

Un estudio sobre las estrategias de autorregulación empleadas por aprendices del idioma inglés en una universidad pública del Ecuador
Study of Self-Regulation Strategies Adopted by English Language Learners at a Public University in Ecuador

Cesar Eduardo Choez Menoscal^{1*} <https://orcid.org/0000-0002-8258-2061>

Graham Stagg¹ <https://orcid.org/0000-0002-2794-2976>

Martha Yolanda Morocho Mazón¹ <https://orcid.org/0000-0001-5455-1842>

¹ Universidad de Guayaquil, Ecuador.

*Autor para la correspondencia. cesarandj@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo hace referencia a un estudio realizado en una universidad pública. Aborda la autorregulación como una variable importante en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un grupo de 30 estudiantes. Se usó una metodología con componentes cuantitativos y cualitativos. Se ejecutó un piloto del cuestionario desarrollado por Brown, Miller y Lawendowski y después se lo aplicó al grupo objetivo. Los estudiantes llevaron un diario semiestructurado en el cual hicieron registros semanales. Finalmente se hizo una entrevista sobre el reconocimiento de la capacidad de autorregulación de los participantes. Los resultados sugieren que los estudiantes se reconocen con una capacidad intermedia de autorregularse. No existe una claridad o variedad en las estrategias utilizadas para autorregular el aprendizaje, los educandos no son capaces de reconocer las técnicas de autorregulación aplicadas por sí mismos para la consecución de sus metas o logros académicos y/o de aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje, autorregulación, evaluación.

ABSTRACT

This paper presents a study conducted at a public university. It discusses self-regulation as a strategy adopted by 30 English language learners as the target group. Mixed methods research was carried out. The questionnaire by Brown, Miller, and Lawendowski (1999) was piloted, and then the target group was surveyed by using it. The learners kept semi-structured diaries for weekly records. Finally, learners were interviewed for obtaining information about their self-regulation skills. The results suggest that the learners consider these to be moderate. There are no distinct or diverse learning self-regulation strategies; learners are not capable of recognizing self-regulation strategies adopted by themselves for attaining their academic goals and/or learning.

Keywords: *learning, self-regulation, evaluation.*

Recibido: 5/2/2018

Aceptado: 7/10/2019

INTRODUCCIÓN

De forma general se puede decir que el nivel de idioma inglés en Ecuador actualmente no facilita la integración del profesional nacional a la comunidad científica, creadora y difusora de los avances tecnológicos y de conocimientos a nivel mundial. El no manejo del inglés podría significar una barrera que impide el fortalecimiento de nuevos conocimientos y posiblemente la transformación de una matriz positiva menos dependiente del sector primario. El cambio que nace de cada persona para poder contribuir con la sociedad depende de los motivos y objetivos propios planteados; sin embargo, existen muchos objetivos, como lo demuestran ciertos emprendimientos, que por falta de constancia, desconocimiento procedimental o el uso no adecuado de una planificación o estrategias óptimas derivan en fracaso y en falta de interés en emprender proyectos cada vez más elaborados. Si bien el mejorar en inglés no implica un avance en la situación educacional, social y científica del país, el constructo de la autorregulación aparentemente tiene un mayor alcance que podría influenciar para bien en las situaciones antes mencionadas.

Durante la última década los entes reguladores de la educación universitaria en Ecuador han diseñado e implementado avances muy significativos para el desarrollo de procedimientos, políticas y objetivos de la educación superior. El Gobierno ha observado la necesidad de una mayor exigencia en los estudiantes para lograr la adquisición de los conocimientos necesarios en su formación profesional y académica fuera de los establecimientos educativos. De aquí nace un mayor interés por las actividades extraclases y los papeles de los educandos. Este rubro se reconoció como trabajo autónomo y corresponde a la práctica y al procesamiento de la información que permite el dominio de los conocimientos requeridos en la formación académica y profesional, especialmente realizados de forma independiente sin la intervención directa de docentes, guías o tutores. El Consejo de Educación Superior (2017) señala ante la organización del aprendizaje que el trabajo autónomo es un componente que forma parte del proceso formativo del estudiante para garantizar los resultados de aprendizaje requeridos para el nivel de formación profesional.

