



Bajar artículo en PDF

**APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN CONTEXTOS ONLINE.
ESTUDIO COMPARATIVO CON GRUPOS DE ALUMNOS DE GRADO Y POSGRADO**

Analía Claudia Chiecher
Universidad Nacional de Río Cuarto - CONICET
achiecher@hotmail.com

Resumen

La ponencia atiende a la importancia del aprendizaje autorregulado en contextos educativos virtuales. En tal sentido, interesa indagar la medida en que estudiantes de nivel de grado y posgrado fueron capaces de autorregularse en distintos aspectos, tales como el establecimiento o fijación de metas, las estrategias usadas para afrontar las tareas, la autoevaluación del proceso seguido, el manejo del tiempo, la regulación del ambiente de aprendizaje y de los pedidos de ayuda. Con este fin, se trabajó con dos grupos de estudiantes que aprendían en un ambiente virtual, 47 de grado y 67 de posgrado. A todos ellos se administró un cuestionario de autoinforme cuyo objeto es indagar el aprendizaje autorregulado, específicamente en ambientes virtuales. Los resultados muestran diferencias entre ambos grupos en tres de los seis aspectos evaluados (fijación de metas, regulación del ambiente y pedido de ayuda). Asimismo, si bien el grupo de posgrado muestra un perfil de autorregulación más positivo, se observa que las puntuaciones alcanzadas en cada escala no reflejan -tal como se esperaba- una alta autorregulación de todos los aspectos evaluados. En esta línea, las conclusiones del trabajo señalan que aunque un contexto virtual posee ciertas características ciertamente favorecedoras de la autorregulación, también entran en

juego factores personales que inciden en el momento de tomar decisiones relacionadas con la regulación del aprendizaje.

Palabras clave. Contextos virtuales, aprendizaje, autorregulación, nivel de grado, nivel de posgrado.

1. Introducción

En los últimos tiempos, parece indudable e incuestionable el crecimiento que han tenido las propuestas de enseñanza y aprendizaje virtualizadas, tanto en el formato de e-learning como de b-learning.

Al compás de esta realidad, los teóricos e investigadores de la educación están abocando esfuerzos e intereses para estudiar aspectos de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales. En efecto, uno de los tópicos que está siendo abundantemente tratado es el del aprendizaje autorregulado en ambientes de aprendizaje online. Así, puede apreciarse la aparición, en los últimos años, de una serie de publicaciones muy actuales que dan cuenta del interés que despierta su reconsideración en contextos virtuales (Artino y Stephens, 2009; Banard et al., 2009; Chiecher, 2006; Hodges, 2005; Terry y Doolittle, 2006; Massa y Bell, 2005; Monereo y Romero, 2007; entre otros).

Efectivamente, si algo parece incuestionable es el hecho de que para ser un estudiante virtual es necesario ser capaz de poder fijarse metas, autoadministrarse, planear, monitorear y regular el propio proceso de aprendizaje.

1.a. Qué es el aprendizaje autorregulado?

El aprendizaje autorregulado es un fenómeno o proceso que no resulta sencillo de definir, pues se sitúa en la intersección de varios campos de investigación (aprendizaje, motivación, cognición, metacognición), cada uno de los cuales presenta a su vez problemas de definición (González Fernández, 2001). A pesar de ello, son múltiples los intentos de delimitar el término y de caracterizar el proceso al que hace referencia.

Quizás una de las definiciones más difundidas sea aquella que alude a los estudiantes autorregulados como aquellos que son conscientes de sus propios procesos cognitivos y pueden controlarlos, caracterizándose por ser participantes activos de sus aprendizajes en el campo de la motivación, la metacognición y el comportamiento.

En términos de Pintrich (2000), el aprendizaje autorregulado es un proceso activo y constructivo, por el cual los aprendices se proponen metas para su aprendizaje y luego intentan monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y conducta, guiados por sus metas y por las características contextuales del ambiente.

