



ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN QUE CARACTERIZAN EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE SOCIOLOGÍA – UNAP

LEARNING AND MOTIVATION STRATEGIES THAT CHARACTERIZE SELF-REGULATED LEARNING IN STUDENTS OF THE PROFESSIONAL SCHOOL OF SOCIOLOGY – UNAP

¹Samuel Gallegos Copa; ¹Peregrino Melitón López Paz; ²Gustavo Luis Vilca Colquehuanca; ³Milton Antonio López Cueva

¹Universidad Nacional del Altiplano, Facultad de Ciencias Sociales, Av. Floral N° 1153, Puno, Perú. gallegoscs@hotmail.com

²Universidad Nacional de Juliaca, Escuela profesional de Gestión Pública y Desarrollo Local, Av. Nueva Zelandia N° 631 Urb. La Capilla – Juliaca, Perú. gustavolui@gmail.com

³Universidad Nacional del Altiplano, Facultad de Ingeniería Estadística e Informática, Av. Floral N° 1153, Puno, Perú.

RESUMEN

El estudio “Estrategias de aprendizaje y motivación que caracterizan el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la escuela profesional de Sociología – UNAP”, constituye un esfuerzo por abordar el problema de los aprendizajes. Específicamente, se pretende identificar las estrategias de aprendizaje y motivación a través del Inventario de Aprendizaje Autorregulado (SRLI) de Lindner, Harris y Gordon, la misma que consta de 80 ítems, divididos en cuatro factores: el ejecutivo, cognitivo, motivacional y control de ambiente (Lanz & Difabio de Anglat, 2007). Los datos provienen de una muestra probabilística de 217 estudiantes de diez semestres académicos, entre varones y mujeres. Los resultados evidencian que los estudiantes de la EP de Sociología de la UNA-Puno registran una puntuación de aprendizaje autorregulado de nivel bajo con ligera tendencia hacia el deficiente, lo que demanda que los docentes impulsen estrategias y actividades para superar estos niveles.

Palabras claves. Estilos de aprendizaje, Estrategias de aprendizaje, Aprendizaje autorregulado.

ABSTRACT

The study "Strategies of learning and motivation that characterize the self-regulated learning in the students of the professional school of Sociology - UNAP", constitutes an effort to address the problem of learning. Specifically, it aims to identify learning and motivation strategies through the Self-regulated Learning Inventory (SRLI) of Lindner, Harris and Gordon, which consists of 80 items, divided into four factors: executive, cognitive, motivational and control environment (Lanz & Difabio De Anglat, 2007). The data come from a probabilistic sample of 217 students of ten academic semesters, between men and women. The results show that the students of the Sociology EP of the UNA-Puno register a self-regulated learning score of low level with a slight tendency towards the deficient, which demands that the teachers promote strategies and activities to overcome these levels.

Key words: Learning styles, Learning strategies, Self-regulated learning





INTRODUCCIÓN

En la teoría planificada de las acciones mentales, se integra la concepción del aprendizaje estratégico desde un enfoque del sujeto que aprende, así como la concepción didáctica del proceso de aprendizaje (Cabrera Ruiz, de la Paz, & Jiménez González, 2015). Desde esta perspectiva, se analiza las tendencias actuales de la formación profesional en la Universidad Nacional del Altiplano y, en especial, en la Escuela Profesional de Sociología, que presenta un creciente interés por distanciarse de los paradigmas de enseñanza tradicionales (memorísticos, conductistas e instructivos) para volcar su atención en el proceso de aprendizaje de estudiantes que construyen su conocimiento. La idea que está detrás de este cambio de paradigma debe considerar que, sea cual fuese la estrategia curricular, debe tener una mejor comprensión del aprendizaje en los estudiantes (Valcárcel y Verdú, 1996).

Los métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje hacen hincapié en la acumulación de datos y de la información, sin detenerse en la discriminación, aplicación y producción del conocimiento. Estos métodos tradicionales, con base memorística, causan serias limitaciones en la enseñanza y generan frustraciones en el aprendizaje de estudiantes. No se toma en cuenta que el proceso de aprendizaje se encuentra relacionado con una serie de factores y con el uso de determinadas estrategias de aprendizaje. (Valle *et al.*, 2007). Esto evidencia una influencia directa del uso de determinadas estrategias y estilos de enseñanza sobre el rendimiento académico (Suárez, Martín del Buey, y Herrero, 2000) que afectan las metas de un modelo o sistema educativo; así mismo, inciden en el tipo de aprendizaje que se pretende lograr. (Urquijo, Valle y Salvo, 2014).

No existe estrategia didáctica buena o mala, tampoco existen “fórmulas” o “recetas” elaboradas para enseñar de manera exitosa. Cada situación es singular y es necesario adaptarse a cada espacio social, a cada sujeto y a múltiples determinaciones. (Míguez, 2010) Si se quiere lograr un aprendizaje exitoso, se debe de brindar una enseñanza explícita y sistemática de estrategias de aprendizaje y/o técnicas de estudio, sin descuidar de tener en cuenta los factores personales. (Bahamón, *et al.*, 2013). Frente a esta situación, se tiene la necesidad de investigar el conjunto de características individuales que inciden en el estilo de aprendizaje de los estudiantes, tales como la motivación, los conocimientos previos, las aptitudes, el sistema de creencias, los estilos y estrategias de aprendizaje, entre otras. Por otro lado, los docentes deben de asumir dicho reto, en el marco del proceso de perfeccionamiento del modelo por competencias que vive la Universidad y, dentro de ella, la Escuela Profesional de Sociología.

