

# BORDÓN

## Revista de Pedagogía



Volumen 70  
Número, 4  
2018

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

# MEJORA DE LAS ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD: IMPACTO DE UN PROGRAMA DE ADAPTACIÓN ACADÉMICA A GRADO

## *Improvement of self-regulation learning strategies at university: the impact of a program of academic fit to the degree*

GUIOMAR NOCITO MUÑOZ<sup>(1)</sup> Y ENRIQUE NAVARRO ASENCIO<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid)

<sup>(2)</sup> Universidad Complutense de Madrid

DOI: 10.13042/Bordon.2018.60148

Fecha de recepción: 26/09/2017 • Fecha de aceptación: 23/04/2018

Autora de contacto / Corresponding author: Guiomar Nocito Muñoz. E-mail: gncito@villanueva.edu.

---

**INTRODUCCIÓN.** El presente artículo tiene como objetivo presentar y comprobar la eficacia de un programa de intervención dirigido a estudiantes de primeros cursos universitarios con el fin de mejorar las estrategias de autorregulación del aprendizaje en el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos. El programa “Adaptación académica de los estudiantes a grado” pretende favorecer el ajuste entre las variables personales y contextuales a través de actividades que promueven la reflexión y la adecuada toma de decisiones sobre el comportamiento académico. **MÉTODO.** Se ha realizado un estudio de diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo de control en estudiantes de segundo de grado. El instrumento utilizado para evaluar el nivel de autorregulación del aprendizaje de los sujetos es el *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación* (CEAM II), versión traducida y adaptada por Rocés Montero (1996) del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) de Pintrich y sus colaboradores (1991). **RESULTADOS.** Los resultados obtenidos demuestran la eficacia del programa en la mejora de la autorregulación del aprendizaje en relación con las estrategias de organización, elaboración, búsqueda de ayuda y la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje. Asimismo se aprecia un mejor ajuste del tiempo de estudio marcado por las nuevas exigencias académicas y una reducción en los niveles de ansiedad. **DISCUSIÓN.** En la actualidad favorecer la adaptación académica de los estudiantes a grado es una de las variables a tener en cuenta para conseguir la excelencia universitaria y disminuir la tasa de abandono. Los resultados obtenidos en esta investigación muestran la eficacia del programa en relación a la mejora de las estrategias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios.

**Palabras clave:** Educación superior, Autorregulación del aprendizaje, Alumnos universitarios, estrategias de aprendizaje.

---

## Introducción

Para responder a las demandas presentes y futuras que presenta la sociedad del siglo XXI es necesario que los estudiantes universitarios aprendan a gestionar su aprendizaje. Esta capacidad no es estática sino que se considera como un proceso que las personas pueden desarrollar a lo largo de su vida (Covington, 2000). La capacidad del estudiante de regular activamente su cognición, emoción y comportamiento en orden a unas metas académicas (Pintrich, 2004) no siempre se alcanza de manera espontánea al llegar a la edad adulta o a la universidad, necesitando de intervenciones formales que ayuden a mejorar la propia autorregulación de una manera eficaz mediante el conocimiento del desarrollo de su propia naturaleza (Hofer, Yu y Pintrich, 1998).

Los programas y recursos metodológicos para desarrollar la autorregulación del aprendizaje en alumnos universitarios es un tema candente de investigación en el momento actual (Cazan, 2013; Dunlosky y Rawson, 2015; Gargallo, Campos y Almerich, 2016; Martín, 2017; Martínez, Nocito, y Ciesielkiewicz, 2015; Medrano y Marchetti, 2014; Rosário, Fuentes, Beuchat y Ramaciotti, 2015; Williams, Santelices, Ávila, Soto y Dougnac, 2017). Los principales motivos son: a) el desfase que existe entre las demandas que el sistema universitario actual exige, basado en el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, y b) la falta de preparación de los alumnos para gestionar su proceso de enseñanza- aprendizaje en un contexto flexible y complejo que requiere de más autonomía que en etapas previas (Salmerón y Gutiérrez-Braojos, 2012). Tal y como apunta García (2016), en la actualidad es especialmente necesario profundizar en el conocimiento del alumno universitario para generar contextos educativos que repercutan en la calidad de su proceso de aprendizaje.

En esta línea algunas de las principales necesidades detectadas en la gestión del aprendizaje de los estudiantes universitarios son: a) la falta

de reflexión y conocimiento de los estudiantes universitarios sobre la gestión de su aprendizaje en el desarrollo de tareas académicas (Randi y Corno, 2000); b) la falta de entrenamiento de los estudiantes universitarios para identificar sus limitaciones en la autorregulación del aprendizaje (Gynnild, Holstad y Myrhaug, 2008); c) es patente la falta de planificación en el trabajo académico de una manera realista y adecuada a las demandas. El alumno no está acostumbrado a planificarse en base a un trabajo continuo y se aprecia una falta de coherencia entre la planificación, la gestión del aprendizaje del alumno y el método de evaluación (Domínguez, Estero y Palomo, 2007; Herrera y Jiménez, 2011); d) existe una falta de entrenamiento en el hábito de trabajo en referencia al tiempo empleado y la constancia necesaria para la realización de los trabajos académicos, así como en el uso de estrategias reflexivas necesarias para abordar con madurez los contenidos (Martínez-Berruezo y García, 2011).

¿Se puede favorecer que el alumno autorregule su aprendizaje de un modo eficaz en un sistema novedoso para él y mejorar así la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje? La mejora de la calidad en la universidad es un tema prioritario, y el estudiante es una pieza clave que no puede dejarse al margen. Tal y como se manifiesta en el informe Trens (Sursock y Smidt, 2010), el aprendizaje centrado en el alumno es un elemento crucial en la universidad actual. La cuestión a considerar es ¿sabe gestionar el alumno su aprendizaje en un sistema que focaliza en él y en su modo de trabajar?

El éxito académico de los estudiantes se ve influido por una adecuada adaptación al sistema universitario (Michavila, 2015), por lo que los primeros años de universidad son un periodo de transición crítico que es importante gestionar de una manera adaptativa para prevenir abandonos y establecer las bases para un buen rendimiento académico a lo largo de la carrera (Olani, 2009). Es importante considerar que la falta de adaptación del estudiante a las condiciones académicas

es una de las causas principales del cese de los alumnos en sus estudios universitarios (Rúe, 2014). El estudio de la tasa de abandono de los estudios universitarios en Europa tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior es todavía muy limitado como para sacar conclusiones a nivel global (Íñiguez, Elboj y Valero, 2016), pero si nos centramos en España, según el informe de la Fundación CYD (2015), el abandono de los estudios durante el primer curso de la carrera universitaria va en aumento en los últimos años, registrándose una tasa de abandono durante el curso 2013-2014 del 22,5%.

