

Estrategias de Aprendizaje y Autorregulación Motivacional. Identificación de Perfiles para la Orientación de Estudiantes Universitarios de Nuevo Ingreso

Learning Strategies and Motivational Autoregulation. Profiling for First Year University Guidance

Maria Ines Garcia-Ripa¹, Maria Fe Sanchez-Garcia² y Angelica Risquez³

Resumen

Este trabajo presenta el diseño del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Estudio Universitario (CEMEU) junto con los resultados de su aplicación, sobre una muestra de 1,708 estudiantes de nuevo ingreso de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA), con el objetivo de identificar perfiles específicos en el uso de estrategias de aprendizaje y motivación. El análisis de su fiabilidad (Alpha de Cronbach) ofrece valores satisfactorios. El análisis de su consistencia interna (análisis factorial) y la validez de contenido mediante juicio de expertos confirman la idoneidad y relevancia del instrumento. Se presentan los resultados descriptivos y las diferencias de medias halladas en relación con el sexo, el rango de edad y el área disciplinar. Se han podido establecer ciertos perfiles competenciales en la utilización de las estrategias para el estudio y la autorregulación motivacional que permiten considerar actuaciones concretas de orientación tutorial para cada caso de acuerdo con las necesidades.

Palabras Clave: aprendizaje, estrategias, motivación, estudiantes universitarios

Abstract

This investigation describes the design of the Strategies and Motivation for University Study Questionnaire (CEMEU in its version in Spanish) and its administration with a sample of 1,708 first year students at the Pontifical Catholic University of Argentina. Results are analysed in order to identify specific profiles in the use of study strategies and motivation. Satisfactory Cronbach's Alpha coefficient is satisfactory, thus supporting the reliability of the instrument. Internal consistency and content validity are also supported by factor analysis and revision of the instrument by a panel of experts. Means differences are tested according to gender, age range and discipline in order to define student profiles around their competence in the use of strategies for study and motivation. These results can be applied in order to customise guidance interventions to students needs.

Keywords: learning strategies, motivation, college students

¹ Doctoranda del Programa de Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España, y docente de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía, Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA), Alicia Moreau de Justo 1300, Buenos Aires, Argentina, ines_ripa@uca.edu.ar

² Universidad Nacional de Educación a distancia. Juan del Rosal 14, 28040, Madrid, España. mfsanchez@edu.uned.es

³ Universidad de Limerick, Irlanda. angelica.risquez@ul.ie

Introducción

El inicio de los estudios universitarios requiere, por parte del alumnado, la adaptación a un sistema académico con exigencias nuevas y diferentes a las de la etapa escolar anterior. La transición a la universidad es señalada como un proceso gradual y multidimensional donde las diversas demandas requieren una variedad de respuestas de afrontamiento por parte del estudiante que inicia sus estudios que serán cruciales para el éxito académico posterior (Bewick, Koutsopoulou, Miles, Slaa, & Barkham, 2010; Nightingale et al., 2013; Risquez & Sanchez-Garcia, 2012; Soares, Almeida, & Guisande, 2011). Se trata de un proceso difícil por cuanto supone un cambio de contexto y de orientación de la formación (Shankland, Genolini, Riou França, Guelfi, & Ionescu, 2010) y al mismo tiempo, un reto y una oportunidad para su desarrollo formativo y personal (Gairín Sallán, Muñoz Moreno, Feixas Condom, & Guillamon Ramos, 2009).

En estos últimos años, los estudiantes de entrada presentan un perfil más heterogéneo y complejo. Parte de esta complejidad tiene que ver con la diversidad de características en cuanto a sus conocimientos, habilidades y destrezas académicas. Diversos estudios muestran que una parte de los estudiantes que inician estudios superiores no cuentan con las competencias mínimas que requiere el programa de estudios (Fernández González, Martínez-Conde Beluzan, & Melipillán Araneda, 2009; López-Justicia, Hernández, Fernández Jiménez, Polo Sánchez, & López Chacón, 2008). Algunos trabajos llegan a la conclusión de que existe una falta de concordancia entre los hábitos de aprendizaje de los estudiantes que finalizan la etapa secundaria y lo que se espera de ellos en la universidad (Fernández Liporace, Contini de González, Ongarato, Saavedra, & De la Iglesia, 2009; López-Justicia et al., 2008); ocasionando, en muchos casos, una deserción temprana de los estudios universitarios (Fernández González et al., 2009; López-Justicia et al., 2008; Maher & Macallister, 2013).

Esta situación también se ve reflejada en el contexto cultural argentino, donde tiene lugar

nuestro estudio. Existe un creciente debate relativo a las dificultades en la articulación de los niveles secundario y universitario donde los desempeños por debajo de lo esperable hacen necesario investigar con qué recursos los alumnos encaran el inicio de su carrera universitaria (Fernández Liporace et al., 2009). El interés creciente por conocer la situación de los nuevos ingresantes y la preocupación por asegurar su adaptación al ámbito universitario se ha generalizado en varias universidades argentinas (Catino & Juarros, 2011; Furlan, Rosas & Heredia, 2009; Salim & Lotti de Santos, 2010).

Este escenario estudiantil genera una serie de necesidades académicas que requieren ser identificadas tempranamente y contempladas desde la universidad con el fin de generar intervenciones de orientación y acompañamiento que faciliten la transición y adaptación a la universidad. Obviamente, su puesta en marcha requiere del conocimiento previo y del análisis detallado de las características de los nuevos estudiantes y de sus necesidades. En este contexto, el análisis de las estrategias de aprendizaje cobra gran relevancia dada su implicación en la adquisición de competencias genéricas (Castañeda Figueiras, Pineda Gómez, Gutiérrez Martínez, & Romero Somoza, 2010; Gairín Sallán et al., 2009; López-Aguado, 2010; Sáiz, Montero, Bol, & Carbonero, 2012; Ning & Downing, 2010) y ayuda a identificar acciones de tutoría y orientación y, de esa forma, beneficiar el desempeño académico.

Algunos autores (Gallardo Lopez, 2002; López-Aguado, 2010; Monereo Font, 2000), coinciden en definir las estrategias de aprendizaje como acciones organizadas, realizadas en forma consciente e intencional por el estudiante con el fin de lograr eficazmente un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado. Esta conceptualización inicialmente se situó en los aspectos cognitivos y meta-cognitivos pero se ha ido enriqueciendo en un concepto más integrador incluyendo elementos afectivo-motivacionales como el fortalecimiento del sentimiento de autoeficacia o la reducción de estrés a través de controlar pensamientos negativos sobre el propio desempeño (Cabanach, Valle, Gerpe, Rodríguez, & Piñeiro, 2009); así como las estrategias autorreguladoras de gestión y control de recursos,

como vigilar el propio esfuerzo o controlar interferencias del medio que beneficien un mejor aprovechamiento del tiempo (Suárez Riveiro, Fernández Suárez, & Anaya Nieto, 2005).

