

ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN UTILIZADAS POR LOS ESTUDIANTES DE MAESTRÍA Y LICENCIATURA EN EDUCACIÓN.

*Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara¹,
Omar David Almaraz Rodríguez²*

Resumen

El presente estudio comparativo tuvo como objetivo principal: Identificar las principales estrategias de autorregulación que utilizan los estudiantes de maestría y licenciatura en educación de la Universidad Pedagógica de Durango. El estudio está desarrollado bajo el paradigma cuantitativo, es de alcance descriptivo-correlacional, con un diseño no experimental transversal. Para recabar los datos correspondientes se aplicó mediante un muestreo no aleatorio una versión adaptada del CHAAEP a los alumnos de tercer semestre de la institución mencionada. Entre las principales conclusiones se puede destacar una mayor tendencia hacia el automonitoreo y sistematización de las actividades de aprendizaje en alumnos de maestría.

Palabras clave Autorregulación, licenciatura, maestría

Abstract

This comparative study had as its main objective: to identify the main self-regulatory strategies used by graduate students and degree in education from the Pedagogical University of Durango. The study is developed under the quantitative paradigm, is correlational descriptive, cross-reach with a non-experimental design. To collect the data it was applied by non-random sampling or an adapted CHAAEP students of third semester version of that institution. Among the key findings it can highlight a greater tendency toward self-monitoring and systematization of learning activities students master.

Keywords: Self-regulation, BA, MA

¹ Universidad Pedagógica de Durango, netzabv@hotmail.com

² Red Durango de Investigadores Educativos, almarax@hotmail.com

Introducción

En la actualidad es responsabilidad de las instituciones de educación superior, llevar a cabo estudios sobre las características y el comportamiento de su población estudiantil en cuanto consideren algunos de los factores intervinientes en las diversas problemáticas que imposibilitan el éxito académico de sus estudiantes con la finalidad de diseñar y aplicar estrategias de atención oportunas y pertinentes direccionadas hacia el aumento del rendimiento de los alumnos, reducir los índices de reprobación y de abandono, alcanzar mejores índices de aprovechamiento y eficiencia terminal y cumplir la función sustantiva de responder y solucionar las problemáticas sociales (Alvarado et al., 2014).

Es por tanto imperativo que producto de las investigaciones y adelantos en la materia, docentes y estudiantes reflexionen sobre estas proposiciones en las que por principio desde y para el alumno, se tengan en cuenta los múltiples factores intervinientes en los procesos de formación universitaria, como la toma de decisiones, resolución de problemas y autogestión de recursos (Boekaerts y Corno, 2005), los cuales favorecen el aprendizaje y propician una intencional auto motivación en los alumnos, lo cual tiende a bien configurarse en conjunto, como un proceso autidirectivo en el que los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje inten-

tando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos (Rosário, 2004, p. 37), esto es alcanzar y desarrollar la autorregulación del aprendizaje.

El estudio de la autorregulación del aprendizaje ha cobrado relevancia en distintas instituciones educativas en todo el mundo, diversos investigadores se han propuesto analizar esta tendencia en alumnos de distintos niveles educativos, aunque principalmente en el nivel superior puesto que se presupone que los estudiantes universitarios suelen tener una mayor madurez académica que les permite ser conscientes de sus aprendizajes, los procesos cognitivos, motivacionales y actividades en general necesarias para alcanzarlos.

Teniendo en cuenta un referente general sobre la autorregulación del aprendizaje, se han encontrado al menos cinco modelos que en las dos últimas décadas han tenido amplio reconocimiento al respecto. Este estudio toma en cuenta los modelos desarrollados por Boekaerts (2005), Borkowski (Citado por Álvarez, 2009), Pintrich (2000), Winne (1995) y Zimmerman (2001); tomando como referencia principal el último.

Según Zimmerman (2001) la autorregulación es un proceso abierto, cíclico por parte del aprendiz mediado por los componentes personal, conductual y contextual. Dicho proceso se desarrolla en tres fases: Previa, realización y autoreflexión;

cada fase constituye procesos y subprocesos que se interrelacionan y favorecen en su conjunto la autorregulación del aprendizaje. (Bocanegra, 2015)

La fase previa, puede dividirse en dos procesos: análisis de la tarea y creencias motivacionales. El primer proceso destaca el establecimiento de objetivos y metas y, la planificación estratégica.