Muchos son los obstáculos que frenan el proceso del aprendizaje significativo. Las dificultades se acrecientan, debido a que los docentes no cuentan con una base teórica ni el instrumental metodológico adecuado, con los cuales pudiesen encontrar respuestas a los problemas que plantea la formación de profesionales en una sociedad de conocimiento. Gran proporción de docentes experimentan una serie de dificultades para gestionar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. El docente es competente solo si es eficaz en las actividades de aprendizaje, y que no haga uso y abuso de una sola estrategia de carácter lineal o mecánico-causal; debido a que cada estudiante, cada aula y cada situación requieren de modelos diferentes de comportamiento docente (Míguez, 2010). Para lograr un aprendizaje significativo, el docente debe ser un profesional reflexivo, investigador, que tome decisiones y las ponga en práctica, las evalúe y ajuste de manera progresiva en función de sus conocimientos y experiencias, y no como un mero ejecutor de decisiones (Míguez, 2010); Por otro lado, es importante que los docentes deban de efectuar un autoanálisis de sus estilos de enseñanza para identificar las estrategias preferidas que inciden en el aprendizaje de los alumnos. (Fernández y Beligoy, 2015)

¿Cómo aprenden los alumnos? ¿Por qué en el caso de dos estudiantes con análogas condiciones sociales y culturales, ante una misma estrategia de enseñanza empleada por el docente y dentro de un mismo grupo de estudios, uno logra aprendizajes mientras que el otro no puede? ¿Por qué una misma estrategia didáctica, utilizada por el mismo docente, produce resultados diferenciados en los rendimientos de los estudiantes? ¿Por qué el nivel de aprendizaje de unos aumenta cuando se aplican técnicas grupales mientras que otros rinden mejor en mutismo y estudio solitario? Son interrogantes frecuentes en la





comunidad educativa. Estas y otras cuestiones guardan relación estrecha con el concepto de “estilos de aprendizaje”. Los estudiantes universitarios que utilizan estrategias de aprendizaje complejas, son quienes tienen mejor rendimiento académico frente a aquellos estudiantes que utilizan estrategias más simples (Fernández, Martínez, y Melipillán, 2009). Por ello, durante el proceso del análisis del rendimiento académico, se debe de analizar dos pilares básicos: la motivación académica y las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes (Navea, 2016).

Frente a la predominancia del estilo de enseñanza auditivo, es necesario incentivar la práctica de metodologías educativas que tiendan a que los estudiantes hagan uso de los otros sistemas de representación, para que pueda potenciarse las que son subutilizadas (Fernández y Beligoy, 2015). Por tal razón, los docentes deben de desarrollar estrategias que den cabida a todos los estilos para mejorar el rendimiento de los estudiantes, y desarrolle el resto de estilos de manera equilibrada, y pueda desenvolverse de manera eficaz en el campo laboral, en vista que el desempeño como profesional exige tener simultáneamente características de los cuatro estilos, y no solo uno (Alducin-Ochoa & Vázquez-Martínez, 2017). Esta relación entre motivación y estrategias de aprendizaje y el escaso uso de estrategias metacognitivas, demandan un encargo impostergable para que la educación superior refuerce la enseñanza a través de estrategias (Navea Martín, 2016). En tal sentido, si se quiere garantizar los procesos de aprendizaje de estudiantes, es imprescindible que las autoridades universitarias se involucren en el proceso de mejora efectiva de estudiantes y docentes.

Los estilos y las estrategias de aprendizaje evidencian las preferencias que los estudiantes tienen durante las actividades de aprendizaje, que involucran el incorporar y conciliar exitosamente información novedosa con la preexistente (Camarero Suárez *et al.*, 2000). Una de ellos es el aprendizaje autoregulado que abarca tres fases de pensamiento: antes, durante y después, y su aplicación es en diversas áreas como la cognitiva, la motivacional, lo emocional, la conductual (Núñez, Amieiro, Álvarez, García, y Dobarro, 2015) además, incluye los motivos para la autorregulación, los procesos de autoconsciencia, el logro de metas, la posible influencia del entorno social y físico y, finalmente, la adquisición de capacidades de autorregulación de estudiantes universitarios (Navea Martín, 2016). En tal sentido, el aprendizaje autorregulado debe ser una competencia transversal por su importancia para el aprendizaje y el desempeño profesional, toda vez que requiere de autonomía, independencia, y permanencia (*el at.*, 2014)

En tal sentido, la investigación procura identificar las estrategias de aprendizaje y motivación que caracterizan el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la escuela profesional de Sociología, toda vez que “el rendimiento académico de los estudiantes universitarios se encuentra vinculado con las estrategias de aprendizaje, el estilo reflexivo y pragmático y con estrategias de aprendizaje profundas”. (Bahamón *et al.*, 2012).

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación tiene un diseño descriptivo-exploratorio de corte transversal, que hace uso de datos registrados a través de encuestas. Independientemente de la denominación utilizada, es un estudio observacional, en el cual no se interviene o manipula la variable de estudio; es decir, se observa lo que ocurre con el fenómeno en condiciones naturales.

La población de estudio está conformada por estudiantes regulares de la Escuela Profesional de Sociología de la UNAP matriculados en el semestre académico 2016 - I. El tamaño de la población fue de 473 estudiantes matriculados en los diez semestres. Para la determinación de la muestra, se optó por un muestreo probabilístico aleatorio simple. Se trabajó con una muestra total de 217 estudiantes, considerando los siguientes valores: i) tamaño de la población ($N=473$), ii) nivel de confianza ($\sigma = 95.0\%$, y $z = 1.96$), valor de ($p=0.5$), y el error muestral ($E = 0.05$).





En la investigación, se administró el Inventario de Aprendizaje Autorregulado (SRLI) de Lindner, Harris y Gordon, quienes elaboraron la tercera versión 4.01. Esta prueba, a diferencia del anterior, consta de 80 ítems, entre proposiciones positivas y negativas. En su primera versión, tenía como base el modelo (SESRL) de Zimmerman y Martínez-Pons. La subescala ejecutiva evalúa el proceso metacognitivo, consciente o deliberado de analizar la tarea, las estrategias de construcción, el monitoreo cognitivo y las estrategias de evaluación. La cognitiva refiere al proceso habitual de centrar la atención, almacenar y recuperar información, ejecutar la tarea intelectual. La motivacional aborda las creencias y motivos personales, es decir, la atribución y la orientación hacia la meta. La cuarta y última subescala (control del ambiente) pondera la búsqueda de ayuda, la administración del tiempo, de las tareas y recursos. (Lanz y Difabio De Anglat, 2007)

El instrumento está construido para valorar la autorregulación en el proceso de aprendizaje a través de la medición de cuatro factores. El primer factor es el ejecutivo, que mide el proceso metacognitivo, consciente o deliberado; considera el análisis de la tarea, las estrategias de construcción, el monitoreo cognitivo y las estrategias de evaluación. (Norabuena, 2011). El segundo factor es el cognitivo, que mide la atención, el almacenamiento y recuperación de datos y la ejecución de la tarea. El tercer es el motivacional, que determina las creencias y cuestiones de motivación personal hacia el cumplimiento de metas. Finalmente, el cuarto es el control del ambiente, que mide la búsqueda de ayuda, la administración del tiempo, de tareas y recursos del ambiente. Cada reactivo se mide a través de una escala de calificación, específicamente la escala Likert. El instrumento presenta reactivos negativos, los que se detallan en la tabla correspondiente.