En este sentido, entendemos por motivación, el conjunto concadenado de procesos psíquicos que van dirigidos a satisfacer las necesidades del ser humano (...) y, como consecuencia, regulan la dirección y la intensidad o activación del comportamiento (González Serra, 2008, p. 52). De acuerdo con este concepto, en la motivación para estudiar, en tanto que proceso interactivo y adaptativo, están implicados diversos factores, tanto de orden cognitivo y como afectivo-emocional, que activan y regulan el organismo y lo dirigen hacia la consecución de algún objetivo o meta (Palmero Cantero, Guerrero Rodríguez, Gómez Íñiguez, Carpi Ballester, & Gorayeb, 2011). En este marco, la autorregulación nos remite a las acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados para alcanzar metas de aprendizaje (Zimmerman & Schunk, 2001). El aprendizaje autorregulado comprende una dimensión intrínsecamente motivacional al implicar la iniciativa personal y la perseverancia (Zimmerman, 1994; Zimmerman, Bandura, & Martínez-Pons, 1994). Desde esta perspectiva, la autoeficacia (self-efficacy) constituye una creencia motivacional clave sobre la propia capacidad para aprender o rendir efectivamente (Zimmerman, Kitsantas, & Campillo, 2005, p.3).

Las variables cognitivas, afectivo-motivacionales y sociales han funcionado en distintas investigaciones como explicaciones válidas de los procesos de aprendizaje (Figueiras et al, 2010). Es decir que la puesta en marcha de procedimientos, habilidades y técnicas eficaces para aprender integra: (a) elementos afectivo-motivacionales que apoyan la gestión del aprendizaje, como el control de la ansiedad o de las emociones negativas relativas a la tarea, las creencias de autoeficacia o de valía personal para el aprendizaje, la gestión de esfuerzos físicos o mentales para asegurar la consecución de una tarea y el interés personal por la actividad académica, entre otros (Cabanach, Valle, Gerpe, Rodríguez, & Piñeiro, 2009; Suárez & Fernández, 2011; Suárez Riveiro et al., 2005); (b) elementos meta-cognitivos que permiten organizar y comprender más fácilmente el material de estudio,

como revisar y cuestionarse durante la lectura, autoevaluar el propio conocimiento y autorregular las acciones cognitivas que permitan un mejor aprendizaje (Cabanach et al., 2009; Gargallo, Suárez-Rodríguez, & Pérez-Perez, 2009); y (c) elementos cognitivos asociados al procesamiento de la información como son la elaboración, selección, transferencia y uso o comunicación de lo aprendido, entre otras (Gargallo et al., 2009).

Todos estos estudios señalan de una u otra forma la importancia de investigar las características de los estudiantes universitarios y su manera particular de acceder y desarrollar el conocimiento académico. Cada vez más se asume que el empleo de ciertas estrategias se relaciona con la adopción de un enfoque de estudio que facilita un aprendizaje más profundo de conocimientos (Pérez Villalobos, Valenzuela Castellanos, Díaz Mujica, González-Pienda, & Núñez Pérez, 2011), con la capacidad de aprender a aprender, incidiendo así en un mejor desempeño académico universitario (De la Fuente, Pichardo, Justicia, & Berbén, 2008; García-Ros & Pérez-González, 2012) y con las variables relacionadas con la adaptación personal y emocional en el nuevo entorno (Davidson, Feldman, & Margalit, 2012; Rienties, Beusaert, Grohnert, Niemantsverdriet, & Kommers, 2012).

Dentro del ámbito universitario, las investigaciones desarrolladas han implicado la creación de una variedad de instrumentos específicos de análisis. Algunas incorporan un análisis más integral de las estrategias de aprendizaje, como es el caso de la evaluación de competencias de aprendizaje (Ning & Downing, 2010; Villardón-Gallego, Yániz, Achurra, Aguilar, & Iraurgi, 2013), el análisis general de las estrategias que facilitan el trabajo autónomo del estudiante (López-Aguado, 2011) y el estudio en forma conjunta de estrategias motivacionales, cognitivas y metacognitivas (Martín Cabrera, García García, Torbay Betancor, & Rodríguez Blanco, 2007).

Otros estudios intentan analizar de manera más específica la incidencia de la motivación en la implementación de estrategias que permitan sostener los esfuerzos personales dedicados al estudio. Tal es el caso de los estudios de gestión motivacional (Guerrero, Pérez, Contreras, & Vega, 2013; González, Paoloni, Donolo, &

Rinaudo, 2012) de las estrategias de auto-motivación (Suárez Riveiro & Fernández Suárez, 2005) y los estudios de las estrategias meta-cognitivas y de apoyo al procesamiento cognitivo, vinculándolas con el éxito académico y laboral posterior (Sáiz et al., 2012).

Estos estudios han generado distintos instrumentos destinados al análisis de las estrategias de aprendizaje y de las motivaciones para el estudio (Cabanach et al., 2009; Gargallo et al., 2009; López-Aguado, 2011; Martín Cabrera et al., 2007). Algunos analizan estrategias de modo más general, sin mayor especificación y otros exploran separadamente estrategias cognitivas, metacognitivas o cuestiones relativas a la regulación motivacional, consistente ésta última en gestionar recursos afectivos-motivacionales para el logro de un mejor aprendizaje (Cabanach et al., 2009).

Dentro del contexto argentino, encontramos diversos estudios relativos a las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Algunos trabajos (Ruiz, Garzón, & Acosta Trejos, 2011; Salim & Santos, 2010) realizan una exploración general de las motivaciones, estrategias y metas académicas que presentan los estudiantes a la hora de estudiar una carrera universitaria. Mientras que otros, realizan un análisis particular de ciertas estrategias de estudio, como por ejemplo, el uso de estrategias de aprendizaje y su relación con la ansiedad en las situaciones de examen (Furlan, Rosas, & Heredia, 2009; Piemontesi, Heredia, & Furlan, 2012), las estrategias de control y planificación del tiempo de estudio y el rendimiento académico de alumnos universitarios (Barrera, Donolo, & Rinaudo, 2008) o la regulación emocional en la predicción de la satisfacción académica de estudiantes universitarios (Trógolo & Medrano, 2012). Sin embargo, en ninguno de estos estudios se ha trabajado con estudiantes de nuevo ingreso o con un rango amplio y heterogéneo de disciplinas de estudio.

Los instrumentos consultados, tanto en el ámbito internacional como nacional, establecen dimensiones de análisis relativas a estrategias de aprendizaje que pueden ser adquiridas durante el recorrido de los estudios universitarios, pero que pueden presentarse como una deficiencia en los estudiantes que comienzan un estudio de nivel

superior. En este sentido, resulta necesario indagar aquellas estrategias de aprendizaje específicas que son requeridas en el momento de comenzar una carrera universitaria y que resultan ser una base necesaria para la transición a la universidad y el éxito posterior en esta. Por otra parte, como señala López-Aguado (2011), la investigación sobre estrategias de aprendizaje en universitarios necesita desarrollar instrumentos diseñados específicamente para cada población de estudio, debido a los inconvenientes de aplicar instrumentos diseñados en otros contextos.

