

# AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE RECIENTE INGRESO

María Antonieta Elvira Valdés<sup>1</sup>, Lydia Pujol<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad Simón Bolívar

Camurí Grande, Naiguatá, Edo. Vargas (Venezuela)

<sup>2</sup>Universidad Simón Bolívar

Valle de Sartenejas, Baruta, Edo. Miranda (Venezuela)

melvira@usb.ve, lpujol@usb.ve

## Resumen

Este estudio analiza la relación entre la autorregulación académica (planificación, control, reflexión) y los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de reciente ingreso. En esta investigación, de tipo no experimental de campo y descriptivo, participaron 214 estudiantes del Ciclo Básico de carreras tecnológicas de la Universidad Simón Bolívar (126 hombres y 93 mujeres). La medición de los constructos se realizó mediante la Escala de Aprendizaje Autorregulado PCR (Lezama, 2005) y el Cuestionario Honey-Alonso de los Estilos de Aprendizaje CHAEA (Alonso, Gallego y Honey, 1997). Los resultados obtenidos sugieren niveles altos en el uso de estrategias autorregulatorias de reflexión, así como moderados niveles en las subescalas planificación y control. También se evidenciaron asociaciones entre los estilos reflexivo y teórico con la planificación autorregulatoria, y entre el estilo activo y la subescala control. La identificación de los perfiles autorregulatorios y de estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios de reciente ingreso plantea importantes implicaciones educativas, así como la necesidad de un abordaje más profundo en los procesos de autorregulación académica.

Palabras clave: autorregulación académica, estilos de aprendizaje, educación superior.

## Abstract

This study examines the relation between academic self-regulation and learning styles of collage students recently joined. In this research, non-experimental and descriptive field, 214 students attended the career technology Basic Cycle of the Simon Bolivar University (126 men and 93 women). The measurement of the constructs was performed using the PCR Self-regulated Learning Scale (Lezama, 2005) and Honey-Alonso Questionnaire Learning Styles CHAEA (Alonso, Gallego and Honey, 1997). The results suggest high levels in use of reflective self-regulatory strategies, as well as moderate levels in planning and control subscales. Also showed associations between reflective and theoretical styles with self-regulatory planning, and between active style with control subscale. Identification of self-regulatory profiles and learning styles of recent entry college students raises important educational implications and the need for a deeper approach in academic self-regulatory processes.

Keywords: self-regulated learning, learning styles, superior education.

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, la teoría e investigación sobre la autorregulación académica se ha convertido en uno de los ejes principales para la acción educativa (Montes, Ayala y Atencio, 2005; Núñez, Solano, González-Pienda y Rosario, 2006; García-Ros y Pérez-González, 2011). Por otro lado, el constructo estilos de aprendizaje también ha generado

abundante literatura en los últimos años, ante la necesidad y el desafío de conocer el estilo de aprender de los estudiantes para un mejor aprovechamiento de todas sus potencialidades (Pujol 2008; Laugero, Balcaza, Salinas y Craveri, 2009; Juárez, Hernández-Castro y Escoto, 2011; López-Aguado, 2011). La multiplicidad de modelos que intentan explicar tanto la autorregulación como los estilos de aprendizaje sugiere que ambas variables revisten gran importancia para los científicos, especialmente en el ámbito de la Psicología Educativa.

La presente investigación, que parte desde una perspectiva sociocognitiva, asume el modelo de Pintrich (2000) que concibe al estudiante autorregulado como aquel que participa activamente en su propio proceso de aprendizaje. Este estudio también se adscribe a la propuesta de Alonso, Gallego y Honey (1997), quienes identifican cuatro estilos de percibir y procesar la información (activo, teórico, pragmático y reflexivo). Sin duda, el enfoque teórico que ampara esta investigación se asume entre los más adecuados y amplios, pues incluye en sí mismo los cinco aspectos que intervienen en el proceso de aprendizaje; a saber: los rasgos cognitivos, afectivos, fisiológicos, perceptivos y ambientales (Alonso et al, 1997; Pujol, 2008).

### **1.1. Autorregulación académica**

Desde una corriente sociocognitiva, Pintrich (2000) plantea que la autorregulación académica es "...un proceso activo y constructivo mediante el cual los aprendices fijan metas para su aprendizaje e intentan monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y conducta, guiados y restringidos por sus metas y las características contextuales de su ambiente" (p. 453). Esta definición implica que un estudiante autorregulado es aquel que contribuye activamente en sus metas de aprendizaje y no recibe de manera pasiva los conocimientos, sino que los construye de forma activa. El modelo propuesto por Pintrich (2000) sugiere que el desarrollo de la autorregulación se produce a través de fases (planificación, control, reflexión) y áreas (cognición, motivación, conducta, contexto). Comprendida como un proceso activo, cíclico y recurrente, las fases de la autorregulación no están estructuradas de manera jerárquica ni lineal, sino que se manifiestan de manera dinámica, produciéndose interacciones entre las mismas (Álvarez, 2009).

