

CONTRIBUCIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN A LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE XALAPA. ESTUDIO CUASI EXPERIMENTAL.

VIRGINIA AGUILAR DAVIS
BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA "ENRIQUE C. RÉBSAMEN"

RESUMEN: Investigaciones recientes han destacado la importancia de la autorregulación del aprendizaje, así como de la evaluación y autoevaluación en el mismo ámbito, pues constituyen hoy día, elementos clave en el desarrollo de habilidades metacognitivas que posibilitan el aprendizaje permanente. Bajo la premisa de que la autoevaluación está vinculada con la autorregulación del aprendizaje, fue realizada la presente investigación, cuyo objetivo fue determinar la contribución de la Autoevaluación sobre la Autorregulación, en el Sistema no Escolarizado y Mixto de la Universidad de Xalapa. Formaron parte del estudio tres variables: autoevaluación (variable independiente), autoevaluación asistida (variable moderadora) y autorregulación (variable dependiente). El enfoque socio-cognitivo permitió fundamentar teóricamente el estudio, específicamente las variables, así como realizar un minucioso proceso de operacionalización por fases y áreas de la autorregulación, a fin de elaborar la escala de autorreporte utilizada en la recolección de los datos, cuya confiabilidad es de .96

(coeficiente Alfa de Cronbach). El diseño de la investigación fue cuasi experimental, con pretest – postest y grupos intactos, contando con la participación de 16 docentes y una muestra no probabilística de 97 alumnos procedentes de diferentes licenciaturas. Los datos permitieron comparar a los grupos por fases y áreas de la autorregulación, así como realizar análisis de varianza y prueba de hipótesis; los resultados globales reflejan que la autoevaluación asistida (variable moderadora) provocó una disminución de .21 % en la autorregulación, mientras que la autoevaluación (variable independiente) propició el incremento de .16 % en la variable dependiente.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, aprendizaje autorregulado, autoevaluación, metacognición

Introducción

La presente ponencia, basada en la tesis doctoral de la autora (Aguilar, 2012), forma parte de la LGAC denominada *Evaluación Educativa y procesos de Autorregulación en el Aprendizaje y la Docencia*, abierta en el marco de la Unidad de Estudios de Posgrado de la BENV “Enrique C. Rébsamen”. A continuación, se presentan algunos referentes teóricos y metodológicos del estudio, así como los principales resultados, agregando las conclusiones correspondientes y destacando la perspectiva, desde la cual, la autora decidió abordar el tema de la autorregulación, vinculado con uno de los tipos de evaluación más enriquecedores para el aprendizaje: la autoevaluación.

Contenido

a) Referencias Teóricas

Autoevaluación y autorregulación del aprendizaje

En el ámbito del aprendizaje, la autoevaluación cobra especial interés en vista de los requerimientos sociales actuales. Así, es concebida como aquél proceso en donde evaluador y evaluado son la misma persona, lo cual permite que el sujeto valore su propia actividad y/o desempeño. Por su parte, la autorregulación del aprendizaje, constituye un mecanismo fundamental si se desea promover el aprendizaje reflexivo y autónomo en los estudiantes.

Un aspecto resaltado por Vigotsky, ha adquirido mayor importancia en las investigaciones metacognitivas de las últimas décadas: la regulación por medio de las otras personas que interactúan e influyen sobre los alumnos y su aprendizaje, en contraposición al concepto de autorregulación. En tal caso, se hace referencia también a la regulación por los otros, como paso previo que potencia la autorregulación, en la medida en que con el apoyo de los expertos y/o compañeros que comparten con los alumnos la solución a los problemas, éstos internalizan y ganan el control de su propia actividad, reconstruyéndose y transformándose de manera dinámica gracias a los procesos interactivos entre alumno – otra persona – tarea (Flórez, 1999).

El énfasis en las actividades metacognitivas por parte de este autor genera una serie de consecuencias interesantes para la enseñanza y la evaluación del aprendizaje; una de ellas es que las actividades y procedimientos metacognitivos que ayudan al alumno a

resolver por sí mismo con mayor eficacia los problemas, pueden enseñarse intencionalmente, pues parece que las actividades reguladoras son más importantes para la comprensión del problema que las definiciones cognitivas y las declaraciones conceptuales.

