

AUTOEFICACIA, ENFOQUE DE APRENDIZAJE PROFUNDO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Alejandro Díaz Mujica¹, Ma Victoria Pérez Villalobos²

Doctor en Psicología, Departamento de Psicología, Universidad de Concepción. Dirección postal: casilla 160-C, Correo 3, Concepción, Chile. Correo electrónico: adiazm@udec.cl Teléfono (56-41) 2203955. Proyecto FONDECYT 1120694: *Impacto de un programa de docencia para facilitar la autorregulación del aprendizaje mediante TIC.*

Doctora en Psicología, Departamento de Psicología, Universidad de Concepción.

Fecha de recepción: 14 de enero de 2013

Fecha de admisión: 15 de marzo de 2013

ABSTRACT

Among the dimensions of the self-regulated learning, student perceptions about their abilities to control their processes plays a decisive role to tackle the task autonomously. The aim of this paper is to examine the relationship between self-regulatory efficacy and self-regulated learning processes in first-year college students.

Results showed a direct and significant relationships between self-regulatory efficacy, the use of self-regulated learning strategies and deep approach to learning.

Results and their implications for the development of programs to promote self-regulated learning from its insertion in the curriculum are discussed.

Keywords: self-efficacy, self-regulated learning, strategy, deep approach to learning, university students.

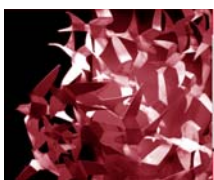
RESUMEN

Entre las dimensiones de la autorregulación del aprendizaje, la percepción de los alumnos acerca de sus capacidades para controlar sus procesos juega un rol determinante al enfrentar la tarea en forma autónoma. El objetivo de este trabajo es examinar las relaciones entre la percepción de autoeficacia y los procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de primer año universitario.

Los resultados muestran relaciones directas entre la eficacia autorregulatoria, la adopción de un enfoque profundo de aprendizaje y la utilización de estrategias de del aprendizaje.

Se discuten los resultados y sus implicancias para el desarrollo de programas de fomento de la autorregulación del aprendizaje desde su inserción en el currículum.

Palabras clave: autoeficacia, aprendizaje, autorregulación, estrategias, enfoque profundo de aprendizaje, universitarios.



AUTOEFICACIA, ENFOQUE DE APRENDIZAJE PROFUNDO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

INTRODUCCIÓN

La investigación del aprendizaje autorregulado ha permitido caracterizarlo como un fenómeno que involucra procesos cognitivos (construcción de nuevos significados), afectivos (motivación, metas, autoeficacia, comportamiento de estudio) y contextuales (percepción de la tarea y situaciones de aprendizaje). Se han identificado rasgos característicos en los estudiantes que presentan mayores logros en sus aprendizajes, como su capacidad de regular aquellos procesos, controlando y ajustando sus conductas, además de la presencia de un fuerte sentido de confianza en sus capacidades de aprender y de controlar esos procesos. Por otra parte, los alumnos que presentan bajos niveles de logro o fracaso académico muestran escasas competencias de control de sus procesos de aprendizaje y comportamiento de estudio.

Para avanzar exitosamente en un mundo complejo las personas deben juzgar bien sus capacidades, anticipar los efectos posibles de diferentes situaciones y acontecimientos, evaluar las oportunidades y regular sus comportamientos de acuerdo a ello. Desde el punto de las situaciones intencionadas de aprendizaje en un proceso educativo, los estudiantes deben realizar acciones similares para asegurar logros, así el *aprendizaje autorregulado* es definido como una forma específica de aprendizaje que se distingue de aquellas que descansan en la regulación externa y en la cual el aprendiz debe ejercer control y dirección de sus propios procesos cognitivos y motivacionales para lograr sus objetivos de aprendizaje, planificando sus metas y acciones a ejecutar, evaluando, monitoreando y modificando condiciones de carácter intrapersonal y externas o de contexto.