Los procesos autorreguladores arrancan en la fase de planificación (establecimiento de metas, activación del conocimiento previo y conocimiento metacognitivo, activación de creencias motivacionales, planificación de tiempo y esfuerzo). Conforme a los resultados de la fase anterior, el estudiante pone en marcha actividades de control (selección y utilización de estrategias para controlar pensamiento, motivación y afecto; regulación de tiempo, esfuerzo, tareas académicas y clima de estudio). Por último, la fase de reflexión (juicios y evaluaciones acerca de la ejecución en las tareas, comparación con los objetivos previamente establecidos, atribuciones sobre las causas de éxitos o fracasos, reacciones ante los resultados, elección de comportamientos futuros). Autores como Pintrich (2000), Zimmerman y Schunk (2001) señalan que características de personalidad, tales como el temperamento o la emocionalidad, pueden crear un entorno en el que las relaciones entre autorregulación y otros aspectos del estudiante sean moduladas o exacerbadas; por ejemplo, un sujeto con alta emocionalidad en general, propenso a mayores niveles de emociones positivas y negativas, puede ser más autorregulado que otro. También apuntan que la autorregulación académica es mediada por las características personales y contextuales del estudiante, entre las cuales pueden incluirse los estilos de aprender y el logro real de rendimiento.

### **1.2. Estilos de aprendizaje**

Para la presente investigación se selecciona la definición de estilos de aprendizaje propuesta por Keefe (1982), por ser concebidos de manera holística como “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los aprendices perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p. 44). Se coincide con Alonso et al (1997) y con numerosas investigaciones en el área (Pujol, 2008; Cázares, 2009; Laugero et al, 2009; López y Silva, 2009) en que esta definición es más precisa y ajustada, ya que especifica los principales rasgos o factores que sirven de indicadores del constructo; es decir, los rasgos cognitivos (formas de conocer), afectivos (motivación y expectativas) y fisiológicos (biotipos y neurofisiología).

Los estilos de aprendizaje que comprende la propuesta de Alonso et al (1997), son los siguientes: activo (sujetos que se implican plenamente en nuevas experiencias, son de mente abierta y emprenden con entusiasmo las tareas nuevas; se crecen ante los retos y se aburren con los plazos largos), reflexivo (reúnen datos y los analizan detenidamente antes de formular conclusión alguna; son prudentes y les gusta considerar todas las alternativas posibles), teórico (enfocan los problemas de forma vertical y por etapas lógicas; tienden a ser perfeccionistas e integrar los hechos en teorías coherentes) y pragmático (actúan de forma rápida y segura ante ideas y proyectos que atraen su atención; tienden a ser impacientes ante la teorización, pues prefieren la aplicación práctica, aprovechando la primera oportunidad para experimentar).

En virtud de lo anterior, el objetivo de esta investigación es determinar los niveles de autorregulación académica de los estudiantes que se inician en las carreras tecnológicas de la Universidad Simón Bolívar y analizar la relación entre las fases o subescalas autorregulatorias (planificación, control, reflexión) y los estilos de aprendizaje.

## **2. Método**

Esta investigación responde a las características de un diseño no-experimental de campo y descriptivo-correlacional. Los participantes son estudiantes del Ciclo Básico de carreras tecnológicas de la Universidad Simón Bolívar (sede del Litoral). La selección de la muestra se realizó de forma intencional y quedó conformada por un total de 214 estudiantes de ambos sexos (121 mujeres y 93 hombres), con una edad promedio de 17,73 años.

Para evaluar la autorregulación académica se utilizó la Escala de Aprendizaje Autorregulado PCR (Lezama (2005), instrumento de autorreporte diseñado para examinar patrones en las fases o subescalas de planificación, control y reflexión. Está conformado por 15 reactivos (5 por cada subescala) con puntuación inversa y que arroja una calificación que oscila entre los 15 y 90 puntos. Por su parte, para la medición de los estilos de aprendizaje se aplicó el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA (Alonso et al, 1997), también de autorreporte que consta de 80 ítems estructurados en cuatro grupos de 20 reactivos que corresponden a los cuatro estilos de aprendizaje.

## **3. Resultados**

Como puede observarse en la Tabla 1, la mayoría de los estudiantes presenta puntajes moderados en la subescala planificación, moderados a bajos en control y bajos en reflexión. Tomando en consideración la puntuación inversa de la Escala, los resultados sugieren que la

mayoría de los estudiantes presenta niveles moderados de autorregulación en las subescalas planificación y control, así como niveles altos en reflexión.

**Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos de las subescalas de Autorregulación Académica (N=214).*

Estadísticos	Planificación	Control	Reflexión
Mínimo	5,00	5,00	5,00
Máximo	27,00	28,00	30,00
Media	15,85	14,62	11,10
Desviación típica	5,101	4,112	5,377
Asimetría	0,091	0,275	1,640
Coefficiente de Variación	32,18	28,13	48,44

En la Tabla 2 se observa que las subescalas de autorregulación académica se relacionan en el sentido esperado y de forma significativa entre sí. En términos de estilos de aprendizaje, las correlaciones observadas responden al patrón de relaciones esperadas por la teoría para estas variables, determinándose compatibles las combinaciones activos-pragmáticos y reflexivos-teóricos. Respecto a las subescalas de autorregulación académica se observa una correlación baja y negativa entre control y el estilo de aprendizaje activo ( $r = -0,215$ ;  $p = 0,000$ ), lo que sugiere que una mayor preferencia por el estilo activo pudiera estar asociada con un mayor uso de estrategias de control autorregulatorio. Por otra parte, planificación correlaciona de forma baja y negativa con los estilos de aprendizaje reflexivo ( $r = -0,259$ ;  $p = 0,000$ ) y teórico ( $r = -0,212$ ;  $p = 0,000$ ); esto sugiere que mayores preferencias por los estilos reflexivo y teórico pudieran estar relacionadas con un mayor uso de estrategias de planificación. El estilo de aprendizaje pragmático no mostró correlaciones significativas con ninguna de las subescalas autorregulatorias.

**Tabla 2**

*Correlaciones de Pearson entre la autorregulación académica y los estilos de aprendizaje.*

VARIABLES	1	2	3	4	5	6	7
1. Planificación	1						
2. Control	0,181**	1					
3. Reflexión	0,283**	0,459**	1				
4. Estilo Activo	0,046	-0,215**	-0,106	1			
5. Estilo Reflexivo	-0,259**	-0,003	-0,069	0,057	1		
6. Estilo Teórico	-0,212**	0,019	-0,064	-0,007	0,516**	1	
7. Estilo Pragmático	-0,072	-0,126	-0,087	0,501**	0,269**	0,293**	1

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01

#### 4. Discusión y conclusiones

En términos de autorregulación académica, los resultados sugieren que el estudiante despliega mayor uso de acciones para evaluar el contexto y la conducta académica, que actividades para establecer sus metas, planificar tiempo, esfuerzo y contexto, además de seleccionar y utilizar estrategias de aprendizaje y monitoreo de sus esfuerzos (Montes, Ayala y Atencio, 2005; Núñez et al, 2006; García-Ros y Pérez-González, 2011). Sin embargo, lo anterior no supone que el estudiante reaccione adoptando las tácticas más adecuadas para mejorar su desempeño, luego de valorar y reformular la planificación y ejecución de sus actividades.

En lo concerniente a las asociaciones entre las subescalas de autorregulación académica y los estilos de aprendizaje, los resultados sugieren que la mayor preferencia por los estilos reflexivo y teórico está relacionada con una mayor implicación en el establecimiento y percepción de metas, tiempo, esfuerzo y contexto; por otro lado, la preferencia por el estilo activo pareciera estar más asociada a la selección, utilización y monitoreo de las estrategias autorregulatorias (Cázares, 2009; López y Silva, 2009).

Este estudio permitió profundizar en el análisis de las relaciones entre autorregulación académica y estilos de aprendizaje, ofreciendo información relevante sobre el contexto del estudiante venezolano, particularmente el de la Universidad Simón Bolívar, sobre todo en lo que respecta a la caracterización del que ingresa en las carreras tecnológicas. Se plantea la necesidad de seguir investigando en el área, a fin de promover el aprendizaje autorregulado, para que nuestros estudiantes puedan llegar a convertirse en aprendices autónomos y exitosos.

## REFERENCIAS

- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora* (3ª ed.). Madrid, España: Mensajero.
- Álvarez, I. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3), 1007-1030.
- Cázares, A. (2009). El papel de la motivación intrínseca, los estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en la búsqueda efectiva de información on line. *Revista de Medios y Educación*, 35, 73-85.
- García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (2), 231-250.
- Juárez, C., Hernández-Castro, S. y Escoto, M. (2011). Rendimiento académico y estilos de aprendizaje en estudiantes de Psicología. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7 (7), 77-92.
- Keefe, J. (1982). *Profiling and utilizing learning style*. Reston, Virginia: NASSP.
- Laugero, L., Balcaza, G., Salinas, N. y Craveri, A. (2009). Una indagación en el estilo de aprendizaje de los alumnos en distintos momentos de su vida universitaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4 (4), 122-137.
- Lezama, L. (2005). Perfil de orientación de metas, patrón de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Simón Bolívar, Caracas.
- López-Aguado, M. (2011). Estilos de aprendizaje: Diferencias por género, curso y titulación. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7 (7), 109-134.
- López, M. y Silva, E. (2009). Estilos de aprendizaje: Relación con motivación y estrategias. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4 (4), 43-66.
- Montes, J., Ayala, I. y Atencio, D. (2005). Preparación para exámenes y aprendizaje autorregulado con estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 1 (5), 57-71.
- Núñez, J., Solano, P., González-Pianda, J. y Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), 139-146.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, M., Pintrich, P. Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of Self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Pujol, L. (2008). Búsqueda de información en hipermedios: Efectos del estilo de aprendizaje y uso de estrategias metacognitivas. *Investigación y Postgrado*, 23 (3), 45-67.
- Zimmerman, B. y Schunk, D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2ª ed.). Nueva York: Springer-Verlag.