

Pérez, María Victoria; Díaz-Mujica, Alejandro; González-Pienda, Julio Antonio; Núñez, José Carlos

Docencia para facilitar el aprendizaje activo y autorregulado
Revista Diálogo Educativo, vol. 10, núm. 30, mayo-agosto, 2010, pp. 409-424
Pontificia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189114449011>



Revista Diálogo Educativo
ISSN (Versión impresa): 1518-3483
dialogo.educacional@pucpr.br
Pontificia Universidade Católica do Paraná
Brasil



Docencia para facilitar el aprendizaje activo y autorregulado¹

Ensino para facilitar a aprendizagem ativa e autorregulada

**María Victoria Pérez^[a], Alejandro Díaz-Mujica^[b],
Julio Antonio González-Pienda^[c], José Carlos Núñez^[d]**

^[a] Professora, Departamento de Psicología, Universidad de Concepción, Concepción - Chile, e-mail: marperez@udec.cl

^[b] Professor, Departamento de Psicología, Universidad de Concepción, Concepción - Chile, e-mail: adiazm@udec.cl

^[c] Professor, Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, Oviedo - España, e-mail: julioag@correo.uniovi.es

^[d] Professor, Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, Oviedo - España. e-mail: jcarlosn@sci.cpd.uniovi.es

Resumem

Durante el desarrollo de las tareas propias del currículum, los profesores pueden ofrecer modelos a sus alumnos y discutir con ellos la aplicación de estrategias de autorregulación a situaciones

¹ Proyecto FONDECYT 1080240. Valoración de un programa de docencia para el aprendizaje activo y autorregulado.

cotidianas de aprendizaje. Este trabajo se centra en analizar las bases conceptuales de un programa basado en el enfoque procesual del aprendizaje autorregulado, para ser empleado en distintos contenidos y asignaturas de primer año de carreras universitarias. Se examina el concepto autorregulación del aprendizaje, la importancia del fomento de la autorregulación del aprendizaje efectuado por los docentes durante sus clases habituales, y el entrenamiento y desarrollo de competencias de autorregulación del aprendizaje. Seguidamente se describe un programa de docencia para facilitar el aprendizaje activo y autorregulado que se orienta (1) a la planificación del estudio y (2) a las estrategias cognitivas de aprendizaje, mediante la reflexión y experimentación efectuadas por el estudiante.

Palabras-chave: Aprendizaje. Autorregulado. Entrenamiento. Competencia.

Resumo

Durante o desenvolvimento das tarefas do currículo, os professores podem fornecer modelos para os seus alunos e discutir com eles a aplicação de estratégias de autorregulação para a aprendizagem de situações cotidianas. Este trabalho centra-se na análise dos fundamentos conceituais de um programa baseado no enfoque processual da aprendizagem autorregulada, para ser usado em diferentes conteúdos e disciplinas de cursos universitários do primeiro ano. Examina o conceito de autoaprendizagem, a importância de incentivar a autorregulação da aprendizagem realizada pelos professores durante suas aulas regulares, de formação e desenvolvimento de competências de autoaprendizagem. Em seguida, descreve um programa de ensino para facilitar a aprendizagem ativa e a autorregulação que visa: (1) a um estudo de planejamento e (2) a estratégias cognitivas de aprendizagem, por meio da reflexão e experimentação conduzida pelo estudante.

Palavras-chave: *Aprendizagem. Autorregulado. Treinamento. Concorrência.*

Autorregulación del aprendizaje

La autorregulación del aprendizaje puede ser entendida como un proceso de autodirección a través del cual los alumnos transforman sus aptitudes mentales en competencias académicas (ZIMMERMAN, 1998). Este concepto está adquiriendo una importancia cada vez mayor en la literatura, ya que la investigación ha sugerido que los alumnos *participan activamente* en su proceso de aprendizaje monitoreando y regulando los procesos de aprendizaje *orientados hacia los productos* (DERMITZAKI; LEONDARI; GOUDASET, 2009; PINTRICH; SCHRAUBEN, 1992; ROSÁRIO, 2004a; ROSÁRIO et al., 2003b).

