

EL APRENDER A APRENDER Y LA PROYECCIÓN TEMPORAL DE ESTUDIANTES DE CIENCIAS EMPRESARIALES

LEARNING TO LEARN AND THE TEMPORARY PROJECTION OF BUSINESS STUDENTS

Florencia Teresita Daura¹, Cecilia Adrogué², Dolores del Río³, Ignacio Favarel⁴

RESUMEN

El estudio del aprendizaje autónomo está presente en la agenda educativa y académica desde hace varias décadas y cobró aún más vigencia a partir del interés por propiciar que los alumnos universitarios sean capaces de aprender a aprender y se desarrollen integralmente para brindar mejores aportes al mercado laboral. En este contexto, interesa explorar cuál es la vinculación que existe entre la autorregulación académica y la orientación temporal (OT) de estudiantes universitarios; a tal fin, en la presente investigación, participaron 130 estudiantes que ingresaron a las carreras de Administración de Empresas y de Contador de una universidad privada, que completaron el Inventario de Perspectiva Temporal (Zimbardo y Boyd, 1999) y el Cuestionario de Estrategias de Motivación y de Aprendizaje (MSLQ) (Pintrich, Smith, García y Mc Keachie, 1991). Los resultados obtenidos muestran la relación existente entre la autorregulación y la OT, como así también entre mayores niveles de autonomía y de OT caracterizada por una visión optimista del pasado, un presente hedonista y la proyección hacia el futuro.

Palabras clave: Aprendizaje Autorregulado, Perspectiva Temporal, Orientación Educativa, Nivel Superior.

ABSTRACT

The study of Self-Regulated Learning has been present in the educational and academic agenda for several decades and gained even more relevance from the interest in enabling university students to learn to learn and develop comprehensively to provide better contributions to the labor market. In this context, it is interesting to explore what is the link between academic self-regulation and the Temporal Orientation (TO) of university students. To this end, in the present research, we analyze the responses given by 130 students that entered the careers of Business Sciences and Accounting at a private university, in the Inventory of Temporal Perspective (Zimbardo & Boyd, 1999) and in the

Recepción artículo: 12.02.2019

Aprobado: 05.06.2019

¹ Florencia Teresita Daura, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental "Dr. Horacio J. A. Rimoldi" CONICET. Universidad Austral, Escuela de Educación Argentina. flodaura@hotmail.com.

² Cecilia Adrogué, Universidad de San Andrés – CONICET. Universidad Austral, Facultad de Ciencias Empresariales Argentina. cadroque@austral.edu.ar

³ Dolores del Río, Universidad Austral, Facultad de Ciencias Empresariales Argentina. ddelrio@austral.edu.ar.

⁴ Ignacio Favarel, Universidad Austral, Facultad de Ciencias Empresariales Argentina. ifavarel@austral.edu.ar.

Questionnaire of Motivation and Learning Strategies (MSLQ) (Pintrich, Smith, García and Mc Keachie, 1991). The results show the relationship between self-regulation and OT, as well as the relation between higher levels of autonomy and OT characterized by an optimistic view of the past, a hedonistic present and the projection towards the future.

Keywords: Self-Regulated Learning, Temporal Perspective, Educational guidance, Higher Level.

1.Introducción

En los últimos años la educación superior viene presentándose como un ámbito que requiere nuevos espacios de práctica y reflexión. Los cambios culturales y la innovación tecnológica generan un entorno cada vez más incierto y variable para el desarrollo humano en general y constituyen un desafío para la educación en particular.

Entender cómo preparar a los estudiantes de hoy para el mundo del mañana constituye la piedra de toque donde se estrellan recetas y libros de pedagogía. Hay una cosa que sí se puede predecir: lo que conocemos hoy como praxis y entornos de trabajo o de conocimiento no serán así por mucho más tiempo. La transversalidad disciplinar y la multiculturalidad en un entorno global, así como la incorporación de la tecnología que generan cambios exponenciales, requieren como gran estrategia un rediseño constante del propio conocimiento y las propias habilidades. El mayor legado que el sistema educativo puede hacer a sus estudiantes no es un conjunto de conocimientos que se volverán obsoletos probablemente en el corto plazo, sino dejarlos preparados para renovarse: darles la capacidad de aprender a aprender (Delors, 1996; Rue, 2009; Tedesco, 2002; Wolters, 2010).

Ese aprender a aprender, también reconocido como aprendizaje autónomo o autorregulado, implica (Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich, 2004), de una parte, una cierta plasticidad cognitiva: desarrollo de la curiosidad intelectual y la capacidad para discernir las fuentes de información pertinente y relevante, así como la capacidad para procesarla; evaluar y valorar cómo se adquirieron esos conocimientos para efectuar mejoras en el aprendizaje (metacognición); buscar ayuda cuando se la necesita; posponer prontas gratificaciones y trabajar en equipo. De otra parte, ciertas habilidades motivacionales, que entrelazan la cognición, la voluntad y los afectos, para elegir metas que sean

valoradas y que estén relacionadas con el propio proyecto de vida, con lo que se sueña o aspira alcanzar para sí mismo. Ello se vincula con el hecho de que, el propio desarrollo es un ámbito intrínsecamente personal y está vinculado a la propia historia y las percepciones que esa historia y el entorno cultural generan. La motivación hacia el propio desarrollo y la capacidad emprendedora respecto de la propia vida son determinantes del desempeño del estudiante universitario y del futuro profesional.

Todas estas condiciones permiten pensar en vincular la autorregulación del aprendizaje con la orientación temporal del comportamiento y dar lugar a lo que el presente estudio se propone: por un lado, explorar la correlación entre mayores niveles de autorregulación y una orientación temporal en una muestra de alumnos ingresantes a las carreras de Administración de Empresas y Contador en una universidad privada de Argentina. Por el otro, a partir de los resultados recabados, considerar posibles estrategias pedagógicas a implementar en el espacio de tutoría o de asesoramiento académico.

Durante su desarrollo, se implementó un diseño cuantitativo y correlacional, en el que participaron 130 estudiantes que iniciaron la Licenciatura en Administración de Empresas y la carrera de Contador, que completaron el inventario de Perspectiva Temporal (Zimbardo y Boyd, 1999) y del Cuestionario de Estrategias de Motivación y de Aprendizaje (MSLQ) (Pintrich, Smith, García y Mc Keachie, 1991).

2. Marco teórico de referencia

2.1. Aprender a aprender en la universidad

En el ámbito educativo y en el de la psicología de la educación es común escuchar diversos términos que hacen referencia a un mismo concepto. Académicos y profesionales de la enseñanza hacen referencia al aprender a aprender, al aprendizaje autónomo, al aprendizaje continuo o permanente y al aprendizaje autorregulado para aludir en forma explícita o no a la autorregulación del aprendizaje (AAR).

