Estrategias de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de Licenciaturas en Idioma Inglés, El Salvador

Self-regulated learning strategies in English language degree students, El Salvador

Maricela Astrid Hernández Tamacas¹

Vilma Lisseth Majano García²

Docentes investigadoras, Facultad Multidisciplinaria de Ilobasco, Cabañas
Universidad Católica de El Salvador, El Salvador

Fecha de recepción: 27-01-2024

Fecha de aceptación: 19-02-2024

Resumen

El presente estudio cuantitativo de tipo descriptivo buscó determinar las estrategias de autorregulación y su nivel en los estudiantes de la Licenciatura en Inglés y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con Especialidad en Idioma Inglés, así como su aplicación general en el estudio y en la realización de tareas.

Se encuestó a los estudiantes sobre aspectos de los tres componentes de la autorregulación: cognitivo, motivacional y metacognitivo. Además, se les preguntó acerca de su capacidad de autoevaluación para realizar las tareas asignadas en sus materias. Los resultados revelan que los estudiantes poseen capacidades de autorregulación, y la mayoría de estas se encuentran en un nivel intermedio, mientras que otras están en un nivel básico. Se reporta que, en general, los estudiantes no alcanzan un nivel superior en la aplicación de estrategias de autorregulación. Se recomienda, por tanto, continuar la investigación de manera aplicada, enseñando a los estudiantes a autorregularse y, posteriormente, evaluar su nivel de aprendizaje y de autorregulación.

Palabras claves: Aprendizaje, estrategia, autorregulación, motivación, autoevaluación.

Abstract

This descriptive quantitative study aimed to determine the self-regulation strategies and their levels among students in the English Degree and the Bachelor of Science in Education with a specialization in English Language, as well as their general application in studying and completing assignments. Students were surveyed about aspects of the three components of self-regulation: cognitive, motivational, and metacognitive. Additionally, they were asked about their self-evaluation capability for completing assigned tasks in their subjects. The results reveal that students possess self-regulation abilities, with most of these at an intermediate level, while others are at a basic level. It is reported that, in general, students do not achieve a higher level in the application of self-regulation strategies. It is therefore recommended to continue applied research by teaching student's self-regulation and subsequently evaluating their learning and self-regulation levels.

Keywords: Learning, strategy, self-regulation, motivation, self-assessment.

1 Máster en Lingüística Aplicada y Maestra en Asesoría Educativa, email: maricela.hernandez@catolica.edu.sv, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1754-1802>

2 Maestra en Asesoría Educativa, email: vilma.majano@catolica.edu.sv, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1799-3833>

1. Introducción

Los esfuerzos de aprendizaje dependen de la manera en que los estudiantes autorregulan su proceso de estudio cuando se enfrentan a una actividad; estos esfuerzos no están únicamente ligados a factores de motivación, como se ha creído durante mucho tiempo. De acuerdo con la teoría de valor-expectación desarrollada por Eccles y Wigfield (2002), los estudiantes pueden carecer de la motivación necesaria para aprender porque no saben cómo gestionar su proceso de aprendizaje. Al no tener claridad sobre cómo utilizar los recursos que poseen, tanto materiales físicos como cognitivos, los estudiantes tienden a aplazar sus esfuerzos de aprendizaje o estos no son tan efectivos como podrían ser, a pesar de contar con las herramientas necesarias para manejar su proceso de manera eficiente y obtener buenas notas.

Para superar esta limitación, los esfuerzos deben implicar una actitud positiva hacia la adquisición de conocimientos y habilidades que permitan dicha adquisición (Peñalosa, Landa y Vega, 2006).

La autorregulación se presenta entonces como la clave para que los recursos limitados de los estudiantes puedan ser utilizados para alcanzar las metas de aprendizaje. Para comprender el tema, se deben analizar las diferentes definiciones de autorregulación que tienen un carácter complementario. Sánchez et al. definen la autorregulación como el “control de los pensamientos, las acciones, las emociones y la motivación, que permite a una persona alcanzar sus objetivos propuestos” (2023, p. 286).