El presente trabajo está focalizado en los estudiantes de nuevo ingreso de una universidad argentina con una muestra que integra un amplio abanico de disciplinas y especialidades. Tiene como objetivo indagar, por una parte, las estrategias de elaboración, revisión, ajuste y uso comunicativo de lo aprendido, y por otra, las estrategias de autorregulación motivacional que remiten al control de emociones y estados mentales implicados en el estudio (ansiedad y concentración), la valoración por el estudio expresado en una decisión firme y perseverante y el sentimiento de autoeficacia como recursos afectivos-motivacionales que se suponen necesarios al inicio de una carrera universitaria.

Método

Objetivo

Nuestro estudio tiene la finalidad de analizar el conjunto de estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de nuevo ingreso, referidas, no solo a procedimientos cognitivos de elaboración, revisión y comunicación de lo aprendido, sino también los reguladores de la motivación que incluye recursos afectivo-motivacionales de control emocional y mental, sentimientos de autoeficacia e interés por el estudio ya que explican la motivación para estudiar y para sostener en el tiempo el estudio universitario (Cabanach et al., 2009; Chávez Guerrero et al., 2013; González et al., 2012; Sáiz et al., 2012; Trógolo & Medrano, 2012).

Para tal fin, se diseña un instrumento específico de recogida de información, el Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Estudio Universitario (CEMEU), presentando sus

características de fiabilidad y de validez, así como los resultados de su aplicación en la Universidad Católica Argentina.

Los objetivos de nuestro estudio se concretan en:

1. Construir y validar un cuestionario de estrategias de aprendizaje y regulación motivacional.

2. Describir las estrategias utilizadas por los estudiantes que ingresan a la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA).

2.1. Identificar qué procesos realiza el estudiante de nuevo ingreso para implementar estrategias cognitivas de elaboración, revisión, ajuste y comunicación del propio aprendizaje.

2.2. Analizar en qué medida los estudiantes implementan estrategias que regulen su conducta de estudio, respecto a: (a) la dedicación del tiempo necesario y concentración en el estudio, (b) el control emocional de las preocupaciones relativas al desempeño inicial de los estudios, y (c) las percepciones subjetivas sobre la propia eficacia académica y el propósito de estudio sostenido en la carrera elegida.

Procedimiento

Este estudio presenta un análisis de carácter descriptivo e inferencial que examina las estrategias de aprendizaje y regulación motivacional en los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA a partir de la aplicación de un cuestionario diseñado y validado ad hoc para este estudio.

En primer lugar, se realizan los análisis pertinentes para establecer la fiabilidad y validez del instrumento. En segundo lugar, se efectúa un contraste de variables en función de las categorías de análisis seleccionadas con el fin de identificar posibles perfiles de estudiantes de nuevo ingreso.

La selección de las variables de análisis responde a la revisión del marco teórico y a las características propias de los estudiantes que inician el nivel de estudio universitario, por una parte, referidas a estrategias de elaboración, revisión y comunicación de lo estudiado; y por otra, a estrategias que regulen la motivación hacia el estudio como el control de emociones y estados mentales de atención, y el sentimiento de autoeficacia además del interés que se adjudica al estudio universitario elegido. Considerándose las

variables que resultan necesarias en los primeros tramos de inicio de la carrera y su detección temprana facilitará la implementación de intervenciones orientadoras que acompañen y favorezcan ese proceso.

Participantes

Fue invitada a participar la totalidad de la población de estudiantes de nuevo ingreso en la UCA en el curso académico 2012-13 (N=1.879), obteniendo una muestra final efectiva de 1.708 sujetos, con una alta representación muestral cercana al 91%. De ellos el 51,5% fueron mujeres y el 48,5% varones, correspondientes a 28 titulaciones de 9 facultades (Filosofía y Letras, Derecho, Ingeniería, Ciencias Económicas, Psicología y Psicopedagogía, Música, Medicina, Ciencias Sociales y Ciencias Agrarias). Las edades de los sujetos participantes oscilan entre 16 y 72 años, aunque el 97,4% se sitúa entre 17 y 25 años (media de 18,67 años).

Tabla 1. Perfil demográfico de la muestra

Categorías de análisis		N
Genero	Masculino	856
	Femenino	852
Rango de edad	16 a 19	1427
	20 a 23	206
	24 o más	75
Áreas disciplinares	Ciencias, Ingenierías y Técnicas	454
	Derecho	268
	Económicas	357
	Sociales	517
	Humanidades	112

Instrumento

El diseño del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Estudio universitario (CEMEU) comenzó con una versión piloto aplicada en 2010 a una muestra de 965 estudiantes de nuevo ingreso con el fin de analizar su fiabilidad y determinar los ajustes necesarios en los indicadores de las dimensiones propuestas teóricamente. Fruto de este análisis, para el presente estudio se utiliza la versión definitiva (Anexo 1) una vez incorporados los ajustes

derivados del segundo estudio de fiabilidad y de validez.

El CEMEU queda configurado en dos dimensiones principales, la primera denominada Estrategias de Aprendizaje, comprende estrategias cognitivas de elaboración y comunicación del conocimiento, y estrategias metacognitivas de revisión y ajuste de los procesos de aprendizaje. La segunda, Autorregulación Motivacional, está referida a los procesos afectivo-motivacionales de control emocional y estado mental que permiten un adecuado sostenimiento y constancia de los procesos aprendizaje, incluyendo los sentimientos de autoeficacia. De acuerdo con Suárez y Fernández (2011, p. 369), las competencias de autorregulación motivacional están dirigidas a la generación y gestión de los motivos y afectos que conducen al inicio, dirección y mantenimiento de la conducta.

Procedimiento y análisis de datos

En la primera fase del estudio (objetivo 1), tras la aplicación del instrumento de forma presencial dentro de las aulas (marzo de 2013), se comprobó la validez de constructo, analizando la estructura factorial de sus escalas (análisis factorial). Previamente se calculó la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y se aplicó la prueba de esfericidad de Bartlett, obteniéndose valores adecuados para realizar el análisis factorial. Se realizó asimismo el análisis de fiabilidad mediante la prueba Alpha de Cronbach. A continuación, se procedió a verificar la validez de contenido del cuestionario mediante el juicio de 16 expertos, todos ellos investigadores y docentes del ámbito educativo de 8 universidades argentinas y españolas. Se les solicitó que valoraran (sobre escalas de 1 a 5) el cuestionario, respecto a la pertinencia (si el ítem es adecuado con la dimensión que intenta medir), la suficiencia (si los ítems construidos para cada escala son suficientes para su evaluación) y la claridad (si la redacción del ítem no es ambigua y permite una fácil comprensión), de las dimensiones teóricas de análisis; y una valoración general del instrumento en cuanto a extensión, presentación y secuencia de los ítems.