La fase de realización, se divide en dos procesos: de autocontrol y autoobservación o automonitorización. El primero, es apoyado por subprocesos como la imaginación, estrategias de tareas y direccionalización de la atención., mientras el segundo es apoyado por subprocesos como el auto-registro y la auto-experimentación.

La fase de auto-reflexión, se puede dividir en dos procesos: de juicios personales y de auto-reacciones. En el primero, se pueden encontrar subprocesos como la autoevaluación y las atribuciones causales, mientras en el segundo, los subprocesos son: Reacciones de satisfacción/insatisfacción y reacciones adaptativas/defensivas (Zimmerman, 2001).

A partir de lo anterior, puede decirse que la autorregulación del aprendizaje se configura como un conjunto de acciones vividas y pensadas por el individuo y ajustadas permanentemente por el entorno a través de múltiples procesos y subprocesos que denotan una actividad compleja, necesaria de estimular pero antes que nada, reconocer, investigar y analizar.

Una vez que se ha reconocido la autorregulación y su importancia en el contexto universitario, se puede hacer mención a algunas investigaciones (Alvarado et al, 2014; Barnard, Land & Osland, 2010; Donolo, Chiecher y Rinaudo, 2004; De la Fuente, Pichardo, Justicia & Berbén, 2008;Trisca, Rodríguez & Rocha, 2013 por mencionar algunos) que han tenido a bien realizar estudios comparativos donde la premisa central es valorar la presencia o el desarrollo de habilidades para la autorregulación.

Trisca, Rodríguez y Rocha (2013) han encontrado que las experiencias de aprendizaje específicamente en autorregulación en alumnos universitarios, suelen ser más significativas en los que cursan una modalidad presencial-virtual con respecto a los que cursaron solamente la clase en forma presencial, esto refleja a decir de los autores, que los alumnos en entornos virtuales se comprometen a trabajar, se plantean metas y les dan seguimiento en mayor medida pues la aprobación de los cursos depende fundamentalmente del trabajo desarrollado sin la presión, las miradas, las palabras y las distintas formas de influencia de un asesor presencial.

En una investigación de carácter comparativa basada en la diferencia de edad de los participantes, Miles y Stine-Morrow (2004) encontraron que los adultos no dedicaron el tiempo necesario para aprender una tarea de acuerdo con su dificultad,

pero los más jóvenes sí lo hicieron. De modo que las diferencias podrían ser atribuidas, en parte, a un fracaso autorregulador de los adultos, que en última instancia se explica como una sobrestimación de su memoria; esto es, un fracaso de supervisión.

Barnard et al. (2010), destaca a partir de la aplicación de cuestionario en línea de autorregulación del aprendizaje, una tipificación ordinal y jerarquizada que evidencia cinco perfiles distintos de aprendizaje autorregulado replicados a través de dos muestras comparativas de estudio: súper autoreguladores, autoreguladores competentes, autoreguladores con énfasis en la presvisión, autoreguladores con énfasis en la reflexión y mínimos autorreguladores o sin autorregulación.

Tomando en cuenta los antecedentes y referentes anteriormente planteados, se presenta las siguientes preguntas como generadoras de información en el presente trabajo: ¿Cuáles son las principales estrategias de autorregulación que utilizan los estudiantes de la maestría y licenciatura en educación? ¿Qué procesos de autorregulación del aprendizaje tienen en común los alumnos de maestría y licenciatura en educación? Las cuales atienden análoga y respectivamente los siguientes objetivos: Identificar las principales estrategias de autorregulación que utilizan los estudiantes de la maestría y licenciatura en educación, así como tam-

bién: Conocer los procesos de autorregulación del aprendizaje que tienen en común los alumnos de maestría y licenciatura en educación en la UPD.