1. EL CONSTRUCTO DE LA AUTORREGULACIÓN

Zimmerman (2000) define la autorregulación como los esfuerzos sistemáticos para dirigir pensamientos, sentimientos y acciones hacia la obtención de los objetivos propios. Sin embargo, la American Psychological Association (APA, 2018) hace mención de este constructo con seis conceptos interrelacionados que dan soporte a la construcción y especificaciones del alcance de la autorregulación y, por ende, del aprendizaje autorregulado. Por lo tanto, para este trabajo fue considerado pertinente observar las exclusividades o componentes asociados a la autorregulación:

1. Agencia: según Barandiaran, Di Paolo y Rohde (2009) está compuesta por tres aspectos: individualidad, asimetría interaccional y normatividad. La individualidad es lo que nos diferencia a unos de otros. La asimetría interaccional es la capacidad potencial de modificarse a sí mismo y al ambiente circundante y la normatividad es el reconocimiento o juicio de valor sobre lo bien o mal que pudiesen estar funcionando las estrategias de autorregulación comparadas con parámetros autoestablecidos. Bandura (1989) añade sobre la

agencia que esta puede ser obtenida a través del pensamiento reflexivo y regulador, de las habilidades propias y de las herramientas de autoinfluencia que afecten una elección que sostenga un curso de acción.

2. Regulación emocional: hace referencia a los procesos por los cuales los individuos influyen qué emociones tener, cuándo tenerlas y cómo experimentarlas o expresarlas (Gross, 2002). Existen emociones positivas y negativas. Los individuos tienen la capacidad de mantenerlas, aumentarlas o disminuirlas (Parrot, 2002). De acuerdo con Cole (2002), la regulación emocional puede ocurrir como un proceso consciente, sin embargo, también podría ser inconsciente. Para Mauss, Bunge y Gross (2007) las diferencias individuales en la regulación emocional están asociadas directamente con logros importantes en la vida de las personas.
3. Autocontrol: es un aspecto de control inhibitorio sobre el comportamiento y las emociones que lo dirigen (Diamond, 2013). Se podría decir que académicamente el autocontrol se refiere a restringir el impulso de hacer trampas cuando exista alguna oportunidad en algún examen, por ejemplo, pero también la tentación de no hacer las tareas asignadas a un grupo de estudiantes y esperar hasta que alguien más las haya resuelto. Adicionalmente, Diamond sostiene que el autocontrol involucra la disciplina para mantenerse en el objetivo a pesar de las distracciones y para Mischel, Shoda y Rodriguez (1989) también es importante posponer las gratificaciones.
4. Automanejo: está vinculado con programas en los cuales los individuos son presentados con información didáctica, especialmente sobre tratamientos médicos. El éxito del automanejo está relacionado con la adherencia o no a los tratamientos indicados. A diferencia de esto, la autorregulación es considerada como una de las múltiples opciones a las cuales un individuo se puede adherir para lidiar con sus objetivos a lograr. De acuerdo a Horne y Weinman (2002), el individuo es considerado como un solucionador de problemas activo y su cambio de comportamiento es una respuesta a sus interpretaciones cognitivas y emocionales de experiencias vividas. Se podría pensar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el automanejo puede ser observado como la forma en que un individuo reacciona o modifica su comportamiento frente a la prescripción

por una autoridad, mientras la autorregulación implica la selección de tácticas teniendo en mente los resultados autopronosticados que el individuo considere satisfactorios.

