
Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 16, Núm. 1, 2014

Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios¹

Study Strategies Comparison and Self-Regulation in University Students

Irma Rosa Alvarado Guerrero (*)
ialvarado61@yahoo.com.mx

Zaira Vega Valero (*)
czaira.vega@correo.unam.mx

María Luisa Cepeda Islas (*)
mcepedaislas@gmail.com

Ana Elena Del Bosque Fuentes (*)
aneldelbosque@gmail.com

(*) Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

Recibido: 24 de enero de 2013;
Aceptado para su publicación: 25 de febrero de 2014

¹Proyecto 304212 del Programa de Apoyo a *Proyectos* para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME).

Resumen

Los principales factores relacionados con el rendimiento académico son las estrategias de estudio y autorregulación que poseen los estudiantes, por lo que el objetivo de este trabajo es comparar dos muestras de alumnos: una en situación regular y otra en rezago escolar. El Inventario de Estrategias de Estudio y Autorregulación (IEEA) de Castañeda (2004) se aplicó a 41 estudiantes, y lo que se observó es que ambos grupos requieren apoyo para el desarrollo de estrategias correspondientes a las cuatro escalas del instrumento: adquisición de la información, administración de recursos de memoria, procesamiento de la información y autorregulación en las tres dimensiones: persona, tareas y materiales. El resultado obtenido evidencia la necesidad de desarrollar programas que beneficien la consolidación de estrategias de estudio y autorregulación, y resalta la importancia de analizar los factores de la formación docente y perfeccionamiento de programas y planes de estudio para la mejora del rendimiento académico en instituciones de educación superior.

Palabras clave: Rezago educativo, estrategias de estudio y autorregulación.

Abstract

The main factors associated with academic performance are study strategies and self-regulation in university students, thus the objective of this paper is to compare two sample groups: those in a regular status and others under certain academic lag. The Study Strategies Inventory and Self-Regulation (IEEA) BY Castaneda was applied to 41 learners. It was observed that both groups need support to develop strategies for the four scales of the instrument: Information acquisition, memory resource management, information processing and self-regulation in all three dimensions: people, tasks and materials. In conclusion there is a need to develop programs to help the consolidation of study strategies and self-regulation and highlights the importance of analyzing the factors in teacher's education and development of programs and curricula, to improve academic performance in higher education institutions. key words: academic lag, study strategies and self-regulation.

Keywords: Educational Lagging, Strategies Inventory and Self-Regulation.

I. Introducción

Uno de los problemas más frecuentes que enfrenta la educación superior de nuestro país se refiere al fracaso escolar: en términos de la deserción, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal. Este panorama alcanza un dramatismo mayor porque se trata de una población que ha logrado sortear las exigencias de los niveles previos y, sobre todo, ha conseguido ingresar a los estudios profesionales, con toda la complejidad que representa la competencia para acceder a las universidades (Pérez, 2010).

Este escenario revela la responsabilidad que tienen las instituciones de educación superior de llevar a cabo estudios sobre las características y el comportamiento de la población estudiantil en relación a los factores que intervienen en las diversas problemáticas que impiden el éxito escolar, específicamente la deserción, el rezago académico y la eficiencia terminal, con el fin de construir y aplicar estrategias de atención que se dirijan hacia el aumento del rendimiento de los estudiantes, reducir los índices de reprobación y de abandono, alcanzar mejores índices de aprovechamiento y eficiencia terminal y, finalmente, coadyuvar a que se cumpla la función sustancial de responder y solucionar las problemáticas sociales y lograr una incorporación exitosa al

mercado de trabajo (Cantero, 2003).