Metodología

La investigación realizada, se afilia al enfoque cuantitativo puesto que para alcanzar los objetivos será necesario realizar una serie de mediciones en las personas en estudio (alumnos de la licenciatura y maestría de la UPD), mediante el CHA-AEP adaptado conforme a los propósitos de la investigación.

El alcance del presente trabajo es descriptivo correlacional, pues además de describir el fenómeno de la autorregulación en la muestra seleccionada, como estudio comparativo es necesario establecer relaciones inferenciales entre los participantes de maestría y los de licenciatura.

Así mismo, se trabajó mediante un diseño no experimental, transeccional al no considerarse de acuerdo con el objeto de estudio, la manipulación de variables ni la variación de los datos en el tiempo. (Hernández, Fernández & Baptista, 2010)

El instrumento utilizado en la presente investigación es una versión adaptada del Cuestionario de habilidades de autorregulación del aprendizaje validado por Bocanegra (2015) y se presenta en una versión autoadministrada con 45 ítems de los cuales los primeros 7 toman en cuenta algunas

variables sociodemográficas mientras el resto, toman en cuenta el constructo teórico a partir de un escalamiento tipo Likert de seis criterios que van desde Nunca hasta Siempre.

La muestra fue seleccionada mediante un procedimiento no aleatorio, más bien por conveniencia y disposición de los informantes, los cuales estudian en la Universidad Pedagógica de Durango, 40 en maestría y 62 en licenciatura, todos cursaban en el momento de la aplicación el tercer semestre del nivel respectivamente mencionado.

Resultados

Para analizar los resultados correspondientes a la presente investigación, se procedió a capturar los datos en el software de análisis estadístico SPSS versión 23, en el que en un primer momento se determinó el coeficiente de confiabilidad, generando un valor de .910 Alfa de Cronbach, apreciada como elevada de acuerdo al baremo de Barraza (2007). Acto continuo, se realizaron análisis estadísticos bajo el enfoque descriptivo, en los que se tomaron en cuenta medias de tendencia central y medidas de dispersión, denotando los valores más y menos frecuentes en el instrumento en lo general y por dimensiones en lo particular.

Previo al análisis inferencial se determinó mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov (KS) la distribución que siguen los da-

tos, denotando con el contraste de hipótesis anteriormente mencionado una distribución no normal mediante un muestreo de significancias asintóticas que orientó el proceso a realizar análisis correlacionales y de diferencia de medias basados en las pruebas de contraste no paramétricas.

Los ítems del escalamiento con medias más altas son: Me alegra sacar buenas calificaciones, con una media (\bar{X}) de 5.75 y una desviación estándar (S) de .682. Espero mis calificaciones consciente de lo que voy a sacar, con una de 5.09 y una S de .961. Cuando pongo gran empeño, obtengo mejores resultados, con una de 5.25 y una S de .801. Lo que refleja en lo general una tendencia hacia los procesos de autorregulación orientados al automonitoreo y las reacciones de satisfacción producto de la actividad realizada.

Los ítems con medias más bajas son: Hago dibujos de lo que aprendí, con una de 2.91 y una S de 1.54. Aprendo de memoria los temas difíciles con una de 2.96 y una S de 1.15. Destino una parte del día para repasar las lecciones vistas en clase con una de 3.22 y una S de 1.16. Los datos anteriores reflejan de manera general, una baja tendencia en los procesos de autocontrol hacia la autorregulación, pues los elementos que menguan el trabajo son los actos volitivos propios de los estudiantes.

En un momento de valoración posterior, se analizaron las correlaciones existentes entre variables mediante el esta-

dístico Rho de Spearman, encontrando significación en .000 en los ítems: *Las tareas y actividades que realizo han servido para alcanzar mis metas* y el ítem: *procuro que mis actividades diarias contribuyan al logro de mis metas*, lo que hace determinar que cuando los estudiantes ejecutan las actividades planeadas, éstas les remuneran en el logro de sus metas.

Se encontró también correlación en .005 entre los ítems: *Elaboro planes para lograr las cosas que me interesan* y *He diseñado estrategias para aprender mejor*. De lo que puede interpretarse la consistencia en las actividades de realización como vía hacia la autorregulación.