5. Automonitoreo: trabaja a través de la autoconciencia y se enfoca en las habilidades que los individuos tienen para monitorear su progreso en la consecución de objetivos de aprendizaje (Chang, 2010). Dos aspectos importantes del automonitoreo son la observación y el registro; este último ayuda a determinar si los aprendices han alcanzado sus logros o no haciendo una comparación con las características del resultado deseado (Mace, Belfiore y Huchinson, 2001). El monitoreo propio otorga a los aprendices la capacidad de juzgar sus logros a través del tiempo, al comparar sus resultados actuales con sus logros previos.
6. Automonitoreo de personalidad: involucra observaciones, regulaciones y control sobre apariciones públicas demostradas en intercambios sociales o interacciones (Snyder y Gangestad, 1986). Se relaciona con la imagen que los individuos proyectan a otros. En el aprendizaje podría conectarse con el nivel de competencia deseado y probablemente las oportunidades de participar en clase. Los estudiantes que tienen un mayor sentido del automonitoreo de sus personalidades parecen tener control sobre el papel a mostrar en diferentes contextos sociales, mientras quienes tienen un menor sentido del automonitoreo de personalidad demuestran un comportamiento más consistente o regular (Day, Unckless, Schleicher y Hiller, 2002). El automonitoreo de la personalidad tiene la capacidad de habilitar a los individuos en la adaptación de su mensaje y enfoque, obteniendo como resultado un mayor grado de influencia sobre otros (Ifert y Roloff, 1997).

2. MODELOS DE AUTORREGULACIÓN O APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Panadero (2017) señala en su análisis de varios modelos de autorregulación que las tres teorías más relevantes en el campo del aprendizaje autorregulado con componentes revisados, mejorados y más precisos son los de Boekaerts (1999), Pintrich (2000) y

Zimmerman (2000). Para este trabajo de investigación se analizan los tres modelos con sus respectivos componentes y las respuestas obtenidas por Chóez y Tenelema (2017).

2.1. Modelo de Boekaerts

Para Boekaerts (1999) la autorregulación es percibida como los procesos cognitivos y afectivos que pertenecen y funcionan como partes de un sistema de proceso de información. Su modelo se estructura en tres capas. La primera implica la búsqueda de aprendizaje o estilos de procesamiento, la segunda analiza cómo el estudiante dirige su proceso de aprendizaje y la tercera evalúa cómo intenta autorregularse:

1. Primera capa: envuelve estrategias cognitivas y metacognitivas, así como habilidades para seleccionar, combinar y coordinar tales estrategias y para alcanzar el aprendizaje. Esta capa describe la calidad de procesos escogidos acorde a los diferentes estilos de aprendizaje utilizados para regularse a sí mismo. De acuerdo a Boekaerts, el estilo de aprendizaje seleccionado también deberá proveer información sobre la interacción de los estilos de procesamiento, el contenido a ser aprendido y las complicaciones contextuales.
2. Segunda capa: se refiere a la habilidad que las personas tienen para ser directores de sus procesos de aprendizaje. La metacognición es un aspecto clave debido a que ayuda a los aprendices a organizar y adquirir habilidades y conocimientos. Pintrich y de Groot (1990) advierten que los aprendices sin suficiente conocimiento cognitivo podrían no tener éxito en autodirigir su aprendizaje.
3. Tercera capa: destaca el involucramiento y compromiso que los aprendices tienen hacia los objetivos establecidos por sí mismos y otros (Boekaerts, 1999). En esta capa la jerarquización de deseos, necesidades y habilidades para perseverar en situaciones adversas es de mucha importancia.

2.2. Modelo de Pintrich

El modelo de Pintrich está compuesto por fases y áreas de regulación. Las cuatro fases a las que hace mención son: preparación, planificación y activación; monitoreo; control; y evaluación (reacción y reflexión), mientras las áreas de regulación son: cognición, motivación, comportamiento y contexto (Pintrich, 2000):

1. Preparación, planificación y activación: la cognición es el área que permite establecer metas, activar conocimientos previos y metacognitivos. La motivación adopta la orientación de metas, ayuda a elaborar juicios de autoeficacia y capacita para reconocer el valor del objetivo, la dificultad y el interés por lograrlo. El comportamiento evidencia una planificación del tiempo y de la observación propia del carácter. Finalmente, el contexto permite identificar las nociones de una tarea y su contexto.
2. Monitoreo: en esta fase la cognición se caracteriza por prestar atención a la metacognición y a la conciencia y, a su vez, realizar un monitoreo de la cognición. El aprendiz trabaja en su conciencia y control de la motivación. También la conciencia se refleja en el comportamiento y ayuda a desarrollar esfuerzos, efectivizar el uso del tiempo y la necesidad de asistencia o ayuda. El monitoreo del contexto permite observar cambios en la tarea y en las circunstancias.
3. Control: en esta fase, a través de la cognición, se seleccionan y adaptan estrategias de aprendizaje y pensamiento. Se emplean, seleccionan y adaptan estrategias de manejo de la motivación y afectividad. En el comportamiento se evidencian incrementos o disminución del esfuerzo. El estudiante se mantiene persistente y en el caso de ser necesario busca ayuda.
4. Evaluación (reacción y reflexión): en esta fase el estudiante es capaz de elaborar juicios cognitivos o atribuciones a las tareas u objetivos a ser logrados. Se atribuyen reacciones afectivas y existen juicios de valor sobre el comportamiento. Finalmente se atribuyen juicios de valor tanto a las tareas como al contexto de su desarrollo.