La deserción se entiende como una forma de abandono de los estudios superiores y adopta distintos comportamientos de los estudiantes que afectan la continuidad de sus trayectorias y que no necesariamente involucran bajo desempeño, por ejemplo, el cambio de carrera en la misma institución o en otra, o el ingreso al mercado de trabajo debido a presiones económicas. Por otra parte, el rezago escolar consiste en que el alumno no acredita las asignaturas, lo que le impide continuar con los programas académicos, hasta que los aprueba, por lo que la inscripción a las materias subsecuentes será en plazos distintos a los regulares. Estos cursos generalmente son de las ciencias básicas: matemáticas y metodología de la investigación, que por su grado de dificultad presentan mayores índices de reprobación (Cano, Gómez y García, 2009).

Para solucionar estas problemáticas es necesario reconocer la complejidad de las experiencias escolares, en donde existe una influencia recíproca entre las personas implicadas en los escenarios, entre factores y situaciones intervinientes y los contextos en los que se entrelazan las relaciones (Desatnik, 2009). Por ello es conveniente estudiar a fondo y de manera directa los múltiples agentes que intervienen en el fracaso educativo, por ejemplo, los económicos, el nivel cultural de la familia del estudiante, el estado civil, las expectativas, incompatibilidad de horarios, las características personales de los estudiantes, el nivel de motivación, además de la historia escolar así como el nivel de habilidades aprendidas, los promedios bajos en el bachillerato y la deficiente orientación vocacional (Cano, Gómez y García, 2009).

Desde un enfoque ecológico (Bronfrenbrener, 1987) podríamos organizar los factores de riesgo a partir de tres dimensiones: por un lado los aspectos relacionados con el alumno; en donde se han documentado los factores personales, que incluyen aspectos tales como el autoconcepto, autoestima, el nivel de motivación, el plan de vida, los niveles y manejo de ansiedad y estrés, *locus* de control. El estado de salud, resaltando las deficiencias endocrinológicas, deficiencias en los órganos de los sentidos, o la desnutrición. También afecta el nivel socioeconómico, ya que puede contribuir al abandono de los estudios; así como las expectativas familiares y las responsabilidades que tiene que cumplir el estudiante dentro del contexto del hogar. Los aspectos académicos e intelectuales que tienen que ver con la formación desde los estudios primarios, secundarios y del bachillerato, en relación a las habilidades intelectuales, a los hábitos de estudio, la metacognición y autorregulación, y la orientación vocacional deficiente se torna muy relevante (Cantero, 2003).

Por otra parte, en cuanto a los factores del docente encontramos tres elementos centrales: personales, de formación, los programas y contenidos. En cuanto a los primeros, se refieren a la actitud del docente ante los alumnos y su labor cotidiana, sus expectativas, el nivel de motivación y la asertividad. En lo que se refiere la formación se incluye el sentido de la historia profesional y la actualización de estrategias y estilos de docencia. Igualmente las actividades en el aula, en cuanto al tipo de relaciones que propicia el docente con sus alumnos y entre los mismos chicos y qué tanto favorecen u obstaculizan el desarrollo y aprendizaje. En tercer lugar, pero no menos importante,

están los contenidos, programas y sistemas de evaluación, así como las características de la institución, sus políticas y los obstáculos o apoyos que ofrece a la comunidad estudiantil como becas, cursos extracurriculares, apoyo a los alumnos en aspectos emocionales, o académicos (Alvarado, Del Bosque, Zamora, Cepeda y Salguero, 2009).

Los múltiples factores que inciden en el fracaso escolar han generado tres líneas principales de investigación: por un lado, aquellas que analizan la influencia de la organización institucional y los métodos instruccionales y de evaluación utilizado. Otra, los estudios que han incidido en la importancia de los factores contextuales y ambientales y, en tercer lugar, los que se refieren a la forma en que los universitarios afrontan la tarea de estudio (Martin, García, Torbay y Rodríguez, 2010). En esta dirección, algunos autores se han interesado en los enfoques de aprendizaje y otros en el papel de las estrategias de aprendizaje y el rol que desempeñan las variables motivacionales.