Con una significación de .007 existe correlación con los ítems: *Creo que soy capaz de entender los temas de clase* y *Sé tomar decisiones para mejorar mi aprendizaje* lo que manifiesta que la existencia de perspectivas de autoeficacia motiva la toma de decisiones.

No se encontraron correlaciones significativas entre el sexo, situación laboral y la existencia de hijos de los participantes, con las habilidades para la autorregulación vistas desde la media general de cada ítem y de cada dimensión.

Como trabajo comparativo, uno de los principales análisis que cobran relevancia en este estudio, es la diferencia de medias entre los valores de cada grupo: licenciatura y maestría. La prueba realizada para contrastar hipótesis en alineación con la

distribución de los datos fue U de Mann Whitney que reportó los siguientes resultados:

Al analizar las variables de manera general se pudo encontrar diferencias con una significación de .002 en el ítem: *Me alegra sacar buenas calificaciones*, lo cual reflejó en la comparación que los alumnos de licenciatura tienen una media más alta en esta variable. Lo anterior confirma que a los de maestría no les importa tanto una buena calificación.

Otra diferencia en .005 se encuentra el ítem: *Procuro que mis actividades diarias contribuyan al logro de mis metas*. Lo que en el contraste de las medias refleja que los alumnos de maestría direccionan sus actividades de aprendizaje con mayor estrategia.

En el ítem: *Mantengo ordenados los materiales necesarios cuando estoy realizando una tarea* se encontró un valor de .025, en el contraste, pudo constatar que los estudiantes de maestría suelen ser más ordenados con los materiales a utilizar.

Al analizar el ítem: *Elaboro diagramas o mapas conceptuales para entender un tema* se encontró una significación de .004, con una media superior en los alumnos de licenciatura, lo que refleja que dichos estudiantes sistematizan su aprendizaje a través de representaciones gráficas.

Otra diferencia significativa en .018 entre los alumnos de maestría y licenciatura de la UPD se estableció a través del ítem:

Pienso si lo que hago para alcanzar mis metas es suficiente, llama la atención que los alumnos de licenciatura tienen una media menor, lo que análogamente representa que los estudiantes de maestría conscientemente se automonitorean con mayor frecuencia, esta idea es consistente con el ítem: *Las tareas y actividades que realizo han servido para alcanzar mis metas*, significativo en .000 el cual guarda estrecha relación con el ítem anteriormente mencionado.

En el indicador *El docente asesor facilita mi aprendizaje* con una significación de .008 se pueden encontrar también diferencias de medias puesto que los alumnos de maestría reflejan darle menor importancia a la intervención del asesor en su proceso de aprendizaje. Esta idea es consistente mediante el análisis por grupos de edad en el cual se utilizó el estadístico Kruskal Wallis y se encontró una significación en .002, denotando mediante la prueba de seguimiento (Post Hoc) que los grupos con mayor edad suponen una menor inferencia del docente asesor en su aprendizaje.

Un dato de esperarse más aún no valorado estadísticamente, se encuentra en el ítem: *Organizo mi tiempo en casa para hacer mis tareas* el cual en una diferencia de medias según el estado civil arrojó una significación de .004, reflejando en las medias que a los solteros se les facilita más la organización de sus tiempos y actividades diarias.

Discusión

A partir de los datos recabados y el análisis e interpretación de los mismos, se pueden hacer las siguientes consideraciones que muestran una comparativa en las habilidades de autorregulación empleadas por los estudiantes de licenciatura y maestría de la UPD.

De manera general existe una tendencia entre los participantes a trabajar procesos de autorregulación orientados al automonitoreo, apoyados por las reacciones de satisfacción producto de la actividad realizada. Por otra parte, se descuidan procesos como autocontrol en el desarrollo de actividades de aprendizaje.

Al hacer comparativas entre los dos grupos analizados, se pudo encontrar una tendencia en los alumnos de maestría a desinteresarse por el resultado de su aprendizaje a través de una calificación y a darle menos crédito a la intervención del maestro asesor en su proceso hacia la construcción del conocimiento, llegando a coincidir en cierto sentido con Alvarado et al (2014), al considerar que los estudiantes de un nivel menor requieren mayor aprobación externa a las actividades que realizan.