Se observa cada vez con mayor detención aquellos factores que diferencian a los estudiantes que tienen éxito académico de aquellos que no lo tienen (DIAZ; PÉREZ, 2000; PÉREZ, et al., 2002; ROSÁRIO et al., 2005c).

Se ha estudiado factores como el tiempo dedicado al estudio (PLANT et al., 2005), la realización de actividades extras (CHEUNG; KWOK, 1998; ROSÁRIO et al., 2005b) y la influencia de factores contextuales y ambientales (PIKE; KUH, 2005). También se ha analizado factores más individuales como las variables de personalidad (PAUNONEN; ASHTON, 2001), los enfoques de aprendizaje (BARCA; PERALBO; BRENLLA, 2004; BIGGS, 2001; ENTWISTLE; WATERSTON, 1988), las estrategias de aprendizaje (CANO, 2005; TUCKMAN, 2003; VALLE et al., 2006), y los condicionantes cognitivo-motivacionales del aprendizaje (DIAZ et al., 1999; DIAZ et al., 2004; RODRÍGUEZ et al., 2004; SUAREZ; FERNÁNDEZ; ANAYA, 2005; WOLTERS, 2003).

Considerando dichos factores, los estudiantes universitarios con éxito pueden ser identificados por sus capacidades de autorregulación (ALLGOOD et al., 2000; CASTEJÓN; GILAR; PÉREZ, 2006; GARAVALLA; GREDLER, 2002; NOTA; SORESI; ZIMMERMAN, 2005; PINTRICH; DE GROOT, 1990; ZIMMERMAN, 1998, 2000a; ZIMMERMAN; BANDURA, 1994; WILLIAMS; HELLMAN, 1998, 2004). Su implicación personal, postura proactiva y su perseverancia en la tarea (NÚÑEZ et al., 2006a, 2006b). Se comportan como agentes activos, atribuyendo sus aciertos y errores en el aprendizaje a su propia implicación y forma de trabajo (BANDURA, 2001; ZIMMERMAN, 2002; ZIMMERMAN, GREENBERG; WEINSTEIN, 1994). Han aprendido a ajustar sus conductas y actividades a las demandas de

estudio, se motivan por aprender, pueden monitorear sus comportamientos de estudio y son capaces de auto-evaluarlos (PINTRICH, 2000, 2004).

Lo que claramente los identifica como autorreguladores de su comportamiento es su iniciativa personal, su perseverancia en la tarea y las competencias exhibidas, independientemente del contexto en el que ocurra el aprendizaje (VALLE et al., 2003a, 2003b).

El alumno autorregulado se centra en un papel activo, ha asumido que la calidad de su desempeño académico depende sobre todo de lo que él mismo construye (BANDURA, 2001), activa o mantiene estrategias de aprendizaje; asumiendo el aprendizaje como una actividad que desarrolla proactivamente e implicando procesos de auto-iniciativa motivacional, comportamental y metacognitivos, más que procesos pasivos movidos por reacción a la enseñanza (ZIMMERMAN, 2002; ZIMMERMAN; GREENBERG; WEINTEIN, 1994).

El alto desempeño académico se asocia a un trabajo personal de intensa implicación y a un patrón de comportamientos caracterizado por la constancia y la persistencia en el esfuerzo (NOTA; SORESI; ZIMMERMAN, 2005; ROSÁRIO et al., 2005b).

Fomento de la autorregulación del aprendizaje

El fomento de la autorregulación del aprendizaje no es ajeno a la labor docente, aunque algunos procesos autorregulatorios son poco observables, por ejemplo el establecimiento de objetivos o el auto-monitoreo; el profesor durante su trabajo habitual observa en sus alumnos manifestaciones de compromiso personal en el estudio y de preparación académica (ZIMMERMAN; BANDURA, 1994; ZIMMERMAN; MARTÍNEZ-PONS, 1988).