Por lo tanto, “el alumno eficiente es el que se autoevalúa en su actividad de aprendizaje y sobre la base de sus limitaciones y errores es capaz de ajustar su proceso de aprendizaje. Aquí, aprender de forma eficiente es sinónimo de autoevaluación...” (Flórez, 1999, p.102).

La teoría socio-cognitiva

Esta teoría destaca la importancia de las influencias sociales en el comportamiento. Sostiene que la gente adquiere conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y emociones observando a otros (Pintrich y Schunk, 2006). Aunque esta teoría contiene elementos de los modelos organísmicos y mecanicistas, su orientación general es contextual porque afirma que el comportamiento representa la interacción de las personas con su entorno.

De acuerdo con Zimmerman, “la autorregulación es el proceso por el que los estudiantes activan y sostienen cogniciones, comportamientos y afectos que se orientan sistemáticamente hacia la consecución de sus metas” (Zimmerman, 1989; citado en Pintrich y Schunk, 2006, p. 170). Se entiende a la autorregulación como un proceso autodirectivo mediante el cual, los estudiantes transforman sus habilidades mentales en actividades y destrezas necesarias para funcionar en diversas áreas. Desde la misma teoría, se sostiene que “las características claves que definen a un aprendizaje como autorregulado son la iniciativa personal, la perseverancia y la habilidad para adaptarse” (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005, p. 2).

La autorregulación es un proceso cíclico, dado que los factores que la determinan cambian normalmente durante el aprendizaje y por tanto, deben ser monitorizados. Tal seguimiento conduce a cambios en las estrategias, la cognición, el afecto y el comportamiento de la persona (Pintrich y Schunk, 2006). Aquí, los procesos de autoevaluación de las capacidades y el progreso en la adquisición de habilidades tienen una importancia crucial; sin embargo, “los estudiantes no pueden autoevaluarse espontáneamente” (Pintrich y Schunk, 2006, p. 174); por lo que una manera de destacar su progreso es hacer que se autoevalúen periódicamente. Algunas investigaciones

demuestran que “la autoevaluación infrecuente complementa el aprendizaje de las metas de proceso, pero las autoevaluaciones múltiples aumentan los beneficios de las metas procedimentales e incrementan los logros alcanzados” (Pintrich y Schunk, 2006, p. 175).

Modelo de Paul Pintrich

Basado en la perspectiva socio-cognitiva, Pintrich propuso un modelo que permite clasificar y analizar los distintos procesos que están implicados en el aprendizaje autorregulado (Torrano y González, 2004). En este modelo, los procesos autorreguladores se organizan en cuatro fases: planificación, auto observación, control y evaluación; al mismo tiempo, estas fases se enmarcan dentro de cuatro áreas: cognitiva, motivacional-afectiva, comportamental y contextual (Ver tabla 1).

En la primera fase (*planificación*) destacan como actividades importantes: el establecimiento de las metas que se desean alcanzar, la activación del conocimiento previo y metacognitivo; quedan implicadas aquí la activación de las creencias motivacionales y emocionales. Se incluye también la planificación del tiempo y del esfuerzo que se va a emplear en las tareas, desde el área comportamental; y la activación de las percepciones respecto de la tarea y del contexto de la clase, referido ello al área contextual.

Dentro de la fase de *auto observación*, se incluyen actividades que ayudan al alumno a tomar conciencia de su cognición, motivación, afecto, uso del tiempo y esfuerzo, así como de las condiciones de la tarea y del contexto. Esta fase abarca los procesos que los alumnos ponen en marcha para ser conscientes de su patrón motivacional y su comportamiento, así como de las características de las tareas y del contexto, por ejemplo qué reglas existen en clase, cómo se evaluará el rendimiento, los requerimientos de la tarea, los sistemas de recompensas y castigos, la actuación del profesor, entre otros (Torrano y González, 2004).

