

Aspectos personales que favorecen la autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios

Martha Leticia Gaeta González

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México)

Personal aspects that favor self-regulated learning in texts comprehension in university students

Martha Leticia Gaeta González

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México)

Resumen

La exigencia académica y de investigación científica que demanda la universidad, requiere que los estudiantes gestionen, analicen e integren la información de diversas fuentes, en la construcción de conocimientos de manera significativa. Así, las prácticas lectoras universitarias cumplen una función vertebradora para el desarrollo de aprendizajes y de conocimiento disciplinar. Estudios actuales en este campo han encontrado que los niveles de comprensión lectora se vinculan con el tipo de estrategias implicadas en el manejo de la información escrita. De ahí que, las estrategias de autorregulación del aprendizaje a partir

Abstract

The academic and scientific research requirements that university demands, requires students to manage, analyze and integrate information from multiple sources, to build knowledge significantly. Thus, academic reading practices play a key role in the development of learning and discipline knowledge. Current studies in this field have found that the level of reading comprehension is related to the type of strategies involved in the management of written information. Therefore, self-regulated learning strategies from academic texts are essential to enable a more thoughtful and committed approach to reading, contributing to greater learning.

de textos académicos son fundamentales al permitir una aproximación a la lectura de manera más reflexiva y comprometida, lo que contribuye a un mayor aprendizaje. El propósito del presente trabajo es analizar algunos aspectos personales que favorecen la autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios mexicanos, como son los conocimientos previos y las metas académicas. Participaron 364 estudiantes universitarios (69.5% varones y 30.5% mujeres) de primer semestre de Ingeniería, con una edad media de 19.77 (DT=1.20). A través de análisis de regresión se pudo constatar que el conocimiento previo y las metas relacionadas con la tarea favorecen el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos académicos. Estos hallazgos pueden ser una guía para la práctica docente, a fin de promover la orientación a metas de aprendizaje y el andamiaje necesario para el uso de estrategias de autorregulación a partir de textos, que contribuya a un aprendizaje significativo en alumnos de educación superior.

Palabras clave: Aprendizaje autorregulado, conocimientos previos, metas académicas, comprensión de textos, conocimiento, universidad.

The purpose of this paper is to analyze some personal aspects that promote self-regulated learning in academic texts understanding in college students, such as prior knowledge and academic goals. 364 college students participated (69.5% men and 30.5% women) in their first semester of Engineering, with a mean age of 19.77 (SD=1.20). Through regression analysis it was found that prior knowledge and academic learning goals favor self-regulated learning strategies in understanding academic texts. These findings might guide the teaching practice to promote learning goal orientation and a scaffolding for the use of self-regulation strategies for meaningful learning in higher education students.

Key words: Self-regulated learning, previous knowledge, academic goals, text comprehension, knowledge, university.

Introducción

Las propuestas educativas actuales consideran al aprendizaje como un proceso complejo que implica que el estudiante se involucre de manera activa en la construcción de conocimiento, a fin de que adquiera más autonomía, mediante el desarrollo de estrategias, habilidades y aptitudes de manera continua y permanente (UNESCO, 2005; OEI Metas, 2021). Esto es particularmente necesario en el contexto universitario, donde los alumnos enfrentan una serie de retos en la organización de aprendizajes cada vez más complejos, que demandan, de acuerdo con estudios recientes en psicología educativa, la gestión, el análisis, la elaboración y la integración de información documental de múltiples textos de alta complejidad textual (Ponce y Carrasco, 2010; Solano, González-Pienda, González-

Pumariega y Núñez, 2004). Para ello, es imprescindible que los alumnos desarrollen de una serie de estrategias que les permitan la construcción de conocimiento, a partir del manejo de la información escrita.

La comprensión lectora se configura por tanto como un recurso cognitivo indispensable para el aprendizaje, que requiere la intervención explícita en los procesos que deben ser activados para el manejo significativo de los materiales académicos, así como su autorregulación (Solano *et al.*, 2004). Es por ello que resulta necesario conocer e investigar con mayor profundidad dichos procesos para aportar las alternativas metodológicas que permitan favorecer su enseñanza en los programas universitarios.

Esta necesidad existe en el contexto mexicano, donde si bien ha habido un creciente interés entre los investigadores educativos en cuanto a la construcción de conocimientos a partir de la comprensión lectora en estudiantes universitarios (Hernández, 2008; Moore y Narciso, 2011; Ponce y Carrasco, 2010; Sarmiento, Carrasco y Tello, 2009), hasta el momento son escasos los trabajos en esta temática, especialmente sobre las estrategias de autorregulación implicadas en la comprensión de textos académicos (Vega, 2011; Vega, Bañales y Correa, 2011), no existiendo estudios que las evalúen, atendiendo a la autorregulación de las distintas áreas (cognitiva, motivacional, comportamental y contextual) y momentos clave (antes, durante, después) de la lectura significativa, que permitan que el alumno se convierta en un lector eficaz (Pintrich, 2000a; Solano *et al.*, 2004).

Dado ello, en el presente trabajo buscamos un mayor entendimiento de la situación en que se encuentran los estudiantes en el contexto universitario mexicano, en cuanto a las estrategias de autorregulación de la comprensión lectora, como medio de aprendizaje a partir de textos académicos, en relación con sus aprendizajes previos y metas académicas, dada la relevancia de las estrategias lecturas para la construcción de nuevos aprendizajes.

Referentes teóricos

Autorregulación del aprendizaje

La consideración del aprendizaje como una construcción de significado de forma autorregulada, hace referencia al conjunto de procesos cognitivos a través de los cuales se selecciona la información más importante, de manera que pueda ser organizada y elaborada posteriormente para integrarla significativamente a los conocimientos previos en la construcción de nuevos significados. La representación del material leído constituye el resultado de la transformación de los materiales en conocimiento. De modo que la comprensión del material se configura como un requisito fundamental para el aprendizaje autorregulado (Mason, 2004; Rosário, Nuñez y González-Pienda, 2004; Solano *et al.*, 2004).