Para continuar con una aproximación al concepto de aprendizaje autorregulado, también González Fernández (2001) considera que la autorregulación de cualquier tarea de aprendizaje comienza con la formulación de metas concretas, próximas, y de un nivel de dificultad apropiado a las características del sujeto, complementándose con una planificación realista; continúa con la autoobservación de la conducta tendiente a la consecución de esas metas, frecuentemente ayudada por algún sistema de registro de la misma; sigue con la autoevaluación de la actuación, a la luz de unos criterios predeterminados, para comprobar en qué medida se acerca o se aleja del objetivo prefijado; y concluye con la autorreacción, en alguna de sus modalidades, distinta según el grado de ajuste entre las demandas de las metas y la actuación concreta del sujeto.

Si atendemos a las conceptualizaciones presentadas, se advierten coincidencias en considerar al aprendizaje autorregulado como un proceso, que implica a un alumno activo, que se fija metas, planifica las acciones de cara a la ejecución de una tarea, controla y monitorea el transcurrir de ese proceso y regula su motivación, cognición, comportamiento y contexto en pos de alcanzar las metas inicialmente establecidas.

1.b. Qué aspectos son posibles de regular?

Desde la perspectiva que venimos presentando, los procesos reguladores se organizarían en función de cuatro fases, a saber: 1) planificación de la tarea y de las acciones para llevarla adelante; 2) autoobservación del desempeño durante la realización de la tarea; 3) control del proceso; 4) evaluación de la tarea ejecutada en función de los criterios prefijados. A su vez, dentro de cada una de estas fases, las actividades de autorregulación se enmarcan dentro de cuatro áreas: 1) la cognitiva, 2) la motivacional / afectiva, 3) la comportamental y 4) la contextual (Pintrich, 2000).

Desde el punto de vista metacognitivo, estos alumnos planifican sus acciones, se fijan metas, se organizan, se observan a sí mismos y toman decisiones sobre sus acciones futuras.

En relación con lo afectivo / motivacional, los estudiantes autorregulados son estudiantes con alta autoeficacia, se sienten responsables de sus aprendizajes y suelen tener interés intrínseco en las tareas. Por ello, es común que desplieguen esfuerzos importantes y persistan al realizar las actividades.

Como rasgos de comportamiento, los estudiantes autorregulados seleccionan, estudian y crean ambientes que optimizan el aprendizaje. Tratan de buscar consejo, información y lugares donde el aprendizaje es más factible (Zimmerman, 1990, citado en Rinaudo y Vélez, 2000; Zimmerman, 2000; Zimmerman et al., 2005).

Por fin, en cuanto al contexto -última de las áreas que se incorporaron como posibles de ser reguladas- se considera que los estudiantes pueden tornar concientes sus percepciones respecto de la tarea y del contexto de la clase, procurando regular y negociar, si fuera necesario, algunos aspectos referidos a ello.

Cabe destacar que si bien se reconoce un espectro amplio de áreas y acciones sobre las que se puede ejercer la autorregulación, en este artículo focalizaremos esencialmente en la autorregulación que declaran los estudiantes en relación con seis aspectos: 1) el establecimiento o fijación de metas; 2) las estrategias usadas para afrontar las tareas; 3) la autoevaluación del proceso seguido; 4) el manejo del tiempo; 5) la regulación del ambiente de aprendizaje; 6) los pedidos de ayuda.

1.c. Qué papel tiene la autorregulación en ambientes virtuales?

Una de las características que distinguen al aprendizaje en línea es la experiencia de autonomía del estudiante. La instrucción online elimina las limitaciones de tiempo, espacio y materiales físicos y, en gran medida, el estudiante debe controlar estas variables referidas al qué, cómo y cuándo estudiar por sí mismo (Banard et al., 2009).

Si el aprendizaje online se caracteriza por el margen de autonomía que deja al estudiante, entonces la autorregulación se torna un factor crítico para el éxito en estos entornos.

En tal sentido, son diversos los autores que coinciden en sostener que si las habilidades para regular el propio aprendizaje son importantes en un ambiente de aprendizaje tradicional, juegan un rol aún más importante en contextos virtuales (Banard et al 2009; Chiecher, 2010; Nemi et al. 2003).

Como decíamos, la educación a distancia en ambientes virtuales estimula la autonomía del estudiante, ya que él es quien elige en cierta medida qué va a estudiar, dónde lo hará, cómo y cuándo. Sin embargo, aunque todo esto resulta atractivo, los estudiantes deben ser capaces de tomar estas decisiones y de ir monitoreando, regulando y ajustando constantemente sus acciones a la marcha del proceso. Por ello, en estos ambientes, el proceder estratégico -y fundamentalmente el aprendizaje autónomo y autorregulado- cobran una importancia crucial. En otros términos, ser un alumno exitoso en cursos online requiere estar altamente motivado y ser un estudiante autorregulado (Artino y Stephens, 2009).

