

¿QUÉ RESPONDEN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE SU EFICACIA AUTORREGULADORA EN TAREAS DE APRENDIZAJE?

MACÍAS MANTECA, A. (1); MAZZITELLI LANZONE, C. (2); MATURANO ARRABAL, C. (3) y GUIRADO, A. (4)

(1) Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales. Universidad Nacional de San Juan amacias@ffha.unsj.edu.ar

(2) Universidad Nacional de San Juan. mazzitel@ffha.unsj.edu.ar

(3) Universidad Nacional de San Juan. cmatur@ffha.unsj.edu.ar

(4) Universidad Nacional de San Juan. amacias@ffha.unsj.edu.ar

Resumen

En este trabajo analizamos las respuestas de estudiantes universitarios de Ciencias sobre sus estrategias de eficacia autorreguladora frente a los obstáculos que encuentran en el aprendizaje en tareas de lectura y de evaluaciones. El cuestionario está basado en el inventario de autoeficacia para el aprendizaje Self-Efficacy for Learning Form, SELF. Con los datos obtenidos efectuamos un análisis factorial para establecer cómo se correlacionan las variables a través del agrupamiento en factores. Los resultados de este estudio exploratorio contribuyen a conocer datos sobre la eficacia autorreguladora de los estudiantes que permitirían planificar actividades de aprendizaje autorreguladas para mejorar sus rendimientos académicos.

OBJETIVO

En este trabajo indagamos sobre las estrategias de eficacia autorreguladora que emplean los estudiantes universitarios de Ciencias frente a obstáculos en el aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

Los cambios experimentados en la sociedad actual impactan en la educación, siendo necesario preparar a los estudiantes para que logren un aprendizaje autónomo. Por eso en situaciones educativas debe tratarse que los estudiantes logren capacidades de aprendizaje y no sólo saberes específicos. En este sentido la metacognición y los procesos de autorregulación desempeñan un papel importante.

La metacognición se refiere a los propios conocimientos sobre personas, tareas o estrategias (Flavell, 1976) y la autorregulación organiza y controla los procesos metacognitivos relacionándolos con los estilos de aprendizaje, la selección de estrategias y las metas (Hugo y Sanmartí, 2003). Al analizar en detalle la autorregulación la encontramos vinculada con la autoeficacia que desempeña un papel muy importante. La autoeficacia son los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organiza y ejecuta sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado. Bandura (1997) considera que la autoeficacia se vincula con el nivel de expectativas acerca de la eficacia personal. Es una creencia motivacional clave que está vinculada conceptual y empíricamente con las creencias autorregulatorias (Zimmerman et al., 2005). Estos autores sostienen que la eficacia autorreguladora hace referencia a las propias creencias sobre el empleo de procesos de aprendizaje autorregulado, por ejemplo, establecimiento de metas, autosupervisión, uso de estrategias, autoevaluación, etc.

En este trabajo nos interesa indagar las estrategias de eficacia autorreguladora en tareas académicas con estudiantes universitarios de Ciencias. Es un estudio diferencial dado que los trabajos similares consultados corresponden, en su mayoría, a carreras de Psicología (Rinaudo et al., 2003) o a alumnos de los últimos años del nivel secundario (Zimmerman et al., 2005).

DESARROLLO DEL TEMA

Diseñamos un cuestionario de 36 preguntas basado en el inventario de autoeficacia para el aprendizaje (Self-Efficacy for Learning Form, SELF) (Zimmerman et al., 2005) para indagar las apreciaciones que tienen los estudiantes acerca de las estrategias que utilizan en los propios procesos de aprendizaje en tres áreas de la tarea académica: lectura (L), estudio (S) y evaluaciones (E). Las respuestas pueden ser: siempre, frecuentemente, a veces, rara vez o nunca.

Hicimos una adaptación del inventario, seleccionamos algunas preguntas y lo aplicamos a tres expertos. Posteriormente discutimos los resultados y realizamos las modificaciones necesarias hasta obtener el instrumento. El total de la muestra seleccionada para este estudio exploratorio es de N=49 estudiantes, de primero y segundo año de los profesados universitarios de Física y de Química.