En este trabajo se asume que el rendimiento académico está relacionado con los hábitos de estudio con que cuenta el estudiante para su desempeño escolar; se podría afirmar que los problemas académicos tienen mucho que ver con el mal uso o falta de estrategias de estudio, ya que éstas permiten al estudiante aprovechar de manera óptima los conocimientos adquiridos en el proceso de enseñanza aprendizaje (Cano *et al.*, 2009). De esta forma, entendemos por estudio, o actividad de estudiar, la capacidad cognitiva, constructiva autorregulada (Castañeda, 2004). La autorregulación implica la modulación del pensamiento, la motivación, atención y la conducta mediante la utilización deliberada y automatizada de mecanismos específicos y estrategias de apoyo. El aprendiz elige ser quien dirija su propio proceso educativo, continuamente se verá en la necesidad de tomar decisiones, elegir entre distintas alternativas, asumir riendas de su proceso de aprendizaje (Pereira, 2005).

Por su parte, Lamas (2008) señala que un alumno eficaz se caracteriza por el uso de: a) estrategias cognitivas coordinadas entre sí como parte de un pensamiento complejo; b) la aplicación adecuada de dichas estrategias gracias a dos tipos de capacidades metacognitivas: conocimientos específicos de donde y cuando utilizar lo que conoce, además de la coordinación entre conocimiento de estrategias y de corrección si fuese necesario; c) la coordinación entre el conocimiento de estrategias y otros tipos de conocimientos que posee; d) disponer de condiciones motivacionales y afectivas adecuadas que de hecho son la base para la coordinación de las estrategias de conocimiento metacognitivos y del resto de conocimientos. Por tanto, las estrategias de aprendizaje implican todo tipo de pensamientos, acciones, comportamientos, creencias, emociones que permiten y apoyan la adquisición de la información y las maneras de relacionar el conocimiento previo, así como la recuperación de la información (Muñoz, 2005). Comprende un plan de acción ante una tarea que requiere actividad cognitiva y que implica aprendizaje. En este sentido, los procesos de metacognición juegan un papel central, debido a que involucran un mecanismo de carácter intracognitivo que nos permite ser conscientes de los conocimientos que manejamos y de algunos procesos cognitivos que usamos para gestionar esos conocimientos, es decir, la conciencia de la propia cognición, como la posibilidad de tomar decisiones conscientes, intencionales

acerca de los conocimientos conceptuales procedimentales y actitudinales a poner en marcha para conseguir un objetivo de aprendizaje en un contexto definido por unas condiciones específicas. Con todo esto podemos suponer que los alumnos que reprueban asignaturas tienen escaso conocimiento de estrategias de aprendizaje, deficientes capacidades metacognitivas, conocimientos previos mínimamente organizados de forma significativa y condiciones motivacionales y afectivas deficientes para iniciar o mantener el esfuerzo que conlleva la gestión y aplicación de conocimientos y de las capacidades cognitivas y metacognitivas mencionadas (Lamas, 2008).

Así pues, sin olvidar la complejidad del fenómeno del rezago escolar, en este trabajo nos ocupamos del análisis de las estrategias de estudio y autorregulación en dos muestras de alumnos; los regulares, es decir, los que no han reprobado asignaturas del plan de estudios y los alumnos en situación de rezago académico, de la licenciatura de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en donde participaron alumnos que han reprobado al menos una de las siete asignaturas con mayor índice de reprobación: Métodos cuantitativos I, II, III, IV, V y Psicología Experimental Humana III y IV.

II. Método

Participaron 41 estudiantes de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores FES-Iztacala de la UNAM, ubicada en el municipio de Tlalnepantla, Estado de México; 23 en situación de rezago escolar, en donde al menos habían reprobado una materia de las asignaturas de Métodos Cuantitativos o Psicología Experimental Humana III o IV, que asistían a un curso de regularización. Por otra parte 25 estudiantes con promedios superiores a 8 (elegidos al azar), de los cuales acudieron 18. La participación fue voluntaria, con autorización por escrito a través del consentimiento informado.