La autorregulación del aprendizaje es definida por Zimmerman (1989, 2008) como un proceso activo, cíclico, recurrente, que centra su atención en cómo los estudiantes personalmente modulan su pensamiento, afecto y comportamiento, a través del uso de mecanismos específicos y meta-habilidades de apoyo, hacia el logro de sus objetivos.

Dado ello, la autorregulación del aprendizaje es un aspecto esencial no sólo para el éxito académico, sino hacia otros aspectos fundamentales en la universidad, como la constancia y la perseverancia (Nota, Soresi y Zimmerman, 2004), especialmente en las tareas que involucran la comprensión de textos académicos (Zarei y Hatami, 2012).

Desde esta perspectiva, lo que caracteriza a los estudiantes como autorregulados es su iniciativa personal e implicación en la tarea, así como las habilidades que despliegan, de acuerdo al contexto en que se lleva a cabo el aprendizaje, aspectos considerados como valiosos, especialmente en la educación superior. De manera más precisa, estos alumnos son conscientes de que el éxito académico depende de su esfuerzo y uso efectivo de estrategias y se enfocan en el conocimiento profundo y progreso personal, planteándose metas de aprendizaje (Nuñez *et al.*, 2008). En este sentido, los lectores autorregulados se considerarían aquellos que establecen metas realistas, seleccionan estrategias de comprensión efectivas, monitorean su comprensión del texto y evalúan su avance hacia la meta propuesta (Zimmerman, 1986). Para ello, deben conocer los propios procesos implicados y cómo pueden regularlos en las distintas áreas (cognición, motivación, comportamiento y contexto), mediante diversas estrategias que deben realizar en tres momentos clave de la actividad lectora significativa: antes, durante y después de la lectura.

El proceso de autorregulación cognitiva antes de leer implica planificar y establecer metas específicas, así como la activación de percepciones y conocimiento sobre la tarea, el contexto y sobre sí mismo (Pintrich, 2000a). Los buenos lectores previo a la lectura se aseguran de que tienen un propósito claro que quieren lograr a partir de la información escrita (Nuñez *et al.*, 2008). En esta fase se encontrarían las estrategias para fomentar la comprensión del texto, permitiéndole al lector situarse ante la lectura. Esta planificación afectaría tres procesos (Pintrich, 2000a; Solé, 1992): (a) el establecimiento de metas concretas, construyendo de manera clara el objetivo general para leer el texto y las metas específicas para su comprensión, (b) la activación de los conocimientos previos en relación del contenido a trabajar, (c) la activación del conocimiento metacognitivo, a través de la búsqueda activa de lo que se sabe en relación a los nuevos contenidos y las estrategias más adecuadas para su comprensión (Nuñez *et al.*, 2008).

A partir de la combinación del conocimiento activado en estos tres momentos, los buenos autorreguladores de la comprensión, tienen una representación de la tarea de manera clara y establecen un plan de acción sobre cómo se abordará la lectura del texto (Vega *et al.*, 2011). Asimismo, en esta etapa los alumnos activan las creencias motivacionales y las emociones que implican, de acuerdo con Pintrich (2000a), los juicios de autoeficacia, así como el interés y la importancia de la tarea. Además de la planificación y activación del comportamiento y del contexto, que incluye la organización del tiempo y el esfuerzo a dedicar en la tarea y las cogniciones del lector sobre cómo realizar la tarea y los aspectos del contexto a controlar.

El proceso de autorregulación cognitiva durante la lectura, se refiere a las estrategias cognitivas necesarias para la construcción del significado del texto, así como las estrategias metacognitivas para el control de cómo se va produciendo esa comprensión y de la solución de problemas que surjan durante la lectura (Pintrich, 2000a), los cuales permitirían evaluar el nivel de la comprensión lectora, así como el uso de estrategias

para detectar y solucionar problemas, a fin de construir una representación global y coherente del documento.

De igual forma, mientras realizan la lectura, los alumnos toman conciencia de su motivación, creencias y sentimientos para posteriormente regularlos, especialmente al surgir un problema durante la lectura que haga que disminuya la motivación. Asimismo, los alumnos regulan las conductas específicas relacionadas con la comprensión lectora y otras más generales del comportamiento, mediante estrategias de gestión de los recursos, como el manejo del tiempo destinado al estudio, el esfuerzo que requiere la tarea, la búsqueda de ayuda y el estado de ánimo. Además de monitorizar y regular el contexto, de modo que facilite el logro de las propias metas (Solano *et al.*, 2004; Pintrich, 2000a).

El proceso de autorregulación después de la lectura comprende los intentos del lector por monitorizar y regular su cognición, motivación, comportamiento y contexto (Núñez *et al.*, 2008; Solano *et al.*, 2004; Pintrich, 2000a), que implica las reflexiones, evaluaciones y atribuciones que se hacen una vez concluida la lectura, a fin de valorar su comprensión, relacionándola con sus conocimientos. Además de tener reacciones afectivas y motivacionales sobre el esfuerzo y el tiempo dedicado a la consecución de la tarea, así como del resultado obtenido a partir de la misma, lo que repercutirá en futuras tareas de lectura.

Cabe señalar que en la práctica lectora los estudiantes no parecen separar las estrategias en los tres momentos del proceso lector -antes, durante y después (Núñez *et al.*, 2008). Tal como afirma Pintrich (2000a), estas fases constituyen una secuencia general en el tiempo, pero no toda tarea de aprendizaje implica necesariamente aplicarlas de la misma forma o en ese orden, ya que en la mayoría de los casos interactúan de manera compleja, influyéndose unas con otras, de modo que es difícil separar algunas de las fases al tratarse de procesos recurrentes más que lineales.