A partir de la fase anterior, se ponen en marcha las actividades de *control*, que engloban la selección y utilización de estrategias para controlar el pensamiento, la motivación y el afecto, así como las relacionadas con la regulación del tiempo y del esfuerzo. En este punto, Torrano y González (2004), mencionan que es muy difícil diferenciar entre las fases de auto observación y de control cognitivo, pues “los estudios empíricos realizados en esta área no apoyan dicha separación, ya que la mayoría de las veces ambos

procesos ocurren simultáneamente” (Pintrich, Wolters y Baxter, 2000; citados por Torrano y González, 2004, p. 7).

La última fase, *reflexión o evaluación*, abarca los juicios que los alumnos realizan acerca de su ejecución en la tarea, comparándola con los criterios previamente establecidos por él o por el profesor. También se incluyen las atribuciones que realizan sobre sus éxitos o fracasos, las reacciones afectivas que experimentan ante los resultados, la elección del comportamiento que se llevará a cabo en el futuro, así como las evaluaciones generales sobre la tarea y el ambiente de clase (Torrano y González, 2004).

El modelo de Pintrich se ofrece como marco global para analizar los distintos procesos cognitivos, motivacionales/afectivos, comportamentales y contextuales que promueven el aprendizaje autorregulado. Una de las novedades en este modelo, es que por primera vez se incluye como sujeta a autorregulación, el área contextual (Torrano y González, 2004).

Contexto

La Universidad de Xalapa es la primera institución privada de Educación Superior que abre sus puertas en Xalapa (1992). Actualmente, oferta programas educativos en el nivel de licenciatura y posgrado. En la Modalidad no Escolarizada, ofrece las licenciaturas en: Derecho, Administración de Empresas, Negocios Internacionales, Periodismo y Contaduría; en sesiones sabatinas de 4 materias (dos horas cada una), distribuidas en bloques de 3 meses.

Metodología

Problematización.

Hoy día, procesos como coevaluación y autoevaluación cobran importancia como medios para favorecer el desarrollo de habilidades metacognitivas que a su vez, posibiliten la capacidad para aprender permanentemente. Sin embargo, en las aulas de la Universidad referida, poco se promueve la autoevaluación como un proceso reflexivo cuyo fin sea detectar debilidades y oportunidades para el aprendizaje; incluso a partir del año 2010, dejó de ser un requerimiento institucional para convertirse en una actividad opcional, quedando a decisión del maestro el ponerla o no en práctica, así como si el resultado se integraría o no en la calificación.

Por otra parte, poco se sabe sobre el aprendizaje autorregulado y sobre si los alumnos han desarrollado las capacidades cognitivas y metacognitivas que les permitan autorregular su aprendizaje, siendo posible afirmar que no es aplicada la autoevaluación como proceso permanente y sistemático, ni promovida la autorregulación entre los alumnos de esta institución, desconociéndose la relación que pueda existir entre ambos procesos.

Según datos proporcionados por Ceballos (2011), pocos docentes en esta institución se autoevalúan y la mayoría, desconoce el significado del término “autorregulación”. Es por ello fácil suponer, que si los docentes no practican en sí mismos la autoevaluación y desconocen lo que significa la autorregulación, resultará escasa la promoción que de estos procesos realicen entre sus alumnos.

Pregunta de investigación

¿Cuál será la contribución de la Autoevaluación a la Autorregulación del aprendizaje, en estudiantes de la Modalidad no Escolarizada de la Universidad de Xalapa, durante el período febrero-junio de 2010?

Hipótesis

La Autoevaluación contribuye al incremento de la Autorregulación del aprendizaje, en los alumnos del Sistema no Escolarizado de la Universidad de Xalapa, durante el período febrero-junio de 2010.

Variables

Independiente: Autoevaluación. Proceso mediante el cual el alumno aprende y participa en su propia valoración (Castillo y Cabrerizo, 2003).

Dependiente: Autorregulación. Proceso que se basa en el conocimiento de los propios mecanismos cognitivos para aprender, y que condicionado a ciertas capacidades, intereses y conocimientos, lleva al alumno a darse cuenta de las modificaciones que tiene

que introducir para lograr un determinado objetivo y seleccionar las estrategias que permitan actuar en consecuencia para facilitar su proceso de aprendizaje (Castillo y Cabrerizo, 2003; y Brown, 1987, citado por Flórez, 1999).