Cuando los alumnos no cuentan con un entrenamiento autorregulatorio explícito del estudio, espontáneamente aplican técnicas personales para efectuar su trabajo académico (ZIMMERMAN; MARTÍNEZ-PONS, 1986, 1988, 1990). Así, en la realización de tareas y exámenes tienden a efectuar estimaciones inadecuadas del proceso de preparación y del proceso de ejecución de los ejercicios (por ejemplo, trabajar sin planificación, no poner suficiente atención a las instrucciones del problema) (GHATALA et al., 1989). Estos comportamientos tienen como consecuencia resultados bajos

y desproporcionados con relación al esfuerzo invertido.

La autorregulación y la actividad de estudio son competencias que deberían aplicar y desarrollar los alumnos en la universidad (ALLGOOD et al., 2000), y que les permitirán ser autónomos al aprender activa y significativamente durante toda su vida, como se plantea en la Declaración de Bolonia (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003).

Los alumnos a los que sus profesores enseñan y modelan de una forma sistemática estrategias de autorregulación de aprendizaje (aplicadas a diferentes tareas escolares) ejercitan más automáticamente su utilización (ABLARD; LIPSCHULTZ, 1998).

Por el contrario, el fracaso de los estudiantes universitarios se vincula entre otros aspectos, a la falta de preparación para lo que se demanda en las distintas asignaturas en la universidad y, en particular, se asocia a un déficit de autorregulación (ALLGOOD et al., 2000; NÚÑEZ et al., 2006a, 2006b). Por tanto, es conveniente conocer lo que ellos hacen y actuar promoviendo el desarrollo de sus competencias para estudiar y aprender significativamente (ALLGOOD et al., 2000; WINNE; JAMIESON-NOEL, 2002, 2003).

Para entrenar la autorregulación del aprendizaje existe una variedad de formas que deriva de distintos enfoques teóricos (BOEKAERTS, 1995, 1996; BOEKAERTS; NIEMVIRTA, 2000; CORNO, 1993; PINTRICH, 1994, 2000; PINTRICH; DE GROOT, 1990; ROSÁRIO et al., 2005b; ROSÁRIO et al., 2005a; ZIMMERMAN, 1998, 2000b, 2002; ZIMMERMAN; MARTÍNEZ-PONS, 1986, 1988). El hecho de abordar la autorregulación recurriendo a diferentes términos y clasificaciones para describir las mismas facetas del constructo, contribuye a una cierta dispersión y confusión en torno al mismo. No obstante, a pesar de sus diferencias, todos los modelos respaldan el planteamiento básico: los alumnos(as) pueden regular activamente su motivación, cognición y comportamiento, y, a través de estos procesos autorregulatorios, alcanzar sus objetivos incrementando su desempeño académico (DEMBO; EATON, 2000; ZIMMERMAN, 1998).

Entrenamiento y desarrollo de competencias de autorregulación

El docente puede ajustar su actividad didáctica implicando a los estudiantes en revisar cómo aprenden y promover que asuman su aprendizaje

como un proceso de planificación, ejecución y evaluación continua (BIGGS, 2001; COCHRAN-SMITH, 2003).

La inclusión curricular es una modalidad de aplicación de programas para ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias de aprendizaje en aspectos motivacionales y cognitivos propios de objetivos y contenidos de los planes de estudio (ENTWISTLE; TAIT, 1992). Empleando esta modalidad, los programas aplicados en el ámbito de un dominio de aprendizaje específico presentan una relación más próxima al éxito académico (HATTIE; BIGGS; PURDIE, 1996). Aunque no aparece un cuerpo sólido de investigación comparando programas extracurriculares versus programas de inclusión, se recomienda incorporar la enseñanza de las estrategias de aprendizaje en los programas de formación de los profesores para que, posteriormente, puedan ser incluidas en los respectivos currículos de áreas de conocimiento (HATTIE et al., 1996; HADWIN; WINNIE, 1996; SIMPSON et al., 1997). Los entrenamientos en estrategias de autorregulación realizados por los propios docentes, en contextos, tareas y contenidos propios del currículum, incrementan la probabilidad de transferencia de esos aprendizajes (SALOMON; PERKINS, 1989; SIMPSON et al., 1997; ZIMMERMAN; BONNER; KOVACH, 1996).