2.3. Modelo de Zimmerman

Zimmerman y Moylan (2009) proponen un modelo de autorregulación en el aprendizaje o aprendizaje autorregulado (AAR) en el que se delinearán tres fases del proceso de AAR: premeditación, desempeño y autorreflexión.

La fase de premeditación de Zimmerman reconoce la importancia de la planificación y propone los dos componentes que intervienen: el primero es un análisis de la tarea y el

segundo tiene que ver con las creencias de motivación propia. Para el análisis de la tarea o cometido existen dos complementos cruciales que son la consecución de objetivos y una planificación estratégica. Por otro lado, las creencias motivacionales contienen elementos como el reconocimiento de la autoeficacia, la expectativa de logros, el interés o valor en la tarea o cometido y finalmente una orientación del objetivo.

En la segunda fase el autocontrol y autoobservación regulan la aplicación de las estrategias definidas durante la premeditación, por ejemplo, el uso de imágenes mentales para organizar información y enfocarse en algunas metas específicas, indicaciones a sí mismo para controlar sus acciones, la habilidad de prestar atención y de ejecutar un plan para realizar una tarea. La autoobservación es necesaria para tomar decisiones sobre la eficacia de un plan o de ciertas tácticas adoptadas; el aprendiz puede registrar información sobre su desempeño e incluso experimentar con diferentes acciones para lograr mejoras en su comprensión y rendimiento.

En la fase de autorreflexión el aprendiz evalúa su rendimiento y busca explicar los resultados de una acción. Zimmerman (2000) recomienda el uso de criterios para evaluar el nivel de experticia que uno posee. La autorreflexión puede estimular un sentimiento de autosatisfacción que sirve para crear motivación y persistencia. Las inferencias adaptivas pueden dirigir la autorregulación en una manera positiva, aunque las inferencias defensivas como la apatía o la dilación, adoptadas para evitar la insatisfacción, pueden debilitar el crecimiento personal.

3. METODOLOGÍA

La muestra que se seleccionó para el estudio tenía características especiales. En primer lugar, era un grupo de treinta estudiantes dividido entre dos cursos que, a criterio de la docente responsable, tenían un buen desempeño. Se utilizó el método mixto para hacer un contraste muy acertado de la muestra escogida para este trabajo. Se usó un cuestionario con siete categorías sobre la autorregulación para tener una visión cuantitativa sobre la realidad del autorreconocimiento de estrategias y uso de la regulación propia para la consecución de objetivos, especialmente cuando hay metas propuestas y prácticas que pueden perjudicar su logro. También se usó un diario y una entrevista semiestructurados que permitieron tener una triangulación de información de

manera que aquello que el cuestionario no podía responder fuese analizado con el uso de estos dos instrumentos complementarios.

El cuestionario que no solo ha sido validado por varios estudios, sino que también fue validado por la ejecución de un piloto con otros estudiantes de la misma universidad, quienes se encargaron de hacernos saber sobre mejoras en la redacción de la traducción para poder tener un entendimiento total. También fue ejecutado en dos etapas para verificar la consistencia de la información o posibles cambios.

El diario semiestructurado nos indicó los componentes procedimentales como la motivación, la planificación y cambios en comportamiento. Sin embargo, existieron novedades como, por ejemplo, la falta de compromiso de ciertos estudiantes para llenar los diarios responsablemente a tiempo. Finalmente se realizó una entrevista semiestructurada para compensar y triangular la información necesaria sobre el grupo de estudiantes participantes.