Este término, que en inglés se lo conoce como *Self Regulated Learning*, se acuñó en el seno de la Psicología Cognitiva para hacer referencia a la capacidad para autodirigir la cognición, la motivación, los afectos y el contexto que intervienen o influyen en el proceso de aprendizaje a fin de alcanzar una meta académica determinada (Pintrich,

2000). De allí que existe común acuerdo en considerarla como la aptitud⁵ que se espera en todo estudiante en el momento de ingresar al nivel universitario; no obstante, también es sabido que esto no es así: su desarrollo implica la intervención de agentes educadores y de un proceso de enseñanza que lo estimulen. En efecto, esta noción destierra la idea que décadas atrás prevalecía con respecto a la existencia de factores innatos que favorecían la existencia o no de la autonomía para aprender (Zimmerman, 2001; 2002; Zimmerman y Martinez Pons, 1986; Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005).

En el marco teórico que sustenta la definición brindada sobre el constructo, queda claro que la regulación está guiada por metas académicas a las que se supone la persona elige previamente, en coherencia con los objetivos vitales que se haya planteado y con las pautas que reciba en el contexto académico en el que interactúe. Para ejemplificarlo, consideremos el caso de un estudiante que desea cursar una carrera universitaria y terminarla en tiempo y forma, para luego comenzar a ejercer una profesión; para ello, tratará de ponerse metas a corto plazo que le permitan aprobar los exámenes parciales o intermedios, pospondrá otras actividades (salidas continuas todos los fines de semana), organizará su agenda para buscar el tiempo prudencial a dedicar en el estudio y tendrá en cuenta las fechas marcadas por la secretaría de alumnos o por los profesores; motivacionalmente, generará pensamientos positivos sobre su capacidad para lograr estos objetivos y, cuando no pueda hacerlo, buscará la ayuda necesaria en el contexto. Todas estas elecciones y consecuentes regulaciones están guiadas por un claro objetivo y se presentan en aquellos alumnos que son considerados como "exitosos" o que tienen buen rendimiento, y que de acuerdo con Rue (2009) encarnan el objetivo principal del nivel universitario: la adquisición de una mayor autonomía académica y, posteriormente, profesional.

Pero, ¿qué ocurre con aquellos discentes que no están en condiciones de hacerlo? En el ámbito universitario nos encontramos con cursantes que tal vez reconocen con claridad cuál es la meta a seguir, pero ante un primer obstáculo la abandonan; también con aquellos otros que no distinguen entre los objetivos prioritarios de aquellos otros que según criterios ajenos son secundarios, entonces ¿qué acciones orientadoras pueden realizarse? E, inclusive, si la observación y la interacción directa nos muestran casos así, ¿cómo corroborarlo objetivamente?

⁵ Utilizamos aquí este término como sinónimo de capacidad.

Por un lado, si coincidimos con la idea ya señalada por Rue (2009) sobre el objetivo principal de la universidad, será claro que ante casos como el que se plantea, se apliquen estrategias de asesoramiento y de orientación, tanto en el espacio del aula como en el de la tutoría; al respecto, se han encontrado trabajos en los que se profundizan los efectos de la acción tutorial en el desarrollo del AAR (Castro Méndez, Suárez Cretton y Soto Espinoza, 2016; Daura, 2011; Lapeña Pérez, Sauleda Pares y Martínez Ruiz, 2011) y en los que se comprueba cómo el seguimiento personalizado y/o grupal de los estudiantes favorece la utilización de estrategias cognitivas y motivacionales, y la consecuente obtención de mayores niveles de rendimiento académico. Por el otro, existen numerosos instrumentos que permiten evaluar esta capacidad y obtener medidas objetivas con las que reorientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Entre ellos podemos mencionar el Inventario de Estrategias de Estudio y de Aprendizaje-Learning and Study Strategy Inventory, LASSI - (Weinstein, Schulte y Palmer, 1987); el Inventario de Aprendizaje Autorregulado-*Self-Regulated Learning Inventory*, SRLI-(Lindner, Harris y Gordon, 1996; Linder y Harris, 1998); la Escala de Valoración del Aprendizaje Autorregulado del Estudiante-*Rating Student Self-Regulated Learning: A Teacher Scale*, RSSRL- (Zimmerman y Martínez Pons, 1988); la Guía de entrevista del Aprendizaje Autorregulado -*Self-Regulated Learning Interview Schedule*, SRLIS-(Zimmerman y Martínez Pons, 1986); el Inventario de Autoeficacia para el Aprendizaje -*Self-Efficacy for Learning Form*, SELF-(Kitsantas y Zimmerman, 2005) y el Cuestionario de Estrategias de Motivación y de Aprendizaje-*MSLQ Motivated Strategies Learning Questionnaire*, en inglés- (Pintrich, Smith, García y Mc Keachie, 1991), en el que se centra el presente trabajo.

Hasta aquí la definición sobre la autorregulación desde una perspectiva sociocognitiva. A partir de ahora nos introducimos en el constructo Orientación temporal y en sus posibilidades de evaluación. Desde ahí analizaremos su relación con el AAR.

2.2. La Orientación Temporal del comportamiento humano. Su vinculación con la autorregulación académica

El estudio del tiempo y su influencia en el desarrollo del carácter y de la personalidad del hombre es un tópico de recurrente estudio en varios campos disciplinares, particularmente en el de la Psicología.

En el transcurso de las últimas décadas se lo abordó con diversos enfoques y se le otorgó distintas denominaciones como Orientación Temporal (OT), Perspectiva Temporal Futura, Orientación Futura. Particularmente, la primera -la Orientación Temporal- se refiere a la tendencia particular de cada persona a estar centrada en el pasado, en el presente o en el futuro (Lewin, 1942; Zimbardo & Boyd, 1999) y, según Díaz-Morales (2006, en González y Daura, 2012) constituye una variable psicológica fundamental, al abarcar todos los aspectos del comportamiento humano, que permite comprender y organizar en distintos marcos temporales (pasado, presente o futuro) el comportamiento a fin de darle un sentido y coherencia.

En este contexto, y en consonancia con González y Daura (2012), comprendemos que la orientación temporal del propio accionar guarda vinculación con el fin o sentido existencial, con el proyecto de vida que se despliega y se configura constantemente. En efecto, el comportamiento del hombre, su orientación y regulación estarían guiados por fines valorados y elegidos libremente y, por tanto, personalizados. Es aquí en donde se encuentra también el punto de vinculación entre la autorregulación y la orientación o perspectiva temporal, que queda plasmado en la noción que Nuttin (1982) remarca al decir que la perspectiva u orientación temporal es necesaria para el progreso humano, para el desarrollo y la concreción de proyectos, léase académicos, profesionales y de vida.