Tanto los aspectos cognitivos como los motivacionales son carácter intrapersonal; entre los primeros se encuentran las estrategias de autorregulación cognitiva, las estrategias de aprendizaje, la metacognición y la activación de conocimientos previos. Los aspectos motivacionales comprenden la orientación a metas, las expectativas de éxito y fracaso, las autopercepciones de competencia y habilidad (creencias de autoeficacia), las creencias de control, el valor asignado a la tarea y las reacciones afectivas y emocionales. Por su parte los componentes relativos al contexto de aprendizaje consideran las características de la tarea, el contexto en el que tiene lugar la actividad, la percepción del alumno de ambos aspectos, las metas que se proponen en el aula, la estructura del trabajo en clase, los métodos de enseñanza, la conducta del profesor y el tipo de interacciones que se establece entre alumnos y entre profesores y alumnos. Estos componentes, además de encontrarse estrechamente unidos se relacionan recíprocamente.

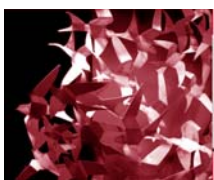
Eficacia autorregulatoria

La eficacia autorregulatoria se refiere a las creencias de capacidad para el empleo de procesos autorregulatorios, tales como el establecimiento de metas, el monitoreo, el uso de estrategias cognitivas, la autoevaluación y el control del comportamiento de estudio; es decir a la confianza de los estudiantes en el dominio y control de sus propios procesos de aprendizaje.

Esta percepción de capacidad se verá facilitada o inhibida a partir de la evaluación de los propios procesos y resultados de aprendizaje realizada por el estudiante, actuando sobre la motivación y por lo tanto sobre la disposición de los estudiantes a utilizar o no determinadas estrategias y también sobre su capacidad de autorregularse. En este sentido, la reflexión que el estudiante hace sobre los resultados obtenidos o aquella entregada por pares o docentes, tendrá influencia significativa sobre su percepción de eficacia y sobre la utilización de estrategias autorregulatorias. La autoeficacia influiría positivamente en el comportamiento de retroalimentación y estrategias de aprendizaje a la vez que las estrategias de aprendizaje influyen significativamente en el desempeño. Asimismo la autoeficacia tendría impactos significativos en el desempeño, mientras que el recibir retroalimentación de fuentes externas (pares, docentes) tendría impactos positivos en la autoeficacia.

Enfoques de aprendizaje

El estudio de este constructo ha permitido distinguir dos tipos de enfoque: uno dirigido hacia la reproducción (enfoque de orientación superficial) y otro dirigido hacia la comprensión (enfoque de



PSICOLOGÍA POSITIVA: DESARROLLO Y EDUCACIÓN

orientación al significado). Este segundo enfoque, considerado profundo, es característico de los estudiantes capaces de autorregular su aprendizaje. El enfoque superficial, dirigido al cumplimiento mínimo de una tarea, no posibilita resultados de alta calidad; pone en marcha un aprendizaje simple, mecánico y memorístico. Por su parte, el enfoque profundo se caracteriza por un alto interés y grado de implicación en lo que se está aprendiendo, orientándose a descubrir significados y estableciendo relaciones con conocimientos previos relevantes.

Aunque la vinculación entre el enfoque profundo y la orientación al significado podría relacionarse con un alto rendimiento, no se ha encontrado evidencia consistente para afirmar esta relación, sin embargo se ha encontrado que los enfoques de aprendizaje pueden ser buenos predictores de desempeño en tareas de evaluación continua, pero pobres respecto del desempeño en exámenes y presentaciones orales.

En síntesis, los alumnos inician sus tareas de estudio con un determinado enfoque que puede variar a partir del análisis de la tarea y del contexto de estudio. La percepción de los criterios de evaluación, el tipo de contenidos, los estilos de enseñanza y características de la tarea, tendrían incidencia en la adopción de uno u otro enfoque de aprendizaje y, por tanto, en la selección de estrategias a utilizar para el logro de la meta determinada.