Programa para facilitar el aprendizaje activo y autorregulado

A continuación se expone el “Programa de docencia para facilitar el aprendizaje activo y autorregulado” (PÉREZ; DÍAZ, 2008), que se encuentra en una fase de aplicación experimental con docentes y estudiantes de carreras de la Universidad de Concepción, Chile.

Este programa se centra en aspectos cognitivo motivacionales del aprendizaje, (1) estrategias de planificación del estudio y (2) estrategias cognitivas de comprensión. Al enfocarse sobre aspectos específicos y menos estables se aumenta las posibilidades de lograr cambios (DÍAZ et al., 1999; DÍAZ et al., 2004; RINAUDO; CHIECHER; DONOLO, 2003). Para conseguir el aprendizaje estratégico, se necesita una enseñanza estratégica que considere los procesos cognitivos y metacognitivos presentes en el aprendizaje (CARBONERO; NAVARRO, 2006; DÍAZ, 1997; MONEREO, 2001).

El formato corresponde a un conjunto de actividades para ser incorporadas en asignaturas de primer año en la universidad; se basa en trabajos de Rosário, González-Pienda y Núñez (ROSÁRIO et al., 2004b, 2005a, 2005b; ROSÁRIO et al., 2007; ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2004, 2006).

El programa está siendo aplicado mediante un diseño de investigación cuasi-experimental, con estudiantes de la Universidad de Concepción, Chile, que cursan por primera vez estudios universitarios. La aplicación requiere 10 semanas, con dos sesiones semanales, cada una de 30 minutos, incorporadas en las clases habituales de sus asignaturas.

Focos del programa para facilitar el aprendizaje activo y autorregulado

A partir de un análisis descriptivo de una muestra de estudiantes de primer año de varias facultades de dicha universidad, se identificó las principales áreas en que se hace pertinente fortalecer el trabajo de estos estudiantes. Las áreas son: (1) la percepción de autoeficacia en la planificación del estudio y (2) las formas de estudio que facilitan la comprensión y el enfoque aprendizaje profundo. Se concluyó en la conveniencia de centrar los objetivos del programa en las variables “autoeficacia en la planificación del estudio” y “estrategias cognitivas de comprensión”. El conocimiento de nuevas estrategias se evaluó como secundario debido a que los resultados de la exploración previa indican que los estudiantes las conocen (al menos en teoría) y que su dificultad radica (a) en una baja percepción de autoeficacia para la planificación y (b) de errores en el procedimiento de aplicación de estrategias de comprensión que les conducen a emplear un enfoque superficial de aprendizaje. Algunas preconcepciones dificultan el aprendizaje autorregulado, por tanto, este proceso requiere una reflexión y la manifestación abierta de las ideas por parte de cada estudiante, es así como cada tema se completa con la reflexión “*¿en qué y cómo deseo mejorar?*” (Figura 1).