Entre los modelos que surgieron para explicar la OT, está el propuesto por Zimbardo y Boyd (1999), quienes la conciben como un proceso continuo que se vivencia en el momento presente y que está influido por las experiencias vividas, a las que se le asignan categorías temporales cognitivas que pueden ser repetitivas o únicas, para codificarlas, ordenarlas, almacenarlas y otorgarles un significado.

Estas categorías pueden referirse al pasado, al presente o al futuro, impregnando la orientación temporal y dándole un matiz particular, predominando una visión negativa o positiva del pasado, hedonista o fatalista de un presente, o de futuro.

Del mismo modo, es posible que los marcos temporales (pasado, presente y futuro) se combinen en forma flexible para alcanzar objetivos, dar una respuesta a las exigencias del contexto o a los valores personales, dando lugar a lo que los autores denominan una Perspectiva Balanceada o equilibrada del Tiempo (PBT) (Boniwell y Zimbardo, 2004; Zimbardo, 2002; Zimbardo y Boyd, 1999). En esta predomina una orientación hacia el futuro, que permite fijarse metas u objetivos; el recuerdo de un pasado

positivo, que posibilita tender raíces con la propia historia e identidad personal; y un presente hedonista, desde el cual la vida se encara con alegría, optimismo y goce (Zimbardo y Boyd, 1999).

Tanto la OT como el AAR pueden modificarse por la influencia que ejerzan docentes y tutores, principalmente a través de su acción modeladora, pero también si se las incluye en forma explícita en el proceso de enseñanza formal a través de las programaciones.

En lo que respecta a las investigaciones de carácter teórico y empírico dirigidas a establecer vinculaciones entre ambos constructos, se encontraron numerosos trabajos (Bembenutty y Karabenick, 2004; de Bilde, Vanteenkiste y Lens, 2011; Difabio de Anglat, Vázquez y Noriega Biggio, 2018; González y Daura, 2012; Gutiérrez-Braojos, Salmerón Pérez y Muñoz-Cantero, 2014; Robles Ojeda, Galicia Moyeda, Sánchez Velázco, 2017); inclusive, en algunos de ellos, se deja en evidencia que la prevalencia de una OT caracterizada por una visión orientada al futuro, el recuerdo positivo del pasado y la percepción de un presente optimista (PBT), coinciden con mejores niveles de autorregulación académica. De acuerdo con estas ideas, en la presente investigación se plantean dos objetivos y una hipótesis que se dirigen a encontrar correlaciones entre los niveles de autorregulación y la OT que poseen los estudiantes que integran la muestra seleccionada, a fin de considerar posibles estrategias a implementar en el espacio de tutoría o de asesoramiento académico.

3. Metodología y procedimientos

3.1. Diseño metodológico

Se implementó un diseño cuantitativo de alcance correlacional (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010), con la finalidad de conocer la relación que existe entre las variables que conforman la autorregulación del aprendizaje y aquellas que forman parte de la OT, y comparar los perfiles de las cohortes de alumnos.

Del mismo modo, se planteó una hipótesis con el objeto de confirmarla o rechazarla: Existe vinculación entre mayores niveles de autorregulación y una OT en la que predomina la visión de un pasado positivo, un presente capaz de ser disfrutado y la proyección a futuro.

3.2. Muestra

Se conformó una muestra integrada por 130 estudiantes que iniciaron la Licenciatura en Administración de Empresas y la carrera de Contador entre los años 2017 y 2018. Ambas carreras son dictadas por una universidad privada ubicada en la provincia de Buenos Aires (Argentina).

Entre los alumnos que participaron en el estudio, 52 eran mujeres y 78 varones, y su promedio de edad era de 17,85 años; asimismo durante el ciclo académico 2017, se aplicó la técnica a 72 alumnos ingresantes; mientras que, en el ciclo 2018, a 58.

3.3. Instrumentos seleccionados

Cuestionario sociodemográfico

Se diseñó un cuestionario con el fin de recoger información referente a la edad, la carrera y otros aspectos de los sujetos que participaron en el estudio.

Inventario de Perspectiva Temporal (Zimbardo Time Perspective Inventory, ZTPI)

El Inventario (Zimbardo y Boyd, 1999), cuya validez y confiabilidad fue demostrada en numerosas investigaciones, tiene un formato de escala de respuestas tipo Likert, cinco alternativas de respuesta y 56 ítems que exploran cinco factores temporales: Pasado Negativo (PN), expresa el rechazo o la visión pesimista que se tiene sobre la vida pasada; Pasado Positivo (PP), evalúa los sentimientos positivos y de nostalgia hacia las experiencias vividas; Presente Hedonista (PH), evalúa la orientación a buscar el placer en el momento presente, sin reflexionar en demasía sobre las consecuencias que ello tendrá en el futuro; Presente Fatalista (PF), refleja una actitud de indefensión, desesperanza y resignación frente a la vida y al futuro; y Futuro (F), expresa cómo el sujeto procura alcanzar objetivos y recompensas futuras.

Cuestionario de Estrategias de Motivación y de Aprendizaje

El MSLQ⁶ (Pintrich, Smith, García y Mc Keachie, 1991), para sus siglas en inglés, está diseñado con un formato de escala de respuestas tipo Likert y se organiza en dos subescalas; posee siete alternativas de respuesta. Una de las subescalas que lo conforman mide la motivación y la afectividad, y está integrada por 31 ítems; la otra, evalúa las estrategias de aprendizaje o cognitivas y está conformada por 50 ítems. En su totalidad, el cuestionario tiene 81 ítems que se distribuyen en 15 variables -ver tabla 1-:

- La subescala de estrategias de aprendizaje tiene 9 variables: las dirigidas a evaluar la regulación de la cognición: 1) repetición, 2) elaboración, 3) organización, 4) pensamiento crítico, y 5) autorregulación metacognitiva. Las dirigidas a medir la regulación del comportamiento: 12) Regulación del esfuerzo: predisposición personal para esforzarse frente al trabajo académico, aun cuando éste sea difícil o complejo. 13) Búsqueda de ayuda: disposición para solicitar ayuda a profesores o compañeros con el fin de resolver situaciones problemáticas. 14) Manejo del tiempo y del ambiente: indica cómo se organiza el tiempo y el ambiente de estudio. Y, finalmente, las que evalúan la regulación del contexto: 15) Aprendizaje en grupo: refleja la disposición para trabajar en equipo.

