones y transformaciones del sí mismo y del ambiente (Tejada, 2005).

La autoeficacia y su operacionalización, la agenciación, son dos de los conceptos más importantes de la teoría cognitivo social de Bandura. Este autor plantea que:

...los individuos poseen un auto-sistema que les permite medir el control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivación y acciones. Dicho auto-sistema provee mecanismos referenciales y un set de subfunciones para percibir, regular y evaluar comportamientos, con resultados dados en el interjuego entre el auto-sistema y las fuentes de influencia del medio ambiente. Esto sirve de función autorreguladora para convertir individuos con la capacidad de influenciar sus propios procesos cognitivos y acciones, y así alterar su medioambiente (Tejada, 2005, p. 119).

El concepto de agenciación puede ser aplicado en diferentes contextos con el fin de comprender la percepción de

autoeficacia que tienen los individuos y su incidencia en el medioambiente en el que se desenvuelven, uno de estos contextos es la educación.

Castañeda y Austria (2013) asumen que el sentido de agencia en el dominio del aprendizaje académico se compone de una serie de competencias para toda la vida como son las cognitivas (estrategias cognitivas superficiales y profundas) y las autorregulatorias (de la persona, la tarea, los materiales, las relaciones de poder, etc.); así como también, de creencias atribucionales (auto eficacia, control interno y autonomía), motivacionales (orientación a metas de dominio/rendimiento) y epistemológicas (sobre la naturaleza, utilidad, estabilidad y fuente del conocimiento a ser aprendido). Estos autores perciben el aprendizaje y el desarrollo gradual de la experticia profesional como resultados de procesos de construcción de conocimientos, pero también del sentido de agencia académica. De allí la importancia que le confieren a este concepto.

Weinstein, Husman y Dierking (2000) definen las estrategias cognitivas como pensamientos o comportamientos que ayudan a adquirir información, integrarla al conocimiento ya existente, y recuperar la información disponible (Correa, Castro, & Lira, 2004; Martínez, 2007; Núñez et al., 1998). Rinaudo, Chiecher, y Donolo (2003) afirman que se tratan de estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos.

Pintrich y García (1993) al hablar de estrategias cognitivas distinguen entre estrategias de repaso, elaboración y organización. Las estrategias de repaso inciden sobre la atención y los procesos de codificación; sin embargo, no contribuyen

a la integración de la nueva información con el conocimiento previo, de manera que solo permiten el procesamiento superficial de la información. Por su parte, las estrategias de elaboración y organización, permiten el procesamiento más profundo del material de estudio, aquí se incluye el pensamiento crítico como el intento de los estudiantes de pensar de forma profunda, reflexiva y crítica sobre el material de estudio.

Las estrategias metacognitivas son definidas en términos de tres procesos implicados: planeación, control y regulación. La planeación de actividades contribuye a la activación de información importante previamente adquirida que permite la organización y facilita la comprensión. El control de la actividad implica evaluar la atención y cuestionarse durante el proceso de estudio; en tanto que la regulación de la actividad se refiere a un ajuste continuo de las acciones cognitivas que se realizan en función del control previo. Por su parte, las estrategias de manejo de recursos incluyen la organización del tiempo y ambiente de aprendizaje; la regulación del esfuerzo, el aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda (Pintrich, Smith, García, & McKeachie, 1991).

De la Fuente, Arias y Justicia (2003) incluyen las estrategias cognitivas dentro del concepto de estrategias de aprendizaje. Para estos autores, las estrategias de aprendizaje se definen como el grado de conocimiento que se tiene sobre sí mismo (posibilidades, limitaciones, motivaciones), los requerimientos de la tarea (pasos que incluye, posibles dificultades y repertorios que lleva consigo), y el propio proceso de aprendizaje (cómo se está aprendiendo, errores que se cometen, secuencia a desarrollar, etc). Partiendo

de la clasificación de las estrategias de aprendizaje fundamentada en los principios cognitivos del procesamiento de la información (con énfasis en las fases de adquisición, codificación y recuperación) desarrollada por Román y Gallego (1994), los autores clasifican las estrategias de aprendizaje en tres dimensiones: cognitiva y metacognitiva, estrategias de apoyo al aprendizaje, y hábitos de estudio.

Las estrategias cognitivas y metacognitivas se refieren a los componentes de conciencia del aprendizaje, planificación y control del aprendizaje, y el uso de estrategias metacognitivas. Estas estrategias a su vez se subdividen en estrategias de selección y organización, subrayado, conciencia de estrategia, estrategias de elaboración, planificación y control, repetición, y relectura. Las estrategias de apoyo al aprendizaje son aquellas que informan sobre la importancia de técnicas motivacionales-afectivas para los estudiantes. Estas se subdividen en motivación intrínseca, control de ansiedad, condiciones contradistractoras, apoyo social, y horario y plan de trabajo. Finalmente, la dimensión hábitos de estudio incluye estrategias referidas a la disposición para la comprensión y hábito de estudio (De la Fuente et al., 2003).