En la segunda fase (objetivo 2), tras el análisis descriptivo de los datos de aplicación del cuestionario, se efectuaron pruebas de contraste de medias (mediante ANOVA y t de Student) a fin de identificar posibles diferencias en función de la edad, el sexo y el área disciplinar considerados como variables independientes. Previamente se analizó la distribución de medias comprobando el grado de cumplimiento de los criterios de normalidad y de homogeneidad exigibles a los contrastes paramétricos (Vallejo, 2012), mediante el estudio de comparaciones múltiples a través de los contrastes de Tuckey-Hammer. En los análisis estadísticos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS (versión 20).

Resultados

Presentamos primeramente las características derivadas de los estudios de validez y de fiabilidad del instrumento, y seguidamente, los resultados relativos al análisis descriptivo y a las pruebas de contraste que permiten examinar las diferencias asociadas a las variables demográficas.

Validez de constructo

A través del análisis factorial exploratorio carrea, encontramos una varianza total explicada del 58,98% respecto a la primera dimensión y del 61,31% respecto a la segunda. Se obtienen 3 factores sobre la dimensión de *Estrategias de aprendizaje* y otros 3 en la concerniente a la *Autorregulación motivacional* (Tablas 2 y 3). Estos resultados permiten identificar una estructura interna aceptable respecto a la estructura teórica que se estableció en el diseño.

Respecto a la primera dimensión, *Estrategias de aprendizaje*, la resolución factorial identifica:

- una primera escala que se ha decidido denominar *Estrategias de elaboración cognitiva* dado que sus ítems describen acciones que buscan darle sentido a lo estudiado, establecer relaciones entre conceptos, jerarquizar ideas y asociarlas con otros saberes previos (semejante a las estrategias de ampliación y conceptualización de las escalas del CETA de López-Aguado, 2010),

Tabla 2. Resultados del análisis factorial del CEMEU

D1: Estrategias de Aprendizaje						
KMO=0.972; Prueba de esfericidad de Bartlett: Chi-cuadrado=19690.95; gl=136; Sig.=.000						
Factores	% varianza	% acum.	N	1	2	3
I. Estrategias de elaboración cognitiva	35.089	35.089	10	.727		
			16	.725		
			26	.794		
			10	.727		
			16	.725		
			2			.338
			7			.261
			8			.643
			9			.643
			12			.701
II. Estrategias de revisión y ajuste de los procesos cognitivos	17.789	52.878	22		.264	
			23		.581	
			24		.349	
			4			.266
			14			.196
			21			.290
			22			.224
			22			.224
III. Estrategias de elaboración comunicativa	6.105	58.983	14			.196
			21			.290
			22			.224

Método de Extracción: Alfa. Método de Rotación: Varimax con Kaiser Normalización.a. Rotación convergente en 5 iteraciones.

- una segunda escala, que se decide denominar *Revisión y ajuste de los procesos cognitivos*, donde se describen ítems como repasar y contrastar lo aprendido teniendo en cuenta los criterios de evaluación o mejorar aquellas conductas que faciliten una mejor comprensión de lo aprendido (que en parte se asemeja al estudio de Barrera et al., 2008),

- y la tercera escala identifica ítems relacionados con la forma en que el estudiante elabora aquello que debe comunicar, en forma oral o escrita, mediante un razonamiento estratégico en relación con lo estudiado (coincidentes con las estrategias de recuperación y

uso de la información del *CEVEAPEU* de Gargallo et al., 2009, por lo que se decide denominar *Estrategias de elaboración comunicativa*.

Respecto a la segunda dimensión, *Autorregulación motivacional*, el análisis factorial identifica tres escalas:

- en la primera escala se identifican tanto ítems relacionados con creencias de autovalía personal y autoeficacia (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005) como ítems que responden al propósito firme y perseverante de estudiar la carrera elegida, por lo que la denominamos *Estabilidad en el propósito de estudio y sentimiento de autoeficacia*,

Tabla 3. Resultados del análisis factorial del CEMEU

D2: Autorregulación motivacional						
KMO=0.972; Prueba de esfericidad de Bartlett: Chi-cuadrado=19690.95; gl=136; Sig.=.000						
Factores	% varianza	% acum.	N	1	2	3
I. Estabilidad en el propósito de estudio y sentimiento de autoeficacia	32.596	32.596	3	.699		
			5	.809		
			6	.805		
			15	.820		
			18	.771		
			19	.484		
II. Concentración en el estudio	23.600	56.196	32	.866		
			1		.566	
			11		.781	
			20		.803	
			28		.798	
III. Barreras emocionales	5.110	61.305	29	.599		
			13			.481
			17			.683
			30			.493

Método de Extracción: Alfa. Método de Rotación: Varimax con Kaiser Normalización. a. Rotación convergente en 5 iteraciones.

- la segunda escala contiene ítems asociados a la capacidad para sostener la atención y evitar conductas que impidan la interferencia de distractores, por lo que la hemos denominado *Concentración en el estudio*,

- y la tercera escala formada por tres ítems que se refieren a sentimientos negativos relativos al desempeño académico, los cuales indican en forma indirecta que no existe un control de estas emociones y que posiblemente generen altos niveles de ansiedad (comparativamente con algunos ítems del GTAI-A de Furlan et al., 2009), por lo que se ha decidido denominar *Barreras emocionales*.

En el análisis de fiabilidad del instrumento mediante la prueba Alpha de Cronbach, se obtiene un valor global de 0.963, junto con una horquilla de valores en cada escala entre 0.914 y 0.738 (Tabla 4), lo cual indica un nivel alto de fiabilidad del instrumento.

Validez de contenido

Como segundo proceso de validación del instrumento, se realiza un análisis de contenido a través de la evaluación de expertos. Se consultó a

16 profesores del ámbito académico (7 investigadores y 9 docentes), nueve de ellos (57%) pertenecientes a tres universidades de Argentina y siete de ellos (44%) referentes de cinco universidades de España.

Tabla 4. Estadísticos de fiabilidad del CEMEU

Escala	N de Elementos	Alfa de Cronbach
D1: Estrategias de Aprendizaje		
2. Estrategias de revisión y ajuste de los procesos cognitivos	8	.847
3. Estrategias de elaboración comunicativa	4	.914
D2: Autorregulación motivacional		
4. Estabilidad en el propósito de estudio y sentimiento de autoeficacia	7	.903
5. Concentración en el estudio	5	.850
6. Barreras emocionales	3	.738
Escala Total	32	.963

Tabla 5. Valoración de expertos en la dimensiones y escalas CEMEU

Dimensiones	Escalas	Ítems	Pertinencia Valoración media	Claridad Valoración media	Suficiencia Valoración media
Estrategias de aprendizaje	Estrategias de elaboración cognitiva	10	4.69	4.25	4.63
		16	4.88	4.69	
		26	4.88	4.69	
		27	4.94	4.81	
		31	4.94	5.00	
	Estrategias de revisión y ajuste de los procesos cognitivos	2	4.38	4.63	4.53
		7	4.31	4.63	
		8	4.69	4.88	
		9	4.94	4.81	
		12	4.94	5.00	
		22	4.87	4.88	
		23	4.69	4.63	
	Estrategias de elaboración comunicativa	4	5.00	4.88	3.88
		14	4.67	4.50	
		21	4.88	4.88	
25		3.88	4.44		
Autorregulación motivacional	Estabilidad en el propósito de estudio y sentimiento de autoeficacia	3	4.93	4.50	4.60
		5	4.93	4.88	
		6	4.93	4.56	
		15	5.00	5.00	
		18	4.87	4.81	
		19	4.50	4.80	
	Concentración en el estudio	32	4.67	4.69	4.40
		1	4.14	4.47	
		11	4.60	4.63	
		20	4.07	4.13	
Barreras emocionales	28	4.13	4.31	4.07	
	29	4.62	4.60		
	13	4.56	4.50		
		17	4.44	4.50	
		30	4.56	4.75	