Moderadora: Autoevaluación Asistida. Proceso previo a la autoevaluación, en el cual los alumnos valoran su propia actuación y aprendizaje a partir de la conducción del profesor, quien dirige el proceso a través de una serie de pasos en donde el alumno, una vez que conoce el objetivo de la materia, tema o unidad, es capaz de asignarse un valor con base en los indicadores previamente consensuados. Posteriormente, el alumno debe ser capaz de detectar las facilidades y dificultades en su proceso de aprendizaje, para tomar decisiones de mejora al respecto. Este último paso, se materializa en un producto o actividad seleccionada por el mismo alumno, cuya realización autónoma permitirá clarificar el tema o reforzar el aprendizaje, en el aspecto que más lo requiera. El puntaje correspondiente a esta Autoevaluación, no será determinado por el alumno en función de la calificación que se asigne, sino por el docente, en función de la correcta realización del proceso. Así, mientras el alumno realice adecuadamente el proceso de autoevaluación, el puntaje de calificación correspondiente será alto.

Objetivo General

Determinar la contribución de la Autoevaluación a la Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Modalidad no Escolarizada de la Universidad de Xalapa, durante el período febrero – junio de 2010.

La investigación fue de tipo aplicada, realizada bajo el enfoque cuantitativo, con alcance explicativo y diseño cuasiexperimental con pre-test – pos-test y grupos intactos (ver tabla 2).

La población estuvo conformada por los alumnos del Sistema no Escolarizado de la UX inscritos en febrero de 2010 (371 sujetos); mientras que la muestra no probabilística, estuvo conformada por 97 alumnos (26.14 % de la población).

Como técnica de recolección de datos se utilizó la encuesta, y como instrumento, una escala de autorreporte tipo Likert, conformada por 38 ítems, que exploran la variable

dependiente por fases y áreas. Cuenta con confiabilidad estadística (.96 Alfa de Cronbach) y validez de contenido y constructo.

c) Resultados

El tratamiento estadístico de datos, permitió realizar comparaciones de la autorregulación por grupos, fases y áreas; comparación de promedios entre fases y áreas de la autorregulación; análisis de varianza y prueba de hipótesis.

Con respecto a los efectos de la autoevaluación sobre la autorregulación por fases, los datos muestran que la autorregulación aumentó ante la presencia de la autoevaluación en las fases de planificación y auto observación, mientras que disminuyó en la fase de evaluación de resultados. El incremento mayor de la autorregulación en su fase de planeación, se observa en el grupo número 1 con un 12.1 % de diferencia entre el pre y el pos-test, seguido por el grupo número 2 que muestra un incremento de 9.4 % entre el pre y el pos-test. En contraste, la autoevaluación asistida provocó una disminución de la autorregulación en su fase de auto observación pues pasa de 60.6 % en el pre-test a 33.3 % en el pos-test.

Con respecto a los resultados por áreas, los datos muestran que las variables independiente y moderadora, incrementaron los niveles de autorregulación en el área de cognición, especialmente en el grupo 2 en donde la cognición de la autorregulación aumenta un 18.8 %. En el área de motivación/afecto, la autoevaluación asistida tiene un efecto negativo en la autorregulación pues disminuye un 9 %. En las áreas de comportamiento y contexto, la autoevaluación tuvo sus mayores efectos, pues se incrementa visiblemente el nivel de autorregulación.

En promedio, la autoevaluación asistida tuvo efectos negativos en las fases y áreas de la autorregulación, especialmente en la fase de auto observación/control, y en el área de motivación/afecto. En contraste, la autoevaluación provocó un incremento tanto en fases (planeación) como en áreas (comportamiento y contexto).

Los resultados globales reflejan que la autoevaluación asistida provocó una disminución de .21 % en la autorregulación, mientras que la autoevaluación propició el incremento de .16 % en la misma variable.

A pesar de lo anterior, estadísticamente no existe suficiente evidencia para decir que la mediana de la autorregulación es diferente en el pre-test y el pos-test ante la aplicación de la autoevaluación, por lo que no es aceptada la hipótesis de investigación.