Metas académicas

En el campo de la psicología educativa, las investigaciones señalan la existencia de una relación estrecha entre la motivación y los procesos de comprensión lectora de textos académicos. Estos estudios (Bråten y Samuelstuen, 2004; He, 2008) nos indican que para profundizar en la comprensión del fenómeno lector resulta necesario examinar la dimensión correspondiente a las metas académicas que inciden en este proceso y que podrían influir en las estrategias autorregulatorias que utiliza o no el lector, especialmente cuando consideramos prácticas lectoras de alta exigencia, tales como aquellas implicadas en el nivel universitario (Valle *et al.*, 2008, 2009).

A diferencia de las metas que los alumnos establecen cuando planean involucrarse en la tarea de aprendizaje, la orientación a metas describe los diferentes propósitos que adoptan los estudiantes para involucrarse en las tareas académicas, integrando diferentes criterios para percibir los esfuerzos de logro como exitosos (Pintrich, 2000b). De esta forma, las metas académicas definen los resultados que se espera alcanzar y con los cuales se van comparando las acciones realizadas, relacionando los componentes cognitivos y afectivos del comportamiento dirigido al logro. Por lo que sirven como guía en los procesos de autorregulación (Martínez González, 2011; Pool-Cibrián y Martínez-

Guerrero, 2013), al permitir seleccionar estrategias de planeación y organización en la comprensión de temas (Pintrich y Schunk, 2006).

Como muestra la investigación (Ames, 1992; Pintrich, 2000a), en el proceso de aprendizaje los estudiantes se mueven por distintos objetivos e intereses. De esta forma, la implicación en la actividad lectora, el nivel de esfuerzo y persistencia en la realización de la tarea, así como las respuestas afectivas y cognitivas relacionadas con el resultado obtenido son consecuencia del significado que los individuos atribuyen a la consecución del logro. Este significado, a su vez, está en función de sus metas de logro, las cuales influyen en la forma en la que los alumnos perciben, interpretan, sienten y reaccionan, dando como resultado diversas formas de aproximación, compromiso y respuesta a la actividad de aprendizaje.

La investigación sobre este tópico se ha enfocado principalmente en dos metas: la meta para incrementar la habilidad (denominada meta de aprendizaje, maestría o tarea) o la meta para demostrar la habilidad o evitar la demostración de falta de habilidad (denominada meta de rendimiento, habilidad o ego) y cómo estos dos patrones de orientación a meta están vinculados con los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Pintrich y Schunk, 2006) Sin embargo, diversos investigadores (Gaeta, Cavazos, Sánchez, Rosario y Högemann, 2015; Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García y Rocés; 1997; Valle *et al.*, 2008, 2009) han considerado a ambas orientaciones como más complejas, refiriendo que los alumnos pueden seguir otros tipos de metas que afectan su actuación, incluyendo las metas sociales.

Estos autores proponen cuatro tipos generales de razones que guían a los alumnos para involucrarse en las tareas académicas: (1) las *metas relacionadas con la tarea*, que frecuentemente se asocian con la motivación intrínseca: cuando lo que determina la actividad es el interés en la propia tarea, el buscar incrementar el control y la propia competencia; (2) las *metas relacionadas con la autovaloración* (el "Yo") incluyen las metas relacionadas con el autoconcepto y la autoestima: experimentar que se es mejor que otros, o al menos que no se es peor que otros, y el buscar evitar las experiencias negativas asociadas al fracaso previo; (3) las *metas relacionadas con la valoración social*, se relacionan con la experiencia emocional que se deriva de las relaciones de personas significativas para el alumno (padres, profesores, iguales) ante su propia actuación; (4) las *metas relacionadas con la consecución de recompensas externas* están vinculadas con la consecución de premios o recompensas y con la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u objetos valorados por la persona.

En general, cuando lo que mueve a los estudiantes para implicarse en una actividad académica es el deseo de aprender, se implican más en autorregular su aprendizaje y los efectos sobre los resultados obtenidos parecen más sólidos y consistentes (Ames, 1992; Pintrich, 2000a), que cuando el involucramiento en la tarea está movido por motivos más externos. Esto particularmente cierto en actividades que involucran la comprensión y aprendizaje de textos académicos (Botsas y Padeliadu, 2003; Guthrie *et al.*, 2006; Tercanlioglu y Demiröz, 2015). No obstante lo anterior, las conclusiones sobre la adopción de metas de desempeño no han sido tan claras. Así, se ha argumentado que la orientación a la recompensa o valoración social puede ser tan adaptativa como la orientación al aprendizaje en determinadas circunstancias (He, 2001, 2008), como en situaciones muy competitivas (Daniels *et al.*, 2008; Pintrich, 2000b). Pudiendo resultar

de utilidad en contextos educativos en los que el alumno se esfuerza por superar a otros y dónde la excelencia de un estudiante tiende a definirse por su rendimiento comparado con el de otros. Estas condiciones están próximas a las que se dan en muchas aulas universitarias (Cury *et al.*, 2002; González, 2005; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Thrash, 2002). Es por ello que se requiere una mayor atención teórica y empírica a estas complejas relaciones, especialmente en cuanto a la motivación lectora, cuyo estudio desde una perspectiva de orientación a metas es todavía escaso (He, 2008).

Conocimientos previos

A medida que se avanza de nivel académico, además de contar con las habilidades necesarias, es fundamental tener los conocimientos previos que permitan un aprendizaje significativo (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Es decir, contando con la guía necesaria, los alumnos deben activar y movilizar sus conocimientos anteriores, para integrarlos de manera significativa con la nueva información, a fin de desarrollar nuevos aprendizajes. Esta conexión es importante especialmente en la universidad, donde los alumnos deben construir nuevos y más complejos entendimientos disciplinares, lo que hace necesario revisar sus creencias y teorías actuales.

Un gran número de estudios sobre los conocimientos previos se ha enfocado en la mejora de la comprensión lectora. En líneas generales, dichos trabajos han encontrado que la comprensión de textos académicos se incrementa cuando se logra una conexión entre el conocimiento previo y el nuevo contenido del material, de ahí que el primero tiene un importante papel en el logro académico de los alumnos (Campbell y Campbell, 2008).