Zimmerman (2000), por otra parte, describe la autorregulación como los pensamientos, sentimientos y comportamientos de los individuos que surgen de forma planificada y cíclica y que los individuos desarrollan para alcanzar sus objetivos. Pintrich (1999) y Ordoñez (2016) la ven como un proceso activo y constructivo, en el que los estudiantes identifican sus objetivos de aprendizaje, supervisan y regulan su cognición, motivación y comportamiento para lograr sus metas.

Todas las definiciones presentadas ayudan a esbozar una respuesta a la pregunta: ¿Cómo se convierten los estudiantes en dueños de sus propios procesos de aprendizaje? Schunk y Greene establecen que “el proceso de autorregulación en el aprendizaje requiere una observación sistemática, una planificación cuidadosa, una ejecución controlada y una evaluación reflexiva de las propias estrategias y resultados” (2018, p. 28).

Si se aplican de manera consciente, los procesos de autorregulación ayudan a los estudiantes a utilizar estrategias específicas o respuestas para mejorar su rendimiento académico, sus calificaciones y la valoración de sus profesores sobre sus esfuerzos proactivos para aprender en clase (Zimmerman, 2008; Zimmerman & Martínez Pons, 1986). Para identificar si los estudiantes tienen estrategias de autorregulación, primero se debe entender sus componentes: cognición, metacognición y motivación, y cómo estos influyen en la autoevaluación de las tareas a realizar.

El primer componente de la autorregulación es el cognitivo, el cual se compone de cuatro elementos: la habilidad para procesar la información, presente en la memoria de trabajo para almacenarla en la memoria a largo plazo; la organización, que implica cómo se clasifica y ordena la información en la memoria a largo plazo; la elaboración, que consiste en la capacidad de mejorar y enriquecer la nueva información para conectarla con la memoria a largo plazo; y la inferencia, que se refiere a la habilidad de comprender nueva información basándose en el conocimiento existente y la información almacenada en la memoria.

Esta habilidad “provee al estudiante de la capacidad de adecuar sus actuaciones y logros para adquirir lo que espera referido a su aprendizaje, considerando cambios en el ambiente” (Meijis et al., 2021, p. 254).

La metacognición implica comprender nuestros procesos cognitivos y gestionar y aplicar estos de manera eficiente. Se divide en dos subcomponentes: el conocimiento de la cognición, que incluye el conocimiento sobre uno mismo como alumno y los factores que influyen en el rendimiento, así como el conocimiento de las estrategias para un

aprendizaje eficaz; y la regulación de la cognición, que consiste en gestionar los procesos cognitivos mediante la planificación, la asignación de recursos, el establecimiento de objetivos, la activación de conocimientos previos, la presupuestación del tiempo y la supervisión de las propias actividades (Schraw y Moshman, 1995).

La motivación es el último componente de la autorregulación y se compone de cuatro aspectos: la autoeficacia, que se refiere al grado en que un individuo se siente confiado en su capacidad para realizar una tarea específica y alcanzar una meta establecida (Bandura, 1997); la atribución, que afirma que no es el evento en sí el que afecta, sino la interpretación de este (Graham y Weiner, 1996; Weiner, 1986); la orientación a las metas, que se refiere a las creencias sobre la habilidad y cómo estas afectan el aprendizaje. Según Pinto y Palacios (2022), “los estudiantes producen pensamientos, emociones y actuaciones que permiten el logro de las metas de estudio que ellos mismos se trazan” (2022, p. 61); y la motivación intrínseca, que según Deci y Ryan (2000) se refiere a realizar las cosas por razones internas trascendentales.

Aunque la decisión de la autorregulación con todos sus componentes puede parecer abstracta, existe un punto de partida para iniciar el proceso: la autoevaluación de las tareas a realizar. Sridharan, Tai y Boud (2019) definen la autoevaluación como “la variedad de mecanismos y técnicas a través de las cuales los alumnos evalúan y asignan méritos o valor a las cualidades de sus propios procesos y productos de aprendizaje”.

En la autoevaluación, aproximada a la autorregulación, el estudiante debe reconocer su capacidad para comprender y aplicar de manera independiente las estrategias metacognitivas y cognitivas, así como los procesos de dirección y control del esfuerzo en la práctica del aprendizaje. Solo desde el desarrollo de su personalidad, el descubrimiento de sus propias necesidades formativas y la elaboración de metas se alcanza el desarrollo personal y profesional (García y Bustos, 2020).