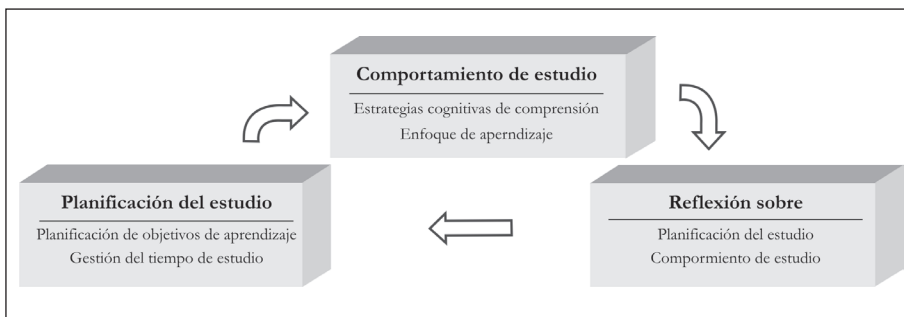


Figura 1 - Focos del programa

Paralelamente al desarrollo de la aplicación del programa, el docente que lo aplica participa en reuniones de conversación sobre las formas de estudio empleadas por los alumnos y tiene ocasión de profundizar sus conocimientos sobre los procedimientos ejercitados en el programa. Las reuniones incluyen a varios docentes que hacen clases en distintas asignaturas al mismo grupo curso, al respectivo Jefe de Carrera y a dos investigadores que les asesoran en la aplicación del programa. El grupo tiene reuniones semanales durante 8 semanas desde el inicio del semestre académico. Las reuniones son propiciadas y convocadas formalmente por la Dirección del Departamento correspondiente y cuentan con el respaldo de la Dirección de Docencia (Vice-rectoría Académica) de la Universidad.

Durante la clase habitual de su asignatura, el docente invita a identificar y experimentar procedimientos (1) de planificación del estudio y (2) formas de estudio que facilitan la comprensión y el aprendizaje profundo, para alcanzar un determinado objetivo académico. La aplicación de estos procedimientos requiere que el estudiante reflexione sobre la planificación de su estudio y sobre su comportamiento de estudio.

Los temas tratados son los siguientes.

- 1) Planificar el uso de mi tiempo (lista de cosas por hacer, estudio individual y grupal).
- 2) La forma de disponerme a la asignatura (causas de mis éxitos y fracasos).
- 3) Mi forma de estudiar (uso del cuaderno y toma de apuntes en clases).
- 4) Mi forma de preparar exámenes (estrategias cognitivas de comprensión).
- 5) Mi forma de responder exámenes (comprensión del problema y revisión de las respuestas).
- 6) Mi forma de corregir (revisión de errores en trabajos y exámenes).

Etapas

1. **Reflexión sobre la estrategia.** (a) El docente describe una estrategia con ejemplos de aplicaciones específicas en su asignatura. (b) Seguidamente invita a los alumnos a cuestionar su utilidad y expresar sus hábitos y creencias sobre formas de estudio.

2. **Práctica.** El docente invita a ensayar su aplicación en actividades y contenidos de la asignatura. Los estudiantes identifican los diferentes pasos seguidos en la descripción anterior y, seguidamente, los practican. Esta tarea debe ser supervisada por el docente con la colaboración de su alumno-ayudante, señalando aciertos y errores, y sugiriendo correcciones.

3. **Aplicaciones a diversas áreas.** Se aconseja a los alumnos aplicarla a diversas áreas de estudio, modificándola o ajustándola. Se solicita a los alumnos comentar ejemplos de transferencias que han ejecutado o estén realizando en distintas asignaturas, y los avances y dificultades que experimentan.

Conclusiones

La autorregulación en el comportamiento estudio consiste en auto-motivarse por aprender, ajustar las propias conductas y actividades a las demandas de aprendizaje, y auto-evaluar este comportamiento. Conlleva implicación personal, postura proactiva y perseverancia en la tarea, atribuyendo a sí mismo los aciertos y errores en el aprendizaje. Las habilidades y capacidades de autorregulación posibilitan orientar y modular el propio trabajo mediante un conjunto de estrategias de disposición al estudio, cognitivas y metacognitivas, que conforman un aprendizaje activo.

Cada comportamiento autorregulatorio, tal como el establecimiento de una meta, la aplicación de una estrategia cognitiva o la auto-evaluación de la conducta de estudio, puede ser conocido, experimentado y reflexionado por los estudiantes.

En el desarrollo de las tareas propias del currículum de su disciplina, los profesores pueden presentar procedimientos de estudio a sus alumnos y discutir con ellos la aplicación de estrategias de autorregulación a situaciones cotidianas de enseñanza-aprendizaje, facilitando que las conozcan, ejerciten y reflexionen.