Los exámenes estandarizados se consideran como un instrumento generalizado para evaluar los conocimientos previos de los estudiantes. Sin embargo, varios investigadores (Le, Casillas, Robbins y Langley, 2005; Olani, 2009) argumentan que dichas evaluaciones, aunque necesarias, por sí solas no predicen el desempeño académico posterior de los alumnos. Lo mismo sucede con otros predictores tradicionales como el promedio académico previo. De ahí la relevancia del uso de variables motivacionales, de manera complementaria a los criterios tradicionales, para predecir el desempeño académico posterior en la educación superior.

Metodología y objetivos

Para el estudio del uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje a partir de textos, en función de las metas académicas y los aprendizajes previos, nos propusimos desarrollar una investigación en el marco de un programa universitario de Ingeniería. Para ello, seleccionamos y aplicamos una metodología cuantitativa de tipo exploratorio y corte transversal, mediante el uso de instrumentos estandarizados de auto-reporte.

Objetivos

En el presente trabajo se planteó como objetivo principal analizar la capacidad predictiva de los conocimientos previos y las metas académicas con relación a las estrategias de autorregulación implicadas en la comprensión profunda de la lectura, como medio de

aprendizaje a partir de textos, en estudiantes universitarios. Este objetivo general se desagregó en los siguientes objetivos particulares:

- Identificar los conocimientos previos al ingreso a la universidad de los alumnos.
- Evaluar la orientación a metas académicas que establecen los alumnos.
- Analizar las estrategias de autorregulación en la comprensión lectora que usan los alumnos en distintas áreas y momentos del proceso lector.
- Determinar en qué medida el promedio inicial y el tipo de meta académica inciden de manera diferencial en las estrategias de autorregulación del aprendizaje que usan los alumnos.

Participantes

Participaron en el estudio 364 estudiantes de Ingeniería, con edades entre 20 y 23 años (Media=19.77; DT=1.20), de una universidad privada en México. Del total de la muestra, el 69.5% son varones y el 30.5% son mujeres. Los alumnos fueron elegidos de cursos básicos de ingeniería (primer semestre), siendo seleccionados mediante muestreo por conveniencia, su participación fue voluntaria y no recibieron ningún incentivo a cambio.

VARIABLES e instrumentos de medida

En este estudio se incluyeron tres variables: los conocimientos previos, las metas académicas y las estrategias autorregulatorias implicadas en la comprensión lectora.

Los conocimientos previos fueron estimados a través de la calificación promedio obtenida en el examen de ingreso a la universidad (denominado promedio inicial) y codificado de acuerdo con la siguiente distribución: suspenso (1), aprobado (2), bien (3), notable (4) y sobresaliente (5).

Las metas académicas se valoraron a través del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA), elaborado por Núñez *et al.* (1997) y adaptado por Gaeta *et al.* (2015) al contexto mexicano. Este instrumento consta de 42 ítems y presenta la siguiente estructura: (1) Metas orientadas al aprendizaje, centradas en la adquisición de competencia y control; interés por la materia. (2) Metas orientadas al Yo, definidas por la implicación personal definida por una defensa del Yo; falta de implicación personal derivada de una defensa del Yo; implicación derivada de la búsqueda de un engrandecimiento del Yo. (3) Metas orientadas a la valoración social, centradas en la adquisición de valoración social. (4) Metas de logro o recompensa, centradas en el deseo de obtener un trabajo futuro digno; evitación de castigos. Las respuestas de cada uno de los ítems del cuestionario aparecen categorizadas en una escala que va desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). Los índices de confiabilidad (alfa de Cronbach) del instrumento original oscilan desde .75 para el factor metas de evitación del trabajo para una defensa del Yo hasta .87 para el factor metas centradas en el interés por la materia.

Las estrategias de autorregulación en la comprensión lectora se estimaron mediante la Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos — ARATEX (Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário, 2006; Solano *et al.*, 2005).

Como marco teórico de este instrumento se consideran las estrategias y actividades que deben hacerse para estudiar con éxito un texto de forma autorregulada y comprensiva (González-Cabanach, Valle-Arias, Rodríguez-Martínez y Piñeiro-Agüin, 2002; Pintrich, 2000a; Wolters, 2003); esto es, las estrategias implicadas en la comprensión profunda de un texto, atendiendo a la autorregulación de las distintas áreas implicadas (cognición, motivación, comportamiento y contexto) y diferenciando tres momentos clave en relación a la actividad de leer de manera significativa, que se corresponden con las tres fases de toda conducta autorregulada: antes (en relación con la planificación y activación de conocimientos), durante (donde se lleva a cabo la monitorización y regulación de la actividad) y después (reacción y reflexión sobre lo que se ha hecho). La estructura factorial de la escala es de cinco dimensiones interrelacionadas entre sí: (1) estrategias de regulación de la cognición (dimensión cognitiva); (2) estrategias de regulación de la motivación (dimensión motivacional); (3) estrategias de regulación de la metacognición (dimensión evaluativa); (4) estrategias de regulación de gestión de recursos (dimensión de gestión de recursos o de apoyo) y (5) estrategias de regulación del contexto (dimensión contexto). El cuestionario consta de 23 ítems y su valoración se realiza a través de una escala tipo likert con cinco alternativas de respuesta (1=nunca; 5=siempre) en relación con la frecuencia con la que los estudiantes consideren que realizan o no la actividad que se describe en cada ítem cuando tratan de comprender un texto. El instrumento original tiene un índice de fiabilidad (Alfa de Cronbach) de .87.

Procedimiento

La recogida de la información tuvo lugar en la propia aula, durante el horario académico, después de disponer de las autorizaciones de los equipos directivos. La aplicación de los cuestionarios fue realizada en presencia del profesor, con una duración aproximada de 30 minutos. Los alumnos fueron informados de los objetivos del estudio, su participación fue voluntaria y se aseguró la confidencialidad de sus respuestas.