Con lo expuesto anteriormente, se debe establecer una línea base del nivel de autorregulación que los estudiantes poseen en las áreas cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de autoevaluación, para poder orientarlos o capacitarlos para que se autorregulen y se desarrollen como estudiantes eficientes y efectivos desde una perspectiva integral. Esta investigación llevó a formular la siguiente pregunta: ¿Cuáles y en qué nivel están presentes las estrategias de autorregulación en el aprendizaje de los estudiantes de Licenciatura en Inglés de UNICAES Centro Regional de Ilobasco?

2. Metodología

Para identificar las estrategias de autorregulación del aprendizaje, se llevó a cabo un estudio cuantitativo de tipo descriptivo. Hernández, Fernández y Baptista establecen que “con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (2014, p. 92).

En esta investigación en particular, el enfoque cuantitativo permitió especificar el fenómeno de la autorregulación en cuatro dimensiones: cognitivo, conductual, motivacional y de autoevaluación, logrando establecer en qué nivel están presentes en el aprendizaje de los estudiantes.

La muestra consistió en 90 estudiantes, desde primero hasta cuarto año: 45 de la Licenciatura en Idioma Inglés y 45 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con Especialidad en Idioma Inglés, de la Universidad Católica de El Salvador, Centro Regional de Ilobasco, durante el ciclo II-2022.

La técnica de investigación empleada fue la encuesta, seleccionada por su idoneidad para recabar información de manera objetiva, permitiendo a los estudiantes manifestar opiniones y conceptos, así como ofrecer descripciones detalladas acerca de las estrategias de autorregulación empleadas en la ejecución de tareas.

El instrumento fue un cuestionario dividido en dos secciones. La primera sección constó de 7 preguntas sobre el entendimiento de la autorregulación del aprendizaje. La segunda sección consistió en un listado de estrategias en cuatro áreas de desarrollo: cognitivo, motivacional, conductual y de autoevaluación, sumando un total de 35 aspectos para detectar con qué tipo de estrategias los estudiantes se identifican más para el desarrollo de sus habilidades en el idioma inglés.

3. Resultados

El objetivo de esta investigación fue determinar los tipos de estrategias utilizadas para desarrollar un aprendizaje autorregulado y el porcentaje en que estas están presentes en los estudiantes de la Licenciatura en Inglés en la Universidad Católica de El Salvador. Los aspectos relacionados con la autorregulación del aprendizaje se enmarcaron en cuatro dimensiones importantes, que se presentan a continuación.

Tabla 1

Resultados generales de Autorregulación

Número	Aspecto	Porcentaje
1	Cognitivo	71%
2	Motivacional	77%
3	Metacognitivo	66%
4	Autoevaluación para realizar las tareas	73%
	Promedio Autorregulación	72%

Se puede observar que la capacidad de autorregulación reportada por los participantes es superior a la media, aunque con variaciones entre las diferentes áreas. En cuanto a la motivación, se observa que es el área con mejor

aplicación de estrategias. Sin embargo, en el área conductual, que se refiere a las acciones realizadas en la práctica, el puntaje es inferior al setenta por ciento.

Tabla 2

Resultados del componente cognitivo de la autorregulación

Número	Componente cognitivo	Porcentaje
1	Sé cómo procesar la información que leo o escucho.	68%
2	He detectado mi estilo de aprendizaje y lo utilizo para estudiar.	70 %
3	Trato de relacionar una teoría nueva con mis conocimientos previos.	69%
4	Sigo instrucciones de forma efectiva	81%
5	Soy capaz de mantener mi atención en la tarea que realizo.	73%
6	Soy capaz de encontrar la idea principal de la información que recibo.	69%
7	Soy capaz de parafrasear ideas de otras personas	70%
8	Puedo hacer analogías e inferencias de la información.	56%
9	Memorizo y entiendo las ideas principales de la información.	67%
11	Sé a dónde recurrir para encontrar y ampliar o profundizar la información.	79%

En cuanto a la situación de cognición que significa como los estudiantes dominan sus procesos mentales los estudiantes pueden seguir instrucciones de manera efectiva, pero en cuanto a hacer inferencias se consideran con problemas.