El programa presentado en este estudio tiene como fin acoger al alumno en un sistema desconocido para él y servir de eslabón para favorecer la adaptación del estudiante al sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos en un sistema presencial en los primeros cursos de grado. Se trabajan aspectos concretos para favorecer el uso de estrategias de autorregulación partiendo de la base de que la monitorización es el elemento clave para una correcta adaptación y gestión del aprendizaje en un nuevo contexto académico, por lo que los estudiantes que no reconozcan sus deficiencias difícilmente podrán modificar sus estrategias de aprendizaje en el momento adecuado, mientras que los estudiantes que son capaces de monitorizar con eficacia su proceso de aprendizaje es más probable que realicen los cambios apropiados que les hagan adaptar su aprendizaje y, por tanto, su rendimiento (Kristner *et al.*, 2010; Schloemener y Brenan, 2006).

De tal manera, el objetivo principal de esta investigación es contrastar la eficacia de un programa de intervención que se ha desarrollado para ayudar al estudiante a adaptarse al crédito europeo, favoreciendo el uso de estrategias de autorregulación de estudiantes de primeros cursos de grado. El programa pretende establecer unas bases que ayuden al estudiante a mejorar la gestión de su aprendizaje, potenciando la reflexión sobre los procesos internos cognitivos, motivacionales,

emocionales y conductuales que promueven el aprendizaje eficaz.

## Método

### Diseño

Con el fin de comprobar el efecto del programa “Adaptación académica de los estudiantes a Grado” con relación a la mejora de las estrategias de autorregulación del aprendizaje se ha utilizado un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo de control.

### Participantes

El programa se llevó a cabo durante el primer semestre de un curso académico con un total de 51 estudiantes de segundo de grado de Magisterio. El muestreo ha sido no probabilístico intencional utilizando grupos ya formados. El grupo de control está formado por 21 mujeres que cursan Educación Primaria de edades comprendidas entre los 18 y los 21 años ( $M= 18,95$ ;  $DT= 1,20$ ) y el grupo experimental está formado por un total de 30 mujeres que cursan Educación Infantil de edades comprendidas entre los 18 y los 23 años ( $M= 19,12$ ;  $DT= 1,08$ ). Se eliminaron los hombres de la muestra dada su escasa representatividad.

La participación de las estudiantes en el programa fue voluntaria y positiva. Se llevó a cabo durante los Seminarios de Tutoría y Coordinación destinados a desarrollar competencias genéricas dentro del horario lectivo.

### Instrumento

Se les aplicó a los participantes el *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM II)*, versión traducida y adaptada por Rocés Montero (1996) del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, de Pintrich y sus colaboradores (1991). Es un cuestionario tipo autoinforme constituido

por 81 ítems, que a su vez se divide en dos escalas: 31 ítems que conforman la escala de motivación y 50 ítems que conforman la escala dirigida a la evaluación de estrategias de aprendizaje. Los análisis factoriales revelan la existencia de seis escalas motivacionales y siete de estrategias de aprendizaje. El CEAM hace referencia a la motivación y las estrategias del sujeto acerca de un conjunto de asignaturas de un curso académico. En lo que respecta a su fiabilidad, las escalas de motivación y estrategias tienen un Alpha de Cronbach de 0.79 y 0.89, respectivamente. Cada una de estas escalas está compuesta a su vez por varias subescalas que varían entre valores de .53 (creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje) y .83 (elaboración).

Las variables principales de este estudio son:

- **Variable Independiente:** dos variables son analizadas, por un lado, el grupo (con tratamiento, sin tratamiento) y, por otro, la medición de los resultados (Fase pretest, fase postest).
- **Variable dependiente:** puntuación obtenida en las escalas de motivación y estrategias y también las puntuaciones en las distintas subescalas.

### Programa de intervención

El programa “Adaptación académica de los estudiantes a grado” tiene como objetivo principal

favorecer el conocimiento de la realidad académica universitaria a los estudiantes de los primeros cursos de grado y ayudarles a reflexionar sobre su propia realidad personal, tratando de favorecer el ajuste del estudiante a su contexto.

Asimismo se persiguen los siguientes objetivos secundarios: a) favorecer el análisis de la propia realidad académica, así como de los elementos clave del proceso de enseñanza- aprendizaje; b) fomentar la reflexión de los aspectos relevantes para superar con éxito los estudios de grado; c) ayudar al estudiante a reflexionar sobre su propia gestión del aprendizaje; d) ayudar al estudiante a ajustar su gestión del aprendizaje a las exigencias académicas y e) favorecer el compromiso por parte del estudiante y establecer cómo conseguir los objetivos propuestos.

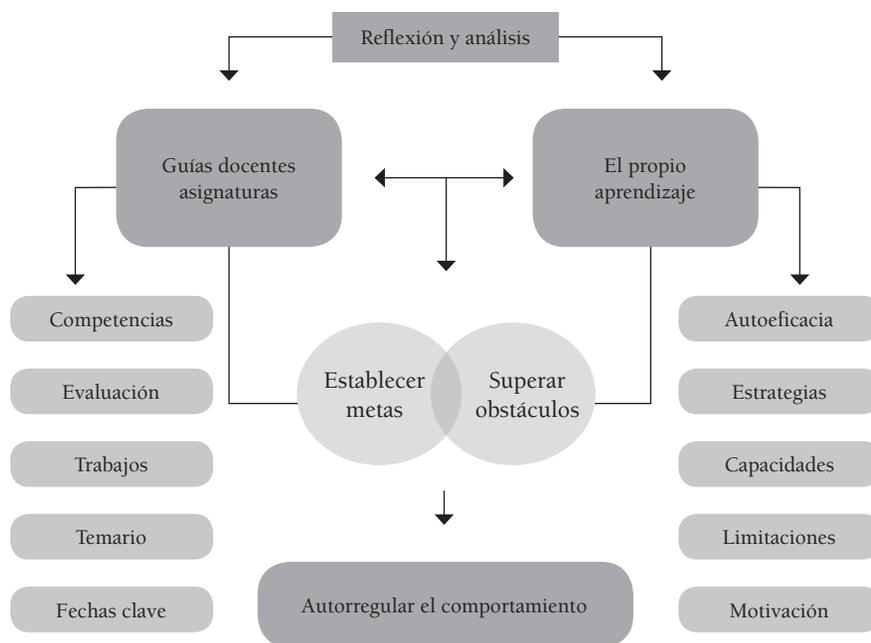
Para alcanzar los objetivos propuestos se han programado una serie de actividades que tienen como eje de trabajo la reflexión y el análisis detallado de dos ámbitos: a) el contextual, evaluando las demandas y exigencias que el estudiante ha de afrontar; y b) la gestión del aprendizaje personal, sacando a la luz y haciendo objetivo cómo el estudiante regula su aprendizaje.