2. Objetivos de nuestra ponencia

Considerando la relevancia que se atribuye al papel de la autorregulación en contextos virtuales, interesa particularmente indagar la medida en que estudiantes de distintos grupos -de nivel de grado y posgrado- fueron capaces de autorregularse en distintos aspectos, tales como el establecimiento o fijación de metas, las estrategias usadas para afrontar las tareas, la autoevaluación del proceso seguido, el manejo del tiempo, la regulación del ambiente de aprendizaje y de los pedidos de ayuda.

Si bien se trabajó con 2 grupos de alumnos que difieren en algunas características (edades, nivel educativo que cursan, modalidad de aprendizaje), suponemos que los resultados en cuanto a autorregulación deberían ser similares en ambos grupos. De hecho, en todos los casos los estudiantes se desempeñaban en un ambiente virtual, pudiendo ser autónomos respecto de cuándo conectarse, desde dónde, con qué frecuencia, cómo atender a las actividades propuestas, en qué circunstancias pedir ayuda, a quién pedirla, etc.

3. Metodología

La recolección de los datos se valió de la administración del Online Self-regulated Learning Questionnaire (OSLQ), elaborado por Banard et al. (2009) y validado para su aplicación tanto en cursos mixtos como totalmente a distancia.

Dieron respuesta al mencionado instrumento 114 estudiantes, distribuidos en dos grupos.

3.a. Descripción del cuestionario

El Online Self-regulated Learning Questionnaire (OSLQ), de Banard et al. (2009) es un cuestionario de autoinforme, conformado por 24 ítems que el sujeto responde sobre una escala likert de 5 puntos; el valor 1 representa la posición de fuerte desacuerdo y el 5 fuerte acuerdo con lo expresado en el ítem.

Los ítems se agrupan en seis escalas, referidas a: 1) establecimiento o fijación de metas; 2) estrategias usadas para afrontar las tareas; 3) autoevaluación del proceso seguido; 4) manejo del tiempo; 5) regulación del ambiente de aprendizaje; 6) pedidos de ayuda.

Los puntajes más altos en cada una de estas escalas indican mejor autorregulación del aspecto evaluado.

3.b. Descripción de los grupos de sujetos

Como anticipábamos, el instrumento antes descripto fue respondido por dos grupos de estudiantes que a continuación describimos.

Grupo 1. Alumnos de grado, jóvenes, en modalidad blended learning.

Este grupo está conformado por 47 estudiantes de asignaturas de carreras de grado dictadas en la Universidad Nacional de Río Cuarto. De los 47, un 94% son mujeres y el restante 3% varones. La edad promedio es de 21 años, siendo la mayoría solteros (96%). Otro dato, no de menor importancia, es que un 87% de este grupo no tiene ocupaciones laborales adicionales al estudio.

En cuanto a la modalidad de cursado, estos alumnos atendían a una propuesta de blended learning, asistiendo a las clases presenciales estipuladas para la asignatura con una frecuencia de dos veces semanales y participando además de una instancia virtual. El contexto virtual tuvo soporte en la plataforma SIAT, de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Allí, los estudiantes debían resolver, durante el transcurso de cuatro semanas, una e-actividad en grupos y en el ambiente virtual.

Grupo 2. Alumnos de posgrado en modalidad e-learning.

Este grupo está integrado por 67 alumnos de cursos de posgrado dictados completamente a través de la red. Un 67% del grupo son mujeres en tanto que el 33% restante está conformado por varones. La edad promedio es en este caso de 40 años, siendo casados más de la mitad del grupo (51%).

Un dato de interés parece ser el que indica que un 95% del grupo se desempeña en alguna ocupación laboral, además del estudio, que le demanda en promedio unas 40 horas semanales.

Estos alumnos de posgrado, al igual que los del grupo anterior, atendieron en el entorno

virtual a la resolución de una e-actividad, a resolver con modalidad grupal y en el término de unas cuatro semanas aproximadamente. En ese marco dieron respuesta al instrumento administrado.