El trabajo es un estudio descriptivo de campo de tipo *ex post-facto*. Estos diseños se llevan a cabo en situaciones en las que las variables independientes y dependientes han tomado sus valores antes de que el investigador pueda intervenir.

Se aplicó el Inventario de Estrategias de Estudio y Autorregulación (IEEA) de Castañeda (2003), el cual tiene el propósito de identificar necesidades específicas para derivar recomendaciones útiles que fomenten el estudio y, por ende, el aprendizaje efectivo. Se compone de cuatro escalas: 1) adquisición de información, 2) administración de recursos de memoria, 3) procesamiento de información, y 4) autorregulación. Cada una de ellas, a su vez, se compone de subescalas haciendo un total de 13.

Contiene 91 reactivos en un continuo de 4 respuestas: Muy en desacuerdo, Desacuerdo, Acuerdo y Muy de acuerdo. La forma de calificación en general fue la siguiente: un puntaje mayor a 17 indica que el alumno no tiene problemas con el manejo de las estrategias correspondientes. Un puntaje de 12 a 16 puntos indica que el alumno requiere de apoyo para desarrollar estrategias y un puntaje de 11 o menos

necesita urgentemente recibir entrenamiento.

Procedimiento. La aplicación del inventario se realizó de manera grupal en dos sesiones, una con los alumnos en situación de rezago escolar y la otra para el grupo de alumnos regulares, en un salón que proporcionó la jefatura de la carrera de Psicología. En todos los casos se indicó a los participantes que los instrumentos no eran calificados con respuestas correctas o incorrectas y que lo que se pretendía era conocer su opinión respecto de algunos planteamientos sociales. Si después de leer las instrucciones aún tenían alguna duda, los encargados del estudio podían aclararlas.

Para realizar todos los análisis se empleó el SPSS versión 13. Se obtuvieron estadísticos descriptivos y pruebas *t* de Student.

III. Resultados

El primer paso consistió en conocer los promedios para cada una de las subescalas. La tabla I muestra los promedios y la desviación estándar de cada una y por grupo del instrumento.

Tabla I. Promedios y desviación estándar por subescalas y grupo del Inventario de Estrategias de Estudio y Autorregulación

Escala	Subescala	Grupo	Promedio	DE	
Primera: Adquisición de Información	1. Selectiva	Rezago	13.21	2.31	
		Regulares	12.83	2.00	
	2. Generativa	Rezago	14.39	2.29	
		Regulares	14.77	2.41	
Segunda: Administración de Recursos de Memoria	3. Ante Tareas	Rezago	14.08	2.85	
		Regulares	14.27	2.10	
	4. Ante Exámenes	Rezago	13.08	2.87	
		Regulares	13.50	2.03	
Tercera: Procesamiento de Información	5. Convergente	Rezago	13.47	2.98	
		Regulares	13.33	2.72	
	6. Divergente	Rezago	11.30	1.94	
		Regulares	11.00	2.40	
Cuarta: Autorregulación	Dimensión Persona	7. Eficacia Percibida	Rezago	11.39	2.96
		Regulares	13.16	3.31	
	8. Autonomía Percibida	Rezago	12.86	2.46	
		Regulares	13.77	2.88	
	9. Aprobación Externa	Rezago	8.78	2.33	
		Regulares	8.61	2.30	
	10. Contingencia interna	Rezago	12.65	2.94	
		Regulares	13.50	2.81	
	Dimensión Tarea	11. Logro de metas	Rezago	12.08	2.04
			Regulares	13.11	2.11
12. Tarea en sí	Rezago	12.13	3.20		
	Regulares	13.05	2.15		
Dimensión Materiales	13. Materiales	Rezago	13.65	2.90	
		Regulares	14.16	2.28	

Nota: La tabla muestra los promedios de puntuaciones de las cuatro escalas del IEEA de Castañeda (2003) y la desviación estándar, para el grupo regular y el de rezago escolar.