Tabla 1. Los datos corresponden a la matriz de operacionalización del Inventario de Aprendizaje Autorregulado (SRLI) de Lindner, Harris y Gordon (citado en Norabuena Penadillo, 2011)

Variable	Definición	Dimensiones	Indicadores
Aprendizaje Autorregulado.	Proceso amplio que abarca la cognición, metacognición, la motivación y las estrategias de aprendizaje (Schunk).	Ejecutivo	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de ejecución - Proceso metacognitivo - Análisis de la tarea - Estrategias de construcción, monitoreo - Estrategias de evaluación.
		Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso cognitivo - Atención - Almacenamiento de datos - Recuperación de datos - Ejecución de tareas.
		Motivación	<ul style="list-style-type: none"> - Orientación hacia la meta - Recompensas - Sentimientos de capacidad.
		Control de ambiente	<ul style="list-style-type: none"> - Empleo del medio ambiente - Búsqueda de ayuda - Administración del tiempo - Administración de tareas.

Fuente: Tomado de Norabuena (2011)

El proceso de calificación se establece otorgándole una puntuación a cada uno de las escalas; siendo el puntaje máximo ideal a obtener de 400 puntos y el mínimo de 80 puntos.

Según Schunk y Zimmerman (citado en Lanz y Difabio De Anglat, 2007), el aprendizaje autorregulado constituye un importante paso adelante para comprender cómo desarrollan los aprendices la independencia intelectual y, por esto, la educación debe ayudar a los alumnos a ser conscientes de su pensamiento, a ser estratégicos y a dirigir su motivación hacia metas. El objetivo es que los alumnos





aprendan a dirigir su proceso de aprendizaje; por tal razón, se requiere que se dé un cambio radical: Del mero proceso de enseñanza a la práctica autoreflexiva.

La información del cuestionario fue analizada en tres etapas. La primera etapa consistió en la elaboración una base de datos, a partir de los 80 reactivos del cuestionario y los datos de identificación. En la segunda etapa se calcularon las estadísticas descriptivas para cada reactivo. En la tercera se determinaron los cuadros de contingencia.

Tabla 2. Distribución de los reactivos del SRLI de acuerdo a las áreas.

Área	Ítems	Total
Ejecutiva	1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37, 41, 45, 49, 5, 3, 57, 61, 65, 69, 73 y 77.	20
Cognitiva	2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38, 42, 46, 50, 54, 58, 62, 66, 70, 74 y 78.	20
Motivación	3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39, 43, 47, 51, 55, 59, 63, 67, 71, 75 y 79.	20
Control del ambiente	4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40, 44, 48, 52, 56, 60, 64, 68, 72, 76 y 80.	20
Total		80

Fuente: Inventario de Aprendizaje Autorregulado (SRLI) de Lindner, Harris y Gordon

La información del cuestionario fue en las siguientes fases: en la primera se hizo la revisión de la calidad de la información consignada en cada uno de los instrumentos, luego se procedió con la construcción de la base de datos en un programa de software estadístico, identificando los ítems positivos y negativos para asignarles la calificación respectiva de acuerdo a los criterios señalados en la sección de la metodología; en la segunda se calcularon las puntuaciones por cada estudiante en los cuatro factores de acuerdo a cada área; en la tercera se precisaron las estadísticas descriptivas para cada reactivo y se elaboraron las tablas de contingencia.

Distribución de los reactivos negativos. Los reactivos con dirección negativa tienen una calificación inversa. Para ello es necesario su identificación según las áreas.

Tabla 3. Distribución de los reactivos negativos del SRLI según las áreas.

Área	Reactivos negativos	Total
Ejecutiva	1 y 33.	2
Cognitiva	50, 54, 74 y 78.	4
Motivación	11, 19, 27, 39, 63, 67 y 71.	7
Control del ambiente	24, 32, 40, 44, 48, 64 y 80.	7
Total		20

Fuente: Inventario de Aprendizaje Autorregulado (SRLI) de Lindner, Harris y Gordon

Rango de calificación. Para la calificación del Inventario de Aprendizaje Autorregulado se estableció un baremo con los respetivos intervalos de valores tanto para el nivel global como para cada uno de los factores.





Tabla 4. Rango de calificación de acuerdo a baremo.

Nivel	Escalas de calificación de puntuación				Calificación
	A nivel global		A nivel de factores		
	Li	Ls	Li	Ls	
1	320	400	80	100	Nivel alto
2	240	319	60	79	Nivel medio
3	160	239	40	59	Nivel bajo
4	80	159	20	39	Nivel deficiente

Donde:

Li = Límite inferior.

Ls = Límite superior.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Existen una diversidad de estrategias y patrones de motivación para el aprendizaje; Así mismo, se evidencia que hay un mayor uso de estrategias metacognitivas de autorregulación y estrategias de manejo del tiempo y ambiente de estudio (Ventura, Cattoni, & Borgobello, 2017). Según Rodríguez, (2014), el aprendizaje autorregulado se define como el proceso en el cual los pensamientos, sentimientos y acciones son autogenerados sistemática y deliberadamente orientados al logro de las propias metas. Para los mismos autores, el aprendizaje autorregulado no es una habilidad mental (como la inteligencia) o una habilidad académica (como la habilidad en la lectura); más bien es un proceso autodirectivo a través del y por el cual los aprendices transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas. La estrategia de autorregulación es una competencia que facilita a los estudiantes activar las estrategias de aprendizaje imprescindibles para lograr los objetivos establecidos. Se tiene siete teorías sobre esta estrategia: la operante, la fenomenológica, la del procesamiento de la información, la sociocognitiva, la volitiva, la vygotskiana y la constructivista (Zimmerman, 2001).

Con el fin de conocer el nivel de aprendizaje autorregulado que poseen los estudiantes de la EP de Sociología, se procedió a calcular las frecuencias y porcentajes en ese rango, así como los valores estadísticos de tendencia central como la media aritmética y la desviación estándar para cada uno de los niveles.

Tabla 5. Aprendizaje autorregulado en estudiantes de la EP de Sociología por grupos de semestre, según niveles, 2016.