4. Resultados

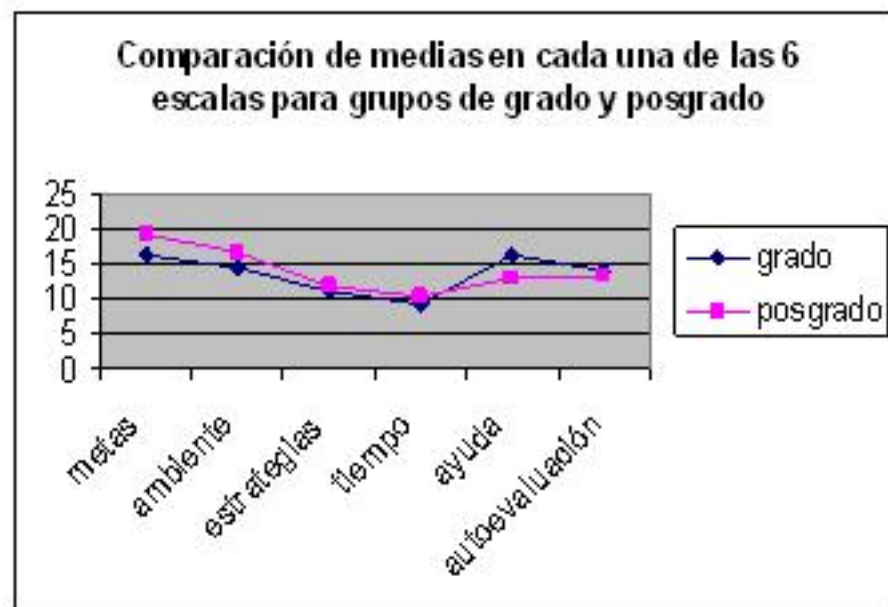
Para comparar los grupos en estudio y sus desempeños respecto del aprendizaje autorregulado se usó la prueba t con muestras independientes.

Los resultados del procesamiento estadístico informan diferencias significativas entre los grupos de grado y posgrado para 3 de las 6 escalas evaluadas por el cuestionario. Específicamente, las diferencias se registraron en las escalas relativas a:

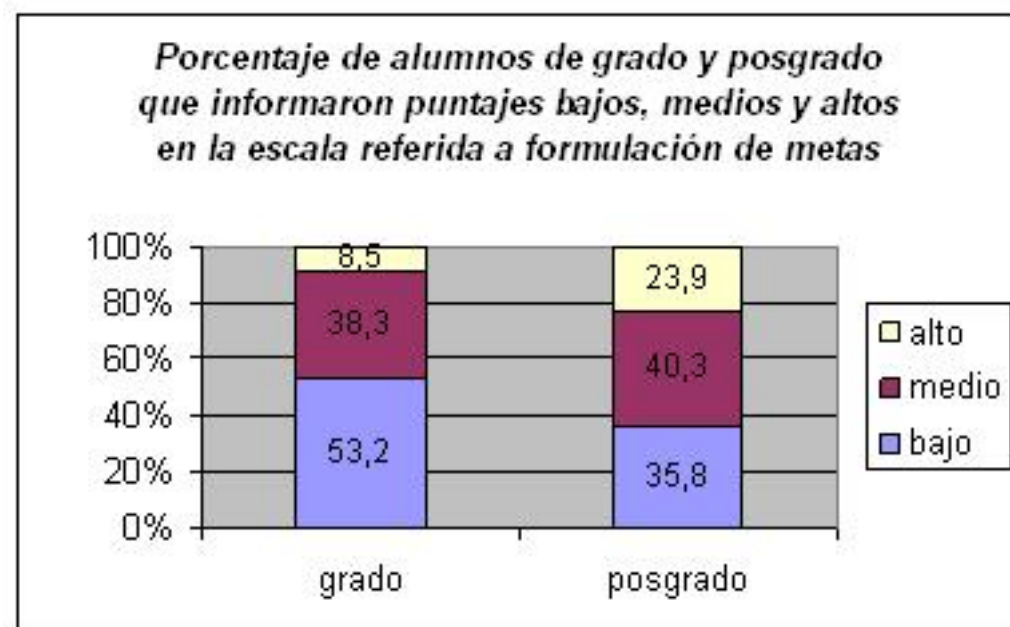
- 1) formulación de metas, para la cual el puntaje promedio fue más alto en el grupo de posgrado ($t = -4,566$; $gl = 112$; $? = .000$).
- 2) regulación del ambiente, también con una puntuación más alta en el grupo de posgrado ($t = -3,543$; $gl = 112$; $? = .001$).
- 3) solicitud de ayuda, con una puntuación más elevada en el grupo de grado ($t = -5,769$; $gl = 112$; $? = .000$).