El uso de estrategias cognitivas adecuadas es fundamental para hacer frente de manera eficiente a las demandas académicas del contexto universitario. Por ejemplo, Abarca y Sánchez (2005) realizaron un estudio sobre deserción estudiantil en la educación superior en el que refieren que el bajo rendimiento académico se explica, en parte, por deficiencias en el perfil cognitivo de los estudiantes, además de conocimientos disciplinarios insuficientes. Estos

investigadores encontraron dos dificultades principales el no saber estudiar y no saber aprender. De allí que resalten que las estrategias cognitivas utilizadas para el estudio influyen de manera significativa en el éxito académico.

La autoeficacia académica se refiere a las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en el curso (Rinaudo et al., 2003). Huertas (1997) afirmó que la idea que se tiene sobre la propia capacidad influye sobre las tareas que se eligen, las metas propuestas, la planificación, esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas a la consecución de objetivos o metas de aprendizaje. Schmeck, Geisler y Cercy (1991) distinguen varios aspectos de la autoeficacia académica, entre los que destacan la organización cognitiva, el pensamiento crítico y la retención de hechos. En el estudio de Rinaudo et al., (2003) se abordó la relación entre la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje, encontrándose que los participantes informaban un nivel elevado en cuanto a creencias de autoeficacia (un componente motivacional según estos autores). Así, se percibían capaces y competentes de resolver las actividades propuestas a nivel académico, lo cual redundaría en una mayor dedicación a la tarea y un mayor compromiso cognitivo.

En cuanto a la motivación en contextos de aprendizaje, en la literatura científica suele encontrarse la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca se vincula con acciones realizadas por el interés que genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas. Por su parte,

la motivación extrínseca se define como aquella que lleva al individuo a realizar una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están relacionados directamente con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas, por ejemplo, tener buenas calificaciones, lograr reconocimiento, evitar el fracaso, entre otros (Alonso, 1995; Bacon, 1993; Braten & Olaussen, 1998; García & Pintrich, 1996; Huertas, 1997; Pintrich & García, 1993; Reeve, 1994; Rinaudo et al., 2003).

Alonso (1995) afirma que la motivación incide sobre la forma de pensar y por ende sobre el aprendizaje. Así, las distintas orientaciones motivacionales, intrínseca o extrínseca, tendrían consecuencias diferentes para el aprendizaje. Al respecto, Lepper (1998) menciona que un estudiante motivado intrínsecamente selecciona y realiza actividades por el interés, curiosidad y desafío que estas le provocan; está más dispuesto a aplicar esfuerzos mentales significativos durante la realización de una tarea, y se compromete en procesamientos más profundos y elaborados, usando estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas. En tanto, es más probable que un estudiante motivado extrínsecamente se comprometa en actividades académicas solo cuando éstas ofrecen la oportunidad de recompensas externas y busquen tareas más fáciles con el fin de asegurar la obtención de estas recompensas.

En este artículo se realizó una caracterización del perfil agentivo de estudiantes con bajo rendimiento académico percibidos por sus docentes como poco motivados hacia el estudio, teniendo en cuenta los siguientes componentes del sentido de agencia: Estrategias cognitivas y de

control del aprendizaje, autoeficacia académica y motivación; y se estudió la relación existente entre estas tres variables.

## Método

### Diseño

Es un estudio de carácter cuantitativo, de alcance exploratorio, diseño no experimental de tipo corte transversal.

### Participantes

El estudio se realizó en la ciudad de Cartagena, Bolívar. La selección de la muestra fue intencional y no probabilística. Estudiantes de tercer y cuarto semestre del programa de Psicología de la Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco de Cartagena (31 mujeres, 1 varón,  $M$  edad = 20.5 años,  $DE$  = 4.3 años) con bajo desempeño académico (promedio de calificaciones inferior a 3.3) y poca motivación percibida por sus profesores, fueron convocados a participar voluntariamente en la investigación. El 84.4% de los participantes pertenecían a los estratos socioeconómicos 1 y 2, el 12.5% al estrato 3 y el 3.1% al estrato 4.

### Instrumentos

Teniendo en cuenta que el sentido de agencia involucra aspectos tales como el uso de Estrategias cognitivas y autorregulatorias del aprendizaje, y

creencias motivacionales (Castañeda & Austria, 2013), se utilizó la Escala de Estrategias de Aprendizaje – ACRA – abreviada, adaptada por De la Fuente et al., (2003) de la versión de Román y Gallego (1994). El cuestionario adaptado consta de tres dimensiones, 13 subfactores y 44 ítems. Se seleccionaron dos dimensiones del cuestionario: Estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, y estrategias de apoyo al aprendizaje. La primera dimensión consta de 25 ítems que valoran 6 subfactores: “*Selección y organización, subrayado, conciencia de la funcionalidad de la estrategia, estrategias de elaboración, planificación y control de la respuesta en situación de evaluación, repetición y relectura, y estrategias de apoyo al aprendizaje*” (p.2). De la segunda dimensión se seleccionó el subfactor motivación intrínseca. El nivel de confiabilidad de la escala es aceptable para la comunidad hispanohablante con un Alpha de Cronbach de .87 (Justicia, 1999).

