

“LA APLICACIÓN DE CUESTIONARIOS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS EN LA UNIVERSIDAD. SU ESTADO ACTUAL.”

Autora: Prof. y Ps. María Marcela Castellarin.
Facultad de Psicología (UNR)
Correo electrónico: mcaste@fpsico.unr.edu.ar

En la actualidad se observa que una gran mayoría de los estudiantes que alcanzan los estudios superiores no se encuentran adecuadamente preparados para lo que se espera de ellos en la universidad debido a que no son capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje (Borgobello y Peralta, 2006; Escorcía, 2010; García Martín, 2012). La preparación insuficiente en diversas áreas del conocimiento, un déficit considerable en estrategias de aprendizaje y una falta de compromiso constante y autónomo en el estudio, son algunos de los aspectos observados por docentes universitarios de manera cada vez más evidente, afectando el rendimiento académico del estudiante e incidiendo directamente en la deserción universitaria (Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez, 2011; Jové y Coria, 2011). En publicaciones recientes referidas a los cambios en la educación, se plantea la importancia de fomentar en los estudiantes de todos los niveles educativos las competencias o habilidades necesarias para asumir un proceso de aprendizaje autónomo y autorregulado, entre las cuales el manejo de las estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales ocupa un lugar preferencial (García-Ros y Pérez-González, 2011; Paoloni, Rinaudo y González Fernández, 2011; Vaja y Paoloni, 2011). La intervención del profesor como mediador y orientador en la aplicación de dichas estrategias permite a los estudiantes adquirir herramientas necesarias para el éxito académico (Klimenko y Alvares, 2009; Ofodu y Adedipe, 2011; Pérez, Díaz-Mujica, González-Pianda, y Núñez, 2010). En la sociedad del conocimiento consideramos que se hace ineludible generar ambientes de aprendizajes particulares que favorezcan ese rol nuevo que se espera del alumno y del docente. Muchas veces estos cambios parecen no ser compatibles con los de las universidades públicas, superpobladas en su mayoría y con un número reducido de profesores en comparación con el de alumnos. Sin embargo, investigaciones recientes señalan la importancia de las actuaciones de los profesores como clave para mejorar la motivación de sus alumnos, especialmente si éstas se orientan a crear un clima áulico estimulante y de respeto durante el proceso enseñanza-aprendizaje (Rinaudo, de la Barrera y Donolo, 2006). Para tales objetivos se hace evidente la utilización de instrumentos tales como cuestionarios o autoinformes aplicados en el aula, los cuales permiten al docente recabar la información necesaria para conocer las habilidades académicas o carencias intelectuales de los alumnos ingresantes a la universidad. Por ejemplo en Venezuela se indagaron los niveles de autorregulación y su relación con el rendimiento académico y determinadas variables sociodemográficas, mediante la aplicación de la Escala de Aprendizaje Autorregulado PCR (Lezama, 2005). Los

resultados obtenidos sugieren niveles moderados de autorregulación en el aprendizaje, así como ligeras diferencias en cuanto al género, tipo de institución y ligera significancia entre reflexión autorregulatoria y rendimiento académico (Elvira-Valdés y Pujol, 2012).

En razón del amplio porcentaje de estudiantes que abandonan los estudios tras el primer año de universidad, el Consejo de Universidades de España ha promovido recientemente la experimentación de sistemas tutoriales para estudiantes de nuevo acceso a la universidad, sugiriendo acciones dirigidas a mejorar la atención, orientación y rendimiento en las titulaciones universitarias. Esta investigación se propuso analizar las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad a través del seguimiento de 218 estudiantes durante cuatro cursos académicos. Las mismas fueron evaluadas a través de una adaptación española del MSLQ -Motivated Strategies for Learning Questionnaire- (García-Ros y Pérez-González, 2009), que constituye uno de los instrumentos de mayor prestigio internacional para su utilización en contextos universitarios. Los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento confirma la importancia de considerar ambos componentes del aprendizaje autorregulado, tanto cognitivos como motivacionales, destacando la necesidad de prestar especial atención a los mismos, tanto en los sistemas de acción tutorial para estudiantes de nuevo acceso a las titulaciones como en las acciones y propuestas de intervención a considerar en cursos más avanzados (García-Ros y Pérez-González, 2011).

Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez (2011) trabajaron con una muestra de 2.556 estudiantes pertenecientes a diez universidades españolas para conocer el nivel de competencia percibida por los estudiantes (en este caso: aprendizaje autónomo y trabajo en equipo) y aplicaron el *COMPES-Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios* (Gómez Ruiz, Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz, en revisión). Los resultados aportados en este estudio, en relación al aprendizaje autónomo indican, que un considerable porcentaje de estudiantes se autoperceben con un nivel medio-bajo en el grado de desarrollo de esta competencia, por lo que será un reto para el profesorado ir facilitando herramientas que favorezcan y potencien este tipo de aprendizaje estratégico, como un medio para ser utilizado a lo largo de la vida.

En otra modalidad de trabajo de manera on-line, Barnard-Brak, Lan y Osland-Paton (2010), en una muestra de 516 estudiantes universitarios estadounidenses, y a través del cuestionario OLSQ (Self-Regulated Learning Questionnaire), indagaron la existencia de diversos perfiles en cuanto a las habilidades y estrategias de autorregulación. Los resultados indican que los individuos se diferencian considerablemente en su logro académico según su perfil y los que se autorregulan en su estudio alcanzan resultados académicos más positivos que los que no exponen dichos comportamientos.

Para establecer relaciones posibles entre estudio autorregulado y éxito académico en un programa de enseñanza a distancia, 319 estudiantes completaron el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991). Los resultados muestran la

importancia de factores de motivación, como la orientación de objetivo intrínseca, el valor de la tarea y la autoeficacia por un lado, y estrategias de regulación de esfuerzo, por el otro (Radovan, 2011).

En una muestra de 552 alumnos universitarios de primer curso de diferentes titulaciones y con el objetivo de analizar la capacidad predictiva de diferentes variables motivacionales, comportamentales y socio-educativas sobre el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje, Fernández, Bernardo, Suárez, Cerezo, Núñez y Rosário (2013) confirman que, para que los estudiantes pongan en práctica las estrategias de autorregulación del aprendizaje es importante que se sientan eficaces para hacerlo, resultando ser la autoeficacia para el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje la variable con mayor capacidad predictiva en el uso de las mismas. Así, un pobre sentimiento de autoeficacia podría ser el responsable de los problemas académicos de muchos de los alumnos. Dichas estrategias fueron evaluadas a través del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA), escala representativa de las tres fases del modelo de autorregulación del aprendizaje de Zimmerman (2000). Los resultados muestran que el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje depende en gran medida de la capacidad percibida para ello, aunque también de otras variables personales como el interés por aprender (y obtener buenos resultados académicos) y la utilidad percibida del uso de dichas estrategias.

En nuestro país, en la Universidad Nacional de Río Cuarto, de la Barrera (2011) indagó acerca de estrategias de procesamiento, de regulación, orientaciones y modelos mentales de aprendizaje, a través de la aplicación del ILS (Inventory of Learning Styles) de Vermunt (2005, 1998, 1996, 1995); la combinación de dichos aspectos da por resultado cuatro patrones de aprendizaje: no dirigido, dirigido a la reproducción, dirigido al significado y dirigido a la aplicación. La investigación se realizó en una muestra de 516 alumnos haciendo la distinción por género, edad, facultad a la que pertenecen, por año de cursado, por rendimiento académico y autoconcepto académico.

Los hallazgos evidenciaron que quienes muestran tendencias marcadas de patrones *no dirigido* y aspectos *dirigidos a la reproducción* son los alumnos con rendimiento académico bajo y los que se autoubican dentro del grupo de rendimiento bajo. Los que se inclinarían por un patrón *dirigido a la aplicación* son mujeres y se autoubican en ese 25% de los mejores respecto a su curso. Los alumnos más avanzados en sus carreras muestran un patrón *dirigido al significado*, tienen alto rendimiento y se reconocen de esta manera; son los sujetos con mejor desempeño en la tarea de resolución de problemas, los que muestran mayor grado de desarrollo de sus habilidades de tipo metacognitivo, esto es, una característica de sujetos con mayor grado de experticia.

En la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, se llevó a cabo una investigación (Jové y Coria, 2011) cuya finalidad era develar el nivel académico y el perfil de los ingresantes a la carrera de Psicología del año 2006; además, determinar la capacidad de redacción y comprensión de textos, explorar los conocimientos y herramientas que cuentan y la incidencia sobre su rendimiento académico. La muestra estaba compuestas por 735 personas, se trabajó desde una estrategia

metodológica de triangulación (cuanti-cualitativa) a través de encuestas, grupos focales y cuestionario ad-hoc enviado por correo electrónico. Las conclusiones arribadas señalan que las dificultades en metodología de estudio y comprensión lectora afectan el rendimiento del estudiante e incide directamente en la deserción universitaria. Otro elemento considerable en el rendimiento de los estudiantes es la exposición oral en los exámenes, por causas emocionales- afectivas, que se suman a sus dificultades para avanzar en la carrera.