Las escalas relativas a estrategias usadas para afrontar las tareas, manejo del tiempo y autoevaluación presentan valores similares en ambos grupos.

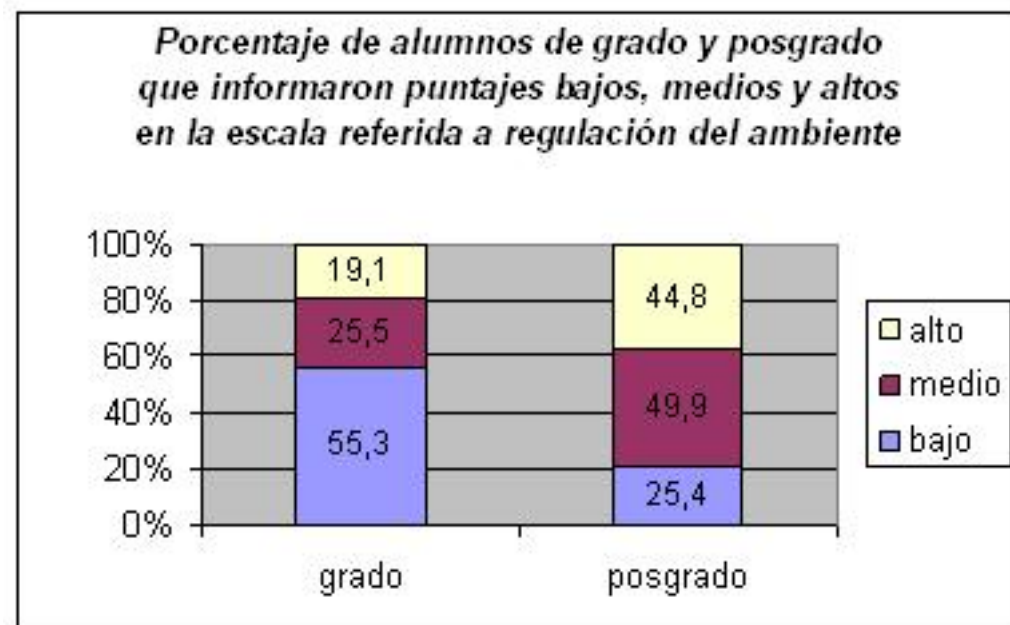
El siguiente gráfico ilustra comparativamente la puntuación promedio de cada uno de los grupos en las seis escalas evaluadas.



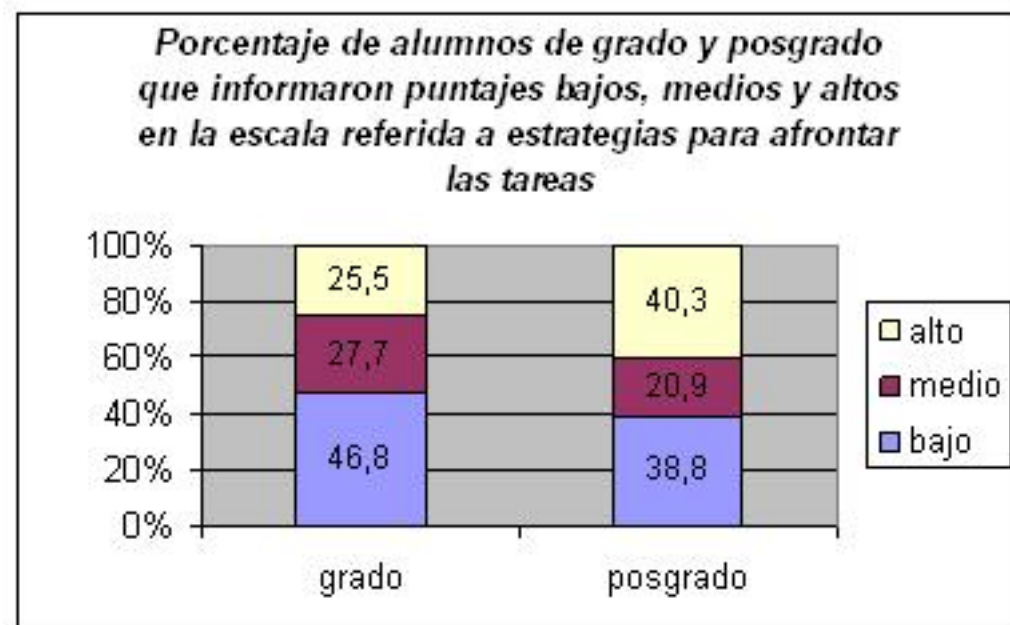
El nivel de la escala de formulación de metas en la escala 5 y 6 en la 4 y 6. No tiene un estimado de 15 y 3