Se trata de ayudar al estudiante a reflexionar sobre las variables relacionadas con su persona y las variables relacionadas con la tarea. La

TABLA I. Escalas del CEAM II

Estrategias motivacionales			Estrategias de aprendizaje		
Subescala	N.º de ítems	$\alpha$	Subescala	N.º de ítems	$\alpha$
Orientación a metas intrínsecas	4	.57	Elaboración	9	.83
Orientación a metas extrínsecas	4	.71	Aprovechamiento del tiempo	9	.77
Valor de la tarea	6	.80	Organización	8	.78
Creencias de control y autoeficacia	8	.53	Búsqueda de ayuda	7	.70
Autoeficacia para el rendimiento	4	.84	Constancia	3	.67
Ansiedad	5	.75	Metacognición	7	.62
			Autointerrogación	3	.74

FIGURA 1. Aspectos trabajados en el programa



acción reguladora del estudiante depende en cierta medida de la retroalimentación mutua entre los factores relativos a la persona y los factores que hacen referencia a las exigencias del contexto. Estos factores interrelacionan entre sí de manera dinámica y continua en el proceso de autorregulación (García Martín, 2012). Según Flavell (1985, 1987), las variables personales hacen referencia a los conocimientos y creencias acerca de cómo es uno mismo como procesador cognitivo: qué capacidades posee y cuáles no, ya que el conocimiento de nuestras propias características de aprendizaje nos ayuda a determinar qué debemos hacer para llevar a cabo una tarea y qué tipos de recursos conviene utilizar. Asimismo, las variables de la tarea se refieren a las demandas de las tareas académicas, es decir, los objetivos que se pretende con ellas; ser consciente también de su amplitud, su nivel de dificultad y los procesamientos cognitivos que requieren. Hemos de considerar que la dimensión

afectivo/motivacional está implícita en los procesos de autorregulación académica. Es necesaria una correcta gestión para que el estudiante se sienta capaz de afrontar la tarea, sepa dirigir el esfuerzo, establecer compromisos y aumentar la constancia en el desarrollo del proceso de aprendizaje (Schwinger, Steinmayr y Spinath, 2012).

El análisis de estos dos ámbitos tiene como finalidad un ajuste por parte del estudiante de ambas realidades por medio de dos acciones: a) estableciendo metas, ya que estas se conceptualizan como el propósito o el núcleo dinámico cognitivo del compromiso con la tarea, y, por tanto, el tipo de meta que el estudiante adopta establece el marco general que ayuda a interpretar el contexto de logro (Valle, Núñez, Rodríguez y González-Pumariega, 2002), y b) la búsqueda de soluciones y la gestión de los talentos ante los posibles obstáculos que puedan surgir para la consecución de los objetivos propuestos.

El estudiante estratégico es capaz de detectar los desajustes que se están dando en su proceso de aprendizaje y recurrir convenientemente a los conocimientos y estrategias que demanda cada situación específica de aprendizaje para solucionar el problema, lo que le lleva a considerar los recursos que tiene a su disposición para gestionar su aprendizaje (González-Cabanch, Rodríguez, Núñez y Valle, 2004). Esto implica que para conseguir que los estudiantes sean capaces de autorregular sus acciones para aprender es necesario hacerles más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades.

El desarrollo del programa consta de cuatro sesiones y una tutoría personal (tabla 1).

El tiempo para desarrollar cada sesión oscila entre 60 y 90 minutos. Los métodos utilizados en el desarrollo del programa difieren según la finalidad de la actividad. Además del modelado y la práctica reflexiva se ha incluido la tutoría individual, ya que tal y como apuntan Gynnild *et al.* (2008) la entrevista cara a cara es un camino efectivo para: a) ayudar y motivar a los estudiantes y ayudarles a conseguir que se comprometan mediante el diálogo; b) facilitar el conocimiento de sus capacidades y carencias; c) mejorar las estrategias de autorregulación de su aprendizaje a través de intervenciones concretas y directas.

La evaluación de la intervención es formativa y de mejora por parte del alumno a nivel individual, ya que el programa se inicia tratando aspectos a nivel grupal para finalizar en un análisis personal que pretende que el sujeto avance y mejore en aspectos clave para la gestión de su aprendizaje.

El carácter de la intervención es presencial y está fundamentada en un trato cordial y de respeto hacia los destinatarios del programa, ya que son ellos mismos los que han de

elaborar sus propias metas y analizar sus limitaciones, capacidades y dificultades. En este sentido el moderador o guía del programa ha de favorecer la orientación del proceso de ajuste de la manera más objetiva y neutra posible.

## Resultados

En primer lugar, se llevó a cabo una prueba de normalidad (Kolgomorov-Smirnov) de las distintas variables dependientes para asegurar que cumplen ese supuesto. Los resultados, aunque no se presentan por motivos de espacio, confirman esa característica de la distribución. A continuación, se comprobaron las diferencias iniciales en las medias de los grupos de control y experimental en las variables de autorregulación mediante una prueba *t de Student* para grupos relacionados, con el objetivo de comprobar la equivalencia del grupo control y experimental antes de la intervención.

Podemos observar tanto en la tabla 2 como en la tabla 3 que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de ambos grupos ( $p > 0.05$ ). Por tanto, grupo de control y el grupo experimental son equivalentes en sus resultados de autorregulación del aprendizaje.

En tercer lugar para contrastar los cambios producidos antes y después del tratamiento (pretest-postest) se ha aplicado a ambos grupos la prueba *t de Student* para contrastar las medias de las variables de autorregulación, y se acompañan los resultados con el tamaño del efecto asociado a los resultados estadísticamente significativos, calculado como la diferencia de medias estandarizada (*d*) (Cohen, 1988). Además, se estiman los intervalos de confianza de la magnitud de la diferencia siguiendo las premisas de Becker (1988). Tamaños de 0,2 a 0,3 se consideran efectos pequeños; entre 0,4 y 0,7, moderados; y por encima de 0,8, grandes.