4. RESULTADOS

El grupo de estudiantes se identificó con una capacidad intermedia para autorregularse, sin embargo, les fue difícil explicar la variedad de estrategias utilizadas para dirigir sus orientaciones propias de aprendizaje. Se identificaron la jerarquización y memorización como dos estrategias ampliamente usadas para conseguir objetivos educativos.

El cuestionario dio indicios de las siguientes situaciones:

- Los estudiantes son capaces de obtener información significativa que les podría ayudar a evaluar su desempeño.
- La identificación de si el grupo hace una evaluación adecuada de su desempeño comparado a estándares externos fue difícil debido a que los ítems que podrían comprobar estas respuestas carecían de confiabilidad. Se considera que es importante revisar las preguntas de la escala para mejorar la confiabilidad. No obstante, para el trabajo realizado triangular la información con la entrevista y el diario ayudó mucho.
- Los aprendices admiten querer buscar otras formas de hacer que las cosas pasen y cambiar tan pronto como vean un problema; sin embargo, los iniciadores de

cambio o motivos para cambiar son los únicos que parecen haber sido identificados por la escala que hace referencia a los agentes promotores del cambio.

- Las complicaciones con la escala de planificación, pues esta indica que las actividades de aprendizaje ejecutadas por los aprendices para obtener sus objetivos carecen de una planificación previa o una secuencia lógica preestablecida que se cumpla a cabalidad acorde con los intereses de los estudiantes por alcanzar un excelente desempeño académico.

Como se observa en la Figura 1, los estudiantes realizaron dos veces el cuestionario y se dieron variaciones interesantes entre la primera y la segunda vez. El hecho de que aumentara el autorreconocimiento de una capacidad de autorregulación intermedia a alta podría significar que estos estudiantes realizaron juicios de valores más profundos y tal vez fueron más precisos con la medición de su desempeño como para pensar que son muy buenos en autorregularse, sin embargo, esto no significa que no podrían necesitar mejorar.

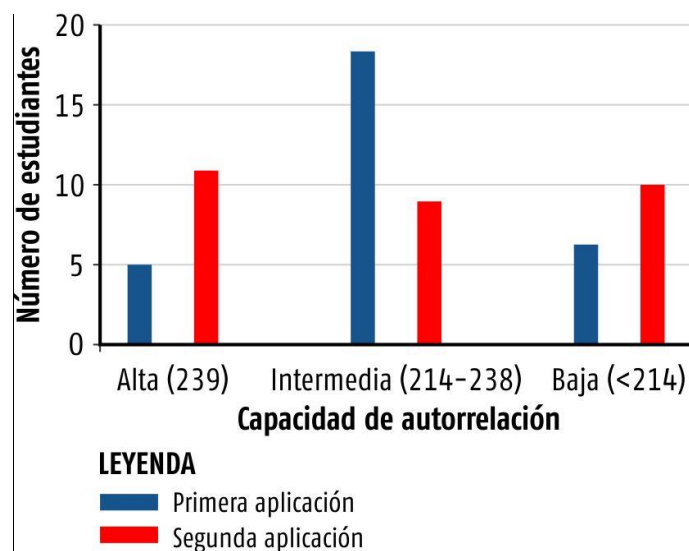


Figura 1. Capacidad de autorregulación.

Una de las revelaciones importantes de la entrevista es que al parecer los estudiantes dependen más de factores externos u otros individuos para poder iniciar procesos de autorregulación. Los educandos mencionan el papel tradicional de la expectativa de un

docente como un transmisor de información y a ellos mismos como receptores de información.

CONCLUSIONES

Al aplicar el modelo de Zimmerman, pudimos observar que los estudiantes aún no han desarrollado su capacidad para la autorregulación en un nivel alto. Pueden asimilar o definir objetivos, pero necesitan la ayuda de un docente para hacerlo. No es muy claro cómo los estudiantes definen sus metas dentro de una planificación estratégica, simplemente categorizan tareas según la importancia y dificultad.