- La subescala de motivación y afectividad está conformada por las variables: 6) Metas intrínsecas: indica el interés que se posee por aprender los contenidos y/o el material de estudio propuesto. 7) Metas extrínsecas: expresa el interés por aprender los contenidos y/o el material con el objeto de satisfacer motivos externos (obtener buenas calificaciones, recibir el reconocimiento ajeno, evitar el fracaso). 8) Valor de la tarea: son las creencias acerca de la importancia intrínseca, el interés y la utilidad que tiene una tarea. 9) Creencias de control: describe las creencias de control que se poseen sobre el propio proceso de aprendizaje y los resultados obtenidos. 10) Autoeficacia: creencia del sujeto en su capacidad de cumplir con éxito una tarea. 11) Ansiedad: mide los afectos negativos o las preocupaciones que se poseen frente al aprendizaje. Se trata de la única escala en la cual la obtención de una puntuación menor favorece al sujeto, aspecto con el que se demostraría que es capaz de regular o controlar las situaciones estresantes (como puede ser un examen, por ejemplo).

⁶ Motivated Strategies Learning Questionnaire, en inglés.

Tabla 1.

Adecuación de las Áreas del aprendizaje autorregulado, con las subescalas variables e ítems del MSLQ

| Áreas del aprendizaje autorregulado | | | |
|--|--|---|---|
| | Cognición | Motivación Afectividad | Comportamiento Contexto |
| Adecuación de las escalas e ítems del MSLQ | 1. Ensayo (ítems: 39, 46, 59, 72) | 6. Metas intrínsecas (ítems: 1, 16, 22, 24) | |
| | 2. Elaboración (ítems: 53, 62, 64, 67, 69, 81) | 7. Metas extrínsecas (ítems: 7, 11, 13, 30) | 12. Regulación del esfuerzo (37r, 48, 60r, 74) |
| | 3. Organización (ítems: 32, 42, 49, 63) | 8. Valor de la tarea (ítems: 4, 10, 17, 23, 26, 27) | 13. Búsqueda de ayuda (40r, 58, 68, 75) |
| | 4. Pensamiento crítico (ítems: 38, 47, 51, 66, 71) | 9. Control sobre las Creencias del propio aprendizaje (ítems: 2, 9, 18, 25) | 14. Ambiente y tiempo de estudio (35, 43, 52r, 65, 70, 73, 77r, 80r) |
| | 5. Metacognición (ítems: 33r, 36, 41, 44, 44, 54, 55, 56, 57r, 61, 76, 78, 79) | 10. Autoeficacia (ítems: 5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31) | |
| | | 11. Test de Ansiedad (ítems: 3, 8, 14, 19, 28) | 15. Aprendizaje entre pares (ítems: 34, 45, 50) - Ambiente y tiempo de estudio (35, 43, 52r, 65, 70, 73, 77r, 80r) |

Elaboración propia a partir de García Dunkan & McKeachie (2005) y Pintrich (2004)-

En la presente investigación, se utilizó la versión adaptada por Daura y Difabio de Anglat (2011) de la original diseñada por Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991), en la cual se estudió la validez del constructo, la confiabilidad y potencialidad discriminativa del instrumento.

3.4. Procedimiento

Los cuestionarios se aplicaron en el contexto de un proyecto de investigación en curso financiado con fondos de la unidad académica que dicta las carreras mencionadas y de la universidad.

Para aplicar los cuestionarios se solicitó el permiso correspondiente al profesor encargado de la asignatura cuyas horas se utilizarían para el caso. Del mismo modo, a los estudiantes que participaron en la investigación se les brindó información sobre los objetivos del trabajo, el carácter confidencial y voluntario de su participación, y se les entregó un documento para que firmaran su consentimiento. Para completar las escalas antes detalladas, se emplearon entre 40 y 60 minutos.

Los puntajes del MSLQ se obtuvieron sumando las elecciones de los sujetos y convirtiendo la suma a escala 10. Los del Inventario de Perspectiva Temporal se convirtieron a escala 5.

Los datos fueron procesados mediante la utilización del programa SPSS -*Statistical Package for the Social Sciences*⁷- versión 23.0.

3.5. Análisis e interpretación de los resultados

Estadísticos descriptivos sobre la capacidad autorregulatoria

Se realizó un análisis descriptivo -media y desvío estándar- por cada año en el que se aplicó el instrumento; los resultados de las variables que integran la subescala motivacional se detallan en las tablas 2 y 3.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos de las variables que integran la Subescala Motivacional

| Año | casos | Metas Intrínsecas | | Metas Extrínsecas | | Valor de la tarea | |
|--------------|-------|-------------------|------|-------------------|------|-------------------|------|
| | | Media | D.S. | Media | D.S. | Media | D.S. |
| 2017 | 72 | 7,48 | 1,36 | 6,81 | 1,93 | 7,92 | 1,38 |
| 2018 | 58 | 7,17 | 1,48 | 6,49 | 1,99 | 7,56 | 1,41 |
| Total | 130 | 7,34 | 1,42 | 6,67 | 1,96 | 7,76 | 1,40 |

Fuente: elaboración propia

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos de las variables que integran la Subescala Motivacional

| Año | casos | Control del Aprendizaje | | Autoeficacia | | Ansiedad | |
|--------------|-------|-------------------------|------|--------------|------|-------------|------|
| | | Media | D.S. | Media | D.S. | Media | D.S. |
| 2017 | 72 | 8,00 | 1,18 | 7,62 | 1,39 | 3,36 | 1,89 |
| 2018 | 58 | 7,44 | 1,36 | 7,32 | 1,18 | 4,26 | 1,88 |
| Total | 130 | 7,75 | 1,29 | 7,48 | 1,30 | 3,76 | 1,93 |

Fuente: elaboración propia

Se destacan los puntajes que los alumnos de la cohorte 2017 alcanzaron en todas las variables que conforman la subescala motivacional. Si bien sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Control del Aprendizaje ($F = 6,227$, $p < 0,014$) y en Ansiedad ($F = 7,380$, $p < 0,008$), que expresarían que los estudiantes tienden a confiar más en sus propias capacidades para aprender y de controlar las situaciones estresantes; contarían además con mayores niveles motivacionales, manifestando un mayor interés frente al estudio, a valorar los contenidos nuevos de aprendizaje y a tener expectativas positivas sobre la obtención de éxito académico.

⁷ Programa estadístico para las Ciencias Sociales.

Los valores alcanzados en las variables que forman parte de la subescala estrategias de aprendizaje se describen en las tablas que se presentan a continuación -ver tablas 4 y 5-.