Estrategias de aprendizaje

El marco teórico del aprendizaje autorregulado considera la presencia de fases o dimensiones que pueden sintetizarse en procesos de (1) planificación, (2) ejecución y (3) evaluación. Puesto ante una tarea de aprendizaje el estudiante analiza y evalúa las condiciones en que deberá ejecutarla, determina objetivos de aprendizaje y planifica la forma de cumplirlos, posteriormente ejecuta las acciones planificadas para su cumplimiento y evalúa su progreso y resultados, así se ha distinguido diversos tipos de estrategias que involucran distintos tipos de procedimientos cognitivos: (1) *estrategias de disposición hacia el aprendizaje*, (2) *estrategias cognitivas de aprendizaje* y (3) *estrategias metacognitivas de aprendizaje*.

Las *estrategias de disposición*, aplicadas por el estudiante al principio de una actividad de aprendizaje, consisten en el análisis de la tarea, de su contexto y de los recursos personales y ambientales de que se dispone para enfrentarla. Además, se establecen metas y objetivos y se diseña un plan de acción para dar cumplimiento a lo propuesto. Los alumnos, al hacer uso de estas estrategias, participan activamente en generar las condiciones materiales y psicológicas que permiten que se produzca el aprendizaje; para ello se involucran estrategias metacognitivas y estrategias de manejo de recursos o de apoyo.

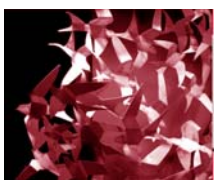
Las *estrategias cognitivas*, propias de la fase de ejecución, se refieren a los procesos que permiten producir el conocimiento, como por ejemplo: la elaboración, la organización y la transferencia. Corresponden a formas de procesamiento profundo, que implican elaboración, reestructuración y restablecimiento de vínculos entre el conocimiento previo y el nuevo.

Las *estrategias metacognitivas* se refieren a aquellas asociadas al conocimiento y regulación de la propia actividad cognitiva, es decir cómo se percibe, comprende, aprende, recuerda y piensa. Es el estudiante quien debe mantener un control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva, en el que priman dos fenómenos cognitivos: el conocimiento de la cognición y la regulación cognitiva. Destacan entonces las estrategias de *monitoreo* o autoobservación de los procesos de aprendizaje, *evaluación* de procesos y resultados y las de *metacomprensión* referidas a los procesos de comprensión de textos.

A través de la investigación del aprendizaje autorregulado, se ha destacado que estas estrategias regulatorias pueden enseñarse, ya sea a través de la instrucción directa como del modelado por parte de los docentes.

Enfoques y estrategias de aprendizaje

Existe una relación directa entre la adopción de un enfoque profundo de aprendizaje y el uso de estrategias de autorregulación en sus dimensiones de disposición al aprendizaje, cognitivas y metacognitivas.



AUTOEFICACIA, ENFOQUE DE APRENDIZAJE PROFUNDO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

La investigación de esta relación ha permitido establecer que la alta implicación de los alumnos en el estudio personal influye en la adopción de un enfoque profundo, ya que actúa directamente sobre la motivación y en el uso de estrategias profundas. La adopción de una estrategia profunda se asocia a aprendizajes comprensivos y significativos, pero no se refleja necesariamente en buenos resultados académicos. El grado en que los estudiantes se orientan hacia el aprendizaje de dominio (enfoque profundo); muestran creencias positivas acerca de sus habilidades, organizan su material de estudio tratando de relacionarlo con sus aprendizajes previos, controlan su tiempo y ambiente de estudio y perseveran a pesar de las dificultades, explican en un alto grado la autorregulación metacognitiva.

Asimismo existe evidencia de que un *enfoque de aprendizaje profundo* se relaciona directa y positivamente con una mejor planificación y control de la ejecución (fases previa y de ejecución) y se ha verificado una relación negativa entre el enfoque superficial y la autorregulación y una relación positiva entre el enfoque superficial y la regulación externa.