Tabla 3*Resultados del componente motivacional de la autorregulación*

Número	Componente motivacional	Porcentaje
12	Tengo objetivos de aprendizaje fijamente planteados a corto y largo plazo.	73%
13	Cumplo todos los objetivos que me propongo.	71%
14	Me esfuerzo por realizar las tareas que me asignan siendo sencillas o complejas.	88%
15	Soy capaz de pedir ayuda cuando hay una tarea difícil de realizar	88%
16	Evalúo si completo mis desafíos personales.	70%
17	Evalúo si alcanzo las exigencias académicas requeridas de las tareas asignadas.	70%
18	Si la tarea es difícil soy capaz de auto motivarme para realizarla con ánimo	77%

Hay un porcentaje equivalente entre las estrategias que los estudiantes utilizan más y las que utilizan menos. Las estrategias más frecuentes incluyen el esfuerzo por hacer las tareas y pedir ayuda cuando es necesario. Por otro lado, las estrategias menos utilizadas son la evaluación para completar los desafíos personales y el cumplimiento de las exigencias académicas requeridas para las tareas.

Tabla 4*Resultados del componente metacognitivo de la autorregulación*

Número	Componente metacognitivo	Porcentaje
19	Soy una persona organizada	68%
20	Hago un horario para establecer mi tiempo de estudio.	60%
21	Tengo una lista de tareas académicas por hacer.	67%
22	Antes de desarrollar una tarea tengo todos los materiales que necesito para trabajar	75%
23	Controlo mis niveles de ansiedad y frustración ante las tareas a realizar.	54%
24	Tengo y recreo un ambiente propicio de estudio.	68%
25	Identifico las estrategias que no me ayudan a aprender para no utilizarlas en el futuro.	73%
26	Fortalezco las debilidades de aprendizaje que poseo.	68%
27	Me auto cuestiono de las acciones que realizo en un contexto de aprendizaje.	70%
28	Realizo las tareas con suficiente tiempo para poder hacer una revisión con mis compañeros o docente.	61%

En la parte conductual la estrategia más usada es la de tener los materiales que se necesitan para trabajar y la menos es controlar los niveles de ansiedad y frustración

Tabla 5*Resultados del componente de autoevaluación de las tareas de la autorregulación*

Número	Autoevaluación de las tareas a realizar	Porcentaje
29	Evalúo si completo mis desafíos personales	66%
30	Evalúo si alcanzo las exigencias académicas requeridas por las tareas asignadas.	71%
31	Identifico las estrategias que no me ayudan a aprender para no utilizarlas en el futuro.	70%
32	Reviso si avanzo en relación con los conocimientos previos que tenía antes de realizar la tarea.	73%
33	Estoy satisfecho/a de los esfuerzos realizados en las tareas que hago.	76%
34	Cuando se me asigna una tarea soy capaz de visualizar el producto terminado	77%
35	Soy capaz de determinar la calidad con la que estoy haciendo una tarea basándome en lo requerido por el docente	77%
36	Soy capaz de evaluar la calidad de la tarea que estoy haciendo basado en el conocimiento adquirido en la materia	78%

En esta área los estudiantes aplican la estrategia de evaluar la calidad de la tarea que está haciendo basado en el conocimiento de la materia, pero no aplican la evaluación de completar los desafíos personales.

4. Discusión

En cuanto a las estrategias de autorregulación, los estudiantes encuestados de la Licenciatura en Inglés y la Licenciatura en Ciencias de la Educación con Especialidad en Inglés reportaron tener un nivel de autorregulación superior a la media. Esto indica que poseen la mayoría de las estrategias de autorregulación, aunque no a niveles óptimos en todas las dimensiones necesarias para un aprendizaje autorregulado más profundo.

Las estrategias que deben reforzarse son las siguientes: en el área cognitiva, se debe mejorar la capacidad para procesar información, relacionar nuevas teorías con conocimientos previos, y realizar analogías e inferencias. En el componente motivacional, es necesario fortalecer la capacidad para evaluar los desafíos y alcanzar las metas académicas requeridas por las tareas.

En cuanto al componente metacognitivo, se debe potenciar especialmente el control de los

niveles de ansiedad y frustración, la creación de un ambiente propicio para el estudio, y la gestión del tiempo para la ejecución y revisión de las tareas antes de su entrega.

Finalmente, en el componente de autoevaluación, los estudiantes deben aprender a evaluar su capacidad para completar desafíos personales y a identificar estrategias que no les ayudan a aprender, evitando su uso en el futuro.