**TABLA I. Distribución de las sesiones del programa, objetivos, desarrollo y estrategias de autorregulación**

Sesiones	I	II	III	IV	V
	“Estableciendo la hoja de ruta”	“Estrategias eficaces”	“Este es mi caso”	“El pensamiento estratégico”	Tutoría personal
<b>Objetivos</b>	<p>Elaborar la visión global del semestre en relación con los objetivos de evaluación y competencias a desarrollar en cada asignatura</p> <p>Planificar cómo gestionar el tiempo en función de las demandas y la dificultad de las asignaturas</p> <p>Comprender el sistema de créditos ECTS y sus implicaciones en la organización académica personal</p>	<p>Comparar las estrategias que usa un estudiante eficaz, y un estudiante ineficaz</p> <p>Analizar los procesos que usamos para integrar una información</p> <p>Analizar cuáles son las estrategias que se usan para hacer un trabajo/actividad y cuáles son las que se usan para afrontar un examen</p>	<p>Favorecer la expresión de la propia conducta en referencia a la gestión académica</p> <p>Favorecer que el estudiante ponga de manifiesto sus capacidades y limitaciones</p> <p>Aumentar el grado de consciencia sobre “qué hacemos” para aprender y “cómo” lo hacemos</p>	<p>Entender qué es el pensamiento estratégico</p> <p>Establecer metas por cada asignatura según las exigencias y analizar posibles estrategias sobre cómo conseguirlas</p> <p>Analizar las posibles dificultades que conlleva cada asignatura según la propia gestión del aprendizaje y buscar soluciones al respecto</p>	<p>Ayudar al estudiante a reflexionar sobre su proceso académico</p> <p>Facilitar el conocimiento de estrategias concretas. Favorecer el compromiso de los estudiantes con las metas que se hayan propuesto durante el programa</p>
<b>Desarrollo</b>	<p>Se presenta la actividad en gran grupo con la lectura del material elaborado. Posteriormente se plantea crear tantos grupos como guías de aprendizaje. Los alumnos analizarán los elementos clave de las guías y posteriormente cada grupo expondrá su trabajo al resto de los compañeros. Al final de la sesión se realizará un cuadro con las conclusiones de cada grupo</p>	<p>Se presenta la actividad en gran grupo con la lectura del material, y se les explica las normas de una discusión constructiva. En esta sesión se analizan dos casos de dos estudiantes de grado. Se discuten por orden planteando preguntas en voz alta y permitiendo intervenir a los estudiantes. Al finalizar se exponen las conclusiones de la sesión</p>	<p>Se presenta la sesión en gran grupo, explicando cómo desarrollar un escrito reflexivo y personal sobre mi propio caso como estudiante</p> <p>El desarrollo de la actividad es individual</p>	<p>Se explica qué es el pensamiento estratégico. Se facilita a los estudiantes una hoja de trabajo que les ayude establecer metas; reflexionar sobre sus creencias de autoeficacia en cada asignatura; reflexionar sobre los posibles obstáculos que existen para alcanzar sus metas y establecer el proceso estratégico para conseguir sus objetivos</p>	<p>La entrevista individual se realiza con el material que el alumno ha elaborado durante el programa. Es una entrevista abierta que persigue contrastar ideas, buscar soluciones y establecer compromisos</p>
<b>Estrategias de autorregulación</b>	<p>Planificación, organización y gestión del tiempo</p>	<p>Estrategias cognitivas: elaboración, organización; búsqueda de ayuda, autointerrogación</p>	<p>Reflexión sobre el proceso del aprendizaje. Autoconciencia de las propias capacidades y limitaciones. Análisis de las propias motivaciones</p>	<p>Establecimiento de metas. Metacognición</p>	<p>Establecimiento de compromisos. Gestión del esfuerzo</p>

**TABLA 2. Prueba inicial t total subescalas CEAM II**

	Grupo	N	M	Mdif	SD	t
TM	Control	21	4.89	.04	.64	-.23
	experimental	30	4.93		.43	
TE	Control	21	4.74	.1	.54	-.67
	experimental	30	4.84		.54	

Nota: EM= Total subescala motivación; EE= Total subescala estrategias.

\* $p < .05$

**TABLA 3. Prueba inicial t subescalas CEAM II**

	Grupo	N	M	Mdif	SD	t
OMI	Control	21	4.63	-.24	.87	.92
	experimental	30	4.39		.93	
OME	Control	21	4.76	.01	1.02	-.02
	experimental	30	4.77		1.12	
VT	Control	21	5.46	.08	.95	-.37
	experimental	30	5.54		.68	
CCA	Control	21	5.26	-.04	.67	.17
	experimental	30	5.22		.81	
AR	Control	21	4.91	.18	1.17	-.60
	experimental	30	5.09		.92	
AE	Control	21	4.34	.22	1.01	.33
	experimental	30	4.56		1.16	
ELA	Control	21	4.51	-.06	.88	.26
	experimental	30	4.45		.74	
ATC	Control	21	4.37	-.03	.55	.19
	experimental	30	4.34		.57	
ORG	Control	21	5.60	.08	.62	-.45
	experimental	30	5.68		.72	
BA	Control	21	4.72	-.27	.68	1.22
	experimental	30	4.45		.82	
CO	Control	21	5.00	.07	1.02	-.26
	experimental	30	5.07		1.03	
MTC	Control	21	4.85	.24	.87	-1.06
	experimental	30	5.09		.68	
AI	Control	21	4.14	.68	1.23	-1.79
	experimental	30	4.82		1.40	
OE	Control	21	5.54	.03	.85	-.13
	experimental	30	5.57		.89	

Nota: OMI= Orientación a meta intrínsecas; OME= Orientación a metas extrínsecas; VT= Valor de la tarea; CCA= Creencias de control y autoeficacia; AR= Autoeficacia para el rendimiento; AE= Ansiedad; ELA= Elaboración; ATC= Aprovechamiento del tiempo y concentración; ORG= Organización; BA= Búsqueda de ayuda; CO= Constancia; MTC= Metacognición; AI= Autointerrogación; OE= Otras estrategias.