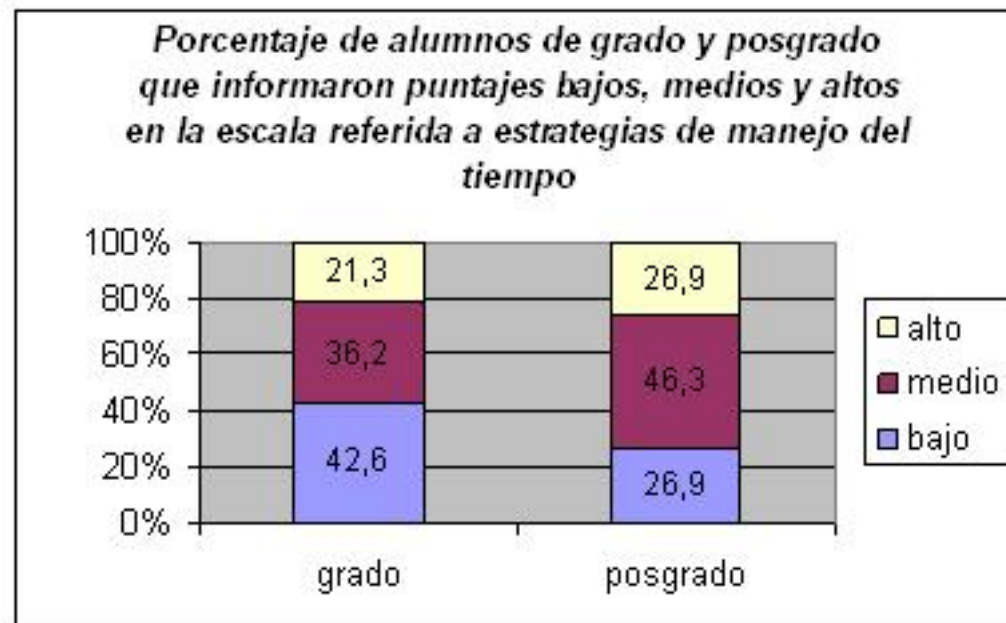
El grado de la escala de formulación de metas en la escala 5 y 6 en la 4 y 6. No tiene un estimado de 15 y 3