De igual manera, los estudiantes de maestría una tendencia mayor hacia la automonitorización del aprendizaje, son a su vez más sistemáticos en el seguimiento de sus metas.

En coincidencia con algunos autores (Barba, 2002; Ramírez y Pereira, 2006 y Trisca, Rodríguez y Rocha, 2013) se puede determinar estadística en este estudio que el género de los estudiantes y la situación laboral de los participantes no influye significativamente sobre el desarrollo de estrategias de autorregulación, aunque sí hay una tendencia notoria en los alumnos con mayor edad (regularmente los de maestría) en ser más sistemáticos y preocupados en su circunstancia académica.

Aunque existen las ya destacadas diferencias entre los grupos de maestría y licenciatura, no se observa un contraste abruptamente diferente entre el trabajo que realizan los estudiantes mencionados. Se cree que en el proceso de autorregulación influyen múltiples situaciones que pueden en determinado momento influenciar a mayor escala que el mismo nivel cursado. Coincidente con esta idea, Barnard et al. (2010), enfatiza en su estudio que no todos los estudiantes se autorregulan, independientemente del nivel que transiten y que dicha habilidad esté mediada a gran escala por distintas variables que determinan el alcance de la autorregulación de cada individuo, lo que implica la incertidumbre de determinar si los alumnos de maestría, se autorregulan más que los de licenciatura o viceversa.

Para finalizar, es necesario aclarar que el criterio de análisis en el presente estudio es indicativo más no concluyente puesto

que se considera necesario realizar más investigaciones que corroboren los hallazgos planteados aquí.

Referencias

Alvarado I., Rosa, Z., Cepeda M. y Del Bosque A. (2014). Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 137-148. Recuperado el 19 de enero de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100010&lng=es&tlng=es

Álvarez, M. (2009) Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*. 7 (19).

Barba, B. (2002) Influencia de la edad y de la escolaridad en el desarrollo del juicio moral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4(2). Recuperado el 20 de enero de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/59>

Barnard, L., Land W. y Osland V. (2010) Profiles in Self-Regulated Learning in the Online Learning Environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 11(1)

Bocanegra, N. (2015). Validación del Cuestionario de Habilidades para la Autorregulación del Aprendizaje en Educación Primaria (CHAAEP). En Hernández L. (coord.) *Autorregulación académica: Proceso*

desde la asociación de los estudiantes (pp. 221-245). Durango: IUNAES-ReDIE.

Boekaerts, M. y Corno, L. (2005) Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied psychology: an international review*, 54 (2), 199–231. Disponible en http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv_ev_autorr/lects%20extranjerasself%20regulation.pdf

Boekaerts, M., y Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: En international review*, 54(82), 199-231

Donolo, D. Chiecher, A. y Rinaudo, M. (2004) Estudiantes, estrategias y contextos de aprendizaje presenciales y virtuales. *Primer congreso virtual latinoamericano de educación a distancia*. Latineduca2004.com educational leaders. (2nd Edition). Needham Heights, MA: Allyn y Bacon Evaluación Educativa en Sudáfrica (ASSESA).

De la Fuente, J., Pichardo, M., Justicia, F. y Berbén, A. (2008) Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, (20) 4, pp. 705-711. Recuperado el 19 de enero de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720430>

Hernández, R., Fernández C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ta edición. México: Mc Graw Hill.

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_estudiantes_universitarios.html

Miles J, Stine-Morrow E. (2004) Adult age differences in self-regulated learning in reading sentences. *Psychology and Aging*. (19) p. 626.

Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des) venturas do Testas*. Portugal. Porto Editora.

Trisca J., Rodríguez J. y Rocha A. (2013) Desarrollo de la autorregulación en alumnos al primer año de licenciatura. *Investigación Educativa Duranguense*, 13 (1), 29-37. Recuperado el 19 de enero de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4743381>

Winne, P. (1995) Inherent details in self autorregulated learning. *Educational Psychologist*, 30 (4) p. 173-187

Zimmerman, B. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd Ed.) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.