Tabla 4.

Estadísticos descriptivos de las variables que integran la Subescala Estrategias de Aprendizaje

| Año | casos | Repetición | | Elaboración | | Organización | | Pensamiento Crítico | |
|--------------|-------|-------------|------|-------------|------|--------------|------|---------------------|------|
| | | Media | D.S. | Media | D.S. | Media | D.S. | Media | D.S. |
| 2017 | 72 | 5,15 | 1,13 | 4,38 | 1,25 | 5,30 | 1,51 | 6,08 | 1,77 |
| 2018 | 58 | 6,80 | 1,79 | 6,67 | 1,53 | 7,20 | 1,76 | 6,05 | 1,91 |
| Total | 130 | 5,88 | 1,67 | 5,40 | 1,79 | 6,15 | 1,87 | 6,07 | 1,83 |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5.

Estadísticos descriptivos de las variables que integran la Subescala Estrategias de Aprendizaje

| Año | casos | Autorregulación Metacognitiva | | Manejo del Tiempo y del Ambiente | | Regulación del Esfuerzo | | Trabajo en Equipo | | Búsqueda de Ayuda | |
|--------------|-------|-------------------------------|------|----------------------------------|------|-------------------------|------|-------------------|------|-------------------|------|
| | | Media | D.S. | Media | D.S. | Media | D.S. | Media | D.S. | Media | D.S. |
| 2017 | 72 | 6,08 | 1,05 | 5,54 | 1,03 | 6,62 | 1,51 | 6,62 | 1,71 | 5,96 | 1,44 |
| 2018 | 58 | 6,24 | 1,33 | 6,23 | 1,05 | 5,22 | 1,25 | 5,46 | 2,00 | 6,84 | 1,46 |
| Total | 130 | 6,15 | 1,18 | 5,85 | 1,09 | 5,99 | 1,56 | 6,10 | 1,93 | 6,35 | 1,51 |

Fuente: elaboración propia.

Los alumnos que ingresaron en el ciclo académico 2018 manifiestan tener un mayor dominio en seis de las estrategias de aprendizaje; destacándose las diferencias significativas que se encontraron en Repetición ($F = 40,885$, $p < 0,001$), Elaboración ($F = 87,866$, $p < 0,001$), Organización ($F = 43,856$, $p < 0,001$), Manejo del Tiempo y del Ambiente ($F = 13,885$, $p < 0,001$) y Búsqueda de Ayuda ($F = 11,809$, $p < 0,001$) que favorecen a esta cohorte de ingresantes y que los haría capaces de combinar los recursos propios de un aprendizaje superficial o memorístico con el profundo, al poder vincular los conocimientos previos con los nuevos. Del mismo modo, organizarían mejor el tiempo y el lugar necesarios para estudiar, y recurrirían a otros expertos para buscar ayuda en el caso de que lo necesiten.

Los alumnos de la cohorte 2017, por su parte, expresan tener levemente una mayor capacidad para desarrollar pensamientos reflexivos y críticos, pudiendo contrastar las ideas personales con las de otros autores; también tendrían más facilidad para retrasar prontas

gratificaciones en pos de alcanzar las metas académicas que se hubieran propuesto; y serían propensos a estudiar con otros compañeros (nótese la diferencia estadísticamente significativa encontrada en la variable Regulación del Esfuerzo, que favorece a esta cohorte de ingresantes ($F = 32,216$, $p < 0,001$)).

Estadísticos descriptivos sobre la Perspectiva Temporal

Se efectuó el mismo análisis sobre los factores temporales que integran el ZTPI en cada ciclo académico en el que se aplicó el instrumento; los resultados se detallan en la tabla 6.

Tabla 5.

Estadísticos descriptivos de los factores que integran el ZTPI

| Año | casos | Pasado Negativo | | Pasado Positivo | | resente Hedonista | | resente Fatalista | | Futuro | |
|-------|-------|-----------------|------|-----------------|------|-------------------|------|-------------------|------|-------------|------|
| | | Media | D.S. | Media | D.S. | Media | D.S. | Media | D.S. | Media | D.S. |
| 2017 | 72 | 2,58 | 0,66 | 3,32 | 0,51 | 3,43 | 0,45 | 2,37 | 0,54 | 3,23 | 0,36 |
| 2018 | 58 | 2,66 | 0,75 | 3,37 | 0,55 | 3,52 | 0,45 | 2,55 | 0,66 | 3,41 | 0,39 |
| Total | 130 | 2,61 | 0,70 | 3,32 | 0,51 | 3,47 | 0,45 | 2,45 | 0,60 | 3,31 | 0,38 |

Fuente: elaboración propia

De los resultados encontrados, los ingresantes del ciclo académico 2018, si bien solo alcanzaron diferencias significativas a su favor en el factor Futuro ($F = 7,975$, $p < 0,006$), también alcanzaron un puntaje mayor en los demás factores.

Paralelamente se destaca que, en todos los factores, ambos grupos de estudiantes obtuvieron puntajes medios que se encuentran cercanos al 50% del puntaje superior del cuestionario y que son parejos entre sí, lo que permitiría que tengan recuerdos positivos del pasado, vivencien un presente que es capaz de ser disfrutado y a que tengan la posibilidad de proyectarse al futuro. No obstante, se considera que estos valores podrían desarrollarse en mayor medida a partir de la acción educadora del medio.

Comparación de estilos de aprendizaje y los factores temporales

A fin de analizar en qué medida la autorregulación puede explicarse por estilos temporales, se efectuó un análisis de varianza (ANOVA *one way*), en el cual, como variables dependientes se consideraron los valores medios alcanzados por la muestra en las variables del MSLQ. Como factor se consideró un estilo temporal que se determinó a partir de un análisis

de conglomerado no jerárquico, en el que se obtuvieron 3 (tres) grupos bien diferenciados y a los que se denominó: Presente equilibrado; Presente inmanente; y Presente conflictuado con proyección futura.