Tabla 6. Comparación de medias según sexo

Escalas	Media	F (t Student)	Comparación de medias
Estrategias de elaboración cognitiva	3.719	1.247	F (3.752) > M (3.686)
Estrategias de revisión y ajuste de los procesos cognitivos	3.065	6.264*	F (3.126) > M (3.005)
Estrategias de elaboración comunicativa	3.322	.904	F (3.359) > M (3.285)
Estabilidad en el propósito de estudio y sentimiento de autoeficacia	3.669	2.605	F (3.721) > M (3.617)
Concentración en el estudio	2.792	.017	M (2.795) > F (2.789)
Barreras emocionales	3.129	7.504*	F (3.206) > M (3.053)

* $p < 0.05$.

Tabla 7. Comparación de medias según rango de edad

ANOVA		Según rango de edad	
Escalas	Media	F	Comparación de medias post hoc. Subconjuntos para $\alpha=0.05$
Estrategias de elaboración cognitiva	3,719	22,427**	Más de 23 (4,432) > De 20 a 23 (4,016) > De 16 a 19 (3,638)
Estrategias de revisión y ajuste de los procesos cognitivos	3,065	27,982**	Más de 23 (3,728) > De 20 a 23 (3,320) > De 16 a 19 (2,994)
Estrategias de elaboración comunicativa	3,322	21,437**	Más de 23 (4,163) y de 20 a 23 (3,746) > De 16 a 19 (3,216)
Estabilidad en el propósito de estudio y sentimiento de autoeficacia	3,669	26,905**	Más de 23 (4,562) > De 20 a 23 (3,988) > De 16 a 19 (3,576)
Concentración en el estudio	2,792	NS	--
Barreras emocionales	3,129	11,894**	De 20 a 23 (3,419) y Más de 23 años (3,476) > De 16 a 19 años (3,069)

** $p < 0.001$; NS: No significativa

Como primera valoración se solicitó un puntaje sobre una escala de 5 a 1 relativa a la extensión, presentación y orden de las preguntas del cuestionario. En este sentido, la calificación ha sido de 4.67 puntos, siendo la extensión (4,88 puntos) la mejor puntuada respecto a la presentación (4,81 puntos) y el orden de las preguntas (4,31 puntos). Las valoraciones cualitativas mencionan la posibilidad de incluir alguna variable en las dimensiones con reducido número de ítems –como es el caso de las escalas de *Estrategias de elaboración comunicativa* y de *Barreras emocionales*– y de excluir algunos ítems en la escala de *Estrategias de revisión y ajuste de*

los procesos cognitivos. Sin embargo, los resultados (Tabla 5) confirman una validez suficientemente amplia y consistente del cuestionario en sus diversas dimensiones y escalas. Cabe resaltar que no se hallaron diferencias significativas entre las valoraciones de expertos nacionales y extranjeros en cuanto a la claridad de los ítems; lo cual permite pensar en la aplicación del cuestionario en diversos contextos de habla hispana.

El conjunto de análisis de fiabilidad y de validez permite confirmar que el instrumento reúne las condiciones exigibles en un instrumento de estas características.

Estudio descriptivo y comparaciones de medias

A partir de los resultados globales (Tabla 6), como características generales de los estudiantes de la muestra, observamos que presentan mejores *estrategias de elaboración cognitiva* y mayores dificultades en la revisión y ajuste de los procesos cognitivos. Al mismo tiempo, para determinar si la diferencia de medias resulta ser relevante en función de la magnitud de la misma, se aplica la medida del tamaño del efecto (*effect-size*) de Cohen (1988) obteniéndose un valor de 0.590, lo cual indica una diferencia media entre las estrategias de elaboración y de concentración.

Al comparar los grupos según sexo, se aprecia un mejor desempeño en el grupo de mujeres en la

mayoría de las estrategias evaluadas salvo en las *barreras emocionales* (Tabla 6).

La comparación por rango de edad y área disciplinar evidencia diferencias muy significativas en la mayoría de las dimensiones (Tablas 7 y 8).

La comparación de medias permite hallar diferencias significativas entre los grupos edad, exceptuando la escala de *Concentración en el estudio*. Los resultados de la Tabla 7 evidencian que, de manera significativa ($p < 0.001$), cuanto más jóvenes son los estudiantes, menor es el desempeño en las dimensiones estudiadas, salvo en el caso de estudiantes de mayor edad que presentan mayores barreras emocionales.

Tabla 8. Comparación de medias según área disciplinar

ANOVA		Según Área Disciplinar	
Escalas	Media	F	Comparación de medias post hoc. Subconjuntos para $\alpha=0.05$
Estrategias de elaboración cognitiva	3,719	11,143**	Humanidades (4,005) y Sociales (3,957) > Derecho (3,660), Ciencias, Ingenierías y Técnicas (3,584) y Económicas (3,498)
Estrategias de revisión y ajuste de los procesos cognitivos	3,065	10,377**	Sociales (3,274) > Económicas (2,888)
Estrategias de elaboración comunicativa	3,322	6,338**	Sociales (3,567) > Ciencias, Ingenierías y Técnicas (3,184) y Económicas (3,142)
Estabilidad en el propósito de estudio y sentimiento de autoeficacia	3,669	10,757**	Humanidades (3,996) y Sociales (3,918) > Ciencias, Ingenierías y Técnicas (3,593), Derecho (3,505) y Económicas (3,426)
Concentración en el estudio	2,792	4,119*	Humanidades (3,030) > Derecho (2,753), Económicas (2,718) y Ciencias, Ingenierías y Técnicas (2,698)
Barreras emocionales	3,129	5,833**	Humanidades (3,461) > Ciencias, Ingenierías y Técnicas (3,090), Derecho (3,016) y Económicas (2,987)

** $p < 0.001$; * $p < 0.05$; NS: No significativa

Los resultados relativos a las distintas áreas disciplinares (Tabla 8) muestran diferencias significativas entre grupos disciplinares en todas las escalas. A través del procedimiento de comparaciones múltiples *post hoc* se observa que los estudiantes provenientes de Sociales y Humanidades se distinguen por un mejor uso de las estrategias respecto a los estudiantes pertenecientes a Ciencias Económicas, Derecho y Ciencias, Ingenierías y Técnicas. Observándose también que los estudiantes de Humanidades presentan mayores dificultades de concentración y mayores barreras emocionales.