Análisis de datos

Conforme a los objetivos planteados, inicialmente se verificó la consistencia interna de los instrumentos seleccionados, posteriormente se efectuó un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas, a fin obtener un panorama general de la muestra, así como análisis descriptivos de las variables incluidas en el modelo de regresión (media, desviación típica) y de correlación entre las mismas. Finalmente, se llevaron a cabo análisis de regresión jerárquica, en dos pasos, para verificar la incidencia de los conocimientos previos y las metas académicas (variables independientes) en las estrategias de autorregulación a partir de textos (variable dependiente). En el modelo 1 se incluyeron las metas académicas por considerarse con un mayor nivel predictivo y posteriormente, en el modelo 2, se incorporó el promedio inicial.

Resultados

Consistencia interna de los instrumentos

Con el propósito de corroborar la consistencia interna de los instrumentos utilizados, se realizó un análisis factorial exploratorio; para ello se usó el método de componentes

principales y se procedió a una rotación Varimax. Posteriormente se llevó a cabo un análisis conceptual de los diferentes factores resultantes en cada cuestionario, así como un análisis de fiabilidad de los mismos. En la Tabla 1 se muestran las medias, desviaciones típicas, el número de ítems y el coeficiente de confiabilidad (alpha de Cronbach) de las variables implicadas en el estudio.

En cuanto al CEMA, la composición de los factores concuerda en general con la del instrumento original (Núñez *et al.*, 1997). No obstante, se eliminaron 3 ítems del cuestionario por presentar correlación ítem-total y/o comunalidad inferior a .3, así como peso factorial inferior a .40. El cuestionario final de 39 reactivos presenta un coeficiente de fiabilidad (alpha de Cronbach) de 0.93, el cual se considera aceptable, así como el de cada uno de los factores que oscilan entre .65 para el factor metas orientadas al logro hasta .94 para el factor metas orientadas a la valoración social (ver Tabla 1).

Respecto al ARATEX, el análisis factorial indicó cinco factores con auto-valores superiores a uno, lo cual es consistente con la estructura de la escala original (Núñez *et al.*, 2006). No obstante, se eliminaron 3 ítems del cuestionario por presentar correlación ítem-total y/o comunalidad inferior a .3, así como peso factorial inferior a .40; se descartaron los dos ítems correspondientes a la dimensión contexto y un ítem perteneciente a la dimensión motivacional. Un segundo análisis indicó cuatro factores cuya composición concuerda con la del instrumento inicial. El cuestionario final de 20 reactivos presenta un coeficiente de fiabilidad (alpha de Cronbach) de 0.90, el cual se considera aceptable, así como el de cada uno de los factores que oscilan desde .71 para las estrategias de regulación de la metacognición hasta .81 para las estrategias de regulación de la cognición y las estrategias de regulación de la gestión de recursos (ver Tabla 1).

	Promedio Inicial	Metas Aprend	Metas Yo	Metas ValSoc	Metas Logro	AR Cognic	AR Recursos	AR Motivac	AR Metacog	AR Textos
No. de ítems		8	10	15	6	7	5	4	4	20
Media	9.16	33.69	20.63	45.39	25.33	27.42	16.72	13.85	13.50	71.45
Desv. Típica	0.40	4.24	8.09	14.85	3.92	4.38	4.28	3.29	3.19	11.91
α		.77	.84	.94	.65	.81	.81	.73	.71	.90

MetasAprend=Metas orientadas al aprendizaje; MetasYo=Metas orientadas al Yo; MetasValSoc=Metas orientadas a la valoración social; MetasLogro=Metas de logro o recompensa; ARCognic=Estrategias de regulación de la cognición; ARRecursos= Estrategias de regulación de gestión de recursos; ARMotivac= Estrategias de regulación de la motivación; ARMetacog=Estrategias de Regulación de la Metacognición; ARTextos=Estrategias de autorregulación del aprendizaje a partir de textos.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables de estudio.

Análisis de correlación

A partir de los datos anteriores, se efectuó un análisis de correlación (Pearson) entre todas las variables de estudio. Como se muestra en la Tabla 2, el promedio inicial y las diferentes orientaciones de metas académicas tienen una correlación significativa positiva con las estrategias totales de autorregulación del aprendizaje a partir de textos (conforme a lo esperado), aunque la magnitud de las correlaciones varió entre las orientaciones a menta; las metas orientadas al aprendizaje tuvieron el mayor nivel de

correlación ($r=.462$, $p< 0.01$), seguidas por las metas orientadas a la valoración social ($r=.264$, $p< 0.01$) y las metas de logro ($r=.222$, $p< 0.01$) y en un menor grado estuvieron las metas orientada al Yo ($r=.104$, $p< 0.05$).

Al analizar la relación entre las diferentes orientaciones de metas y las estrategias de autorregulación por área (cognición, recursos, motivación, metacognición), se observa en general una correlación significativa entre todas ellas, a excepción de las metas orientadas al Yo y las metas orientadas a la valoración social, que no muestran una correlación significativa con las estrategias de regulación de la cognición. El promedio inicial presenta en general una correlación significativa con las estrategias de autorregulación, excepto con las estrategias de autorregulación de la motivación.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1. Promedio Inicial										
2. Metas Aprend	.101									
3. Metas Yo	-.151**	.059								
4. Metas ValSoc	-.053	.372**	.576**							
5. Metas Logro	-.014	.358**	.288**	.458**						
6. AR Cognic	.210**	.393**	-.103	.036	.175**					
7. AR Recursos	.166**	.345**	.149**	.268**	.149**	.400**				
8. AR Motivac	.096	.354**	.147**	.328**	.247**	.312**	.550**			
9. AR Metacog	.137**	.362**	.165**	.226**	.107*	.492**	.630**	.544**		
10. AR Textos	.201**	.462**	.104*	.264**	.222**	.734**	.832**	.737**	.833**	

* $p<0.05$; ** $p< 0.01$

MetasAprend=Metas orientadas al aprendizaje; MetasYo=Metas orientadas al Yo; MetasValSoc=Metas orientadas a la valoración social; MetasLogro=Metas de logro o recompensa; ARCognic=Estrategias de regulación de la cognición; ARRecursos= Estrategias de regulación de gestión de recursos; ARMotivac= Estrategias de regulación de la motivación; ARMetacog=Estrategias de Regulación de la Metacognición; ARTextos=Estrategias de autorregulación del aprendizaje a partir de textos.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Correlación entre promedio inicial, metas académicas y uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje (n=364).