Niveles	Ambiente		Cognitivo		Ejecutivo		Motivación	
	I al V	VI al X	I al V	VI al X	I al V	VI al X	I al V	VI al X
[20 39] Deficiente	9.6	15.7	15.7	35.3	14.8	27.5	15.7	17.6
[40 59] Bajo	74.8	65.7	75.7	53.9	73	62.7	73	67.6
[60 79] Medio	14.8	16.7	7.8	8.8	11.3	7.8	10.4	12.7
[80 100] Alto	0.9	2	0.9	2	0.9	2	0.9	2
Promedio	25	25	25	25	25	25	25	25
Desviación Estándar	29	24	30	21	28	24	28	25

Fuente: Base de datos de encuesta aplicada a estudiantes de la EP de Sociología, 2016.

Solo el 18.7% de estudiantes obtuvo una puntuación entre medio y más alto ([60 79] y [80 100]). Para la escala cognitiva se obtuvo puntuaciones entre 40 y 59, es decir, un nivel medio en ambos grupos. Para



la dimensión de Ejecutivo las puntuaciones se encuentran mayoritariamente en el mismo nivel que la anterior dimensión. Finalmente, sucede lo mismo para la dimensión motivacional. Se pueden constatar que estos puntajes corresponden a un nivel bajo. Tener la capacidad de autoregularse adecuadamente el propio aprendizaje impacta positivamente en el rendimiento académico. (Ventura et al., 2017) así mismo, los alumnos con una mayor percepción de capacidad para autorregular el aprendizaje así como con la utilidad percibida y un mayor uso de estrategias de autorregulación y dedican más tiempo al estudio, tienen mayor rendimiento académico”.(Garc, Ben, Pablo, & Tapia, 2014)

Rodríguez (2014) sostiene que la autorregulación no es un esfuerzo aislado por parte del estudiante, sino que implica ayuda social y el uso activo de diferentes recursos, que posibilitan el logro académico esperado y ser participe activo de su propio proceso de aprendizaje. El constructo de aprendizaje autorregulado posee importancia como potencial predictor del logro académico (Monge López, 2017)

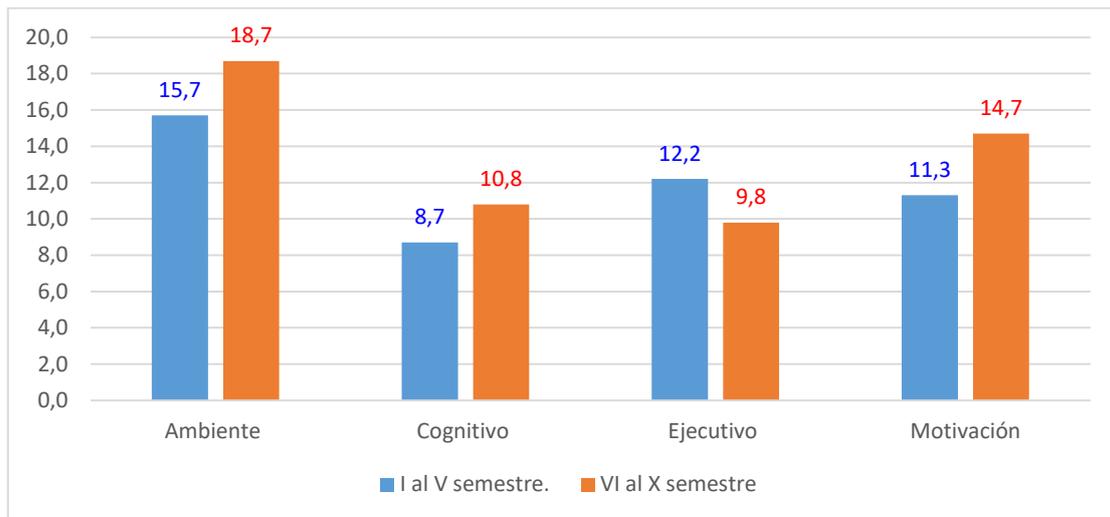


Figura 1. Aprendizaje autorregulado en estudiantes de la EP de Sociología por grupos de semestre.

El aprendizaje autorregulado es un proceso intrínseco de cada individuo. Se caracteriza por una planeación, inspección de la ejecución y evaluación de los resultados de las actividades. Entonces, se constituye en una habilidad personal que puede ser desarrollada en forma intuitiva o por experiencia. Básicamente es la formación de una conducta habitual orientada al logro de resultados. Noa (2015) sustenta que la importancia de las investigaciones orientadas a mejorar la autogestión del aprendizaje, así como las posibilidades de los profesores de asumir estos roles, reside en que las instituciones educativas deben propiciar el intercambio y brindar la oportunidad para la superación de sus profesores orientados al intercambio de experiencias.

El proceso del aprendizaje autorregulado implica que el individuo hace uso racional de sus recursos y estrategias disponibles para incorporar exitosamente los conocimientos y las habilidades. A su vez, se verá influenciado por el entorno de socialización. Este proceso implica la formación de una disciplina en la conducta habitual del individuo para el logro de los objetivos y metas trazadas por él, ante la multiplicidad de métodos y estrategias implementadas por comunidades de aprendizaje. En tal sentido, con la finalidad de garantizar la autonomía en el estudio y el aprendizaje de los universitarios, es preciso conocer las estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación; así como la diversidad de estrategias y metodologías que los profesores aplican en aula. (Universitarios, 2009)

Aprendizaje autorregulado en estudiantes de la EP de Sociología según grupos de edad



Paris y Paris (citado en Trías & Huertas, 2009) señalan que los centros de formación deben identificar las formas cómo se operativizan las concepciones de aprendizaje autorregulado. Para ello, es necesario: a) sistematizar la información producto de las investigaciones y poner en práctica de la educación; b) fomentar que los docentes hagan uso de métodos que fortalezcan a los estudiantes. Mace, Belfiore y Shea (citado en Pereira (2005) señalan que el aprendizaje autorregulado es vital para reforzar el aprendizaje autorregulado.

Tabla 6. Aprendizaje autorregulado en estudiantes de la EP de Sociología por grupos de semestre, según niveles, 2016.

Niveles	Ambiente		Cognitivo		Ejecutivo		Motivación	
	Entre 17 años	De 22 años a más	Entre 17 años	De 22 años a más	Entre 17 años	De 22 años a más	Entre 17 años	De 22 años a más
[20 39] Deficiente	8.5	18.4	20	32.2	16.2	27.6	14.6	19.5
[40 59] Bajo	73.1	66.7	70.7	57.5	71.5	63.2	70.8	70.1
[60 79] Medio	17.6	12.6	8.5	8	11.5	6.9	13.8	8
[80 100] Alto	0.8	2.3	0.8	2.3	0.8	2.3	0.8	2.3
Promedio	25	25	25	25	25	25	25	25
Desviación Estándar	28.4	24.8	27.3	21.9	27.4	24	27	26.8

Fuente: Base de datos de encuesta aplicada a estudiantes de la EP de Sociología, 2016.