El sentido de agencia también incluye creencias atribucionales como la autoeficacia percibida (Castañeda & Austria, 2013). Para la medición de ésta variables se utilizó el Cuestionario de Procesos de Aprendizaje versión española (ILP-R) (Schmeck et al., 1991), el cual está compuesto por 141 ítems distribuidos en nueve escalas. Se aplicó una escala de la dimensión personal del instrumento, la escala de Autoeficacia global, la cual se divide en tres componentes: “*Organización cognitiva, pensamiento crítico y retención de hechos*” (p.138). El nivel de confiabilidad del instrumento es aceptable para la comunidad hispanohablante con un Alpha de Cronbach de .85 (Esteban, Ruiz, & Cerezo, 1996)

## Procedimiento

El estudio se realizó en cinco fases. En un primer momento se extendió la invitación para participar en la investigación a estudiantes de cuarto semestre de psicología con bajo rendimiento académico y poca motivación percibida por parte de sus profesores. Se tomaron los datos de aquellos que mostraron interés en participar. En un segundo momento se citó a los estudiantes que accedieron a participar en el estudio y se les entregó un formato de consentimiento informado, la Escala de Estrategias de Aprendizaje – ACRA – versión abreviada (De la Fuente, Arias, & Justicia, 2003) y el Inventario de procesos de aprendizaje ILP-R (Schmeck et al., 1991). A continuación se procedió a la firma del consentimiento informado y a diligenciar los cuestionarios. Una vez se diligenciaron los cuestionarios se creó una base de datos sistematizada en la que se incluyeron las respuestas de los estudiantes a cada ítem. Este momento corresponde a la tercera fase del estudio. En la cuarta fase, se procedió a analizar los resultados de los cuestionarios diligenciados por los estudiantes con el fin de determinar las características de su perfil agentivo en los componentes estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, autoeficacia académica y motivación. Se seleccionaron los ítems en los que la mayoría de estudiantes universitarios informaron estar de acuerdo con las afirmaciones en grado bastante-mucho tomando como punto de corte una puntuación superior al 75% (De la Fuente, Justicia, Soto, & Archilla, 1998). Finalmente, se exploró la relación existente entre el uso de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, motivación y la percepción de autoeficacia académica por parte de los estudiantes.

## Análisis de datos

Para estudiar las distintas variables medidas se tomaron las puntuaciones en cada ítem para cada una de las pruebas administradas. De este modo, se creó una base de datos en SPSS (Statistical Package for the Social Sciences para Windows, versión 19.0) y se realizaron análisis estadísticos descriptivos que incluyen estimación de frecuencias, media y moda. Adicionalmente, se estudió la relación entre el uso de estrategias cognitivas y de control de aprendizaje, motivación intrínseca y autoeficacia académica percibida. Para este análisis se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson.

## Resultados

Los resultados se presentarán haciendo referencia, en primer lugar, al uso de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, seguido se considera el componente motivacional y la autoeficacia académica. Posteriormente, se presentarán las relaciones observadas entre el uso de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, la autoeficacia académica y motivación.

### Estrategias cognitivas y de control del aprendizaje

El análisis de las estrategias cognitivas y de control del aprendizaje se realizó en base a las respuestas de los estudiantes a los 25 ítems del instrumento



ACRA – versión abreviada que evalúan el uso de estrategias. En la Tabla 1 se resume la distribución de frecuencias en relación al uso de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje por parte de estudiantes del programa de Psicología de la Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco de Cartagena.

Tabla 1  
*Frecuencia de uso de Estrategias Cognitivas y de Control del Aprendizaje en la población estudiada.*

Ítem	Descripción de ítem	% 1=nunca	% 2=algunas veces	% 3=muchas veces	% 4=siempre
<b>Estrategia de selección y organización</b>					
1	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas (Co)		50	40.6	9.4
2	Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema (Co)		56.3	34.4	9.4
3	Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes (Co)		31.3	50	15.6
4	Construyo los esquemas ayudándome de las palabras y las frases subrayadas o de los resúmenes hechos. (Co)*	3.1	12.5	62.5	18.9
5	Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, mapas conceptuales, diagramas cartesianos o en V, etc., es decir, lo esencial de cada tema o lección (Co).	6.3	56.3	21.9	12.5
6	Antes de responder un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar (Re)*.	6.3	12.5	53.1	28.1
<b>Estrategia de subrayado</b>					
7	En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parece más importantes (Ad)*.		15.6	46.9	37.5
8	Empleo los subrayados para facilitar la memorización (Ad)*	3.1	25	37.5	34.4
9	Hago uso de bolígrafos o lápices de distintos colores para favorecer el aprendizaje (Ad)*	12.5	25.0	31.3	28.1
10	Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...) algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes (Ad)*.	12.5	25.0	40.6	21.9
<b>Conciencia de la funcionalidad de la estrategia</b>					
11	Soy consciente de la importancia de las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, autpreguntas, paráfrasis, etc. (Ap)*		21.9	40.6	37.5
12	He caído en cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante repetición y nemotecnias. (Ap)*	3.1	25.0	43.8	28.1
13	He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices. (Ap)*			59.4	40.6
14	He caído en cuenta que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en memoria las nemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc., que elaboré al estudiar. (Ap)*	3.1	9.4	62.5	21.9