MÉTODO

A partir de dichas relaciones y de la influencia que las creencias sobre la capacidad de controlar los propios procesos de aprendizaje tienen en los procesos autorregulatorios de los estudiantes, es posible hipotetizar relaciones directas entre la eficacia autorregulatoria, el enfoque profundo de aprendizaje y las estrategias de autorregulación del aprendizaje.

Método

Se empleó un diseño de tipo descriptivo, correlacional y de corte transversal.

Participantes

Participaron del estudio 400 estudiantes de diversas carreras de 4 facultades de la Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Su participación fue voluntaria.

Instrumento de medida

Se aplicó el Cuestionario de Formas de Estudio elaborado a partir de los estudios de , compuesto por 67 ítems referidos a la percepción de eficacia de los procesos de autorregulación del aprendizaje, a los enfoques y a las estrategias de aprendizaje.

RESULTADOS

Los resultados muestran una correlación moderada ($p < 0.01$) a un nivel estadísticamente significativo entre la percepción de autoeficacia de los estudiantes y la utilización del enfoque de aprendizaje profundo.

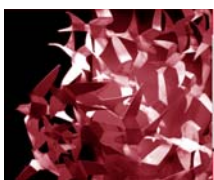
Se observa una correlación alta y significativa ($p < 0.01$) entre la eficacia autorregulatoria y el uso de las estrategias de disposición al aprendizaje, y moderada entre la eficacia autorregulatoria y las estrategias cognitivas y metacognitivas.

Se observan correlaciones altas entre la adopción de un enfoque profundo y la utilización de estrategias de disposición al aprendizaje y metacognitivas y una correlación muy alta entre dicho enfoque y la utilización de estrategias cognitivas.

La existencia de estas relaciones corrobora los hallazgos de investigaciones anteriores realizadas con universitarios en Estados Unidos, Europa, Asia y nuestro país respecto del estrecho vínculo entre estas variables y también de las características de los estudiantes autorregulados.

DISCUSIÓN

El desarrollo de un mayor sentido de autoeficacia aumenta con la provisión de información respecto de los resultados positivos y negativos de los procesos de aprendizaje, ya sea a partir de la auto-



PSICOLOGÍA POSITIVA: DESARROLLO Y EDUCACIÓN

rreflexión o a través de la retroalimentación que el estudiante reciba de sus propios pares y docentes.

En base a los resultados expuestos, coincidentes con diversos estudios, parece recomendable incorporar la enseñanza de las estrategias de aprendizaje en los programas de formación de los profesores para que, posteriormente, puedan ser incluidas en los respectivos currículos de áreas de conocimiento como método para estudiar y no como contenido. Igualmente, se hace necesario incorporar formas de evaluación que permitan a los estudiantes conocer sus avances en los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos.

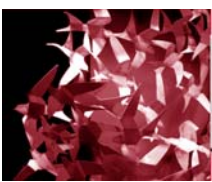
Así, instancias como la evaluación de proceso y el trabajo colaborativo podrían permitir que el estudiante desarrolle una mayor conciencia y conocimiento del desarrollo de su aprendizaje, valorando sus avances y considerando sus errores como instancias de información para mejorar sus logros.

NOTA DE LOS AUTORES

Esta investigación se enmarca en el Proyecto FONDECYT N° 1120694: *Impacto de un programa de docencia para facilitar la autorregulación del aprendizaje mediante TIC.*