Los estudiantes de la EP de Sociología obtuvieron puntuaciones entre 40 y 59 puntos, en las cuatro dimensiones, lo cual corresponde al nivel bajo. Esto permite inferir que los estudiantes no hacen uso de las Estrategias del Control del ambiente, Cognitivas, Motivacionales y Ejecutivas. Sin embargo, los alumnos disponen de una diversidad de estrategias de aprendizaje para sobresalir en sus estudios, pero para fortalecer el aprendizaje, debe crearse ambientes de aprendizaje que faciliten la innovación y participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando tanto el componente académico de la enseñanza como la dimensión humana (Pegalajar, 2016)

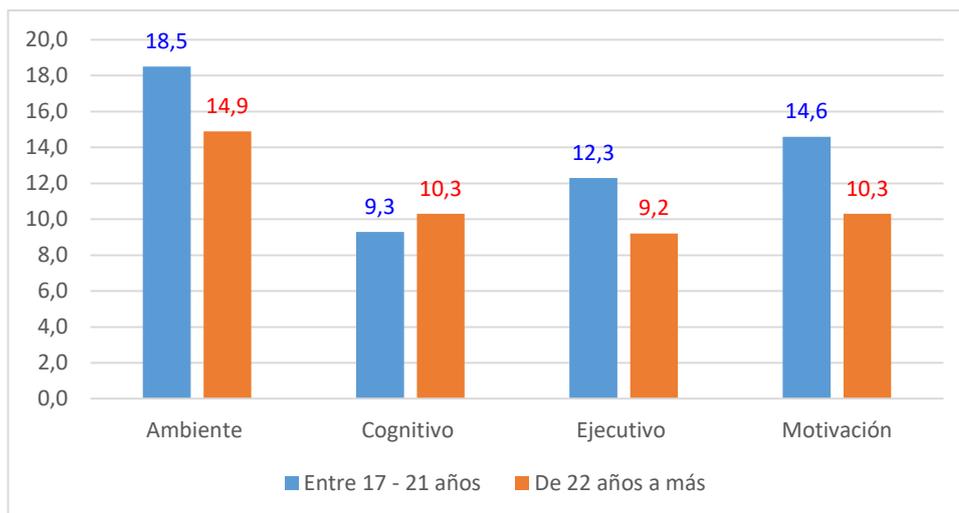


Figura 2. Aprendizaje autorregulado en estudiantes de la EP de Sociología por grupos de semestre.





Un proceso de aprendizaje autorregulado no recae únicamente en el estudiante, sino que involucra el espacio de socialización primaria y las instituciones académicas a través del educador. Para este tipo de aprendizaje, se requiere que el individuo tenga conciencia del pensamiento, haga uso de las estrategias y sentimientos de capacidad.

Pereira (2005) afirma que la regulación involucra la modulación del pensamiento, motivación, atención y conducta, mediante el uso premeditada o provista de componentes determinados y estrategias de sostén, que contribuirá a su formación profesional. La importancia del uso de estrategias, no solo es útil para el buen desempeño académico, sino fundamentalmente para el desempeño profesional. Sobre el particular, se sostiene que las de aprendizaje manejadas por profesionales no precisamente son solo reflexivos; sino los profesionales exitosos emplean estrategias cognitivas de elaboración y transferencia, estrategias relacionales para visibilidad y generación de conocimientos en interrelaciones, y estrategias metacognitivas de regulación en su orden (Enríquez & Rentería, 2007)

Aprendizaje autorregulado en estudiantes de la EP de Sociología según sexo

El aprendizaje como producto de la autorregulación no debe ser entendido como un camino cerrado que conlleva a un destino específico, sino como un proceso nunca acabado que, en sus múltiples entrelazamientos, detona la sinergia de un rumbo cognitivo que nos abre las puertas a un espacio dialéctico en un bucle permanente de construcción, reconstrucción y deconstrucción (Pereira, 2005).

Tabla 7. Aprendizaje autorregulado en estudiantes de la EP de Sociología por grupos de semestre, según niveles, 2016.

Niveles	Ambiente		Cognitivo		Ejecutivo		Motivación	
	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer
[20 39] Deficiente	12.1	12.9	23.3	26.7	19	22.8	14.7	18.8
[40 59] Bajo	68.1	73.3	65.5	65.3	69	67.3	70.7	70.3
[60 79] Medio	17.2	13.9	9.5	6.9	9.5	9.9	12.9	9.9
[80 100] Alto	2.6	0	1.7	1	2.5	0	1.7	1
Promedio	25	25	25	25	25	25	25	25
Desviación Estándar	25.4	28.4	24.6	25.2	26	25.7	26.9	26.9

Fuente: Base de datos de encuesta aplicada a estudiantes de la EP de Sociología, 2016.

Los datos permiten inferir que los varones obtienen mayores puntuaciones en las cuatro dimensiones; sin embargo, registran puntuaciones que corresponden al nivel bajo. Los estudiantes obtuvieron puntajes solo de 40 a 59 puntos. Estudios referidos al tema, señalan que los estudiantes desaprobados frente a los aprobados presentan puntuaciones más altas en el factor Hábitos inadecuados de regulación. Siendo mayor que en los otros tres factores de organización del entorno, organización de la tarea, búsqueda de información (Hernández Barrios & Camargo Uribe, 2017). Por otro lado, debemos considerar que los factores vinculados al rendimiento académico son: el de autointerrogación, unos altos valores de meta de tarea y la adopción de múltiples metas (Navea Martín, 2016).