\* $p < .05$

TABLA 4. Diferencias pretest-postest grupo experimental y grupo de control. Subescalas totales CEAM II

	Grupo experimental n=30						Grupo de control n=21						
	Pretest		Posttest		Mdif	t	d	Pretest		Posttest		Mdif	t
	M	SD	M	SD				M	SD	M	SD		
TM	4.93	.43	4.91	.54	-.02	1.09		4.89	.65	4.81	.60	-.08	1.09
TE	4.84	.54	5.03	.45	.19	-2.21*	.38; LI=.33, LS=.42	4.74	.54	4.86	.53	.12	.63

Nota: EM= Total subescala motivación; EE= Total subescala estrategias.

\* $p < .05$

En la tabla 4 observamos que no existen diferencias significativas en el grupo de control entre el pretest y el posttest en la subescala de motivación ( $Mdif.=.09$ ;  $DS=.38$ ;  $t(20)=1.09$ ;  $p=.29$ ) ni en la subescala de estrategias ( $Mdif.=.07$ ;  $DS=.54$ ;  $t(20)=.63$ ;  $p=.53$ ). Mientras que en el grupo experimental no se dan cambios estadísticamente significativos en la subescala de motivación ( $Mdif.=.02$ ;  $DS=.42$ ;  $t(29)=1.09$ ;  $p=.79$ ) y sí existen cambios estadísticamente significativos en la subescala de estrategias de aprendizaje después del tratamiento ( $Mdif.=.19$ ;  $DS=.47$ ;  $t(29)=-2.21$ ;  $p=.035$ ), con un tamaño del efecto moderado ( $d=.382$ ). Por lo que existe un aumento en el uso de estrategias de aprendizaje por parte de las estudiantes del grupo experimental después de haber realizado el programa.

En interesante observar que en el grupo de control la motivación ha descendido ( $Mdif.=.09$ ;  $DS=.38$ ;  $t(20)=1.09$ ;  $p=.29$ ) y en el grupo experimental ha aumentado ligeramente ( $Mdif.=.02$ ;  $DS=.42$ ;  $t(29)=.26$ ;  $p=.79$ ).

Asimismo para el grupo experimental se han obtenido diferencias significativas pretest-postest (tabla 5) en varias variables medidas a través del CEAM II que indican:

- Que las estudiantes del grupo experimental han reducido su ansiedad después del

programa de entrenamiento ( $Mdif.=.31$ ;  $DS=.84$ ;  $t(29)=2.05$ ;  $p=.050$ ), así como el uso de estrategias de aprovechamiento del tiempo y concentración ( $Mdif.=.20$ ;  $DS=.49$ ;  $t(29)=.49$ ;  $p=.032$ ), con tamaños del efecto pequeños ( $d=.256$  y  $d=.324$ , respectivamente).

- Que las estudiantes del grupo experimental han aumentado el uso de las estrategias de elaboración ( $Mdif.=.26$ ;  $DS=.65$ ;  $t(29)=-2.15$ ;  $p=.040$ ); estrategias de organización ( $Mdif.=.27$ ;  $DS=.63$ ;  $t(29)=-2.37$ ;  $p=.025$ ); y estrategias de autointerrogación ( $Mdif.=.43$ ;  $DS=.90$ ;  $t(29)=-2.64$ ;  $p=.013$ ), y solicitan más ayuda ( $Mdif.=.30$ ;  $DS=.51$ ;  $t(29)=-3.13$ ;  $p=.004$ ). En todos los casos los tamaños del efecto tienen valores pequeños, excepto organización, que es moderado ( $d=.354$ ,  $d=.422$ ,  $d=.356$  y  $d=.371$ ). No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en grupo experimental en el resto de las variables.

En el grupo de control solo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas pretest-postest en el valor otorgado a la tarea ( $Mdif.=.33$ ;  $DS=.55$ ;  $t(20)=2.73$ ;  $p=.013$ ) lo que indica una disminución del valor que las estudiantes otorgan a las actividades que realizan, también con un tamaño del efecto pequeños ( $d=.357$ ).

**TABLA 5. Diferencias pretest-postest grupo experimental y grupo de control. Subescalas CEAM II**

	Grupo experimental						Grupo de control							
	n=30						n=21							
	Pretest		Postest		Mdif	t	d	Pretest		Postest		t	Mdif	d
	M	SD	M	SD				M	SD	M	SD			
OMI	4.39	.94	4.34	.98	-.05	.37		4.63	.88	4.66	.90	-.04	.03	
OME	4.77	1.12	4.68	1.04	-.09	.51		4.76	1.02	4.66	1.09	.10	-.1	
VT	5.54	.68	5.56	.90	.02	.07		5.46	.95	5.13	.90	2.73**	-.33	.36; LI=.32, LS=.40
CCA	5.22	.81	5.28	.93	.06	-.54		5.26	.68	5.2	.66	.57	-.06	
AR	5.09	.92	5.36	.93	.27	-.19		4.91	1.17	4.92	1.04	-.01	.01	
AE	4.57	1.16	4.25	1.33	-.32	2.05*	.26; LI=.22, LS=.29	4.34	1.01	4.23	1.03	.10	-.11	
ELA	4.46	.73	4.71	.68	.25	-2.15*	.35; LI=.31, LS=.40	4.51	.87	4.56	.84	-.04	.05	
ATC	4.34	.57	4.14	.66	-.2	2.26*	.32; LI=.29, LS=.36	4.37	.55	4.19	.56	.17	-.18	
ORG	5.68	.72	5.96	.60	.28	-2.37*	.42; LI=0.38, LS=.47	5.6	.62	5.64	.80	-.04	.04	
BA	4.45	.83	4.74	.73	.29	-3.13**	.37; LI=.34, LS=.4	4.72	.68	4.8	.71	-.07	.08	
CO	5.07	1.03	5.17	.82	.1	-.46		5	1.02	5	1.15	.00	0	
MTC	5.09	.69	5.28	.71	.19	-1.32		4.86	.88	5.17	.92	-.32	.31	
AI	4.82	1.39	5.25	.99	.43	-2.64**	.36; LI=.32, LS=.39	4.14	1.23	4.67	.94	-.52	.53	
OE	5.57	.89	5.83	.64	.26	-1.86		5.54	.86	5.55	.94	-.01	.01	

Nota: OMI= Orientación a meta intrínsecas; OME= Orientación a metas extrínsecas; VT= Valor de la tarea; CCA= Creencias de control y autoeficacia; AR= Autoeficacia para el rendimiento; AE= Ansiedad; ELA= Elaboración; ATC= Aprovechamiento del tiempo y concentración; ORG= Organización; BA= Búsqueda de ayuda; CO= Constancia; MTC= Metacognición; AI= Autointerrogación; OE= Otras estrategias.