REFERENCIAS

- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Barca, A., Peralbo, M. & Brenlla, J. C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16 (1), 94-103.
- Bartels, J., Magon-Jackson, S. & Kemp, A. (2009). Volitional regulation and self-regulated learning: an examination of individual differences in approach-avoidance achievement motivation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2), 605-626.
- Biggs, J., Kember, D. & Leung, D. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 133-149.
- Boekaerts, M. & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18 (3), 199-210.
- Castejón, J., Gilar, R. & Pérez, A. (2006). Complex learning: the role of knowledge, intelligence, motivation and learning strategies. *Psicothema*, 18 (4), 670-685.
- De la Fuente, J., Pichardo, M. C., Justicia, F. & Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20 (4), 705-711.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21 (1), 76-82.
- Enríquez, Á. & Rentería, E. (2007). Estrategias de aprendizaje para la empleabilidad en el mercado del trabajo de profesionales recién egresados. *Universitas Psychologica*, 6 (1), 89-106.
- Gijbels, D., Coertjens, L., Vanthournout, G., Struyf, E. & Van Petegem, P. (2009). Changing students' approaches to learning: a two year study within a university teacher training course. *Educational Studies*, 35 (5), 503-513.
- González Cabanach, R., Valle, A., Gerpe, M., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & Rosário, P. (2009). Diseño y validación de un cuestionario de gestión motivacional. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (1), 29-47.
- González-Pumariega, S., Núñez, J. C., González Cabanach, R. & Valle, A. (2002). El aprendizaje escolar desde una perspectiva psicoeducativa. En J. A. González-Pienda, R. González Cabanach, Núñez, J. C. & A. Valle (Edits.), *Manual de psicología de la educación* (págs. 44-66). Madrid: Pirámide.
- Heikkilä, A. & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31 (1), 99-117.
- Montero, I. & De Dios, M. J. (2004). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: la autorregulación de los pro-

**AUTOEFICACIA, ENFOQUE DE APRENDIZAJE PROFUNDO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

- cesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 189-196.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pianda, J. A. & Rosário, P. (2006a). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), 139-146.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pianda, J. A. & Rosário, P. (2006b). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18 (3), 353-358.
- Pérez, E. & Delgado, M. F. (2006). Inventario de autoeficacia para el estudio: desarrollo y validación inicial. *Avaliação Psicológica*, 5 (2), 135-143.
- Pérez, M. V., Valenzuela, M., Díaz, A., González-Pianda, J. A. & Núñez, J. C. (2009). Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Atenea*, en prensa.
- Phan, H. (2008). Multiple regression analysis of epistemological beliefs, learning approaches, and self-regulated learning. *Electric Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (1), 157-184.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pianda, J. A., Solano, P. & Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19 (3), 422-427.
- Rosário, P., Núñez, J. C. & González-Pianda, J. A. (2004). Historias que enseñan a estudiar y aprender: una experiencia en la enseñanza obligatoria portuguesa. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 131-144.
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pianda, J. A., Almeida, L., Soares, S. & Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del "Modelo 3P" de J. Biggs. *Psicothema*, 17 (1), 20-30.
- Suárez, J. M., Fernández, A. & Anaya, D. (2005). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista de Educación*, 338, 295-306.
- Swanberg, A. & Martinsen, O. (2010). Personality, approaches to learning and achievement. *Educational Psychology*, 30 (1), 75-88.
- Valle, A., González Cabanach, R., Núñez, J. C., González-Pianda, J. A., Rodríguez, S. & Piñeiro, I. (2003). Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: an empirical test of a hypothetical model. *Research in Higher Education*, 44 (5), 557-580.
- Valle, A., González Cabanach, R., Núñez, J. C., Suárez, J., Piñeiro, I. & Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (3), 368-375.
- Valle, A., Núñez, J. C., González Cabanach, R., González-Pianda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P., et al. (2009). Academic goals and learning quality in higher education students. *The Spanish Journal of Psychology*, 12 (1), 96-105.
- Valle, A., Núñez, J. C., González Cabanach, R., González-Pianda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P., et al. (2008). Self-regulated profiles and academic Achievement. *Psicothema*, 20 (4), 724-731.
- Wang, S. L. & Wu, P.-Y. (2008). The role of feedback and self-efficacy on web-based learning: The social cognitive perspective. *Computers & Education*, 51 (4), 1589-1598.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41 (2), 64-70.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical Background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 16-183.
- Zimmerman, B., Kitsantas, A. & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.
- Lanz, Z. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos*, 32 (2), 121-132.