Una modalidad de poner en práctica este modelo conceptual es un programa de aprendizaje activo promovido por el docente, centrado en técnicas de (1) planificación del estudio, (2) formas de estudio que facilitan la comprensión y el aprendizaje profundo y (3) un proceso de reflexión acerca de estos procedimientos.

Agradecimientos

Este trabajo corresponde al Proyecto FONDECYT 1080240, valoración de un programa de docencia para el aprendizaje activo y autorregulado.

Referencias

ABLARD, K.; LIPSCHULTZ, R. Self-regulation in high-achieving students: relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. **Journal of Educational Psychology**, v. 90, n. 1, p. 94-101, 1998.

ALLGOOD, W. P. et al. **Handbook of college reading and study strategy research**. New Jersey: LEA, 2000.

BANDURA, A. Social cognitive theory: an agentic perspective. **American Review of Psychology**, v. 52, p. 1-26, 2001.

BARCA, A.; PERALBO, M.; BRENLLA, J. C. Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje. La escala Siacepa. **Psicothema**, v. 16, n. 1, p. 94-103, 2004.

BIGGS, J. The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning. **Higher Education**, v. 42, p. 221-237, 2001.

BOEKAERTS, M. Self-regulated learning: bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. **Educational Psychologist**, v. 30, n. 4, p. 195-200, 1995.

_____. Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. **European Psychologist**, v. 1, n. 2, p. 100-112, 1996.

BOEKAERTS, M.; NIEMVIRTA, M. Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Comp.). **Handbook of Self-regulation**. New York: Academic Press, 2000. p. 417-450.

CANO, F. Consonance and dissonance in students' learning experience. **Learning and Instruction**, v. 15, n. 3, p. 201-223, 2005.

CARBONERO, M. A.; NAVARRO, J. C. Entrenamiento de alumnos de Educación Superior en estrategias de aprendizaje en matemáticas. **Psicothema**, v. 18, n. 3, p. 348-352, 2006.

CASTEJÓN, J. L.; GILAR, R.; PÉREZ, A. M. Complex learning: the role of knowledge, intelligence, motivation and learning strategies. **Psicothema**, v. 18, n. 4, p. 679-685, 2006.

CHEUNG, C. K.; KWOK, S. T. Activities and academic achievement among college students. **The Journal of Genetic Psychology**, v. 159, n. 2, p. 147-162, 1998.

COCHRAN-SMITH, M. Teaching quality matters. **Journal of Teacher Education**, v. 54, n. 2, p. 95-98, 2003.

CORNO, L. The best-laid plans: modern conceptions of volition and educational research. **Educational Researcher**, v. 22, n. 2, p. 14-22, 1993.

DEMBO, M. H.; EATON, M. J. Self-Regulation of academic learning in middle-level schools. **Elementary School Journal**, v. 100, n. 5, p. 473-490, 2000.

DERMITZAKI, I.; LEONDARI, A.; GOUDASET, M. Relations between young students' strategic behaviours, domain-specific self-concept, and performance in a problem-solving situation. **Learning and Instruction**, v. 19, p. 144-157, 2009.

DÍAZ, A. **Intervención estratégica en enseñanza**. 1997. 372 f. Tesis (Doctorado en Psicología) – Universidad de Oviedo, Oviedo, 1997.

DÍAZ, A.; PÉREZ, M. V. Variables cognitivo motivacionales que modulan el desempeño académico. Conferencia. In: JORNADAS DE DOCENCIA. DEPARTAMENTO DE OBSTETRICIA, 1., 2000. Concepción. **Anais...** Concepción: Facultad de Medicina. Universidad de Concepción, 2000. p. 5-10.

DÍAZ, A. et al. Intervenciones para promover el autoconcepto, el desarrollo socioemocional y modificar patrones atribucionales en el aula. **Revista de Orientación Educativa**, v. 19-20, p. 21-36, 1999.

DÍAZ, A. et al. Atribuciones causales y autoconcepto académico en estudiantes universitarios. **Paideia**, v. 36, p. 77-93, 2004.