Discusión

Partiendo del propósito que este estudio se propuso, a saber, (1) crear una escala a aplicar en un contexto concreto a fin de poder planear intervenciones orientativas mejor alineadas con las necesidades del estudiante y (2) enfocarse en las necesidades específicas de la población de nueva entrada, se puede arribar a algunas conclusiones que pretenden ser una contribución a la literatura investigativa.

En primer lugar, los resultados de los análisis de fiabilidad y de validez del *Cuestionario de estrategias y motivación para el estudio* (CMEU) nos permiten considerar que el instrumento diseñado para este estudio alcanza una fiabilidad y una validez suficientes para explorar las estrategias de estudio y de regulación motivacional que utilizan los estudiantes de nuevo ingreso. Con este instrumento, el estudio realizado ha podido evaluar el grado de manejo de estas estrategias y estudiar su relación con el sexo, la edad y el área disciplinar de los estudiantes de la muestra. Estos niveles competenciales, cuando son más bajos (salvo en *concentración* y *barreras emocionales* que deben explicarse en forma inversa), pueden ser interpretados como necesidades de orientación académica desde los programas de acogida e intervención tutorial.

Un hallazgo consistente de nuestro trabajo está asociado a la edad de estos estudiantes. Así, se identifica al grupo de mayor edad (23 o más años) como el que mejor desempeño percibe en sus estrategias de aprendizaje y en la estabilidad en el propósito de estudio y sentimiento de

autoeficacia. Cabe suponer que la experiencia previa de estos estudiantes en otras instancias de estudio o trabajo sea un factor determinante de sus mejores puntuaciones. Nuestros resultados son coincidentes con los del estudio de Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles (2009) en la universidad de Granada, quienes concluyen que los estudiantes con un promedio de edad de 21 a 23 años son los que mejor desempeño lograron en estrategias de repaso del material de estudio, de autoevaluación y de establecimiento de relaciones entre contenidos. Sin embargo, el estudio realizado en la Universidad de León por López-Aguado (2011) concluía, por el contrario, que a medida que los estudiantes avanzan en los cursos y, por consiguiente, adquieren mayor experiencia académica, disminuye la utilización de estrategias de comprensión y ampliación de contenido. Resulta interesante observar mayores barreras emocionales en los estudiantes de mayor edad, lo cual podría relacionarse con el grado de exigencia y temor al fracaso académico percibido por estos grupos.

Se constata igualmente que el *área disciplinar* al que acceden los estudiantes también parece mantener una relación con las dimensiones estudiadas, lo cual también se ha puesto de relieve en otros estudios semejantes (Gil, Bernaras, Elizalde y Arrieta, 2009; López-Aguado, 2011; Parpala, Lindblom-Ylänne, Komulainen, Litmanen y Hirsto, 2010). En particular, nuestra investigación descubre puntuaciones más bajas en las diversas habilidades entre los estudiantes de Ciencias Económicas, Derecho y Ciencias, Ingenierías y Técnicas, frente a las más altas de Ciencias Sociales y Humanidades. Esto presenta un paralelismo con los hallazgos de López-Aguado (2011), en el que los estudiantes de Ciencias demostraban un desempeño inferior en estrategias de conceptualización y preparación de exámenes, a diferencia de los estudiantes de Humanidades cuyo desempeño es mejor. Sólo que en nuestro caso los estudiantes de Humanidades presentaron mayores barreras emocionales y dificultades de concentración.

Por otra parte, no se han hallado diferencias según el sexo, lo cual es, en cierta medida, consistente con otros estudios relativos a las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios (Gargallo, Almerich, Suárez-

Rodríguez y García-Félix, 2012; Gargallo et al., 2009; Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles, 2009; López, 2009; Pérez Villalobos et al., 2011). Sin embargo, los estudios realizados en la Universidad de Buenos Aires y de Tucumán, referidos a las estrategias de afrontamiento frente a las demandas académicas (Fernández Liporace et al., 2009) y a diferentes estrategias de aprendizaje (López-Aguado, 2011) sí observaron diferencias de género a favor de las mujeres. En nuestro caso, los resultados apuntan a la existencia de una diferencia de género en dos escalas, aunque con una significación moderada, donde las mujeres muestran mejores *estrategias de revisión y ajuste* pero mayores *barreras emocionales*.

A partir de la integración de los resultados obtenidos y, a un nivel exploratorio, es posible establecer al menos dos perfiles específicos con especiales necesidades de orientación, a tener en cuenta para una intervención desde un enfoque preventivo del asesoramiento tutorial:

Perfil 1. Integrado por estudiantes *varones*, con *edades comprendidas entre los 16 y 19 años*, que eligen estudiar alguna carrera relativa al área *Económica*. Serían quienes mayor asesoramiento deberían recibir para mejorar sus estrategias de estudio (Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles, 2009), especialmente, en las *Estrategias de revisión y ajuste de los procesos cognitivos*.

Perfil 2. Compuesto por *mujeres* comprendidas entre *23 años o más* que han iniciado sus estudios en carreras afines a las áreas de *Humanidades* y de las *Ciencias, Ingenierías y Técnicas*, como grupo que presenta mayores *Barrera emocionales*. Esto podría tener que ver con la situación particular de las mujeres de mayor edad que inician alguna carrera particularmente exigente, como puede ser Medicina o alguna de las Ingenierías, al asumir simultáneamente otros roles y responsabilidades como la organización del hogar y el trabajo; y por otra parte, el encontrarse en minoría en clases compuestas mayoritariamente por varones (Fernández Liporace et al., 2009; López-Aguado, 2011). En este sentido, sería necesario profundizar en estrategias de control de pensamientos negativos frente al desempeño académico y mayor tolerancia frente a los obstáculos del estudio universitario.

Más allá de ofrecer servicios de apoyo a todos los estudiantes que, desde un punto de vista inclusivo y preventivo, contemplen la realidad generalizada de los estudiantes de nuevo ingreso, este estudio nos ha permitido identificar algunos perfiles de estudiantes que requieren de una intervención específica frente a las demandas académicas.

El instrumento que se aporta ha posibilitado la evaluación de algunas estrategias de aprendizaje en estudiantes argentinos, y permitirá en nuevos estudios replicar este análisis y comparar resultados entre las distintas cohortes de estudiantes que inician los estudios universitarios. Esto ayudará, en cada contexto, a identificar necesidades de orientación tutorial para estudiantes que inician su carrera universitaria, posibilitando una reflexión sobre las acciones específicas de asesoramiento y orientación a implementar en función del tipo de alumnado que accede a la universidad. Particularmente se identifican algunas estrategias que complementariamente con otros estudios (Castañeda Figueiras et al., 2010; Gargallo et al., 2009; López-Aguado, 2011) resultan ser un aporte novedoso en este campo y son las referidas a la *seguridad y persistencia en el propósito de estudiar* la carrera elegida.