Los estudiantes reconocieron la importancia de la motivación como un estímulo para el aprendizaje, pero no hubo evidencia sobre intentos por comprender y controlar esta energía, sino es visto como algo que puede o no estar presente. Los participantes demuestran autocontrol en algunos aspectos de su vida, como salud personal, pero no relacionaron esas buenas prácticas como posibles soluciones para mejorar su aprendizaje.

La inhabilidad de muchos estudiantes de registrar sus reflexiones sin la intervención de un investigador indica que no son muy capaces de usar la autorreflexión para mejorar su uso de estrategias y hacer inferencias asertivas que aumenten su motivación. Demostraron poco conocimiento sobre la gama de estrategias que un aprendiz de un idioma extranjero podría aplicar.

Para aumentar el nivel de autorregulación en los estudiantes en un programa de aprendizaje de un idioma extranjero podría resultar útil incluir actividades en los primeros niveles del programa que se enfoquen en el entrenamiento del estudiante en las acciones y estrategias posibles de utilizar. Si el alumno ve la necesidad de entregar evidencia de haber registrado sus reflexiones semanalmente por manera escrita u oral, se podrá crear una motivación extrínseca y, si logra crear conciencia de los beneficios de estas prácticas, la acción podrá ser adoptada voluntariamente por el estudiante. El desarrollo de esta competencia debe ser visto como un componente importante dentro del programa y no como algo que el universitario ya posee en un nivel alto.

Para que tanto el investigador como el estudiante puedan tener una evaluación más adecuada del desempeño como aprendiz, será necesario simplificar la descripción de

diferentes posibles acciones o posturas en el cuestionario, además de requerir que el estudiante identifique ejemplos concretos, como la aplicación de estrategias o prácticas identificadas en este artículo, así sus respuestas serían más confiables.

RECOMENDACIONES

La autorregulación podría ser crucial para mejorar la efectividad de programas de formación profesional o académicos. Puede ser importante no solo en el campo académico, sino también en los cuidados de la salud, desórdenes comportamentales, logros académicos, entre otros. La autorregulación debería ser promovida desde muy temprana edad para poder mejorar nuestro sistema educativo y desarrollar mejores estándares de vida logrados con una sociedad más capaz de reconocer sus falencias y trabajar en estrategias para que los individuos se mejoren a sí mismos continuamente. La autorregulación podría ser una clave para poder realizar trabajos cooperativos y colaborativos en una manera más eficiente, sabiendo controlar las emociones y aportando positivamente, aprendiendo a responder en vez de reaccionar. Desempeña un papel importante para la regulación de nuestras emociones, pensamientos, acciones y sentimientos, las cuales nos podrían llevar a alcanzar nuestros objetivos y metas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA) (2018): «APA Dictionary of Psychology», <https://dictionary.apa.org/self-regulation> [2018-02-25].
- BANDURA, A. (1989): «Human Agency in Social Cognitive Theory», <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989AP.pdf> [2018-02-25].
- BARANDIARAN, X.; E. DI PAOLO y M. ROHDE (2009): «Defining Agency, Individuality, Normativity, Assymetry, Normativity and Spatio Temporality in Action», *Adaptive Behavior*, vol. 17, pp. 367-386.
- BOEKAERTS, M. (1999): «Self-regulated Learning: Where We are Today», <http://www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1.3516&rep=rep1&type=pdf> [2018-02-16].