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

No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en grupo de control en el resto de las variables.

Aunque las diferencias no sean estadísticamente significativas cabe destacar que en el grupo experimental ha habido un aumento después de la aplicación del programa en las creencias de control

y autoeficacia ( $Mdif = -.06$ ;  $DS = -.54$ ;  $t(29) = -.54$ ;  $p = .59$ ), mientras que en el pretest-postest del grupo control se aprecia un descenso en esta variable ( $Mdif = .07$ ;  $DS = .52$ ;  $t(20) = .57$ ;  $p = .57$ ). Asimismo se aprecia un aumento en el grupo experimental en la variable constancia ( $Mdif = -.09$ ;  $DS = 1.06$ ;  $t(29) = -.46$ ;  $p = .65$ ) mientras que en el grupo de control se ha mantenido estable y no se han dado

cambios en el pretest-postest ( $M_{dif}=.00$ ;  $DS=.90$ ;  $t(20)=.00$ ;  $p=1.00$ ).

## Discusión y conclusiones

Es fundamental que el estudiante entienda en sus primeros años de carrera universitaria qué premisas requiere el trabajo académico y reciba una formación complementaria sobre cómo debe monitorizar y planificar su aprendizaje en orden a las nuevas demandas y expectativas de esta etapa (Nicol, 2009). En este sentido, favorecer el entrenamiento en la gestión del aprendizaje es una actuación clave para disminuir la tasa de abandono universitario que crece en nuestro país (Cabrera, Tomás, Álvarez y González, 2006). Pese a que el interés por fomentar las competencias de autorregulación del aprendizaje en alumnos universitarios empieza a estar presente cada vez más en la comunidad universitaria, es difícil todavía encontrar espacios curriculares o extra-curriculares en el que se desarrollen acciones concretas que favorezcan la mejora del aprendizaje continuo de los alumnos en esta etapa (Rosario *et al.*, 2015). Cada vez parece más necesario introducir actuaciones dentro de la vida académica universitaria que ayuden a los estudiantes a autorregular mejor su proceso de aprendizaje, promuevan la reflexión sobre sus comportamientos académicos y les ayuden a solventar sus posibles carencias y a gestionar sus talentos.

Los resultados obtenidos en esta investigación tras la comparación pretest y posttest entre el grupo experimental y el grupo de control demuestran la eficacia del programa en la mejora de las estrategias de autorregulación en el grupo experimental. Las alumnas que han participado en el programa han mejorado su nivel de estrategias de aprendizaje en comparación con el grupo de control, al tiempo que su nivel de ansiedad se ha reducido. En concreto las estudiantes del grupo experimental han mejorado significativamente sus estrategias de organización, así como el establecimiento de conexiones entre la información que reciben mediante el

uso de estrategias de elaboración; solicitan ayuda con más frecuencia durante la realización de proyectos académicos y se preguntan a sí mismas sobre su nivel de comprensión en el desarrollo de su proceso de aprendizaje con más frecuencia. Asimismo el programa parece haber protegido a las participantes de reducir el valor de las tareas de las actividades académicas, ya que se aprecia una disminución estadísticamente significativa de esa variable en el grupo control que no se da en el grupo experimental, aunque no podemos asegurar que este fenómeno en concreto sea consecuencia del programa, ya que el valor de la tarea es una variable que ha podido verse influida por situaciones de docencia no controladas en la investigación.

Un dato que a priori nos pareció contradictorio es que las alumnas del grupo experimental han disminuido el uso de sus estrategias de aprovechamiento del tiempo y concentración en comparación con el grupo de control. Este dato, aunque no nos lo esperábamos en un principio, puede ser coherente con los datos analizados ya que, en el instrumento utilizado esta variable se refiere a las horas de estudio entendidas en el sentido tradicional, y en el crédito europeo el porcentaje de horas se reparte en el volumen total del trabajo del alumno en diversas tareas, aumentando el porcentaje de la evaluación en trabajos personales o grupales a desarrollar durante las asignaturas. Por lo que la disminución del tiempo empleado en el estudio puede deberse a la mejora de las estrategias usadas por las estudiantes y a un mejor ajuste al nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje basado en el trabajo continuo, tal y como apuntan Domínguez *et al.* (2007), y Herrera y Jiménez (2011). Asimismo para tener éxito en el sistema universitario actual no parece que el aumento de número de horas de trabajo independiente del alumno sea tan relevante como la capacidad de gestionar adecuadamente ese tiempo de trabajo personal (Fernández, Bernardo, Suárez, Cerezo, Núñez y Rosario, 2013).

Realizar investigaciones sobre la eficacia de un programa que fomente la autorregulación del

aprendizaje en la universidad entraña ciertas dificultades por las propias características de la etapa, por lo que uno de los objetivos a la hora de llevarlos a cabo es no perder calidad durante el proceso. Así pues se aprecia que cuando se desarrolla un programa de intervención en el ámbito universitario el número de participantes en las investigaciones suele ser reducido (Medrano y Marchetti, 2014). Asimismo el diseño pretest-postest con grupo de control es adecuado para grupos pequeños, asegurando la validez interna de los estudios a la hora de aplicar un programa de intervención (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Partiendo de esta premisa, la principal limitación de la investigación ha sido que la muestra ha estado formada solo por mujeres de una sola titulación. Este hecho dificulta la transferibilidad de resultados. En futuras investigaciones se pretende contrastar los datos obtenidos en esta investigación con grupos formados por hombres y mujeres, aumentar el número de participantes, así como desarrollar el programa en otros campos de conocimiento. Sería igualmente interesante llevar a cabo una investigación cualitativa durante la intervención para una mejor comprensión del proceso de autorregulación de los estudiantes.