Sin embargo, más allá de los resultados obtenidos es prudente considerar ciertas limitaciones del estudio, tanto en la interpretación de los resultados como de cara a posteriores avances en esta línea de investigación. Si bien el instrumento utilizado ha sido sometido a diversos procedimientos evaluativos es aconsejable seguir analizando las dimensiones identificadas en este estudio, en particular, la consistencia de las escalas de *revisión y ajuste*, de *elaboración comunicativa* y de *barreras emocionales*. También, parece recomendable profundizar en el estudio de la estructura interna de la dimensión de *Autorregulación motivacional*. En futuras investigaciones sería deseable replicar el estudio sobre una muestra más diversa de estudiantes en cuanto a su universidad de pertenencia, desde un diseño de carácter predictivo, en relación con las variables que han mostrado una relación con las habilidades para el estudio y la regulación motivacional, y en relación con la identificación de perfiles con mayores necesidades de

orientación académica. Por ejemplo, contar con mayor información descriptiva sobre la historia educativa del alumno, circunstancias personales y económicas, etc., con el fin de poder comprender con más profundidad las posibles barreras a las que se enfrentan.

En un modelo de calidad institucional, resulta prioritario que en el inicio de los estudios universitarios, se acometan intervenciones tempranas que incrementen el nivel de comprensión y conciencia que tienen los estudiantes sobre los posibles retos académicos y sociales de su nuevo entorno. Proporcionar estímulos para el desarrollo de la reflexión, el diálogo y la actitud activa en el ámbito académico, así como estrategias y recursos para el aprendizaje en ese momento crítico (Sanchez-García, Manzano, Risquez y Suarez, 2011) constituye una actuación preventiva frente a las diversas necesidades de orientación tutorial (Gairín Sallán et al., 2009) e, indirectamente, cabe esperar un efecto positivo en la retención de estudiantes y en la prevención del fracaso académico.

Referencias

- Barrera, M., Donolo, D. S., & Rinaudo, M. (2008). Ritmo de estudio y trayectoria universitaria. *Anales de Psicología*, 24, 9–15.
- Bewick, B., Koutsopoulou, G., Miles, J., Slaa, E., & Barkham, M. (2010). Changes in undergraduate student's psychological well-being as they progress through university. *Studies in Higher Education*, 35(6), 633–645. doi:10.1080/03075070903216643
- Cabanach, R. G., Valle, A., Gerpe, M. G., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2009). Diseño y Validación de un Cuestionario de Gestión Motivacional. *Psicodidáctica*, 14(1), 29–48.
- Castañeda Figueiras, S., Pineda Gómez, M. de L., Martínez, E., & Somoza, N. (2010). Construcción de instrumentos de estrategias de estudio, autorregulación y epistemología personal. Validación de constructo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(1), 77–85.
- Catino, M., & Juarros, F. (2011). Debates y dilemas sobre el ingreso a la Universidad pública en Argentina. Argumentos y reflexiones en perspectiva latinoamericana. En L. Falcone (Ed.), *Democratización de la Universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes*. Neuquen: Universidad Nacional del Comahue.
- Chávez-Guerrero, A., Pérez, J. E., Contreras, M. O., & Vega, H. (2013). Composición factorial de una escala de autoeficacia en conductas académicas en universitarios de ingeniería. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(35), 77–93.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Davidson, O. B., Feldman, D. B., & Margalit, M. (2012). A focused intervention for 1st year college students: Promoting hope, sense of coherence, and self-efficacy. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 146(3), 333–352.
- De la Fuente, J., Pichardo, M. C., Justicia, F., & Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705–711.
- Fernández-González, O. M., Martínez-Conde, M., & Araneda, R. (2009). Estrategias de Aprendizaje y Autoestima: Su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 27–45. doi:10.4067/S0718-07052009000100002
- Fernández Liporace, M., Contini de González, N., Ongarato, P., Saavedra, E., & de la Iglesia, G. (2009). Estrategias de afrontamiento frente a problemas académicos en estudiantes medios y universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(27), 63–84.
- Furlan, L. A., Rosas, J. S., & Heredia, D. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 117–124.
- Gairín Sallán, J., Muñoz Moreno, J. L., Feixas Condom, M., & Guillamon Ramos, C. (2009). La transición Secundaria-Universidad y la incorporación a la Universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista Española de Pedagogía*, LXVII(242), 27–44.
- Gallardo Lopez, B. (2002). *Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA*. (1st ed.). Madrid: Secretaría

- General Técnica del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- García-Ros, R., & Pérez-González, F. (2012). Spanish version of the Time Management Behavior Questionnaire for university students. *The Spanish Journal of Psychology*, *15*(3), 1485–94.
- Gargallo, B., Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J. M., & García-Félix, E. (2012). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *Relieve*, *18*(2, 1), 1–22. doi:10.7203/relieve.18.2.2000.e-J
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M., & Pérez-Perez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Relieve*, *15*(2), 1–31.
- Gil, P., Bernaras, E., Elizalde, L. M., & Arrieta, M. (2009). Estrategias de aprendizaje y patrones de motivación del alumnado de cuatro titulaciones del Campus de Gipuzkoa. *Infancia y Aprendizaje*, *32*(3), 329–341.
- González, A., Paoloni, V., Donolo, D., & Rinaudo, C. (2012). Motivational and emotional profiles in university undergraduates: A self-determination theory perspective. *The Spanish Journal of Psychology*, *15*(3), 1069–80.
- González Serra, D. J. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- Herrera-Torres, L., & Lorenzo-Quiles, O. (2009). Estrategias de Aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación. *Pedagogía Universitaria*, *12*(3), 75–98.
- López-Aguado, M. (2011). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Diferencias por género, curso y tipo de titulación. *Revista Teoría de La Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, *12*(2), 203–233.
- López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Psicodidáctica*, *15*(1), 77–99.
- López-Justicia, M. D., Hernández, C. M., Fernández Jiménez, C., Polo Sánchez, T., & López Chacón, H. (2008). Características formativas y socioafectivas del alumnado de nuevo ingreso en la Universidad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, *14*(6 (1)), 95–116.
- Maher, M., & Macallister, H. (2013). Retention and Attrition of Students in Higher Education: Challenges in Modern Times to What Works. *Higher Education Studies*, *3*(2), 62–73. doi:10.5539/hes.v3n2p62
- Martín Cabrera, E., García García, A. L., Torbay Betancor, Á., & Rodríguez Blanco, T. (2007). Estructura factorial y fiabilidad de un cuestionario de estrategias de aprendizaje en universitarios: CEA-U. *Anales de Psicología*, *23*(1), 1–6.
- Monereo Font, C. (2000). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En C. Monereo Font (Ed.), *Estrategias de Aprendizaje* (2nd ed.). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Nightingale, S. M., Roberts, S., Tariq, V., Appleby, Y., Barnes, L., Harris, R. A., Dacre-Pool, L., & Qualter, P. (2013). Trajectories of university adjustment in the United Kingdom: Emotion management and emotional self-efficacy protect against initial poor adjustment. *Learning and Individual Differences*, *27*, 174–181. doi:10.1016/j.lindif.2013.08.004
- Ning, H. K., & Downing, K. (2010). The impact of supplemental instruction on learning competence and academic performance. *Studies in Higher Education*, *35*(8), 921–939. doi:10.1080/03075070903390786
- Palmero Cantero, F., Guerrero Rodríguez, C., Gómez Íñiguez, C., Carpi Ballester, A., & Gorayeb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T., & Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, *80*(2), 269–282.
- Pérez Villalobos, M. V., Valenzuela Castellanos, M. F., Díaz Mujica, A., González-Pienda, J. A., & Núñez Pérez, J. C. (2011). Disposición