Análisis de regresión

En la Tabla 3 se muestran los resultados de la regresión jerárquica realizada a fin de evaluar la incidencia significativa del promedio inicial y las metas académicas (variables predictoras) sobre el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje a partir de textos (variable resultado). En el modelo 1, que incluye a las metas académicas como variables independientes, se observa que únicamente la meta orientada al aprendizaje explica de manera estadísticamente significativa el uso de las estrategias de autorregulación del aprendizaje a partir de textos ($\beta=.424$, $t=7.91$; $p<.001$).

En el modelo 2, que incorpora al promedio inicial, se observa que este último tiene una influencia significativa sobre las estrategias de autorregulación del aprendizaje, al igual que las metas orientadas al aprendizaje cuya incidencia sigue siendo significativa (ver Tabla 3). No obstante, la capacidad explicativa del modelo 2 es menor ($F=23.71$, $p=.000$) respecto al modelo 1 ($F_{(4, 348)}=25.21$, $p=.000$).

Modelo 1	Resultado	Predictor	Beta	t	Sig.
	AR Textos	Metas Aprend	.424	7.91	.000
		Metas Logro	.014	.24	.807
		Metas ValSoc	.077	1.18	.240
		Metas Yo	.028	.51	.613

$R^2=.225$; $F_{(4,348)}=25.21$, $p=.000$

Modelo 2	Resultado	Predictor	Beta	t	Sig.
	AR Textos	Metas Aprend	.403	7.62	.000
		Metas Logro	.041	.71	.479
		Metas ValSoc	.079	1.23	.221
		Metas Yo	.029	.54	.589
		Promedio Inicial	.176	3.74	.000

$R^2=.255$; $F_{(5,347)}=23.71$, $p=.000$

MetasAprend=Metas orientadas al aprendizaje; MetasYo=Metas orientadas al Yo; MetasValSoc=Metas orientadas a la valoración social; MetasLogro=Metas de logro o recompensa; ARCognic=Estrategias de regulación de la cognición; ARRecursos= Estrategias de regulación de gestión de recursos; ARMotivac= Estrategias de regulación de la motivación; ARMetacog=Estrategias de Regulación de la Metacognición; ARTextos=Estrategias de autorregulación del aprendizaje a partir de textos.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Capacidad predictiva del promedio inicial y las metas académicas sobre las estrategias de autorregulación del aprendizaje a partir de textos.

Discusión

El propósito principal de este trabajo ha sido valorar la capacidad predictiva de los conocimientos previos y las metas académicas en las estrategias de autorregulación implicadas en la comprensión lectora, como medio de aprendizaje a partir de textos, en estudiantes universitarios mexicanos. A partir de los análisis realizados, hemos constatado que existen diferentes patrones de relación entre las variables personales involucradas en la autorregulación del proceso lector. Los resultados indican que los conocimientos previos (valorados mediante el promedio inicial) y las metas orientadas al aprendizaje favorecen el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos académicos, no siendo así cuando los alumnos adoptan metas orientadas al rendimiento o a la valoración social. A continuación se discuten con más detalle estos resultados.

En líneas generales existe una relación significativa entre el promedio inicial, las diferentes orientaciones de metas académicas y las estrategias de autorregulación del aprendizaje a partir de textos. Lo cual concuerda con otros estudios (Gaeta *et al.*, 2015; Núñez *et al.*, 1997; Valle *et al.*, 2009) en que los alumnos pueden tener diversas razones para implicarse académicamente, incluyendo las metas sociales. De modo que, ante tareas académicas poco interesantes para los alumnos, otras razones distintas al interés intrínseco pueden ser necesarias para motivar su actuación (De la Fuente, 2002; Nuñez, 2009). Cabe señalar, no obstante, que las metas orientadas al Yo y las metas orientadas a la valoración social no muestran una correlación significativa con las estrategias de regulación de la cognición. Lo cual sugiere que la implicación personal en la tarea centrada en la búsqueda de mantener una imagen positiva o mostrar la propia capacidad ante los

demás, no promueve el uso de estrategias de autorregulación para la construcción del significado del texto y el control de la comprensión lectora. Estos resultados coinciden en general con los de otras investigaciones (Botsas y Padeliadu, 2003; Guthrie *et al.*, 2006; Tercanlioglu y Demiröz, 2015) cuyos hallazgos señalan diferencias entre las orientaciones al aprendizaje y las orientaciones al rendimiento o de valoración social para la comprensión y aprendizaje de textos académicos, desfavoreciendo a las metas sociales.

El análisis de regresión realizado muestra, en congruencia con otras investigaciones (Bråten y Samuelstuen, 2004; Gaeta, Teruel y Orejudo, 2012; Valle *et al.*, 2009), que las metas orientadas al aprendizaje son predictores importantes de los procesos de autorregulación del aprendizaje. Sin embargo, las metas orientadas al rendimiento o a la valoración social no tuvieron una incidencia significativa en estos procesos. Lo cual sugiere que el buscar mejorar la competencia y el dominio de los materiales promueve que los alumnos sean más estratégicos para planear, organizar y supervisar el desempeño lector hacia el logro de los objetivos planteados. Esto es, para tomar responsabilidad con sus niveles de motivación y perseverancia por aprender, así como para usar estrategias metacognitivas para la comprensión y aprendizaje de los contenidos académicos (Ames, 1992; Pintrich, 2000a), lo que no sucede cuando los alumnos se orientan a metas sociales.