- BROWN, J.; W. MILLER y L. LAWENDOWSKI (1999): «The Self-Regulation Questionnaire», en J. Vande Creek, *Innovations in Clinical Practice: A Source Book*, Professional Resource Press, Sarasota, pp. 281-289.
- CHANG, M. M. (2010): «Effects of Self-Monitoring on Web-Based Language Learner's Performance and Motivation», <https://www.journals.equinoxpub.com/CALICO/article/view/23036/19042> [2018-02-16].
- CHÓEZ, C. y J. TENELEMA (2017): «DSpace en Espol. Retrieved from a Case Study of Self-Regulatory Practices», <https://www.dspace.espol.edu.ec/handle/123456789/40115> [2018-02-16].
- COLE, PAMELA (2002): «Children's Spontaneous Control of Facial Expression», en J. Gross, *Emotion Regulation: Affective, Cognitive and Social Consequences*, Cambridge University Press, Stanford, pp. 281-291.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2017): «Repositorio Digital de la Educación Superior», <http://www.ces.gob.ec/lotaip/2018/Enero/Anexos%20Procu/An-lit-a2-Reglamento%20de%20R%C3%A9gimen%20Acad%C3%A9mico.pdf> [2018-02-16].
- DAY, D.; A. UNCKLESS, D. SCHLEICHER y N. HILLER (2002): «Self-Monitoring Personality at Work: Meta-Analytic Investigation of Construct Validity», *Journal of Applied Psychology*, n.º 87, pp. 390-401.
- DIAMOND, A. (2013): «Executive Functions», <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750> [2018-08-30].
- GROSS, J. (2002): «The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review», en J. Gross, *Emotion Regulation: Affective, Cognitive and Social Consequences*, Cambridge University Press, Stanford, pp. 224-237.
- HORNE, R. y J. WEINMAN (2002): «Self-regulation and Self-management in Asthma: Exploring the Role of Illness Perceptions and Treatment Beliefs in Explaining Non-adherence to Preventer Medication», <https://doi.org/10.1080/08870440290001502> [2018-08-30].
- IFERT, D. E. y M. E. ROLOFF (1997): «Overcoming Expressed Obstacles to Compliance: The Role of Sensitivity to the Expressions of Others and Ability to Modify Self-presentation», <https://doi.org/10.1080/01463379709370044> [2018-03-31].

- MACE, F.; P. BELFIORE y J. HUCHINSON (2001): «Operant Theory and Research on Self-Regulation», en J. Zimmerman y D. Schunk (eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, pp. 29-65.
- MAUSS, I.; S. BUNGE y J. GROSS (2007): «Automatic Emotion Regulation», <https://www.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1751-9004.2007.00005.x> [2018-03-31].
- MISCHEL, W.; Y. SHODA y M. RODRIGUEZ (1989): «Delay of Gratification in Children», *Science*, n.º 243, pp. 933-938.
- PANADERO, E. (2017). «A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research», <https://www.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422> [2018-03-31].
- PARROT, W. (2002): «Beyond Hedonism: Motives for Inhibiting Good Moods and for Maintaining Bad Moods», en J. Gross, *Emotion Regulation: Affective, Cognitive, and Social Consequences*, Cambridge University Press, Stanford, pp. 282-308.
- PINTRICH, P. (2000): «The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning», <http://www.cachescan.bcub.ro/e-book/E1/580704/451-529.pdf> [2018-03-31].
- PINTRICH, P. R. y E. V. DE GROOT (1990): «Motivational and Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance», <http://www.rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/pintrich%20and%20degroot%201990.pdf> [2018-03-31].
- SNYDER, M. y S. GANGESTAD (1986): «On the Nature of Self-monitoring: Matters of Assessment, Matters of Validity», <https://www.doi.org/10.1037/0022-3514.51.1.125> [2018-03-31].
- ZIMMERMAN, B. (2000): «Attaining Self-regulation: A Social Cognitive Perspective», en M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidne, *Handbook of self-regulation*, Academic Press, San Diego, pp. 13-40.
- ZIMMERMAN, B. y A. R. MOYLAN (2009): «Self-regulation: Where Metacognition and Motivation Intersect», en D. J. Hacker; J. Dunlosky y A. C. Graesser (eds.), *Handbook of Metacognition in Education*, Routledge, Nueva York, pp. 299-315.

Conflictos de intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Contribución autoral

CÉSAR EDUARDO CHÓEZ MENOSCAL: propuso la idea y originó el grupo para la redacción del artículo. Se ocupó de la revisión bibliográfica y obtención de datos relevantes.

GRAHAM STAGG: se encargó mayormente de realizar la revisión bibliográfica y los análisis de los datos propuestos en los que se basó el artículo e hizo señalizaciones importantes en las conclusiones.

MARTHA MOROCHO MAZÓN: se encargó de los aspectos metodológicos inherentes a la producción del artículo y los criterios de análisis sobre la validez de los instrumentos.