Ítem	Descripción de ítem	% 1=nunca	% 2=algunas veces	% 3=muchas veces	% 4=siempre
<b>Conciencia de la funcionalidad de la estrategia</b>					
15	Me he detenido a reflexionar sobre cómo preparo la información que voy a poner en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guión, completar el guión redacción, presentación...). (Ap)*		18.8	40.6	37.5
<b>Estrategias de elaboración</b>					
16	Para cuestiones importantes que es difícil recordar, busco los datos secundarios, accidentales o del contexto con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante (Re)	3.1	28.1	53.1	12.5
17	Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o anécdotas (es decir, "claves"), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje (Re)*.		25.0	62.5	12.5
18	Cuando tengo que exponer algo, oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, metáforas... mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje (Re).	3.1	31.3	43.8	21.9
<b>Planificación y control de la respuesta en situación de evaluación</b>					
19	Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva (Re)*.	3.1	25.0	59.4	12.5
20	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar (Re).		37.5	34.4	25.0
21	Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta aproximada, haciendo inferencias a partir de un conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas (Re).	3.1	43.8	40.6	12.5
22	Antes de empezar a hablar o a escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir (Re)*	3.1	15.6	50	31.3
23	Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder (Re).		25	37.5	31.3
<b>Estrategias de repetición y relectura</b>					
24	Durante el estudio escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar (Ad)*		9.4	53.1	37.5
25	Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio (Ad)*		21.9	25	53.1

Nota. \*Estrategias con alta frecuencia de uso (frecuencia > 75%).

La consideración de los datos permite observar algunas características del perfil del grupo de estudiantes encuestados. Las escalas de la dimensión estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, consideradas en conjunto, ofrecen una apreciación general que indica un uso con una frecuencia media de las estrategias cognitivas y de control del aprendizaje para estos estudiantes, ya que sobre un rango de variación entre 1 (Nunca) y 4 (Siempre),

la moda del total de la dimensión adopta un valor de 3 (Muchas veces) y la media de 3.18 con una DE = 3. Así, las estrategias más utilizadas por los estudiantes del programa de Psicología son el Subrayado (80.6%), Conciencia de la funcionalidad de las estrategias (86.3%), Repetición y relectura (93.5%) y Elaboración (77.5%). Los estudiantes utilizan en menor medida estrategias de Selección y organización (61.3%), y Planificación y control (74.2%).

En relación a las estrategias de selección y organización, las más utilizadas corresponden a una estrategia que apoya la fase de codificación de la información y una que apoya la recuperación de la información. De cinco estrategias de selección y organización posibles, solo dos muestran una alta frecuencia de uso. Así, los estudiantes construyen esquemas ayudándose de palabras y frases subrayadas o de los resúmenes hechos (81.4%); y antes de responder un examen evocan aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices, etc.) hechos a la hora de estudiar (81.2%). Estrategias como elaborar resúmenes ayudándose de las palabras y frases subrayadas previamente, hacer resúmenes de lo estudiado al final de cada tema, y dedicar un tiempo de estudio a memorizar dichos resúmenes, estrategias que favorecen el proceso de codificación de la información tienen una menor frecuencia de uso. El 2.6% de los estudiantes afirma no usar estas estrategias.

Respecto a las estrategias de subrayado, las cuales contribuyen a la fase de adquisición de la información, de cuatro estrategias de subrayado posibles, solo dos muestran una alta frecuencia de uso por parte de los estudiantes. Estos afirman que en los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayan en cada párrafo las palabras, datos o frases que les parecen importantes (84.4%), y afirman emplear el subrayado para facilitar la memorización (71.9%). El uso de bolígrafos o lápices de distintos colores para favorecer el aprendizaje, y la utilización de signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...) para resaltar la

información de los textos que se considera especialmente importante tienen una menor frecuencia de uso. El 12.5% de los estudiantes refiere no utilizar estas estrategias.

En cuanto a la conciencia de la funcionalidad de la estrategia, la cual apoya al procesamiento de la información, la mayoría de los estudiantes afirman ser consciente de la importancia de las estrategias de elaboración, las cuales exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (78.1%); han considerado el papel que juegan las estrategias de aprendizaje en la memorización de la información importante mediante repetición y mnemotécnica (71.9%); han pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, etc. (100%), y de buscar en la memoria estas mnemotécnicas a la hora de recuperar la información (84.4%); y afirman detenerse a reflexionar sobre cómo preparan la información que van a poner en un examen (78.1%).

En cuanto a las estrategias de elaboración, las cuales contribuyen al proceso de recuperación de la información, solo una de tres estrategias muestra una alta frecuencia de uso por parte de los estudiantes. Así, estos afirman que les ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o anécdotas ocurridos durante la clase o en otros momentos de aprendizaje (75%). Estrategias como buscar los datos secundarios, accidentales o del contexto con el fin de acordarse de lo importante cuando la información es difícil de recordar; así como recordar imágenes, dibujos, etc. mediante los cuales se elabora la

información durante el aprendizaje cuando se va a exponer algo oral o por escrito, son estrategias con una menor frecuencia de uso. El 2.1% de los estudiantes no utilizaron estas estrategias.