- y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Universitas Psychologica*, 10(2), 441–450.
- Piemontesi, S. E., Heredia, D. E., & Furlan, L. A. (2012). Propiedades psicométricas de la versión en español revisada del Inventario Alemán de Ansiedad ante Exámenes (GTAI-AR) en universitarios argentinos. *Universitas Psychologica*, 11(1), 177–186.
- Rienties, B., Beausaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., & Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: the role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, 63(6), 685–700.
- Risquez, A., & Sanchez-García, M. (2012). The jury is still out: Psychoemotional support in peer e-mentoring for transition to university. *Internet and Higher Education*, 15(3), 213–221.
- Ruiz Ruiz, B. L., Molina Garzón, M., & Acosta Trejos, D. (2011). Evaluación de estrategias, motivos y enfoques de aprendizaje para la identificación del perfil de ingreso de estudiantes universitarios. *ENCUENTROS*, 1, 21–34.
- Sáiz, M. C., Montero, E., Bol, A., & Carbonero, M.-A. (2012). Un análisis de competencias para “aprender a aprender” en la Universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 253–270.
- Salim, R., & Lotti de Santos, M. (2010). Aprendizaje en el primer año de estudios universitarios: Motivaciones, estrategias y enfoques. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5), 1–11.
- Salim, S. R. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, 1–17.
- Sanchez-García, M., Manzano, N., Risquez, A., & Suarez, M. (2011). Evaluation of a tutoring and mentoring model in distance higher education. *Revista de Educacion*, 356, 719–732.
- Shankland, R., Genolini, C., Riou França, L., Guelfi, J.-D., & Ionescu, S. (2010). Student adjustment to higher education: The role of alternative educational pathways in coping with the demands of student life. *Higher Education*, 59, 353–366. doi:10.1007/s10734-009-9252-7
- Soares, A. P. C., Almeida, L. S., & Guisande, M. A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: Un estudio con estudiantes de primer año de la Universidad de Do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología Y Salud*, 2(1), 99–121.
- Suárez, J. M., & Fernández, A. P. (2011). Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes: Las EEMA-VS. *Anales de Psicología*, 27(2), 369–380.
- Suárez Riveiro, J. M., & Fernández Suárez, A. P. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 21(1), 116–128.
- Suárez Riveiro, J. M., Fernández Suárez, A. P., & Anaya Nieto, D. (2005). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista de Educacion*, 338, 295–306.
- Trógolo, M., & Medrano, L. A. (2012). Personality traits, difficulties in emotion regulation and academic satisfaction in a sample of argentine college students. *International Journal of Psychological Research*, 5(2), 30–40.
- Villardón-Gallego, L., Yániz, C., Achurra, C., Aguilar, M. del C., & Iraurgi, I. (2013). Learning Competence in University: Development and structural validation of a scale to measure. *Psicodidáctica*, 18(2), 1–16. doi:10.1387/RevPsicodidact.6470
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5, 1–21.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum, Inc.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

ANEXO

**CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS Y MOTIVACION
PARA EL ESTUDIO UNIVERSITARIO (CEMEU)
García Ripa, M. I., Sánchez García, M.F. y Riskey, A.**

Edad:		Sexo: F / M		Nacionalidad:	
Carrera a ingresar:					

Instrucciones

Estimado aspirante: Este cuestionario tiene como finalidad analizar los procesos que intervienen en el estudio académico en el momento de inicio de la carrera universitaria. Encontrarás 32 formulaciones relacionadas con formas de aprender y estudiar. Debes leer cada una de ellas y marcar la opción en la escala de valores de acuerdo con la frecuencia con que te sucede, donde: 6 = Siempre me sucede y 1= Nunca me sucede.

Es importante que respondas con toda sinceridad a cada uno de los ítems.

Muchas gracias.

Ítems	1	2	3	4	5	6
1. Ocupo demasiadas horas para hablar por teléfono, "chatear" o conectado a Internet.						
2. Me presento a examen solo si tengo la materia bien preparada.						
3. Estudiar y saber me proporciona mucho placer.						
4. Antes de escribir pienso y elaboro mentalmente la forma en que voy a expresar mis ideas por escrito.						
5. Consigo ser perseverante, constante para estudiar.						
6. Valoro la posibilidad que tengo de estudiar esta carrera.						
7. Estudio sabiendo la modalidad de evaluación del profesor.						
8. Generalmente tengo leído el material, indicado por el profesor, antes de cada clase.						
9. Después de clase releo mis apuntes para comprender mejor la información.						
10. Trato de razonar y pensar cada tema para encontrarle un sentido a lo que estoy leyendo.						
11. Cuando estoy leyendo o estudiando, me pongo a pensar en otras cosas.						
12. Trato de estudiar con tiempo, no dejo todo para el último momento.						
13. Me pongo nervioso/a y se me olvida todo en los exámenes.						
14. Al escribir, poseo un buen manejo de vocabulario y gramática.						
15. Considero que poseo la capacidad necesaria para estudiar una carrera universitaria.						
16. Me detengo en los puntos dudosos del texto y trato de entenderlos o busco aclararlos.						
17. Me preocupa mucho desaprobado un examen.						

18. Aunque el tema sea difícil o aburrido lo mismo lo estudio.							
19. Estoy convencido/a de estudiar esta carrera aunque no es lo que mis padres desean.							
20. Tardo mucho en acomodarme para empezar a estudiar y cualquier cosa interrumpe mi estudio.							
21. Antes de entregar un material escrito lo reviso y corrijo errores de redacción.							
22. Cuando estoy leyendo, cada tanto me detengo y reviso mentalmente si entendí lo que leí.							
23. Puedo distribuir bien el tiempo entre el estudio y las distintas actividades que tengo.							
24. Me tomo examen a mí mismo para estar seguro que conozco el material que estudié.							
25. Al dar un examen, me doy cuenta que estudié correctamente los temas.							
26. Al estudiar, me resulta fácil establecer relaciones entre los conceptos de un texto.							
27. Al leer o estudiar me resulta fácil distinguir las ideas fundamentales y las ideas secundarias del texto.							
28. Soy muy distraído.							
29. Mis preocupaciones me impiden concentrarme.							
30. Cuando obtengo una baja calificación, me desanimo mucho.							
31. Cuando estudio, me gusta asociar lo que voy aprendiendo con otras materias y contenidos que he estudiado anteriormente.							
32. Me considero un buen estudiante.							