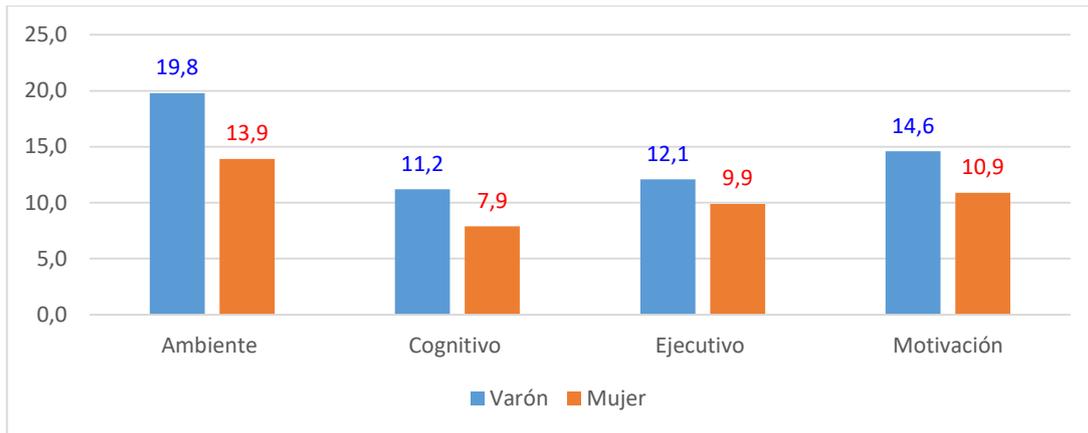


Figura 3. Aprendizaje autorregulado en estudiantes de la EP de Sociología por grupos de semestre.

Los varones son quienes registran mayores niveles de puntuación con los cuatro factores; sin embargo, son puntuaciones que se encuentran en un bajo nivel. Lo que permite inferir que no se encuentra bien desarrollado el uso de estrategias de aprendizaje. Queda explícito que el proceso del aprendizaje autorregulado es la capacidad que tiene continuamente el estudiante activo para poder orientar su conducta habitual al logro de sus objetivos. Rodríguez (2014) sostiene que las estrategias de aprendizaje autorreguladas son acciones y procesos dirigidos para adquirir información o habilidades que involucran gestión, propósito y percepciones instrumentalizadas por los estudiantes. Para ello, requiere de la formulación de objetivos y metas, planificar su actividad en función a recursos y tiempos, un análisis racional y crítico de su capacidad material y psicológica. Este proceso le convierte al estudiante en un agente activo y protagónico de su propio aprendizaje. Este proceso implica además de la construcción de sus metas, la selección de formas y métodos para lograrlo, así como una evaluación racional de los procesos y sus resultados.

Aprendizaje autorregulado en estudiantes de la EP de Sociología según factores

Los estudiantes de la EP de sociología recurren a diversos mecanismos para el proceso de interiorización de conocimientos, entre ellos el uso de las tecnologías informáticas. Al respecto, Rodríguez (2014) sostiene que las TIC ofrecen una gran variedad de ventajas para el aprendizaje autorregulado, en la medida en que estos medios exigen particularmente una gran iniciativa de parte del usuario. A continuación, presentamos la siguiente tabla donde se evidencia el aprendizaje autorregulado según factores.

Tabla 8. Aprendizaje autorregulado en estudiantes de la EP de Sociología según factores.

Factores	N	Min	Max	Mean	Std. Desviación
Ambiente	217	20	100	51.39	10.742
Motivación	217	20	100	50.10	10.550
Ejecutivo	217	20	100	47.66	11.116
Cognitivo	217	20	100	47.14	11.338

Fuente: base de datos de encuesta aplicada a estudiantes de la EP de Sociología, 2016

Este aprendizaje autorregulado no es el fin, sino debe ser entendido como el medio para la adquisición e incorporación de nuevos conocimientos que posibilitarán la ampliación del mundo cognitivo con plena autonomía, independencia y responsabilidad. Este tipo de aprendizaje deja de lado la supremacía del paradigma de enseñanza habitual, memorístico y pasivo propio de aquella enseñanza de antaño basada en la acumulación y replica de información como sinónimo de rendimiento; sin embargo, los nuevos

estudios evidencian que las variables que predicen el rendimiento académico, no solo es la acumulación y repetición de conocimientos, sino son la inteligencia analítica y el componente motivación (actitud, motivación y ansiedad)” (Kohler Herrera, 2013)

El nivel de aprendizaje en estudiantes de la EP de Sociología puede mejorar con la implementación de estrategias de enseñanza autorregulado. Resultaría importante el hecho de promover y estimular fundamentalmente las estrategias cognitivas y motivacionales con la finalidad de que los estudiantes no solo sean meros receptores de información y datos, sino también actores de ejecución de tareas conducentes al logro de metas. Esta actividad requiere la formación del interés de los docentes para la construcción del aprendizaje autónomo en estudiantes; pero, para ello, es necesaria la motivación de los estudiantes a reorientar sus estrategias. Tales actividades se pueden promover a través de los sistemas de tutoría que se viene implementando en el sistema educativo de la UNA Puno. Este tipo de aprendizaje significa, como señalaba Platón, “salir de la caverna” y descubrir conocimientos nuevos, no por obligación, sino por interés de cada estudiante con la finalidad de lograr sus propósitos mayores. Es decir, desarrollar la capacidad de integrar los conocimientos de la educación formal, las iniciativas propias y el mundo de las nuevas posibilidades.

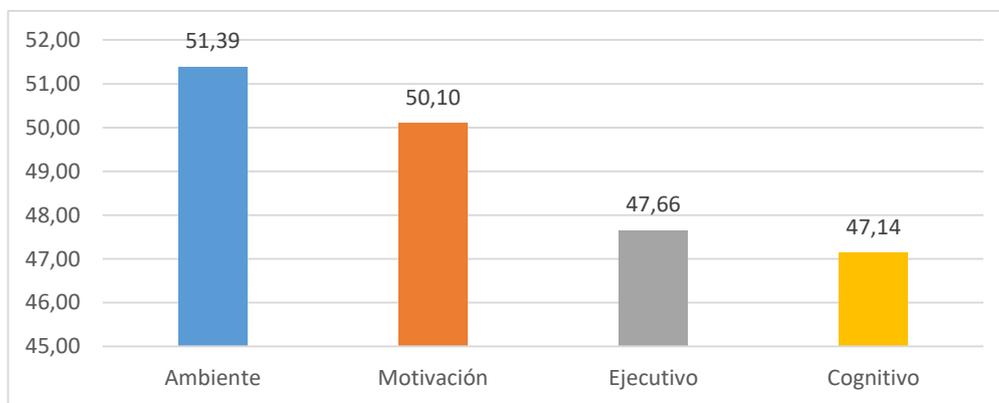


Figura 4. Aprendizaje autorregulado en estudiantes de la EP de Sociología por grupos de semestre.

Los resultados evidencian que los estudiantes de la EP de Sociología obtuvieron mayor puntaje en la dimensión de ambiente, con una media de 51.39 puntos. El área cognitiva del aprendizaje autorregulado hace referencia al proceso cognitivo, es decir, al proceso automático o habitual que incluye la atención, el almacenamiento, la recuperación de datos y la ejecución de la tarea.