Como se puede apreciar, en lo general se encontró que el promedio obtenido en ambos grupos, en situación de rezago y regulares, indica que se requiere apoyo para el desarrollo de las estrategias correspondientes.

En cuanto a la escala de adquisición de información, se encontraron promedios entre 12 y 14 tanto en lo que corresponde a la adquisición selectiva y generativa, lo que implica que se requiere de apoyo para el desarrollo de estrategias correspondientes, es decir, los alumnos de ambos grupos están en vías de mejorar las estrategias de aprendizaje superficial y profundo, curiosamente éste último presenta una puntuación superior en ambos grupos.

En relación a la escala de administración de recursos de memoria, que involucra los estilos de recuperación de la información aprendida que incorpora la manera en la que los alumnos la recuperan frente a diferentes tareas académicas y durante los exámenes; se observa que ambos grupos manifiestan cierto dominio en las actividades

cotidianas, pero se les dificulta en la situación de los exámenes, lo que nuevamente indica la necesidad de apoyo para el proceso de estrategias correspondientes.

En la tercera escala de procesamiento de la información, relacionada al pensamiento convergente y divergente, se encuentran las puntuaciones más bajas en esta última en ambos grupos, lo que puede significar la dificultad en crear y pensar críticamente sobre lo aprendido de manera tal, que se hace evidente la necesidad urgente de recibir entrenamiento para el desarrollo de estrategias de este terreno.

En la escala referida a los estilos de autorregulación, metacognitiva y motivacional, llama la atención que los promedios más bajos se encuentran en la eficacia percibida en el grupo en situación de rezago, lo que corresponde a los juicios que hace el alumno sobre su ejecución o desempeño y que probablemente se caracteriza por subestimar sus esfuerzos y logros, situación que no ocurre en el grupo regular. Por su parte, en cuanto a la aprobación externa, los alumnos regulares consideran que sus profesores tienen mejores opiniones de su ejecución que los chicos del grupo de rezago escolar.

Finalmente en la dimensión tarea, tanto en lo que corresponde al logro de metas como a la tarea en sí, se observan mejores promedios en el grupo regular, pero sin que las diferencias sean significativas, indicando nuevamente la necesidad de entrenamiento en estas estrategias. Lo mismo ocurre en la dimensión "materiales", la ejecución es mejor en el grupo regular, sin embargo ambos requieren de entrenamiento, ya que los alumnos no demuestran manejo en estas estrategias.

Tabla II. Valores de la prueba *t* para las diferentes subescalas del IEEA

	Valor prueba <i>t</i>	Grados de Libertad	Nivel de Significación
Adquisición selectiva	0.558	39	0.57
Adquisición generativa	-0.523	39	0.60
Adquisición información	-0.001	39	0.99
Recursos tareas	-0.236	39	0.81
Recursos exámenes	-0.516	39	0.60
Recursos información	-0.410	39	0.68
Procesamiento convergente	0.160	39	0.87
Procesamiento divergente	0.449	39	0.65
Procesamiento de información	0.346	39	0.73
Eficacia percibida	-1.65	39	0.10
Contingencia percibida	-0.93	39	0.35
Auto percibida	-1.06	39	0.29
Aprobación externa	0.23	39	0.81
Dimensión logro	-1.56	39	0.12
Dimensión tarea	-1.05	39	0.30
Dimensión materiales	-0.61	39	0.54

Nota: Las diferencias entre las escalas no fueron estadísticamente significativas

IV. Discusión

Durante muchos años se pensó que el estudiante universitario, por el simple hecho de serlo, se encontraba capacitado para afrontar sus estudios con éxito dependiendo de su esfuerzo (Martín, García, Torbay y Rodríguez, 2012). Sin embargo, los datos del presente estudio indican que se requiere de un proceso de aprendizaje que probablemente corresponde a situaciones extracurriculares y que van más allá de la formación académica. El estudiante que tiene éxito muestra capacidad para autorregular su aprendizaje, afronta el estudio con motivaciones de tipo intrínseco, con buen autoconcepto y confianza en sí mismo, usa estrategias cognitivas y metacognitivas que le ayudan a planificar, supervisar su proceso de estudio y le facilita lograr aprendizaje significativo (Valle, González, Cuevas y Fernández, 1998).