En las estrategias de planificación y control de la respuesta en situación de evaluación, las cuales contribuyen al proceso de recuperación de la información, solo dos de cinco estrategias muestran una alta frecuencia de uso por parte de los estudiantes. Estos afirman que frente a un problema o dificultad consideran, en primer lugar, los datos que conocen antes de aventurarse a dar una solución intuitiva (71.9%), y antes de empezar a hablar o a escribir, piensan y preparan mentalmente lo que van a decir o a escribir (81.3%). Las otras estrategias como realizar esquemas, guiones o programas de los puntos a tratar antes de realizar un trabajo escrito, generar respuestas aproximadas haciendo inferencias a partir de un conocimiento previo cuando se tiene que contestar a un tema sobre el que no se tienen datos, y para recordar información buscarla primero en la memoria y después decidir si se ajusta a lo que se ha preguntado o se quiere responder son

estrategias usadas por al menos el 50% de los estudiantes pero que no alcanzan una alta frecuencia de uso (<70%).

Finalmente, en las estrategias de Repetición y relectura, las cuales apoyan el proceso de adquisición de la información, los estudiantes afirman utilizar las dos estrategias implicadas. Así, durante el estudio escriben o repiten varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar (90.6%) y cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelven a releerlo despacio (78.1%).

## Motivación

El análisis de los aspectos motivacionales se realizó con base en las respuestas de los estudiantes a los 4 ítems de la escala de motivación del instrumento ACRA – versión abreviada. En la Tabla 2 se resume la distribución de frecuencias en relación a las tendencias motivacionales intrínsecas por parte de estudiantes del programa de Psicología de la Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco de Cartagena.

Tabla 2.  
Tendencias motivacionales intrínsecas en la población estudiada.

Ítem	Descripción de ítem	% 1=nunca	% 2=algunas veces	% 3=muchas veces	% 4=siempre
<b>Motivación intrínseca</b>					
26	Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto*	0	6.5	61.3	32.3
27	Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mi mismo*	0	19.4	25.8	54.8
28	Me dirijo a mí mismo palabras para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio	0	25.8	35.5	38.8
29	Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas*	3.2	19.4	32.3	45.2

\*Conductas relacionadas con tendencias motivacionales intrínsecas de alta frecuencia (frecuencia > 75%).

La consideración de los datos permite observar algunas características del perfil motivacional del grupo de estudiantes encuestados. Así, una apreciación general de la escala motivacional indica la presencia de una motivación media-alta para este grupo de estudiantes, ya que sobre un rango de variación entre 1 (Nunca) y 4 (Siempre), la moda adopta un valor de 3 (Muchas veces), y la media de 3.42 con una  $DE = .6$ . Así, el 93.6% de los estudiantes afirma estudiar para ampliar sus conocimientos, para saber más, para ser más experto; el 80.6% afirma esforzarse en el estudio para sentirse orgulloso de sí mismo; el 74.2% de los estudiantes afirma dirigirse a sí mismo palabras para estimularse y mantenerse en las tareas de estudio; y el 77.5% refiere decirse a sí mismo que puede superar su nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.

## Autoeficacia académica

El análisis de la autoeficacia académica se realizó en base a las respuestas de los estudiantes a los 28 ítems de la escala *Autoeficacia global del inventario ILP-R*. Como se mencionó, estos 28 ítems están agrupados en tres componentes: *Organización cognitiva*, *pensamiento crítico* y *retención de datos*. La consideración conjunta de las escalas permite obtener una apreciación general acerca de la

autoeficacia académica percibida por parte de los estudiantes.

La consideración conjunta de los tres componentes de la escala Autoeficacia global permitió obtener la apreciación general de los estudiantes sobre su autoeficacia académica. Tomando en cuenta que el rango de variación de las respuestas va de 1 (Muy en desacuerdo) a 6 (Muy de acuerdo), se puede decir que el grupo de estudiantes considerados informa una percepción de autoeficacia en grado medio ( $M = 4.27$ ,  $DE = .58$ ;  $m = 4$ ). Considerando los componentes de la escala por separado, se aprecia claramente que la autoeficacia percibida por lo estudiantes a nivel de organización cognitiva en el contexto académico se encuentra en el rango alto ( $M = 4.29$ ,  $DE = .94$ ;  $m = 5$ ), y en nivel medio su percepción de autoeficacia a nivel de pensamiento crítico ( $M = 4.26$ ,  $DE = .58$ ;  $m = 4$ ) y retención de hechos ( $M = 4.13$ ,  $DE = .77$ ;  $m = 4$ ).

## Relación entre el uso de estrategias cognitivas, motivación y autoeficacia académica.

La Tabla 3 presenta los resultados del cálculo de correlaciones según el coeficiente de correlación de Pearson.

Tabla 3  
Correlación entre Estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, Motivación y Autoeficacia académica.

	Motivación	Autoef. Organización Cognitiva	Autoef. Retención de hechos	Autoef. Pensamiento crítico	Autoeficacia académica global
Selección y organización	.20	.02	.09	.36*	.05
Subrayado	.11	.36*	.04	.04	.21
Conciencia de la funcionalidad	.09	.34	.20	.37	.36*

	Motivación	Autoef. Organización Cognitiva	Autoef. Retención de hechos	Autoef. Pensamiento crítico	Autoeficacia académica global
Elaboración	.29	.09	.12	.39*	.12
Planificación y control	.24	-.12	-.10	.16	-.03
Repetición y relectura	.37*	-.07	.26	-.06	.06
Uso global de estrategias	.55	.00	.00	.00	.