La excelencia en la universidad tiene una estrecha relación con el uso adecuado de las estrategias de aprendizaje (Gargallo, Almerich, Garfella y Fernández, 2011). El programa propuesto persigue la adaptación del estudiante a un sistema metodológico novedoso para él, y, por tanto, en el que se pretende mediante actividades concretas favorecer que el estudiante profundice en las variables relacionadas con su propia persona y en las variables relacionadas con la tarea que se trae entre

manos, para así ajustar y poner en marcha las estrategias de autorregulación de aprendizaje necesarias para el desarrollo de su actuación. Este primer paso de adaptación es una alternativa a tener en cuenta por las instituciones de educación superior para favorecer la orientación al estudiante en su proceso académico y la gestión de su aprendizaje (Cabrera *et al.*, 2016; Íñiguez *et al.*, 2016; Michavila, 2015) y que a su vez es compatible con otros programas en los que se trabaje el conocimiento declarativo, procedimental y condicional de las estrategias de aprendizaje, ya que según Flavell (1985, 1987) para conseguir el control eficaz de la dimensión cognitiva es necesario tomar consciencia de tres tipos de variables: variables de la persona, variables de la tarea y variables de estrategia. En referencia a esta última línea de trabajo hay programas en la universidad con resultados contrastados (véase Hofer *et al.*, 1998; Medrano y Marchetti, 2014; Román, 2004; Rosario Mourao, Núñez, González-Pienda, Solano y Valle, 2007; Schloemener y Brenan, 2006), cuya aplicación favorece la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes y que muestran recursos útiles para enriquecer las estrategias docentes durante el desarrollo de las asignaturas, así como las actuaciones de orientación tutorial y académica.

En suma, el presente estudio trata de dar respuesta a la necesidad de adaptación académica que experimenta el estudiante al incorporarse al sistema universitario y pretende animar a las instituciones de educación superior y a los docentes universitarios a ayudar a sus estudiantes a desarrollar competencias que favorezcan la autorregulación del aprendizaje con el fin de mejorar la calidad de su proceso académico.

## Referencias bibliográficas

---

- Becker, B. J. (1988). Synthesizing standardized mean change measures. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 41, 257-278.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y González (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 1(2), 171-203.
- Cazan, A. M. (2013). Teaching self regulated learning strategies for psychology students. *Social and Behavioral Sciences*, 78, 743-747.

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd edition)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Covington, M. (2000). *La voluntad de aprender. Guía para la motivación en el aula*. Madrid: Alianza Editorial.
- Domínguez, J. J., Estero, A. y Palomo, M. (2007). Puntos débiles y fuertes en una experiencia de adaptación al EEES: Sistemas operativos. En *Actas de las II Jornadas Metodológicas ECTS*. Badajoz, 19, 20 y 21 de septiembre. Recuperado de <http://www.uv.es/eees/archivo/115.pdf>
- Dunlosky, J. y Rawson, K. (2015). Do students use testing and feedback while learning? A focus on key concept definitions and learning criterion. *Learning and Instruction*, 39, 32-44.
- Fernández, E., Berardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. C. y Rosario, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de Psicología*, 29(3), 865-875.
- Flavell, J. C. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Flavell, J. C. (1987). Speculation about the nature of development of metacognition. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fundación, C. Y. D. (2015). *La contribución de las universidades españolas al desarrollo*. Recuperado de <http://www.fundacioncyd.org/informe-cyd/informe-cyd-2015>
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 16(1), 203-221. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf>.
- García, M. (2016). ¿Cómo aprenden los alumnos en su primer año de universidad al inicio y al final del curso? *Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 27-49. doi: <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5911>
- Gargallo, B., Almerich, G., Garfella, P. y Fernández, A. (2011). Aprendizaje estratégico en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(4), 43-64.
- Gargallo, B., Campos, C. y Almerich, G. (2016). Learning to learn at university. The effects of an instrumental subject on learning strategies and academic achievement/Aprender a aprender en la universidad. Efectos de una materia instrumental sobre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. *Cultura y Educación*, 28(4), 771-810.
- González-Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J. C., y Valle, A. (2004). El estudiante estratégico. En R. González-Cabanach, J. A. González-Pienda, S. Rodríguez, J. C. Núñez y A. Valle (coords.), *Estrategias y técnicas de estudio* (pp. 181-205). Madrid: Pearson Educación.
- Gynnild, V., Holstad, A. y Myrhaug, D. (2008). Identifying and promoting self-regulated learning in Higher Education: roles and responsibilities of student tutors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(2), 147-161.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw Hill.
- Herrera, L. y Jiménez, G. (2011). Estrategias de aprendizaje del alumnado en diferentes universidades españolas. Análisis en función de la titulación universitaria y el tipo de estrategia. En L. Herrera (coord.), *Estrategias de aprendizaje del alumno universitario. Implicaciones para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 113- 136). Granada: Comares.
- Hofer, B., Yu, S. y Pintrich, P. (1998). Teaching College students to be self-regulated learners. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (pp. 57-85). New York: Guilford.
- Íñiguez, T., Elboj, C. y Valero, D. (2016). La Universidad del Espacio Europeo de Educación Superior ante el abandono de los estudios de grado. Causas y propuestas estratégicas de prevención. *Educación*, 52(2), 285-313. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.674>

- Kristner, S., Rakoccy, K., Otto, B., Dignath-Van, E., Büttner, G. y Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition & Learning*, 5, 157-171.
- Martín, A. N. (2017). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud: recomendaciones de mejora de la práctica educativa. *Educación Médica*. Recuperado de [https://ac.els-cdn.com/S157518131730013X/1-s2.0-S157518131730013X-main.pdf?\\_tid=spdf-7293a911-8742-4f09-9d4f-62530d0ef60b&acdnat=1519820739\\_da16b90e94ca3ad886a92312b573dd7c](https://ac.els-cdn.com/S157518131730013X/1-s2.0-S157518131730013X-main.pdf?_tid=spdf-7293a911-8742-4f09-9d4f-62530d0ef60b&acdnat=1519820739_da16b90e94ca3ad886a92312b573dd7c)
- Martínez, C., Nocito, G. y Ciesielkiewicz, M. (2015). Blogs as a Tool for the Development of Self-Regulated Learning Skills: A Project. *American Journal of Educational Research*, 3(1), 38-42. doi: 10.12691/education-3-1-8
- Martínez-Berrueto, M. A. y García, A. (2011). ¿Cómo cambian las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios con la adaptación metodológica al Espacio Europeo de Educación Superior? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(2), 65-74.
- Medrano, L. y Marchetti, P. (2014). Impacto de un Programa de Entrenamiento en Aprendizaje Autorregulado y Habilidades Sociales Académicas sobre el Rendimiento y la Deserción de Ingresantes Universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 131-144. doi: 10.1989/ejep.v7i2.185
- Michavila, F. (2015) La acogida de los nuevos estudiantes. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 37-51. doi: 10.4995/redu.2015.5437
- Nicol, D. (2009). Assessment for learner self-regulation: enhancing achievement in the first year using learning technologies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(3), 335-352. doi: 10.1080/02602930802255139
- Olani, A. (2009). Predicting first year university students' academic success. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1053-1072.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-406.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T. y McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: NCRIPAL, The University of Michigan.
- Randi, J. y Corno, L. (2000), Teacher innovations in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 651-685). San Diego, CA: Academic Press.
- Roces Montero, C. (1996). *Estrategias de aprendizaje y motivación en la universidad*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Navarra, Pamplona.
- Román, J. M. (2004). Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: la "estrategia de lectura significativa de textos". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 113-132.
- Rosário, P., Fuentes, S., Beuchat, M. y Ramaciotti, A. (2015). Autorregulación del aprendizaje en una clase de la Universidad: un enfoque de infusión curricular. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 31-49. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.229421>
- Rosário, P., Mourao, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P. y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en enseñanza superior. *Psicothema*, 19, 442-427.
- Rúe, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 281-306. doi: <http://dx.doi.org/10.4995/redu.214.5649>
- Salmerón, H. y Gutiérrez-Braojos, C. (2012). La competencia de aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado. Posicionamientos teóricos. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 16(1), 5-13.
- Schloemer, P. y Brenan, K. (2006). From students to learners: Developing self-regulated learning. *Journal of Education for Business*, 82(2), 81-87.