Las estrategias de aprendizaje autorreguladas son acciones y procesos dirigidos hacia la adquisición de informaciones o habilidades que involucran la gestión, el propósito y las percepciones instrumentalizadas. Estas incluyen métodos de organización y transformación de la información, la búsqueda autoconsecuente de información y reescucha o el uso de ayuda nemotécnica (Rodríguez, 2014).

Según Castellanos, Irene, & Cruz (2000), el aprendizaje autorregulado está estrechamente relacionado con el desarrollo de la capacidad de asumir la responsabilidad sobre este proceso, partiendo de una fuerte motivación por dominar y poner en práctica procesos y estrategias autoregulatorios durante el aprendizaje. Entonces, el aprendizaje autónomo implica que un estudiante posee conceptos, habilidades y actitudes necesarias para realizar aprendizajes permanentes e independientes a lo largo de toda su vida.

El aprendizaje autorregulado se debe entender como un proceso constructivo en donde prevalecen las estrategias de selección, seguimiento de metas, monitoreo y control del contexto, a los que se considera como actividades que pueden ser reguladas por la persona a fin de adquirir nuevos conocimientos (Daura, 2010). Las teorías cognitivas de motivación destacan que las percepciones sobre uno mismo son determinantes de la conducta de rendimiento del individuo (Herrera y Ramirez, 1999). Este enfoque sugiere que el sujeto está condicionado por factores externos como los sociales, los políticos y los



económicos, y factores internos como los biológicos, los emocionales y los cognitivos (Noa, 2015). Entonces, la autorregulación consiste en fijarse metas, planificar actividades, monitorear el desempeño, evaluarse de acuerdo con las metas y criterios y, finalmente, valorar el producto del proceso de aprendizaje (Rodríguez, 2014).

Se hace referencia que el modelo institucional de enfoque por competencias, induce a los estudiantes a utilizar estrategias que se centran en el uso del ensayo, la elaboración, las metacognitivas, la autorreguladora, la autoevaluación y el apoyo afectivocativo; y escasamente en las de organización. (Urquijo et al., 2014) por lo que los programas académicos deben evitar impartir solo contenidos técnicos de su disciplina; muy por el contrario deben de priorizar una enseñanza de cómo adquirir conocimientos (Bahamón et al., 2013). Los estudiantes de la EP de Sociología registran una puntuación de aprendizaje autorregulado de nivel bajo con tendencia hacia el nivel deficiente. Por lo tanto, existe la necesidad de estimular en los estudiantes la adquisición de las competencias que permitan desplegar las iniciativas para un aprendizaje autónomo (Noa, 2015).

Según Lamas (2008), la educación debe enfocarse a ayudar a los estudiantes a ser conscientes de su pensamiento, a ser estratégicos y a dirigir su motivación para el logro de las metas. Así mismo, cabe precisar que los docentes universitarios presentan dificultades en cuanto a desarrollo de habilidades autorregulatorias en cuanto se refiere a las dimensiones cognitivas, afectivo motivacional y conductual. (Alc y Loyola, 2009). Por lo tanto, las instituciones educativas deben fomentar el desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas, de autorregulación personal, motivacional para mejorar el rendimiento académico. Ello implica que los estudiantes requieren de actividades que los docentes impulsen el aprendizaje autónomo y eficaz, especialmente en actividades de dirección y control que lleva a cabo el estudiante, con la finalidad de que ellos puedan ejercer un rol protagónico sobre el proceso de aprendizaje y disminuyan el grado de dependencia de la asistencia única del docente para transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas.

Según Castellanos, Irene y Cruz (2000), el aprendizaje autorregulado está relacionado con el desarrollo de la capacidad de asumir la responsabilidad sobre este proceso. Los resultados obtenidos coinciden con los hallazgos de Noa (2015), Rodríguez (2014), Ortiz *et al.*, (2015) y Norabuena (2011).

Finalmente, los resultados del estudio demandan que la EP de Sociología tenga que implementar programas orientados a promover estilos de aprendizaje bajo el enfoque autorregulado, enfatizando fundamentalmente las dimensiones cognitivas con la finalidad de fortalecer, no solo un proceso aprendizaje o la gestión del conocimiento, sino la formación de una personalidad autónoma y disciplinada.

CONCLUSIONES

Los estudiantes de la EP de Sociología registran una puntuación de aprendizaje autorregulado de nivel bajo con ligera tendencia hacia el nivel deficiente. Ello implica que los estudiantes requieren que los docentes impulsen el aprendizaje autónomo y eficaz, especialmente en las dimensiones de dirección y control. Se debe de buscar que los estudiantes puedan ejercer un rol protagónico sobre el proceso de aprendizaje y así disminuyan el grado de dependencia de la asistencia del docente, para transformar sus habilidades mentales en habilidades académicas. Al tomar en cuenta las dimensiones, los estudiantes obtuvieron mayor puntaje en la dimensión de ambiente, con una media de 51.39 puntos. Las puntuaciones rescatables son de los estudiantes del grupo del VI al X semestre, aquellos comprendidos entre 17-21 años, y los estudiantes varones quienes registran mayores puntuaciones en esta dimensión.

AGRADECIMIENTO

Se expresa el agradecimiento especial a la Universidad Nacional de Altiplano por el financiamiento para la realización de la presente investigación.