Nota. \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

Se encuentra relación significativa entre el uso de estrategias de selección y organización, y la percepción de eficacia a nivel de retención de hechos por parte de los estudiantes ( $p = .047$ ). Así mismo, el uso de estrategias de subrayado correlaciona positivamente con la percepción de autoeficacia a nivel de organización cognitiva ( $p = .049$ ). Del mismo modo, las estrategias de elaboración se relacionan significativamente con la percepción de autoeficacia a nivel de retención de hechos por parte de los estudiantes ( $p = .029$ ). La conciencia de la funcionalidad de la estrategia, estrategia de apoyo al aprendizaje, correlaciona positivamente con la percepción de autoeficacia global por parte de los estudiantes ( $p = .022$ ).

Se puede apreciar que el uso de estrategias de repetición y relectura se relaciona significativamente con la orientación motivacional intrínseca ( $p = .037$ ); sin embargo, no se observa relación significativa entre la orientación motivacional intrínseca y el uso de otro tipo de estrategias por parte de los estudiantes.

El uso global de estrategias no muestra relación significativa ni con una orientación motivacional intrínseca ni con la percepción de autoeficacia académica en este grupo de estudiantes.

## Discusión

Los resultados presentados anteriormente dan respuesta a dos cuestiones planteadas inicialmente, la primera corresponde al uso de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, creencias motivacionales y de autoeficacia del grupo de estudiantes evaluado; y la segunda hace referencia a la relación existente entre el uso de estrategias cognitivas, creencias motivacionales y autoeficacia académica percibida por estudiantes con bajo rendimiento académico.

En la literatura científica se ha reportado que estudiantes con bajo desempeño académico exhiben una mayor tendencia a utilizar estrategias cognitivas de procesamiento superficial, creencias motivacionales extrínseca y baja percepción de autoeficacia (Camareo, Martín, & Herrero, 2000; Fernández, Martínez, Macarena, & Araneda, 2009; Pintrich et al., 1991; Rinaudo et al., 2003). Sin embargo, en otros trabajos se ha encontrado que no existe una clara relación entre el rendimiento académico y el uso de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, aunque si se observa relación entre variables personales (semestre académico cursado, edad, eficacia percibida, autonomía

percibida, orientación a la aprobación externa y contingencia percibida) y rendimiento académico (Puerta, Pautt, & Pérez, 2013). Puerta et al. (2013) afirman que las estrategias cognitivas superficiales predicen negativamente el aprendizaje, mientras que las profundas lo predicen de manera selectiva, en algunos casos de manera positiva y en otros de manera negativa, esto en función de la complejidad de la demanda cognitiva de la tarea académica. Adicionalmente, identifican consistencia en los efectos de las estrategias autorregulatorias de persona, tarea y materiales como predictores positivos del desempeño.

Los resultados de este estudio evidencian que estudiantes con bajo desempeño académico y percibidos como poco motivados hacia el estudio por parte de sus profesores, exhiben un uso medio de estrategias cognitivas (11/25 estrategias) siendo las más usadas aquellas que contribuyen a un procesamiento superficial de la información. Esto corrobora lo antes descrito por Camareo et al., (2000), Fernández et al. (2009) y Puerta et al. (2013). Los sujetos expresan una tendencia motivacional intrínseca y una percepción de autoeficacia global media, lo que dista de lo reportado por los autores antes citados.

En cuanto al perfil de los estudiantes relacionado con el uso de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, se encontró que la mayoría tiende a utilizar estrategias de procesamiento superficial de la información (Camareo et al., 2000; Fernández et al., 2009; Pintrich et al., 1991; Pintrich y García, 1993), entre las que se encuentran las estrategias de subrayado (80.6%) y repetición y relectura (93.5%). En menor medida, el grupo reporta utilizar estrategias de procesamiento profundo

como las estrategias de elaboración (77.5%), y planificación y control (74.2%). Es interesante observar que la mayoría de los estudiantes informa ser consciente de la funcionalidad o utilidad de las estrategias (90.3%); sin embargo, a pesar de que se reconocen como importantes no todas las estrategias son utilizadas por la mayoría de los estudiantes, lo que implica que el reconocerlas como útiles no es suficiente para predecir su frecuencia de uso. Es importante resaltar que un grupo considerable de estudiantes (74.2%) informan autorregulación metacognitiva en sus procesos de aprendizaje producto de la planificación, control y regulación de las actividades académicas. Sin embargo, los beneficios que se derivan en relación a la autorregulación metacognitiva (Castañera & Austria, 2013; Pintrich et al., 1991; Puerta et al., 2013) al parecer no están incidiendo positivamente en su desempeño académico.

En este estudio no se encuentra relación significativa entre el uso global de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, creencias motivacionales y autoeficacia académica percibida. Las correlaciones positivas encontradas se observan entre el uso de algunas estrategias cognitivas y subfactores de la autoeficacia global, y motivación. Esto contradice los resultados encontrados por Pintrich y García (1993), según los cuales existe una asociación entre el uso de estrategias cognitivas y motivación, así como también, argumentan que las creencias motivacionales positivas, altos niveles de orientación intrínseca y autoeficacia, están asociados con un mayor compromiso cognitivo y autorregulación por parte de los estudiantes. Sin embargo, tal como lo plantean Rinaudo et al. (2003), los resultados obtenidos en

este estudio sugieren la existencia de distintas modalidades de relación entre la motivación y aspectos cognitivos. Así, en este trabajo no se advierte que una motivación intrínseca más alta se relacione con un mayor compromiso cognitivo, dado que no se encontró correlación entre motivación global y uso global de estrategias, ni entre motivación global y uso de estrategias de procesamiento profundo. Sin embargo, sí se encontró relación entre la orientación motivacional intrínseca de este grupo de estudiantes y el uso de estrategias cognitivas superficiales tales como las estrategias de repetición y relectura; no observándose relación significativa entre la orientación motivacional intrínseca y el uso de otro tipo de estrategias de este tipo por parte de los estudiantes.