Los resultados encontrados demostraron que las dos muestras de estudiantes requieren del apoyo para desarrollar las estrategias de estudio, y que aun cuando no se encontraron diferencias significativas entre ellos, las dimensiones que requieren apoyo urgente se relacionan con estrategias básicas, pues no contar con ellas imposibilita un adecuado aprendizaje, lo que se refleja en una pobre ejecución en las diferentes evaluaciones realizadas al estudiante, por ejemplo, en adquisición de información. Cuando el estudiante no sabe identificar los conceptos o temas centrales no puede lograr un aprendizaje significativo, es decir, no lo relacionan con su propia experiencia ni con conocimientos anteriormente adquiridos. Todo esto implica estrategias cognitivas cuyos componentes son de elaboración, organización, inferencia y transferencia

(Enríquez y Rentería, 2007).

Por otro lado, la recuperación de información se refiere no sólo a los recursos para obtenerla sino también que la recuperen ante diferentes tareas académicas, como puede ser un examen; requerir apoyo subraya el problema de no dominar estrategias dirigidas a sintetizarla como es el uso de cuadros sinópticos, mapas conceptuales, o apuntes. La carencia de lo anterior no les permite memorizar los textos, reflexionar, analizar en momentos posteriores y, por tanto, no pueden reproducir la información. Otra dimensión es la de *procesamiento de la información*, debido a que involucra estrategias para reproducirla y, por otro lado, crear y pensar críticamente sobre lo aprendido, para este estudio los resultados refieren que los alumnos no comprenden conceptualni metodológicamente los temas; esto es un problema serio, ya que no pueden vincular la teoría con la práctica para criticar o proponer cosas sobre el tema, esto se refleja concretamente en la dificultad para interpretar una gráfica o un concepto, particularmente en las asignaturas de Métodos Cuantitativos, porque es lo que más se requiere de un aprendizaje de conceptos abstractos que se aplican a una realidad, aun cuando sean alumnos regulares mostraron deficiencias en este aspecto.

El estudio evidenció también que los alumnos tienen dificultades en el dominio de las estrategias de autorregulación, incluyendo la dimensión persona, tarea y materiales. En esta escala fue evidente que los alumnos regulares contaban con mejores capacidades para planificar, evaluar, controlar y supervisar su proceso de estudio. Esto significa que la autorregulación implica la modulación del pensamiento, la motivación y la conducta, mediante la utilización deliberada y automatizada de mecanismos específicos y estrategias de apoyo. El alumno elige ser el mismo quien dirija su proceso educativo, continuamente se ve en la necesidad de tomar decisiones, elegir entre distintas alternativas y asumir la responsabilidad de su propio proceso, el cual es complejo, activo, independiente y reflexivo (Pereira, 2005).

Como se observa, las cuatro dimensiones estudiadas son de suma importancia y están íntimamente relacionadas; no obstante, el problema del rezago escolar involucra las políticas institucionales de la educación superior y la actividad de los docentes en el salón de clases, lo que puede explicar el rezago escolar y contribuir a resolverlo. En este sentido, se requiere que las universidades diseñen e implementen programas para acrecentar la motivación de los estudiantes y la autorregulación durante el proceso de aprendizaje, lo que puede mejorar la toma de conciencia y control sobre lo que se va a aprender e incrementar la calidad además del rendimiento académico, proporcionar alternativas de cursos que mejoren la calidad de los temas y dinámicas de las materias a cursar; motivar a los docentes a diseñar estrategias pedagógicas pertinentes que promuevan el interés de los alumnos en las materias de alto índice de reprobación, entre otras alternativas, todo ello encaminado a reducir el rezago escolar, pero más a contar con una enseñanza y aprendizaje de calidad (Herrera y Lorenzo, 2005).