Los grupos se definen según las siguientes características (ver también el gráfico 1)⁸:

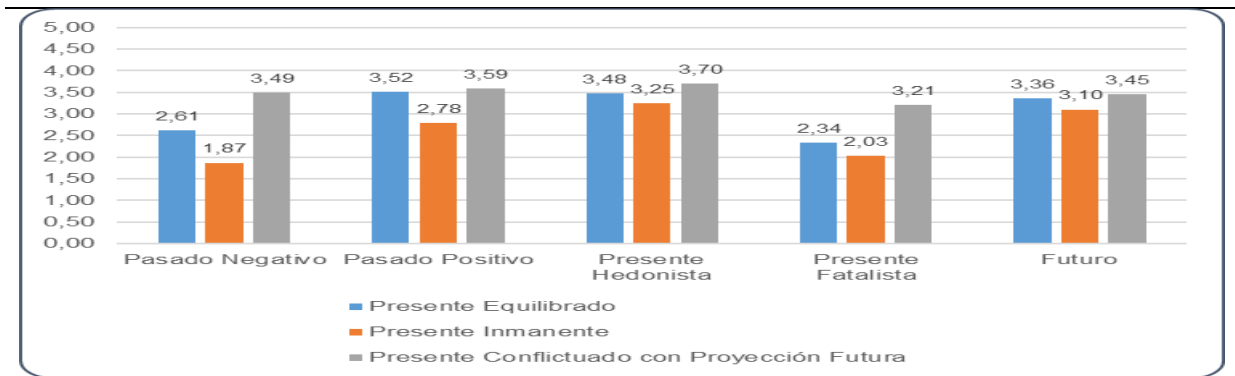
- Presente equilibrado: este grupo es el más numeroso (N = 67) y está conformado por alumnos que poseen la capacidad de recordar el pasado en forma agradable, de vivir el presente con plenitud y de planificar el futuro, como producto de haber alcanzado valores más elevados en Pasado Positivo, Presente Hedonista y Futuro, en comparación con los puntajes obtenidos en Pasado Negativo y en Presente Fatalista.

- Presente inmanente: en comparación con los otros grupos, los alumnos (N=34) que lo integran tienen una media inferior en todos los factores temporales. Tienden a centrarse en el presente, sin preocuparse mucho por las vivencias pasadas, ni por las adversidades del momento actual.

- Presente conflictuado con proyección futura: los estudiantes que forman parte de este grupo (N = 29) desean disfrutar más del presente, pero los recuerdos del pasado (positivos o no) y la vivencia de las experiencias actuales como inmanejables y adversas, los haría sentirse en un permanente conflicto. Esta sensación podrían regularla gracias a su capacidad para proyectarse al futuro.

⁸ El análisis de varianza arrojado por el análisis de cluster muestra diferencias significativas que favorecen al grupo Presente Conflictuado con proyección futura, en los cinco factores que conforman el ZTPI: en Pasado Negativo (F = 117.059, p < 0,001); en Pasado Positivo (F = 43.581, p < 0,001); en Presente Hedonista (F = 9,130, p < 0,001); en Presente Fatalista (F= 66,049, p < 0,001) y en Futuro (F = 8,327, p < 0,001).

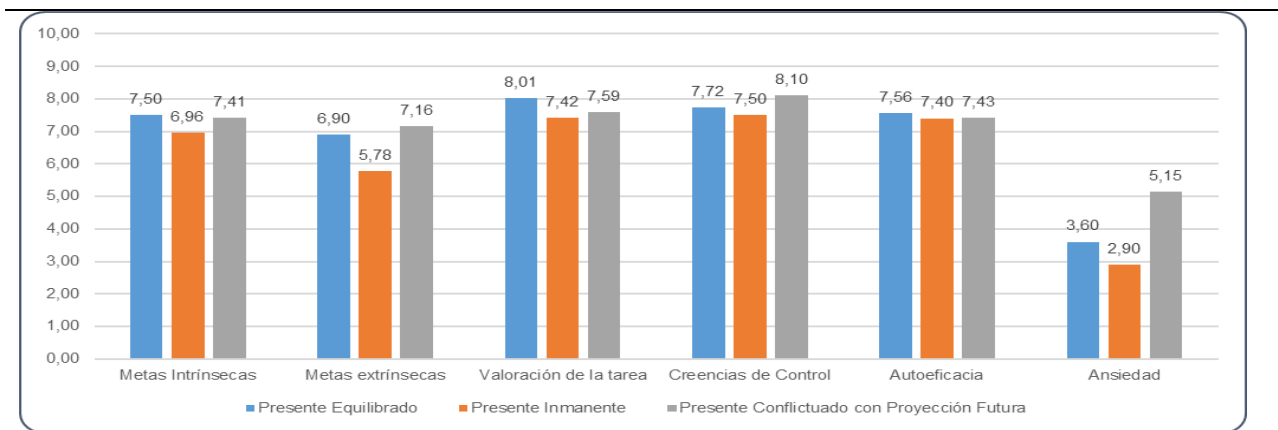
Gráfico 1. Perfil de los estilos temporales obtenidos



Fuente: elaboración propia

Fruto del análisis de varianza realizado, en la subescala motivacional (gráfico 2) se encontraron diferencias significativas a favor del grupo Presente inmanente en la variable Ansiedad ($F = 13,190$, $p < 0,001$), lo que muestra que estos alumnos tendrían una mayor capacidad para regular las situaciones de estrés o bien manifestarían una real despreocupación frente a ellas; este efecto remarca lo señalado en la descripción del estilo temporal al que pertenecen, que los lleva a manifestar una despreocupación frente a las contingencias de la vida cotidiana.

Gráfico 2. Valores medios obtenidos en la subescala motivacional del MSLQ en función del estilo temporal



Fuente: elaboración propia

En la variable Metas Extrínsecas se encontraron diferencias cercanas a valores significativos, que favorecen el estilo Presente conflictuado con proyección futura ($F = 5,172$, $p < 0,007$) y que influenciaría a que los estudiantes se esfuercen por alcanzar metas académicas para obtener

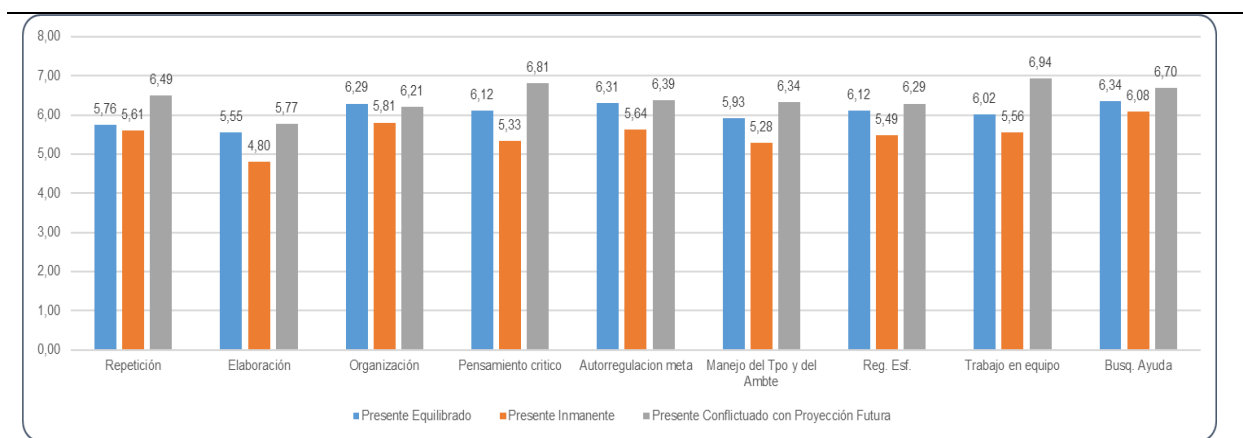
algún reconocimiento y no por el placer mismo de aprender. Este resultado, sumado al que este grupo obtuvo en la variable Creencias de control, está en vinculación con las características que lo definen que, por tender a percibir el presente como determinado e inmodificable, tratarían de compensarlo, buscando la conformidad del contexto.