Se recomienda que los docentes implementen acciones mediadoras, definan estrategias y planifiquen actividades académicas que faciliten el desarrollo de competencias de autorregulación y autonomía, siguiendo el diseño y las propuestas de sesiones de aprendizaje que promuevan estos aspectos (Guzmán, Peña y Ramírez, 2015).

Se sugiere que los estudiantes reporten al menos un 90% de estrategias de autorregulación o un nivel avanzado de ellas para desarrollarse de manera efectiva e integral como profesionales. Además, es crucial que estas estrategias se apliquen a lo largo de la vida para continuar aprendiendo y adaptándose a los cambios futuros.

5. Referencias

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M.: (2000) "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being". *American Psychologist*. (pp. 68- 78). <http://www.vingus.com/course%20work%20data%20files/MBA%208165/self%20determination.pdf>.
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Graham, S. & Weiner, B (1996) Theories and principles of motivation. In Berliner DC. and Calfee RC (eds) *The Handbook of Educational of Educational Psychology*, pp. 63-84. New York, NY, Macmillan.
- García, I. & Bustos, R. (2020). Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia de investigación y mediación. *Sintética*, 22. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0055-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0055-003)
- Guzmán, M.; Peña, M. & Ramírez, M. (2015). Acompañamiento de la formación práctica del futuro docente en la. 10. <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C200117-J007.docx.pdf>
- Hernández-Sampieri, R.; Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de Investigación*. McGraw-Hill, Interamericana Editores.
- Meijs, C.; Gijssels, H. J. M.; Xu, K. M.; Kirschner, P. A. & De-Groot, R. H. M. (2021). The Relation Between Cognitively Measured Executive Functions and Reported Self-Regulated Learning Strategy Use in Adult Online Distance Education—frontiers in Psychology.
- Moraza, J. & Nuño, A. (2010). La evaluación compartida: estudio comparativo entre la autoevaluación y auto calificación del alumnado y la evaluación y calificación de profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 97–104. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326009>
- Ordoñez, L. (2016). El Aprendizaje Autorregulado en estudiantes Universitarios. Falcón, Venezuela. *Revistas de Ciencias Sociales Educativas*. https://www.researchgate.net/publication/316994961_El_aprendizaje_autorregulado_en_estudiantes_de_Educacion_Universitaria
- Peñalosa, E.; Landa, P. & Vega, C. (2006). *Aprendizaje autorregulado*. Iztacala, México. Universidad Autónoma de México. <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num2/vol9n2art1.pdf>
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pinto-Caycho, E. C. & Palacios-Garay, J. P. (2022). Aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación básica alternativa. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), 60-69.
- Ramdass, D. & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22 (2), 194-218.

- Sánchez-Lunavictoria, J. C.; Sánchez-Lunavictoria, D. M.; Falconi-Tello, M. A. & Carrasco Ruano, Y. T. (2023). Autorregulación del aprendizaje en la asignatura contabilidad general en la formación del administrador de empresas. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(2), 285-296. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v15n2/2218-3620-rus-15-02-285.pdf>
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995) Metacognitive theories. *Educational Psychology Review* 7: 351-371.
- Schunk, D. H. & Greene, J. A. (2018). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.
- Sridharan, B.; Tai, J. & Boud, D. (2019). Does the use of summative peer assessment in collaborative group work inhibit good judgement? *Higher Education*, 77(5), 853-870. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0305-7>
- Taras, M. (2015). Autoevaluación del estudiante: ¿Qué hemos aprendido y cuáles son los desafíos? *RELIEVE - Revista electrónica de investigación y evaluación Educativa*, 21(1), 1-16. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.6394>
- Torrano, M. & González, M. (2014). *El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación*. Departamento de Educación Universidad de Navarra. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878002.pdf>
- Weiner, B. (1986). Attribution, emotion, and action. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 281-312). Guilford Press.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective, In M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp.245- 262), San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.
- Zimmerman, B. J & Martinez-Pons, M. (1986) Development of a structures interview for assessing students' use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614 - 628.
- Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (2007). Motivation: An Essential dimension of Self-regulated learning. In Shunk D. H. & Zimmerman B.J. (Eds), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1-30). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.