En la licenciatura de Psicología son varias las alternativas que se han puesto en marcha como la apertura de cursos extracurriculares para el desarrollo de hábitos de estudio y autorregulación, la tutoría individual o grupal, los cursos virtuales, entre otros. No obstante, es de gran relevancia realizar estudios acerca de las características de los

alumnos de manera que se puedan construir alternativas de solución congruentes con sus necesidades concretas.

Referencias

Alvarado, G. I., Del Bosque, A. E., Vega, V. Z., Cepeda, I. L. y Salguero, V. A. (2009). *Dimensiones del rezago escolar en una muestra de estudiantes de psicología. Propuesta de un modelo para la intervención*. Trabajo presentado en el 2o. Seminario Internacional sobre Comportamiento y Aplicaciones. Guadalajara, Jalisco, México.

Cano, S. M., Gómez, R. J. y García, C. P. (2009). *Algunas problemáticas que alientan el abandono escolar y acciones que pueden evitarlo o disminuirlo*. Recuperado de <http://www.dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/ForoMatematicas2/mwmorias/.../157>

Cantero, B. (2003). *Análisis de los factores que intervienen en la trayectoria escolar del Alumno. Seminarios de diagnóstico locales*. Recuperado de <http://www.consejouniversitario.unam.mx:10003/archivoCECU/ponsemloc/ponencias/1399.html>

Castañeda, S. y Ortega, P. (2003). *Inventario de estrategias de estudio y autorregulación (IEEA)*. Recuperado de noesis.usal.es/Proyectos/estudiantes/2006/Integrate/.../IEEA.doc

Castañeda, F. S. (2004). Evaluando y fomentando el desarrollo cognitivo y el aprendizaje complejo. *Psicología desde el Caribe*, 013,109-143.

Desatnik, O. (2009). *Las relaciones escolares. Una visión sistémica*. México: Castellanos Editores.

Duran, G. L. (2010). *Perfil de ingreso y seguimiento de los alumnos de medicina de la Universidad*. Departamento de Psicología, Universidad de Sonora. Recuperado de <http://donsaul.8k.com/mercedes/mercedes.html>

Enríquez, M. A. y Rentería, P. E. (2007). Estrategias de aprendizaje para la empleabilidad en el mercado de trabajo de profesionales recién egresados. *Universitas Pscychologica*, 6(1), 89-103

Herrera, L. y Lorenzo, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12(3), 75-98.

Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14, 15-20.

Martin, E., García, L., Torbay, A. y Rodríguez, T. (2010). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Recuperado de <http://acapsi.con/estrategias de aprendizaje y rendimiento academico en estudiante>

[s_universitarios.html](#)

Muñoz, M. (2005). *Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/estudiantes-universitarias-estategias-de-aprendizaje>

Pereira, L. (2005). La autorregulación como proceso complejo en el aprendizaje peninsular. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 4, 11.

Pérez, L. (2010). *Los factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar*. Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. Recuperado de <http://www.coesguanajuato.org.mx/press/5parte/5.4/factores.PDF>

Picazo, C. E. (2010). *Causas de la deserción escolar en la carrera de diseño gráfico en la universidad del Mayab*. Recuperado de <http://codice.anahuacmayab.mx/2102-1-Causas+de+la+desercion+escolar+en+la+carrera+de+Diseno+Grafico+en+la+Universidad+del+Mayab..html#.U17fXFc9TKE>

Salvador, J. y Aclé, G. (2005). Uso de estrategias de autorregulación en la comprensión de textos en niños otomíes de quinto grado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 879-902.

Valle, A., González, C. R., Cuevas, G. L. M. y Fernández, S. A. P. (1998) Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68.