En las demás variables, aunque no se alcanzaron diferencias significativas a nivel estadístico, los alumnos con un estilo Presente equilibrado, son quienes se ven favorecidos en Metas intrínsecas, Valoración de la tarea y Autoeficacia, habiendo alcanzado la mayor puntuación y mostrando así tener un mejor dominio de estas estrategias motivacionales.

En la subescala de estrategias cognitivas, los alumnos del grupo Presente conflictivo con proyección al futuro, alcanzaron mejores puntajes en las variables Pensamiento Crítico ($F = 5,473$, $p < 0,005$), Autorregulación metacognitiva ($F = 4,724$, $p < 0,011$), Manejo del Tiempo y del ambiente ($F = 8,525$, $p < 0,001$) y en Trabajo en equipo ($F = 4,342$, $p < 0,015$). Asimismo, en las demás variables, si bien no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, obtuvieron el puntaje más elevado, seguidos por los estudiantes que integran el grupo Presente equilibrado.

Los datos recabados podrían explicarse por la vinculación que existe entre la capacidad autorreguladora y la OT; ciertamente, es esperable que, mayores niveles de autorregulación coincidan con mayores niveles de equilibrio temporal y de orientación hacia el futuro (González, 2016, 2017).

Gráfico 3. Valores medios obtenidos en la subescala estrategias cognitivas del MS en función del estilo temporal



Fuente: elaboración propia

4. Conclusiones y propuestas pedagógicas

Los resultados obtenidos muestran la relación existente entre la autorregulación y la orientación temporal, como así también entre mayores niveles de autonomía y de una OT en la que predomina la visión de un Pasado Positivo, un Presente Hedonista y la proyección hacia el Futuro.

Entre los alumnos que participaron en el estudio, particularmente los que pertenecen al grupo reconocido como "Presente equilibrado" y "Presente conflictivo con proyección futura", tendrían más capacidad para alcanzar un mejor rendimiento académico, terminar la carrera en un tiempo determinado y acotado, y fijarse metas vinculadas con su proyecto de vida (que incluya, por ejemplo, continuar estudiando, incursionar en el ámbito laboral, realizar un *hobbie* o un deporte sin que ello afecte la realización de otras metas previamente elegidas).

Ahora bien ¿Qué aporta el conocimiento de los resultados obtenidos al proceso de aprendizaje que los alumnos realizan en la universidad? ¿Cómo pueden considerarse particularmente en el espacio de tutoría? Las respuestas a estos interrogantes se presentan en forma concisa a través de diversos puntos:

- En lo que respecta al aprendizaje autónomo, poseer datos diferenciados sobre las estrategias motivacionales y cognitivas que utilizan los alumnos, y reconocer cuáles son sus fortalezas y debilidades. A partir de ello se pueden realizar acciones tendientes a mejorar la motivación; entre estas destacamos:

- Las dirigidas a **incrementar la motivación intrínseca y la valoración de la tarea**: presentar los objetivos del espacio de tutoría en su inicio y reiterarlos en el transcurso de su desarrollo; del mismo modo, cuando se tiene la primera entrevista de tutoría solicitar a los alumnos que expresen cuáles son sus expectativas sobre ese espacio y, cuando éste finalice indagar si estas se han cumplido o no.

También puede implementarse la rutina de pensamiento "Antes pensaba-Ahora pienso", que es netamente metacognitiva y que ayuda a que los cursantes expresen sus ideas sobre lo que esperan del espacio, cuando este inicia, y sobre lo que este les ha brindado antes de finalizarlo.

- Las que favorecen el **control del aprendizaje y la percepción**

positiva de la capacidad personal para alcanzar metas: como dar *feedbacks* positivos tanto en general como individual, siendo más efectivos los comentarios concretos y objetivos.

○ Las que ayudan a **disminuir el estrés y regular la ansiedad:** al explicar cómo será un examen sin modificar las reglas y los criterios de evaluación en su desarrollo; como así también al expresar verbalmente la confianza en que los tutorandos obtendrán buenos resultados.

Otras acciones pueden favorecer el dominio de las estrategias cognitivas, entre ellas:

○ La **elaboración y el pensamiento crítico:** a partir de la propuesta de rutinas de pensamiento, particularmente la denominada "escucho-pienso-pregunto", que invita a los alumnos a que oigan con atención un contenido, canción, lectura, persona, etc. formulándose las siguientes preguntas: ¿Qué escuchás? ¿Qué pensás de lo que escuchás? ¿Qué preguntas te hacés? ¿Cómo se vincula con lo que ya conocés?

Otra rutina se puede ser "K.W.L. (*Know, Want, Learn*) que se dirige a vincular los conocimientos previos con los nuevos, estimular la curiosidad, intercambiar ideas. Esta puede utilizarse al iniciar un tema o, durante su desarrollo y surge al pedir al estudiante que responda las preguntas: ¿Qué sé sobre el tema? ¿Qué quiero saber? ¿Qué me pregunto sobre el tema? ¿Qué aprendí?

También otros recursos como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) estimulan la reflexión y la elaboración del pensamiento.

○ La **metacognición:** pedir a los estudiantes que se pregunten ¿Cómo podrían aprender determinado contenido? ¿Qué necesitan para lograrlo?

También puede utilizarse la técnica del modelado que permite "mostrar" cómo se aprendió un contenido y qué pasos daría para comprenderlo.

● En cuanto a la proyección temporal, si nos encontramos con un estudiante que tiene una visión negativa del pasado y del presente, también pueden utilizarse estrategias de pensamiento reflexivo que permiten modificar las ideas negativas por otras positivas.