- Schwinger, M., Steinmayr, R. y Spinath, B. (2012). Not all roads lead to Rome. Comparing different types of motivational regulation profiles. *Learning and Individual Differences*, 22, 269-279. doi:10.1016/j.lindif.2011.12.006
- Sursock, A. y Smidt, H. (2010). *Trends: A decade of change in European Higher Education*. EUA: European University Association. Recuperado de <http://www.eua.be/Home.aspx>.
- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S. y González-Pumariega. (2002). La motivación académica. En J. A. González-Pienda, R. González-Cabanach, J. C. Núñez y A. Valle (coords.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 117-144). Madrid: Pirámide.
- Williams, C., Santelices, L., Ávila, M., Soto, M. y Dougnac, A. (2017). Impacto de la aplicación del enfoque de Autorregulación del aprendizaje sobre los resultados en asignaturas de corte científico en estudiantes de medicina de la Universidad FinisTerra. *Revista Médica de Chile*, 145(5), 595-602.

## Abstract

---

### *Improvement of self-regulation learning strategies at university: the impact of a program of academic fit to the degree*

**INTRODUCTION.** This study is aimed to present and verify the effectiveness of an intervention program directed to students in early degree' courses, in order to improve the self-regulation strategies of learning within the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). The program "Academic fit to the degree studies" attempts to facilitate the relation between the personal and background variables using activities that promote reflection and appropriate decision-making about academic behavior. **METHOD.** A pre-test-post test design study was conducted with a control group of sophomore students. The instrument used to assess the level of self-regulated learning of the subjects was the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) by Pintrich and colleagues (1991) translated into Spanish and adapted by Rocés Montero in 1996. **RESULTS.** The results obtained show the effectiveness of this program on improving the self-regulation of learning in relation with the strategies of organization, elaboration, and help seeking as well as the capacity of reflection on the own learning process. Likewise, this study corroborates better time adjustment skills which are marked by the new academic demands. As a consequence, a reduction in the levels of anxiety can be observed. **DISCUSSION.** At present favoring the academic fit of students to Degree Studies is one of the variables to consider achieving the university excellence and reduce the dropout rate. The results obtained in this research show the program's efficacy in relation to self-regulated learning in degree students.

**Keywords:** *Higer education, Self-regulated learning, University students, Learning strategies.*

## Résumé

---

### *Amélioration des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage dans l'université: l'impact d'un programme d'adaptation académique aux études universitaires*

**INTRODUCTION.** Cet article a comme objectif de montrer et tester l'efficacité d'un programme d'intervention dirigé aux étudiants des premiers années d'études universitaires avec la fin

d'améliorer les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage dans le Système Européen de Transfert et d'accumulation de Crédits. Le programme "Adaptation académique des étudiants aux études universitaires" essaye de favoriser l'harmonisation entre les variables personnelles et les contextuels au moyen des activités qui visent favoriser la réflexion et une prise de décisions adéquate dans le contexte académique. **MÉTHODE.** Il a été réalisé une étude de design pré-test/post-test avec un groupe de control composé par des étudiants de seconde année universitaire. L'instrument utilisé pour évaluer le niveau d'autorégulation de l'apprentissage des sujets a été le Questionnaire de Stratégies d'Apprentissage et Motivation (CEAM II) dans la version traduite et adaptée par Rocés Montero (1996) à partir du 'Motivated Strategies for Learning Questionnaire' (MSLQ) de Pintrich et leurs collaborateurs (1991). **RÉSULTATS.** Les résultats obtenus montrent l'efficacité du programme pour l'amélioration de l'autorégulation de l'apprentissage en ce qui respecte les stratégies d'organisation, d'élaboration, de recherche de sollicitude comme des capacités de réflexion sur le propre procès d'apprentissage. D'ailleurs, il est possible d'observer un meilleur emploi du temps qui permet de faire face aux exigences académiques ainsi qu'une importante réduction des niveaux d'anxiété. **DISCUSSION.** En ce moment, favoriser l'adaptation académique des étudiants aux études universitaires est une variable à tenir en compte pour obtenir l'excellence universitaire et diminuer le taux de décrochage scolaire. Les résultats obtenus dans cette recherche montrent l'efficacité du programme pour améliorer les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage des étudiants universitaires.

**Mots-clés:** Enseignement supérieur, Autorégulation de l'apprentissage, Étudiants universitaires, stratégies d'apprentissage.

## Perfil profesional de los autores

---

### Guiomar Nocito (autora de contacto)

Doctora en Psicología Evolutiva y de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora agregada del Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid). Su área de especialización es la psicología educativa y su línea de trabajo está relacionada con la autorregulación del aprendizaje y el aprendizaje servicio.

Correo electrónico de contacto: gnocito@villanueva.edu.

Dirección para la correspondencia: Centro Universitario Villanueva. Calle Costa Brava, 2, 28034, 91, 734, 04 13.

### Enrique Navarro

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (premio extraordinario de doctorado). Actualmente es profesor ayudante doctor y miembro del grupo de investigación "Medida y Evaluación de Sistemas Educativos" en la misma universidad y también forma parte del grupo "Evaluación y Análisis Secundarios del Sistema Educativo" de UNIR. Es especialista en metodología de investigación educativa y su línea de trabajo está relacionada con la psicometría y la evaluación del rendimiento académico y los factores asociados.

Correo electrónico de contacto: enriquen@ucm.es