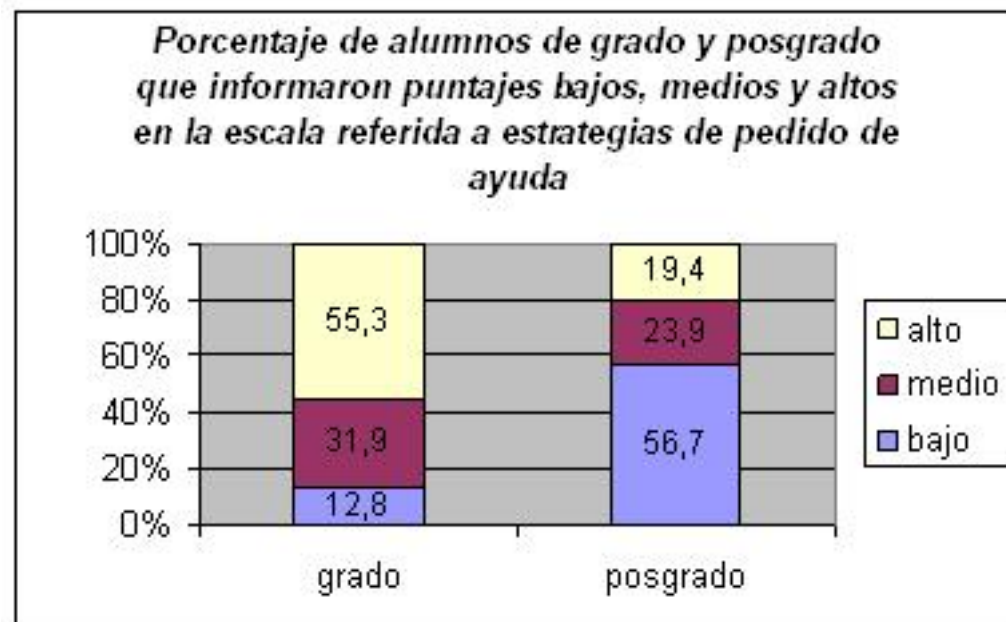
En el grupo de grado, el 55,3% informó puntajes bajos, el 25,5% medios y el 19,1% altos. En el grupo de posgrado, el 25,4% informó puntajes bajos, el 49,9% medios y el 44,8% altos.



En el grupo de grado, el 46,8% informó puntajes bajos, el 27,7% medios y el 25,5% altos. En el grupo de posgrado, el 38,8% informó puntajes bajos, el 20,9% medios y el 40,3% altos.



En cuanto al manejo del tiempo, los estudiantes de grado informaron un 42,6% de puntajes bajos, un 36,2% de medios y un 21,3% de altos. Los estudiantes de posgrado informaron un 26,9% de puntajes bajos, un 46,3% de medios y un 26,9% de altos.



En cuanto al pedido de ayuda, los estudiantes de grado informaron un 12,8% de puntajes bajos, un 31,9% de medios y un 55,3% de altos. Los estudiantes de posgrado informaron un 56,7% de puntajes bajos, un 23,9% de medios y un 19,4% de altos.

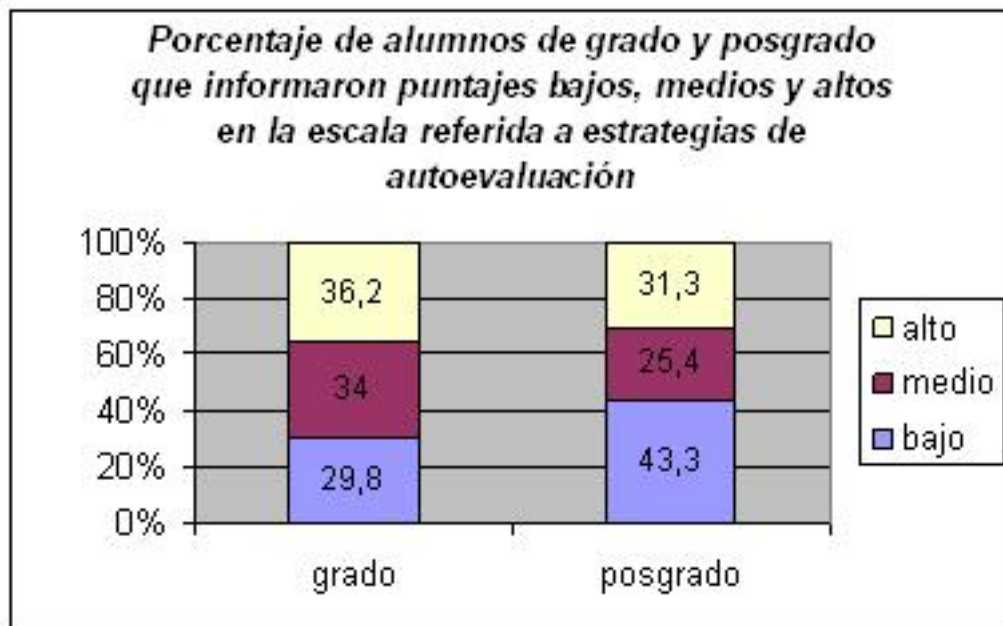


Figura 1. Porcentaje de alumnos de grado y posgrado que informaron puntajes bajos, medios y altos en la escala referida a estrategias de autoevaluación.