Se observa que los investigadores recurrieron a instrumentos estandarizados y no estandarizados para el desarrollo de sus intervenciones. Los primeros fueron utilizados generalmente como pretest, para determinar el desempeño base de la comprensión lectora y autorregulación de los estudiantes, y los segundos, como herramientas para el desarrollo de las distintas propuestas.

Para terminar, y analizando las investigaciones precedentes, se evidencia la necesidad de apelar a los diferentes instrumentos de evaluación del desempeño o competencias de los alumnos ingresantes a la educación superior, con el fin de obtener información para diseñar, implementar y evaluar programas de intervención en el seno de las titulaciones universitarias, centradas en la mejora de las habilidades de autorregulación académica, y especialmente en aquellas que muestran mayor relación y capacidad predictiva sobre el rendimiento y la permanencia en los estudios universitarios.

Estamos convencidos que el intento de considerarlo, es el comienzo de un camino prometedor de cambios substanciales y necesarios para la totalidad del sistema, que apunta directamente a las concepciones más profundas del proceso de enseñanza- aprendizaje en quiénes son sus protagonistas.

REFERENCIAS

- Barnard-Brak, L., Lan, W. Y., & Osland-Paton, V. (2010). Profiles in Self Regulated Learning in the Online Learning Environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1), 61-79.
- Borgobello, A. y Peralta, N. (2006). Procesos metacognitivos: reflexiones desde la psicología de la instrucción. *Krínein, Revista de Educación*, 2, 7-37.
- de la Barrera, M. L. (noviembre, 2011). *Patrones de aprendizaje y alumnos universitarios*. Trabajo presentado en el III Congreso Internacional de Investigaciones y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires.
- Elvira-Valdés, M. A. y Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria–universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 367-378.
- Escorcía, D. (2010). Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá (Colombia)*, 28(2) 265-277.
- Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. C. y Rosário, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de psicología*, 29(3), 865-875.
- García Martín, M. (2012) La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 203-221.
- García-Ros, R., y Pérez-González, F. (2009). Una aplicación web para la identificación de sujetos de nuevo acceso a la universidad en situación de riesgo académico. *@tic. Revista d' innovació Educativa*, 2, 11-17.
- 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.
- Gómez Ruiz, M. A., Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M. S. (en revisión). COMPES: Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios.
- Ibarra Sáiz, M. S. y Rodríguez Gómez, G. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. *REIFOP*, 14(4), 73-85.
- Jové, I. y Coria, M. M. (noviembre, 2011). *Nivel académico de los alumnos ingresantes a Psicología y su desempeño en el nivel introductorio y básico de la carrera. Informe final*. Trabajo presentado en el III Congreso Internacional de Investigaciones y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación.

- Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires.
- Klimenko, O. y Alvares, J. L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 12(2), 11-28.
- Lezama, L. (2005). Perfil de orientación de metas, patrón de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Simón Bolívar, Caracas.
- Ofodu, G. O. & Adedipe, T. H. (2011). Assessing ESL Students' Awareness and Application of Metacognitive Strategies in Comprehending Academic Materials. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 2(5), 343-346
- Paoloni, P. V., Rinaudo M.C. y González Fernandez, A. (2011). Procesos de retroalimentación en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad. *Revista de Educación a Distancia*, 3(10), 2-18
- Pérez, M. V., Díaz-Mujica, A., González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (2010). Docencia para facilitar el aprendizaje activo y autorregulado. *Diálogo Educativo*, 10(30), 409-424.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Ann Arbor. Michigan*.
- Radovan, M. (2011). The Relation between Distance Students' Motivation, their use of Learning Strategies, and Academic Success. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 10(1), 216-222.
- Rinaudo, M. C., de la Barrera, M. L. y Donolo, S. D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22), 1-19
- Vaja, A. B. y Paoloni, P. V. R. (noviembre, 2011). *Emociones de logro en estudiantes universitarios. Vinculaciones con aspectos motivacionales, cognitivos y metacognitivos*. Trabajo presentado en el III Congreso Internacional de Investigaciones y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires.
- Vermunt, J. (1995). Process- oriented instruction in learning and thinking strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 10(4), 325-349.
- Vermunt, J. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learnings styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25-50.
- Vermunt, J. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.
- Vermunt, J. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspectives. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.),

Hand-book of self-regulation (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.