RESULTADOS

En este trabajo sólo presentamos algunos resultados para las estrategias referidas a lectura y a evaluaciones.

Efectuamos un análisis factorial utilizando el método de extracción de componentes principales y el método de rotación Varimax con normalización de Kaiser. Calculamos la varianza correspondiente a cada factor. Los factores principales identificados son:

a) Tareas relacionadas con la lectura:

Factor 1L (17,52%): Volver a mirar o pensar. Este factor relaciona las siguientes estrategias:

1.Relectura para comprender un párrafo.

2.Formulación de preguntas para recordar información leída y para ayudarse a repasar.

El factor indica que el estudiante que vuelve a mirar o pensar sobre el material de estudio utiliza en forma combinada estrategias de relectura y de formulación de preguntas a sí mismo.

Factor 2L (15,95%): Ayudas internas y externas. Involucra las siguientes estrategias:

1. Imaginación del significado de una lectura pobre en información para explicarla posteriormente.
- 2.Búsqueda de ayuda de compañeros para entender un texto.
- 3.Selección de las oraciones más importantes del texto para comprenderlo.
- 4.Confección de resúmenes para recordar mejor una lectura difícil.

El factor indica que cuando el estudiante tiene dificultades de comprensión del material recurre a diversas estrategias que se relacionan con ayudas: *internas* (relaciona con sus conocimientos previos imaginando el significado de una lectura pobre) y *externas* (acudiendo a un compañero, utilizando estrategias lectoras como la detección de macroproposiciones en el texto o la redacción de un resumen).

b) Tareas relacionadas con la preparación de evaluaciones

Factor 1E (20,44%): Manejo de la ansiedad y estados de ánimo antes, durante y después de la evaluación. Las estrategias que involucra son:

- 1.Recuero de la información a pesar de la ansiedad
- 2.Motivación para obtener una buena nota a pesar del desagrado frente a la materia
- 3.Concentración para poder recordar la información frente a la ansiedad y a los problemas para manejar dicha información
- 4.Búsqueda de motivación ante una posible depresión previa por una próxima evaluación
- 5.Predicción de preguntas posibles para mejorar el rendimiento en una próxima evaluación cuando los resultados obtenidos anteriormente fueron pobres.
- 6.Mejoramiento de la distribución del tiempo para optimizarlo en experiencias posteriores

El factor relaciona varias estrategias referidas al manejo del desagrado, la motivación y la atención en las instancias que rodean a las evaluaciones.

Factor 2E (13,50%): Superación de las dificultades. Las estrategias incluidas son:

- 1.Idem 2. Factor 1E
2. Búsqueda de ejemplos que faciliten el recuerdo cuando los conceptos son abstractos

Los resultados muestran que frente a dificultades motivacionales y conceptuales, el alumno que responde que siempre o frecuentemente encuentra alguna forma de superar el desagrado por una materia y a la vez manifiesta que nunca o rara vez puede superar los problemas de recuerdo de información. También encontramos casos en el sentido contrario.

De este análisis resulta que mientras en las tareas de lectura hay relaciones entre ciertas estrategias utilizadas, para las evaluaciones aparece una fuerte presencia de lo motivacional en los factores principales.

CONCLUSIONES

Una de las contribuciones de este trabajo es que los indicadores que surgen del análisis factorial pueden ayudarnos a los docentes e investigadores a diseñar e implementar acciones tendientes a incrementar la autoeficacia de los estudiantes para que regulen sus actividades académicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: N.H. Freeman.

Flavell, J.H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In: L. Resnick (Ed.) *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum

Hugo, D. V. y Sanmartí, N. (2003). Intentando consensuar con futuras profesoras de Ciencias los objetos y criterios de su evaluación. *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (3), pp. 445–462.

Rinaudo, M. C.; Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del *Motivated Strategies Learning Questionnaire*. *Anales de Psicología*, Vol. 19, pp. 107-119.

Zimmerman, B. J.; Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar* Nº 5, pp. 1-19.

CITACIÓN

MACÍAS, A.; MAZZITELLI, C.; MATURANO, C. y GUIRADO, A. (2009). ¿qué responden los estudiantes universitarios sobre su eficacia autorreguladora en tareas de aprendizaje?. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp. 13-16
<http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-13-16.pdf>