Conclusiones

A pesar de no haber encontrado evidencias estadísticamente significativas para aceptar la hipótesis de investigación, los datos muestran un incremento en la autorregulación, a partir de la puesta en práctica de la autoevaluación. Por lo tanto, puede decirse que la autoevaluación contribuyó al incremento de la autorregulación, en los alumnos del Sistema no escolarizado de la Universidad de Xalapa, en el período referido, aunque estadísticamente no existe evidencia para considerar a este incremento como significativo.

Algunas sugerencias, a partir de los resultados, son:

Hacer de la autoevaluación un recurso permanente en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Incluir a la autorregulación del aprendizaje como parte del Modelo pedagógico institucional y curricular

Incluir a la autoevaluación y autorregulación como parte de las líneas de investigación institucionales

Consolidar entre los docentes e investigadores, el interés en el campo de la Evaluación Educativa, especialmente en su relación con la autoevaluación y autorregulación del aprendizaje.

Entre los principales actores y sujetos de la educación, reafirmar el compromiso social y académico hacia la búsqueda de conocimiento útil en el ámbito educativo, contribuyendo en la formación de alumnos autorregulados.

Finalmente en el proceso de aprender, desaprender y reaprender, sigue pareciendo posible apostar a la autoevaluación como medio que incrementa la autorregulación, y a su vez, concebir a ésta última como medio eficaz e incluso necesario, para desencadenar la capacidad para aprender permanente.

Tablas y figuras

Tabla 1. Fases y áreas implicadas en el aprendizaje autorregulado

FASES	COGNICIÓN	MOTIVACIÓN / AFECTO	COMPORTAMIENTO	CONTEXTO
1.PREPARACIÓN PLANIFICACIÓN ACTIVACIÓN	Establecimiento de metas Activación del conocimiento previo Activación del conocimiento meta-cognitivo	Adopción de metas Juicios de autoeficacia Activación de las creencias sobre el valor de la tarea Activación del interés personal Afectos (emociones)	Planificación del tiempo y del esfuerzo	Percepción de la tarea Percepción del contexto
2.AUTO OBSERVACIÓN/CONTROL	Conciencia y auto observación de la cognición	Conciencia y auto observación de la motivación y del afecto	Conciencia y auto observación del esfuerzo, del empleo del tiempo y de la necesidad de ayuda	Conciencia y auto observación de las condiciones de la tarea y del contexto
3.CONTROL – REGULACIÓN	Uso de estrategias cognitivas y meta-cognitivas	Uso de estrategias de control de la motivación y del afecto	Incremento/disminución del esfuerzo Persistencia Búsqueda de ayuda	Cambios en los requerimientos de la tarea y en las condiciones del contexto
4.EVALUACIÓN	Juicios cognitivos Atribuciones	Reacciones afectivas Atribuciones	Elección del comportamiento	Evaluación de la tarea y del contexto

(Tomado de Pintrich, 2000; citado en Torrano y González, 2004, p. 5)

Tabla 2. Diseño de la investigación

G1	01	X1	02
G2	01	X2	02
G3	01	-----	02

En donde:

G1 = Grupo experimental 1

G2 = Grupo experimental 2

G3 = Grupo control

01 = Pre-test

02 = Pos-test

X1 = Tratamiento, condición 1 (Autoevaluación asistida)

X2 = Tratamiento, condición 2 (Autoevaluación)

----- = Ausencia de autoevaluación

Bibliografía

Aguilar, V. (2012). *Contribución de la autoevaluación a la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de la Universidad de Xalapa*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson – Prentice Hall.

Ceballos, R. (2011). *Contribución de la autoevaluación en la autorregulación del desempeño docente en la Telesecundaria "Emiliano Zapata" de Matlaluca, Zentla, Veracruz*. Tesis de Maestría. Universidad de Xalapa.

Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: Mc Graw Hill.

Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.

Torrano, F. y González, M. (2004). *El aprendizaje autorregulado: presente y*

futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-33. Recuperado el 3 de marzo de 2010 de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espagnol/Art_3_27

Zimmerman, B., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21. Recuperado el 3 de marzo de 2010 de <http://es.scribd.com/doc/36437910/Re-vista-Evaluar-Entrevista-Srli>