ENTWISTLE, N.; WATERSTON, S. Approaches to studying and levels of processing in university students. **British Journal of Educational Psychology**, v. 58, p. 258-265, 1988.

ENTWISTLE, N. J.; TAIT, H. Promoting effective study skills. **Effective learning and teaching in higher education**. Sheffield: Universities' and Colleges' Staff Development Agency, 1992.

GARAVALIA, L. S.; GREDLER, M. E. Prior achievement aptitude and use of learning strategies as predictors of college student achievement. **College Student Journal**, v. 36, n. 4, p. 616-626, 2002.

GHATALA, E. S. et al. Improving children's regulation of their reading Prep time. **Contemporary Educational Psychology**, v. 14, p. 49-66, 1989.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. **Tuning educational structures in Europe**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.

HADWIN, A. F.; WINNIE, P. H. Study strategies have meager support. A review with recommendations for implementation. **Journal of Higher Education**, v. 67, n. 6, p. 693-715, 1996.

HATTIE, J.; BIGGS, J.; PURDIE, N. Effects of learning skills interventions on student learning: a meta-analysis. **Review of Educational Research**, v. 66, n. 2, p. 99-136, 1996.

MONEREO, C. Enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. In: MONEREO, C. et al. **Ser estratégico y autónomo aprendiendo**. España: GRAO, 2001. p. 11-40.

NOTA, L.; SORESI, S.; ZIMMERMAN, B. J. Self-regulation and academia and resilience: a longitudinal study. **International Journal of Educational Research**, v. 41, n. 2, p. 198-251, 2005.

NÚÑEZ, J. et al. El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. **Papeles del Psicólogo**, v. 27, n. 3, p. 139-146, 2006a.

_____. Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. **Psicothema**, v. 18, n. 3, p. 353-358, 2006b.

PAUNONEN, S. V.; ASHTON, M. C. Big five predictors of academic achievement. **Journal of Research in Personality**, v. 35, p. 78-90, 2001.

PÉREZ, M. V.; DÍAZ, A. **Valoración de un programa de docencia para el aprendizaje activo y autorregulado**. Santiago, Chile: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, 2008. Disponível em: <<http://ri.conicyt.cl/575/article-30196.html>>. Acesso em: 30 nov. 2008.

PÉREZ, M. V. et al. Estrategias cognitivas en asignaturas de ciencias exactas. Conferencia. In: SEMINARIO DE DOCENCIA. DIRECCIÓN DE DOCENCIA, 2002, Concepción. **Anais...** Concepción: Universidad de Concepción, 2002. p. 15-18.

PIKE, G. R.; KUH, G. A typology of student engagement for American colleges and universities. **Research in Higher Education**, v. 46, n. 2, p. 185-209, 2005.

PINTRICH, P. R. Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational Psychology. **Educational Psychologist**, v. 29, n. 3, p. 137-148, 1994.

_____. An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 92-104, 2000.

_____. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. **Educational Psychology Review**, v. 16, n. 4, p. 385-407, 2004.

PINTRICH, P. R.; DE GROOT, E. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, n. 1, p. 33-40, 1990.

PINTRICH, P. R., SCHRAUBEN, B. Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks. In: SCHUNK, D.; MEECE, J. L. (Ed.). **Student perceptions in the classroom: Causes and consequences**. Hillsdale: Erlbaum, 1992. p. 149-183.

PLANT, E. A. et al. Why study time does not predict grade point average across college students: implications of deliberate practice for academic performance. **Contemporary Educational Psychology**, v. 30, n. 1, p. 96-116, 2005.

RINAUDO, M. C.; CHIECHER, A.; DONOLO, D. Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. **Anales de Psicología**, v. 19, n. 1, p. 107-119, 2003.

RODRÍGUEZ, S. et al. Diferencias en el uso del self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación. **Psicothema**, v. 16, n. 4, p. 625-631, 2004.