Respecto al uso de estrategias cognitivas que favorecen al procesamiento superficial o profundo, es necesario considerar que la mayoría de los estudiantes que participaron en el estudio pertenecen a los estratos 1 y 2 de la ciudad de Cartagena, quienes no han tenido la oportunidad de tener mayor orientación y seguimiento desde la educación básica en la aplicación de estrategias cognitivas específicas que favorezcan el procesamiento profundo de la información, privilegiándose en estas instancias el procesamiento superficial (como las estrategias de repetición y relectura) que tiene una menor demanda cognitiva (López, Insignares, & Rodríguez, 2011). Puede que esto explique, en parte, su preferencia por este tipo de estrategias, las cuales, ante las demandas académicas, serían las de uso más frecuente al ser las más conocidas. En estudios futuros se sugiere profundizar al respecto.

Se ha encontrado que los estudiantes que informan un alto nivel en cuanto a las creencias de autoeficacia, es decir, aquellos que se perciben como capaces y competentes para resolver las actividades propuestas; tienen una mayor dedicación a la tarea y un mayor compromiso cognitivo (Huertas, 1997; Rinaudo et al., 2003). En este trabajo se comprobó que las creencias de autoeficacia sí están relacionadas con el uso de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, en particular, con aquellas que involucran selección y organización de la información, elaboración y subrayado. Las dos primeras involucran un procesamiento profundo de la información a nivel cognitivo.

Castañeda y Austria (2013) sostienen que los estudiantes con alto sentido de agencia se caracterizan, entre otros, por utilizar estrategias cognitivas, tanto superficiales como profundas, exitosas para procesar diferencialmente contenidos a partir de las demandas de la tarea, del contenido en sí y del contexto en el que se da el aprendizaje; y por ejercer control ejecutivo sobre sus acciones y mecanismos, es decir, se autorregulan y por tanto pueden mejorar su aprovechamiento académico. Por su parte, en el perfil del estudiante con bajo sentido de agencia, los autores encontraron una incapacidad para responder eficazmente a las demandas del contexto académico. Este perfil se caracteriza por conocimientos previos insuficientes, creencias epistemológicas ingenuas, un pobre control ejecutivo durante la realización de las tareas académicas y por el uso exclusivo de estrategias cognitivas de procesamiento superficial.

En el presente estudio, se encontró que los participantes tienen un sentido de agencia en nivel medio, caracterizado en



sus componentes de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, creencias de autoeficacia y motivación, por una percepción de control ejecutivo y autoeficacia percibida media durante la realización de las tareas académicas, con una orientación motivacional intrínseca en la mayoría de los participantes y un uso medio de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, entre las que se privilegian principalmente estrategias de procesamiento superficial de la información y se usan, en menor medida, estrategias de procesamiento profundo. Se observa en este grupo de estudiantes un bajo rendimiento académico con dificultades para responder eficazmente a las demandas del contexto de formación profesional a pesar de estar, según lo refieren, intrínsecamente motivados, tener una percepción de autoeficacia en grado medio en lo referente a organización cognitiva, pensamiento crítico y retención de datos; y reportar un uso medio de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje.

Si bien en trabajos anteriores se ha demostrado que mayores niveles de motivación intrínseca y de uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos, podrían incidir favorablemente sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, es importante resaltar la afirmación de Rinaudo et al. (2003) quienes consideran que tanto la motivación como el uso de estrategias no dependen exclusivamente del estudiante. Aquí se podría incluir entonces variables adicionales que podrían estar incidiendo en el uso que los estudiantes hacen de estrategias cognitivas, en factores motivacionales y en la autoeficacia percibida. Entre los aspectos a considerar que no dependen exclusivamente de los estudiantes se encuentra la actividad docente, la cual no

fue considerada en el presente estudio y que a futuro sería aconsejable incluir; y creencias sobre la fuente del conocimiento, ya que se ha encontrado que estas predicen directamente el desempeño académico (Puerta, Pautt, & Perez, 2013).

A modo de conclusión, decir que los estudiantes de Psicología que participaron en el estudio tienen un sentido de agencia en nivel medio, caracterizado en sus componentes de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, creencias de autoeficacia y motivación, por un uso medio de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, entre las que se privilegian principalmente estrategias de procesamiento superficial de la información y se usan, en menor medida, estrategias de procesamiento profundo; una percepción de control ejecutivo y autoeficacia percibida media durante la realización de las tareas académicas, y una orientación motivacional intrínseca en la mayoría de los participantes. Se observa en este grupo de estudiantes un bajo rendimiento académico con dificultades para responder eficazmente a las demandas del contexto de formación profesional a pesar de estar, según lo refieren, intrínsecamente motivados, tener una percepción de autoeficacia en grado medio en lo referente a organización cognitiva, pensamiento crítico y retención de datos; y reportar un uso medio de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje.