LITERATURA CITADA

- Alc, L., & Loyola, P. (2009). Profesores autorregulados, *14*, 1219–1248. Retrieved from <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART43010&critero=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n043/pdf/43010.pdf>
- Alducin, J., & Vázquez, A. (2017). Learning Styles, Socio-Demographic Variables and Academic Performance of Building Engineering Students. *Revista Electrónica Educare*, *21*(1), 1–31. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.18>
- Bahamón, M., Vianchá, M., Alarcón, L., & Bohórquez, C. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje, relacionadas con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, *11*(1), 115–129. <https://doi.org/10.11144/406>
- Bahamón, M., Vianchá, M., Alarcón, L., & Bohórquez, C. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje : una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años 1. *Pensamiento Psicológico*, *10*(1), 129–144. <https://doi.org/10.11144/183>
- Cabrera, I., de la Paz, E., & Jiménez, M. (2015). La orientación del aprendizaje para la toma estratégica de apuntes en estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas En Educacion*, *15*(1), 1–28. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.16975>
- Camarero, F., Martín del Buey, F., & Herrero, F. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, *12*(4), 615–622. <https://doi.org/10.18800/psico.201702.006>
- Castellanos, D., Irene, S., & Cruz, G. (2000). Enseñanza y estrategias de aprendizaje: Los caminos del aprendizaje autoregulado. Universidad Pedagógica Enrique J. Varona. Retrieved from <http://educaciones.cubaeduca.cu/medias/pdf/1108.pdf>
- Daura, F. (2010). El aprendizaje autorregulado y su orientación por parte del docente universitario. In *Congreso Iberoamericano de Educación* (pp. 1–17). Retrieved from http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/RLE2992_Daura.pdf
- Enríquez, Á., & Rentería, E. (2007). Estrategias De Aprendizaje Para La Empleabilidad En El Mercado De Trabajo De Profesionales Recién Egresados. *Univ. Psychol. Bogotá (Colombia)*, *6*(1), 92. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/up/v6n1/v6n1a10.pdf>
- Fernández, V., & Beligoy, M. (2015). Estilos de aprendizaje y su relación con la necesidad de reestructuración de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios de primer año. *Fundación Educación Médica FEM*, *18*(5), 361–366. Retrieved from <http://scielo.isciii.es/pdf/fem/v18n5/original8.pdf>
- Fernández, O., Martínez, M., & Melipillán, R. (2009). Estrategias De Aprendizaje Y Autoestima: Su Relacion Con La Permanencia Y Desercion Universitaria. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *35*(1), 27–45. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000100002>
- Garc, J., Ben, Y., Pablo, J., & Tapia, R. (2014). CPU-e CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, *23*. Retrieved from <http://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n23/1870-5308-cpue-23-00142.pdf>
- Hernández, A., & Camargo, Á. (2017). Adaptación y validación del Inventario de Estrategias de Autorregulación en estudiantes universitarios. *Suma Psicológica*, *24*(1), 9–16. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.02.001>
- Herrera, F., & Ramirez, I. (1999). Aprendizaje autorregulado. *Universidad de Granada. Instituto de Estudios Ceuties*. Universidad de Granada - Instituto de Estudios Ceuties. Retrieved from <http://webdocente.altascapacidades.es/Aprendizaje Autorregulado/AprenAuto.pdf>
- Kohler, J. (2013). Rendimiento Académico, Habilidades Intelectuales Y Estrategias De Aprendizaje En Universitarios De Lima Academic. *Liberabit*, *19*(2), 277–288. Retrieved from http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272013000200013&script=sci_arttext
- Lamas, H. (sociedad peruana de resiliencia). (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit. Revista de Psicología*, (1987), 15–20. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2766772.pdf%5Chttp://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>
- Lanz, M., & Difabio, A. (2007). Evaluación del aprendizaje autorregulado a través del inventario de Reinhart Lindner. Exploración de sus cualidades Psicométricas. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Retrieved from <http://www.aacademica.org/000-073/596%0AActa>
- Míguez, M. (2010). Una Estrategia Didáctica Alternativa en Aulas Universitarias de Química: Potenciando el Proceso Motivacional por el Aprendizaje. *Educación Química*, *21*(4), 278–286. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(18\)30096-X](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(18)30096-X)
- Monge, D. (2017). El Inventario de Estrategias de Autorregulación: traducción al español, características psicométricas preliminares y su relación con variables sociodemográficas en una muestra de estudiantes universitarios. *Avances En Psicología Latinoamericana*, *35*(1), 78. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3729>
- Navea, A. (2016). Self-regulated learning in Health Sciences students: Recommendations for educational practice. *Educacion Medica*, (xx). <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.012>
- Noa, L. (2015). El aprendizaje autorregulado. *Alternativas, ISSN 1390-1915, Vol. 16, No. 2, 2015, Págs. 14-19, 16*(2), 14–19. Retrieved from <file:///C:/Users/FERMANANDO/Downloads/Dialnet-ElAprendizajeAutorregulado-5599771.pdf>
- Norabuena, R. (2011). *Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional " Santiago Antúnez de Mayolo " - Huaraz*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Retrieved from http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2904/1/Norabuena_pr.pdf
- Núñez, J., Amieiro, N., Álvarez, D., García, T., & Dobarro, A. (2015). Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R). *European Journal of Education and Psychology*, *8*(1), 9–22. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.002>
- Ortiz, L., Moromi, H., Quintana, C., Barra, M., Cruz, J. B. de la, Cáceres, L., Rodríguez, C. (2015). Estrategias, estilos de





- aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes ingresantes de Odontología. *Odontología Sanmarquina*, 17(2), 76–81. <https://doi.org/10.15381/os.v18i2.11517>
- Pegalajar, M. (2016). Estrategias de aprendizaje en alumnado universitario para la formación presencial y semipresencial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 14(1), 659–676. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14145071114>
- Pereira, L. (2005). Autorregulación como proceso complejo en el aprendizaje del individuo peninsular. *Polis. Revista de La Universidad Bolivariana*, 4(11), 405–418. <https://doi.org/10.4000/polis.5846>
- Rodríguez, J. (2014). Los recursos tic favorecedores de estrategias de aprendizaje autónomo: el estudiante autónomo y autorregulado. *Ic*, 5(2), 233–251. Retrieved from <http://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/article/view/403/308>
- Trías, D., & Huertas, J. A. (2009). Autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos: estudio de intervención. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 7–16. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545419002>
- Universitarios, E. de aprendizaje en estudiantes. (2009). Estrategia de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Pedagogia Unviersitaria*, 12(3), 75–98. Retrieved from https://ac.els-cdn.com/S0185276015000552/1-s2.0-S0185276015000552-main.pdf?_tid=858f3af7-452e-44b6-86bb-e50380d942aa&acdnat=1530534957_e79f76f4d7de524c2dc3db03ba1fd230
- Urquijo, A., Valle, E., & Salvo, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de La Educacion Superior*, 43(172), 123–144. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.012>
- Valcárcel, M., & Verdú, M. (1996). *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*. (Ministerio de Educación y Ciencia, Ed.). Madrid.
- Valle, A., González, R., Rodríguez, S., Núñez, J., González, J., & Rosario, P. (2007). Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios Metas académicas e estrategias de aprendizagem, 11, 31–40.
- Ventura, A., Cattoni, M., & Borgobello, A. (2017). Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: Un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1. <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.15>
- Vives, T., Durán, C., Varela, M., & Fortoul, T. (2014). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Investigación En Educación Médica*, 3(9), 34–39. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(14\)72723-1](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(14)72723-1)