ROSÁRIO, P. **Estudar o estudar: as (des)venturas do testar**. Porto: Porto, 2004a.

ROSÁRIO, P. et al. Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no ensino básico. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 8, n. 1, p. 141-157, 2004b.

_____. Enhancing narratives: testas' (Mis)adventures. **Academic Exchange Quarterly**, v. 9, n. 4, p. 73-77, 2005a.

_____. Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. **Psicología em Estudo**, v. 10, n. 3, p. 343-351, 2005b.

_____. El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «Modelo 3P» de J. Biggs. **Psicothema**, v. 17, n. 1, p. 20-30, 2005c.

_____. Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. **Psicothema**, v. 19, n. 3, p. 422-427, 2007.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. Stories that show how to study and how to learn: an experience in Portuguese school system. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 1, p. 131-144, 2004.

_____. **Comprometer-se com o estudar na universidade**: cartas do Gervasio au seu imbigio. Coimbra: Almedina, 2006.

SALOMON, G.; PERKINS, D.; ROCKY. Roads to transfer: rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. **Educational Psychologist**, v. 24, n. 2, p. 113-142, 1989.

SIMPSON, M. et al. College academic assistance programs and practices. **Educational Psychology Review**, v. 9, n. 1, p. 39-87, 1997.

SUÁREZ, J. M.; FERNÁNDEZ, A. P.; ANAYA, D. Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. **Revista de Educación**, n. 338, p. 295-306, 2005.

TUCKMAN, B.W. The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. **Journal of College Student Development**, v. 44, n. 3, p. 430-437, 2003.

VALLE, A. et al. Multiple goals, motivation, and academic learning. **British Journal of Educational Psychology**, v. 73, p. 71-87, 2003a.

_____. Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: An empirical test of a hypothetical model. **Research in Higher Education**, v. 44, n. 5, p. 557-580, 2003b.

VALLE, A. et al. Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. **Psicothema**, v. 18, n. 2, p. 165-170, 2006.

WILLIAMS, P. E.; HELLMAN, C. Investigating self-regulated learning among first-generation community college students. **Journal of Applied Research in the Community College**, v. 5, p. 83-87, 1998.

_____. Differences in self-regulation for online learning between first-and second-generation college students. **Research in Higher Education**, v. 45, n. 1, p. 71-82, 2004.

WINNE, P. H.; JAMIESON-NOEL, D. Exploring students' calibration of self reports about study tactics and achievement. **Contemporary Educational Psychology**, v. 27, p. 551-572, 2002.

_____. Self-regulating studying by objectives for learning: students' reports compared to a model. **Contemporary Educational Psychology**, v. 28, n. 3, p. 259-276, 2003.

WOLTERS, C. A. Regulation of motivation: evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. **Educational Psychologist**, v. 38, n. 4, p. 189-205, 2003.

ZIMMERMAN, B. J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Ed.). **Self-Regulated learning. From teaching to self-reflective practice**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. p. 1-19.

_____. Self-efficacy: an essential motive to learn. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, p. 82-91, 2000a.

_____. Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER M. (Ed.). **Handbook of self-regulation**. New York: Academic press, 2000b. p. 13-39.

_____. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory into Practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A. Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. **American Educational Research Journal**, v. 31, n. 4, p. 845-862, 1994.

ZIMMERMAN, B. J.; BONNER, S.; KOVACH, R. **Developing self-regulated learners: beyond achievement to self-efficacy**. Washington, DC: American Psychological Association, 1996.

ZIMMERMAN, B. J.; GREENBERG, D.; WEINSTEIN, C. E. Self-regulation academic study time: a strategy approach. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Ed.). **Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications**, Hillsdale. New Jersey: Erlbaum, 1994. p. 181-199.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, v. 23, n. 4, p. 614-628, 1986.

_____. Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 80, n. 3, p. 284-290, 1988.

_____. Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, n. 1, p. 51-59, 1990.

Recibido: 05/15/2009

Recebido: 15/05/2009

Aprobado: 22/06/2009

Aprovado: 06/22/2009