En futuras investigaciones sería de interés indagar acerca de aquellas variables o situaciones que pueden estar incidiendo en que un grupo de estudiantes con una aparente motivación intrínseca y creencias de autoeficacia académica tengan un bajo desempeño académico. Considerar aspectos como la actividad docente en el

proceso de enseñanza, creencias sobre la fuente del conocimiento, entre otros. Adicionalmente, para futuros estudios sería importante ampliar la muestra y evaluar la fiabilidad de las respuestas dadas por los estudiantes ya que podrían estar sobreestimando sus creencias motivacionales, autoeficacia percibida y uso de estrategias. De igual manera, complementar el instrumento con una entrevista semiestructurada que permita indagar sobre aspectos de interés, por ejemplo, la poca coherencia que existe entre la conciencia de uso de las estrategias y el uso global que se le da a las mismas, sobretodo, aquellas relacionadas con el procesamiento profundo de la información. También sería de interés indagar acerca del conocimiento que tienen los estudiantes sobre la forma como se pueden aplicar estrategias cognitivas de procesamiento profundo que favorezcan el aprendizaje académico.

Los estudiantes necesitan ser entrenados y estimulados para utilizar estrategias cognitivas que les permitan realizar una elaboración más profunda de la información de manera que esto contribuya a sus procesos de aprendizaje y mejore la forma como están respondiendo a las exigencias mínimas del contexto académico.

## Referencias

- Abarca, A., & Sánchez, M. (2005). Deserción estudiantil en la educación superior: el caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-22.
- Alonso, T. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Bacon, Ch. (1993). Student responsibility for learning. *Adolescence*, 28(109), 199-211.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1-26.
- Braten, I., & Olaussen, B. (1998). The relationship between motivational beliefs and learning strategy use among norwegian college students. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 182-194.
- Camarero F., Martín, F., & Herrero. J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Castañeda, S., & Austria, F. (2013). *Agencia académica en educación superior: Obstáculos y desafíos*. Primer Congreso Internacional de Transformación Educativa. México, Ixtapan de la Sal 3-5 de Octubre de 2013.
- Correa, M., Castro, F., & 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. *Theoría*, 13, 103-110.
- Dela fuente, J., Soto, A., Archila, I., & Justicia, F. (1998). Factores y condicionantes de las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos universitarios, a través de la escala ACRA. *Revista de la Educación de la Universidad de Granada*, 11, 193-209.

- De la Fuente, J., Arias, J., & Justifica, F. (2003). Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios. Universidad de Almería, Universidad de Granada. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1, 139-158.
- De la Fuente, J., & Justicia, F. (2003). Regulación de la Enseñanza para la autorregulación del aprendizaje. *Revista Aula Abierta*, 82, 161-171.
- Esteban, M., Ruiz, C., & Cerezo, F. (1996). Validación del cuestionario ILP-R versión Española. *Anales de Psicología*, 12(2), 133-151.
- Fernández, G., Martínez, C., Macarena, M., & Arandeda, R. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima: su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 35(1), 27-45.
- García, T., & Pintrich, P. (1996). The effects of autonomy on motivation and performance in the college classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 447-486.
- Huertas, J. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Lepper, M. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5, 289-309.
- López, D., Insignares, Y., & Rodríguez, A. (2011). Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes de Educación Media. *Pensando Psicología*, 7(13), 130-138.
- Martínez, F.R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de Psicología. *Revista Anales de Psicología*, 1(23), 7-16.
- Núñez, J., González, J., García, M., González, S., Rocas, C., Álvarez, L., & González, M. (1998). Estrategias de Aprendizaje, Autoconcepto y Rendimiento académico. *Revista Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Pintrich, P., & García, T. (1993). Intraindividual differences in students motivation and self regulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7, 99-107.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T., & McKeachie, W. (1991). *A Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.
- Puerta, E., Pautt, A., & Pérez, A. (2013). *Estrategias cognitivas y de autorregulación como componentes de sentido de agencia según el nivel de logro académico de los estudiantes de segundo a quinto semestre de psicología de las universidades del distrito de Cartagena (Tesis de Pregrado)*. Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm, Cartagena.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. México, D.F.: McGraw Hill.
- Rinaudo, M., Chiecher, A., & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motived Strategies Learning Questionnaire. *Revista Anales de Psicología*, 19(1), 107-119.

Román, J., & Gallego, S. (1994). *Escala de Estrategias de Aprendizaje, ACRA*. Madrid: TEA Ediciones.

Tejada, A. (2005). Agenciación humana en la teoría Cognitivo Social. *Pensamiento Psicológico*, 5(1), 117-123.

Schmeck, R., Geisler, E., & Cercy, S. (1991). Self-concept and learning: the revised inventory of learning processes. *Educational Psychology: An international Journal of Experimental Educational Psychology*, 11, 343-362.

Weinstein, C., Husman, J., & Dierking, D. (2000). Self regulation interventions with a focus on learning strategies. En: Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. (Comps.), *Handbook of Self-regulation*. San Diego: Academic Press.