En este sentido se destaca que, no obstante las metas sociales pueden motivar hasta cierto punto la implicación de los alumnos en la tarea, contrario a otros estudios (De la Fuente, 2002; Valle *et al.*, 2009), estas orientaciones a meta no favorecen el desarrollo de habilidades autorregulatorias en los alumnos de la muestra. En este caso, hacia la comprensión significativa de los contenidos académicos. De modo que, las distintas creencias y estrategias motivacionales del lector inciden en la actitud y forma de aproximar la lectura (González-Pumariaga *et al.*, 2002; Solano *et al.*, 2004). En nuestro caso, las conductas de los alumnos que adoptan una orientación a meta de aprendizaje o de rendimiento es muy diferente entre sí, en cuanto a las actividades para planear sus metas y para la observación y control de la comprensión del material, siendo las metas vinculadas al deseo de aprender y mejorar la habilidad más adaptativas (Pintrich, 2000a; Suárez, Fernández y Anaya, 2005). Estos hallazgos nos conducen hacia una mayor investigación futura que permita clarificar la adaptabilidad de las metas sociales en el uso de estrategias de autorregulación a partir de textos académicos.

Conforme a lo esperado, el promedio inicial, junto con factores motivacionales como la orientación a metas, predice de manera significativa el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos académicos. Lo cual se considera muy importante, ya que como indican otros estudios (Le *et al.*, 2005; Olani, 2009), las variables motivacionales son un factor complementario a los parámetros tradicionales que puede contribuir a la mejora del desempeño posterior de los alumnos. De manera específica, tal como plantean Kaplan, Lichtinger y Gorodetsky (2009), se debe poner una especial atención a las orientaciones motivacionales que los alumnos adoptan en cada contexto educativo, así como a las diferentes estrategias que los alumnos consideran relevantes para involucrarse académicamente cuando adoptan diferentes orientaciones motivacionales.

Cabe señalar que existen limitantes en el presente trabajo que consideramos importante plantear, de cara a futuros estudios en esta línea de investigación. En primer lugar, es necesario incrementar la representatividad de los participantes en diferentes

titulaciones y contextos socioeducativos, ya que nuestra muestra estaba integrada solo por alumnos de ingeniería pertenecientes a una universidad privada. En segundo lugar, en este estudio hemos analizado solamente algunos de los factores que intervienen en los procesos de autorregulación del aprendizaje, por lo que la inclusión de otras variables personales como las percepciones de autoeficacia o la búsqueda de ayuda, podrían variar la dinámica de dichas relaciones.

No obstante lo anterior, los resultados de la presente investigación aportan apoyo empírico sobre la relevancia de los factores cognitivos y motivacionales que involucran la comprensión de textos académicos en el contexto universitario mexicano. De manera específica, se confirma que para que los alumnos hagan uso de estrategias para autorregular el aprendizaje en la comprensión lectora es necesario que, además de contar con los conocimientos previos, adopten metas intrínsecas que promuevan la habilidad y el aprendizaje. Ya que el implicarse en la tarea adoptando metas sociales, pudiera llevar a acercamientos más superficiales hacia el material de estudio.

Teniendo en cuenta los resultados de este estudio, se reitera la necesidad de capacitar a los alumnos hacia un aprendizaje autónomo, a través del uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje, que permitan el monitoreo y regulación de su cognición, motivación y afecto a partir de textos académicos. Además de incentivar que adopten una orientación hacia aprendizaje. Ya que, como se ha evidenciado, los conocimientos previos por sí solos no son suficientes para facilitar el uso adaptativo de estrategias de autorregulación del aprendizaje por parte de los alumnos en el contexto universitario mexicano. De modo que los docentes tienen un papel fundamental en la creación de entornos educativos que ayuden a los alumnos a dirigir su motivación hacia metas de maestría, a fin de que valoren el aprendizaje y se sientan intrínsecamente motivados hacia la comprensión de los materiales. Así como a generar andamiajes para que los alumnos sepan cuándo y qué estrategias pueden emplear para autorregular su aprendizaje, de cara a una mayor comprensión lectora que se traduzca en un aprendizaje significativo. Especialmente en el primer semestre de educación superior, donde los alumnos deben aprender a gestionar e integrar nuevos contenidos académicos de mayor complejidad textual, que generalmente se deriva en producciones discursivas de tipo oral y escrito.

Referencias bibliográficas

- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Botsas, G. y Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research, 39*(4-5), 477-495.
- Bråten, I. y Samuelstuen, M. S. (2004). Does the Influence of Reading Purpose on Reports of Strategic Text Processing Depend on Students' Topic Knowledge? *Journal of Educational Psychology, 96*, 324-336.

- Campbell, L. y Campbell, B. (2008). Beginning with what students know. The role of prior knowledge in learning. En L. Campbell, y B. Campbell. *Mindful learning. 101 proven strategies for student and teacher success* (pp. 7-21). California: Corwin Press.
- Cury, F., Elliot, A., Sarrazin, P., Da Fonseca, D. y Rufo, M. (2002). The trichotomous achievement goal model and intrinsic motivation: a sequential meditational analysis. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*, 473-481.
- De la Fuente, J. A. (2002). Recent perspectives in the study of motivation: Goal Orientation Theory. *Escritos en Psicología, 6*, 72-84.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGrawHill.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E. y Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 584-608.
- Gaeta, M. L., Cavazos, J., Sánchez, A., Rosário, P. y Högemann, J. (2015). Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas. *Revista Latinoamericana de Psicología, 47*(1), 16-24.
- Gaeta, M. L., Teruel, M. P. y Orejudo, S. (2012). Motivational, volitional and metacognitive aspects of self regulated learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*(1), 73-94.
- González, F. A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- González-Cabanach, R., Valle-Arias, A., Rodríguez-Martínez, S. y Piñeiro-Agüín, I. (2002). Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio, en J. A. González-Pienda, J. C. Núñez-Pérez, L. Álvarez-Pérez, y E. Soler-Vázquez (Coords.), *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención* (pp. 17-38). Madrid: Pirámide.
- González-Pumariega, S., Núñez, J. C. y García-Rodríguez, M. S. (2002). Estrategias de aprendizaje en comprensión lectora, en J. A. González-Pienda, J. C. Núñez-Pérez, L. Álvarez-Pérez, y E. Soler-Vázquez (Coord.), *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención* (pp. 117-140). Madrid: Pirámide.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Humenick, N., Perencevich, K., Taboada, A. y Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *The Journal of Educational Research, 99*(4), 232-245.
- Harackiewicz, J., Barron, K., Pintrich, P., Elliot, A. y Thrash, T. (2002). Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating. *Journal of Educational Psychology, 94*(3), 638-645.
- He, T. (2001). Contrastive goal orientations in an EFL reading context: Influences on reading strategy use and comprehension patterns. *TESL-EJ, 5*(1). Disponible en: <http://tesl-ej.org/ej17/a2.html>
- He, T. (2008). Reading for different goals: The interplay of EFL college students' multiple goals, reading strategy use and reading comprehension. *Journal of Research in Reading, 31*(2), 224-242

- Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(38), 737-771.
- Kaplan, A., Lichtinger, E. y Gorodetsky, M. (2009). Achievement Goal Orientations and Self-Regulation in Writing: An Integrative Perspective. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 51-69.
- Le, H., Casillas, A., Robbins, S. B. y Langley, R. (2005). Motivational and skills, social, and self-management predictors of college outcomes: Constructing the Student Readiness Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 65, 482-508.
- Mason, L. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: effects on expository reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 283-296.
- Martínez González, J. A. (2011). La motivación para aprender en el espacio europeo de educación superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(25). <http://www.eumed.net/rev/ced/25/jamg.htm>
- Moore, P. y Narciso, E. (2011). Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1197-1225.
- Nota, L., Soresi, S. y Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198-215.
- Núñez, J. C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 41-67. Braga: Universidade do Minho.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., González-Pumariega, S., García, M. y Roces, C. (1997). *Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II)*. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.
- Núñez, J.C., Solano, P., González-Pienda, J.A. y Rosário, P., (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 141-148.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. A., Álvarez, L., González-Castro, P., Cerezo, R., Rosário, P. y Mourao, R. (2008). Autorregulación del proceso de aprendizaje en contextos académicos: modelo y evaluación. *Revista Multiárea, Modelos, Métodos y Estrategias de Aprendizaje*, 13, 193-220.
- OEI Metas 2021. *La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf>
- Olani, A. (2009). Predicting First Year University Students' Academic Success. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1053-1072.
- Pintrich, P. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). Academic Press.
- Pintrich, P. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.

- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Prentice Hall.
- Ponce, R. y Carrasco A. (agosto, 2010). Prácticas de lectura en Educación Media Superior y Superior: la epistemología personal como recurso de lectura. *II Seminario Internacional de Lectura en la Universidad*, Aguascalientes, México.
- Pool-Cibrián, W. y Martínez-Guerrero, J. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-37.
- Rosário, P., Núñez, J. C. y González-Pianda, J. A. (2004). Historias que enseñan a estudiar y aprender: una experiencia en la enseñanza obligatoria portuguesa. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4, 131-143.
- Sarmiento, M. A., Carrasco, A. y Tello, P. (2009). Lectura de múltiples textos. Explicar la comprensión integrada de textos desde la epistemología personal. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México.
- Solano, P., González-Pianda, J. A., González-Pumariaga, S. y Núñez, J. C. (2004). Autorregulación del aprendizaje a partir de textos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 9(11), 1138-1663.
- Solano, P., Núñez, J. C., González-Pianda, J. A., Álvarez, L., González, P., González-Pumariaga, S., Roces, C., Bernardo, A., Castejón, L., Rosário, P., Valle, A., Cabanach, R. y Rodríguez, S. (2005). Análisis de la fiabilidad y validez de la escala ARATEX. *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 647-658. Braga: Universidade do Minho.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó.
- Suárez, J. R., Fernández, A. S. y Anaya, D. N. (2005). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista de Educación*, 338, 295-306.
- Tercanlioglu, L. y Demiröz, H. (2015). Goal Orientation and Reading Strategy Use of Turkish Students of an English Language Teaching Department. *The Qualitative Report*, 20(3), 286-311.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*. Ed. UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R., Rodríguez, S., González-Pianda, J. A. y Rosário, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 111-122.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R., Rodríguez, S., González-Pianda, J. A. y Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: análisis diferencial de estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 113-124.

- Vega, N. (2011). *Comprensión de múltiples textos expositivos: relaciones entre conocimiento previo y autorregulación*, tesis doctoral, Universitat Ramon Llull (en línea). Disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9282/NAVL-TesisDoctoral-2011-Comprension-MT.pdf;jsessionid801C2EB6A1E1118DAB231F27FE480A4.tdx2?sequence=1>
- Vega, N., Bañales, G. y Correa, S. (2011). ¿Cómo los estudiantes universitarios autorregulan su comprensión cuando leen múltiples textos científicos? *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, D. F. (en línea). Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/2209.pdf
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205.
- Zarei, A. y Hatami, G. (2012). On the Relationship between Self-regulated Learning Components and L2 Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(9), 1939-1944.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: which are the key sub processes? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.

Artículo concluido el 13 de abril de 2015

Gaeta González, M.L. (2015). Aspectos personales que favorecen la autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico dedicado a los nuevos estudiantes universitarios, 13(2), 17-35

publicado en <http://www.red-u.net>

Martha Leticia Gaeta González

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Doctorado en Pedagogía,

Centro Interdisciplinario de Posgrados e Investigación

Mail: marthaleticia.@upaep.mx



Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. En la actualidad imparte docencia en la maestría y el doctorado en Pedagogía. Sus principales intereses de investigación se centran en la autorregulación del aprendizaje en diferentes niveles educativos, desde un marco socio-cognitivo. En esta área ha publicado varios libros, capítulos de libro y numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales de alto impacto y ha impartido comunicaciones en diferentes congresos, así como cursos, seminarios y talleres. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Asimismo, ha participado en proyectos de innovación docente en el posgrado en colaboración con profesores de distintas universidades.