Por ejemplo, la rutina que denominamos "los cinco pasos" y que conlleva pedir al alumno que anote o piense en una vivencia negativa y

en cómo lo afecta en el presente, respondiendo las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la situación que lo hizo sentir mal? ¿Cómo se sintió? 2. ¿Qué conclusiones sacó de esa situación? 3. ¿Qué pensó para llegar a esas conclusiones deformándolas, exagerándolas o minimizando? 4. ¿De qué forma positiva podría enfocar esa vivencia? ¿Cómo lo aconsejaría a un amigo en esa misma situación? 5. Ante otra vivencia difícil formularse preguntas esperanzadoras y optimistas ¿Qué puedo hacer para resolverlo? ¿Qué puedo aprender de ello?

Las estrategias señaladas, que son sólo algunas de las muchas que pueden desplegarse, permiten reflexionar sobre la necesidad que poseen los estudiantes universitarios de recibir mucho más que conocimientos teóricos, a los cuales pueden obtener fácilmente a través de diversos medios como YouTube o a través de otras personas, sin encontrar allí modelos de referencia que los ayuden a generar hábitos para estudiar, estrategias de motivación y de proyección a un futuro realista.

La monotonía de continuar enseñando de la misma forma, con estrategias de enseñanza poco innovadoras y creativas, que solo están dirigidas a exponer conocimientos sin propiciar la participación reflexiva y autónoma de los alumnos, a que sean meros receptores de lo que oyen; los modelos de enseñanza en los que se excluyen otros aspectos de la formación integral de la persona, como es el desarrollo de un proyecto vital, son los que en definitiva influyen a que disminuya la motivación por aprender, por tener iniciativa y proactividad, por alcanzar metas desafiantes y seguir los modelos recibidos.

En lo que respecta a las limitaciones del trabajo desarrollado se encuentran el tamaño y las características de la muestra; en efecto, se considera que los resultados podrían verse enriquecidos si se hubieran comparado con una población más heterogénea, que incluya estudiantes de carreras e instituciones diversas. No obstante, esta limitación se justifica por el hecho de que los datos colectados pertenecen a un proyecto de investigación específico.

Esta limitación podrá subsanarse a través de la generación de nuevos trabajos que guarden vinculación con la temática aquí tratada y que permitirán considerar otras estrategias de enseñanza, de evaluación y de orientación innovadoras y creativas.

5. Referencias bibliográficas

- Bembenutty, H., & Karabenick, S.A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 16(35), 35-57.
- Boniwell, I., & Zimbardo, P.G. (2004). Balancing one's time perspective in pursuit of optimal functioning. En P. A. Linley y S. Joseph. (Comps.). *Positive psychology in practice* (pp. 165-178). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Castro Méndez, N., Suárez Cretton, X. y Soto Espinoza, V. (2016). El uso del foro virtual para desarrollar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios. *Innovación educativa*, 16(70), 23-41.
- Daura, F.T. (2011). La asesoría académica universitaria: un espacio propicio para la promoción del aprendizaje autorregulado. *Revista de Orientación Educativa*, 25(47), 49-63.
- Daura, F.T. y Difabio de Anglat, H. (2011). Exploración de las cualidades psicométricas de la escala de motivación y estrategias de aprendizaje. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 57(4), 291-298.
- De Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21, 332-344.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. México: UNESCO.
- Díaz-Morales, J. (2006). Estructura factorial y fiabilidad del inventario de perspectiva temporal de Zimbardo. *Psicothema*, 18(3), 564-570.
- Difabio de Anglat, H.; Vázquez, S.M. y Noriega Biggio, M. (2018). Orientación temporal y metas vitales en estudiantes argentinos. *Revista de Psicología*, 36(2), 661-700.
- Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- García Dunkan, T., & McKeachie, W.J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.
- González, M.L. y Daura, F.T. (2012). El aprendizaje autorregulado y su vinculación con la Perspectiva de Futuro. *Revista de Orientación Educativa*, 26(50), 47-72.
- González, M.L. (2016). Modelo multidimensional de la perspectiva temporal futura en relación con el aprendizaje autorregulado. Estudio empírico y ciclos de diseño en estudiantes universitarios de ciencias de la educación e ingeniería agronómica. *XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después*. Madrid.

- González, M.L. (2017). Perspectiva temporal futura en relación con el aprendizaje autorregulado. Estudio empírico en estudiantes universitarios argentinos y mexicanos. *Congreso Internacional de Orientación Educativa*, Ciudad de México: México.
- Gutiérrez-Braojos, C., Salmerón-Pérez, H. y Muñoz-Cantero, J.M. (2014). El efecto modulador de los patrones temporales sobre el logro en el aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 267-287.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Kitsantas A., & Zimmerman B. J. (2005). Impact of students' self-efficacy for learning beliefs on their self-regulated learning processes. A paper presented at the *Annual convention of the American Educational Research Association*. Chicago, IL U.S.A.
- Lapeña Pérez, C., Sauleda Pares, N. y Martínez Ruiz, Á. (2011). Los programas institucionales de acción tutorial: una experiencia desarrollada en la Universidad de Alicante. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 341-361.
- Lewin, K. (1942). *Time perspective and morale*. En G. Watson. (Eds.): *Civilian morale*. Boston Houghton Mifflin.
- Lindner R., & Harris B. (1998). Self-Regulated learning in education majors. *The Journal of General Education*, 47, 62-78.
- Nuttin, J. (1982). *Teoría de la motivación humana. De la necesidad al proyecto de acción*. Barcelona: Paidós.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and Self-Regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich P.R., Smith D., García T. & Mc Keachie W. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Michigan: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Robles Ojeda, F.J., Galicia Moyeda, I.X. y Sánchez Velasco, A. (2017). Orientación temporal, autorregulación y aproximación al aprendizaje en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(2), 502-518. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2017/epi172f.pdf>
- Rué, J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Tedesco, J.C. (2002). *Los pilares de la educación del futuro. Exposición realizada en el Seminario de Educación de ACDE*. Recuperado de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/pilares-educacion-futuro.pdf>

- Weinstein C.E., Schulte A.C. & Palmer D.R. (1987). *LASSI: Learning and study strategies inventory*. Clearwater, Florida: H.Y.Y. Publishing.
- Wolters, Ch. (2010). *Self-Regulated learning and the 21st century competencies*. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/6765/d44879f6dceba363c7cf9db19e88e12bde4e.pdf>
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.
- Zimbardo, P.G. (2002). Just think about it: Time to take our time. *Psychology Today*, 35, 62.
- Zimmerman B.J., & Martínez Pons M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B.J., & Shunk, D. (Eds.). (2001). *Self-Regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives* (2nd edition). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B.J., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005, Oct.). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva. *Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Facultad de Psicología*, 5, 1-21.