

COMPORTAMIENTO AUTODESCRIPTIVO DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN NIÑOS DE PRIMARIA DE LA CIUDAD DE MÉRIDA

ELOISA TRINIDAD HERRERA MEDINA / RAÚL JESÚS BURGOS FAJARDO
Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán

RESUMEN: El presente estudio pretende describir los procesos de aprendizaje autorregulado en niños de quinto y sexto grado de primaria. Se realizó un estudio descriptivo con 70 alumnos de quinto y sexto, de estos 40 fueron hombres y 30 mujeres, con un rango de edad de 10 a 14 años. Para registrar el aprendizaje autorregulado se utilizó un cuestionario, construido para fines de este estudio, de las diversas clasificaciones se utilizó, para la elaboración de dicho cuestionario, la propuesta por Zimmerman (1989). Este Cuestionario de Comportamiento Autodescriptivo del Aprendizaje Autorregulado (CCAAA), registra la generación de pensamientos, emociones y comportamientos sistemáticos orientados al logro de objetivos personales de aprendizaje. Las preguntas son abiertas

con la finalidad de permitir que el niño describa libremente sus experiencias relacionadas con el fenómeno. En cuanto a los resultados se realizó un análisis de las respuestas estableciendo categorías, las categorías que se formaron se contrastaron con la literatura y se validaron con los participantes, dichas categorías son las siguientes. En el componente personal, creencias de autoeficacia (23%), intereses intrínsecos (16%), autocontrol (45%), expectativas del resultado (16%); en el componente comportamental, planeación de estrategias (100%); y en el componente contextual, retroalimentación social (100%).

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje autorregulado, Comportamiento autodescriptivo, educación primaria.

Introducción

La autorregulación permite entender los procesos por medio de los cuales los seres humanos logran el control de sí mismos; es decir, logran transformarse de un ser primitivo que reacciona a su ambiente en una persona capaz de regular sus cualidades biológicas, comportamentales y psicológicas (Baumeister & Vohs, 2004).

Aproximadamente desde hace 30 años, este interés por la autorregulación se ha expandido al campo de la educación, tratando de responder a la pregunta de cómo la persona que aprende controla sus pensamientos, sentimientos y acciones para alcanzar sus logros

académicos, denominando estos procesos aprendizaje autorregulado (Zimmerman & Schunk, 2001).

Con respecto al contexto educativo, el tema de cómo los estudiantes llegan a ser autorregulados ha generado conceptualizaciones y enfoques diversos. Sin embargo, la mayoría de los teóricos del aprendizaje autorregulado lo definen como un proceso multidimensional que envuelve tres determinantes: (a) componentes personales (cognoscitivos y emocionales), (b) componentes contextuales o ambientales y (c) componentes comportamentales (Zimmerman, 1989, 1998). De acuerdo a la formulación de estos tres componentes, el aprendizaje autorregulado de los estudiantes no es una afirmación absoluta de funcionamiento, sino varía con el contexto académico, los esfuerzos personales de autorregulación y el resultado del desempeño comportamental; examinar estas variables contextuales proporciona un entendimiento de los factores que apoyan o impiden el desarrollo del aprendizaje autorregulado (Lombaerts, Engels, & Braak, 2009; Zimmerman & Martínez Pons, 1990).

El aprendizaje autorregulado se distingue por: (a) la conciencia de la relación que existe entre los procesos autorregulatorios y los resultados del aprendizaje, el aprendiz juega un importante rol en la elección de la forma y el grado de la instrucción que necesita; (b) el uso deliberado de estrategias para lograr sus objetivos académicos, es decir, el uso sistemático de estrategias metacognoscitivas, motivacionales y comportamentales que son la clave para la autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 1990, 2001; Zimmerman & Martínez Pons, 1988); y (c) la regulación intencional de su ambiente, asumiendo el impacto del mismo en su desempeño y responsabilizándose de implementar estrategias para hacerlo óptimo para el aprendizaje (Zimmerman, 1989, 2001; Zimmerman & Martínez Pons, 1988).

Zimmerman (1989), parte de la propuesta de un modelo de interacción tríadica (Bandura, Social foundations of thought and action, 1986), que incluye factores conductuales, ambientales y personales y define la autorregulación como el proceso autodirigido que permite transformar las habilidades mentales en habilidades académicas. Este punto de vista implica que el estudiante selecciona y usa estrategias de aprendizaje autorregulado, para alcanzar los resultados académicos deseados; es decir, presenta un comportamiento dirigido al logro de metas personales y manipulación de su ambiente, utilizando para ello la retroalimentación que le proporciona el automonitoreo y la búsqueda deliberada de diversas fuentes de información tales como, compañeros, padres y maestros; desplegando su

habilidad para flexibilizar, iniciar, inhibir o perseverar en sus comportamientos, sentimientos y emociones como respuesta a su percepción de eficacia, la retroalimentación recibida y la intención de lograr objetivos personales (Molainen, 2007; Zimmerman, 1989; 1990; 2008).

De acuerdo a esta concepción el estudiante desarrolla habilidades para establecer, evaluar, planear y regular las metas que se propuso alcanzar, midiendo el éxito esperado, y a partir de los resultados, el alumno determina, si requiere modificar, seleccionar o construir estrategias alternativas para alcanzar sus metas deseadas con base en la retroalimentación y regulación de su ambiente. Por lo tanto, el aprendiz evalúa, planifica y regula lo que aprende, cómo lo aprende y para qué lo aprende, por lo que se considera entonces que el alumno tiene un papel activo tanto en la promoción de su aprendizaje, como en la forma que este aprendizaje le integra en un sistema social.

Planteamiento del problema

En México, según las cifras de enseñanza primaria publicadas por el INEE (2006) el 18% de los alumnos de quinto y sexto grado de primaria no alcanzan las competencias básicas en comprensión lectora y reflexión sobre la lengua, el 50.8% se encuentran en el nivel básico, el 24.6 % se sitúa en el nivel medio y sólo el 6.6% en el nivel avanzado; esto significa en términos generales, que la comprensión lectora es deficiente y que existe una limitada capacidad para detectar inconsistencias en la cohesión de los textos, para identificar problemas en la segmentación de las palabras y que pocos alumnos presentan conocimientos ortográficos, de acentuación y puntuación. Yucatán tiene resultados similares a la media nacional, excepto en el caso de las escuelas rurales, ya que éstas presentan resultados por debajo de dicha media (INEE, 2006).

Los resultados de estas pruebas nacionales marcan la necesidad de estudiar empíricamente los procesos relacionados y las habilidades que los alumnos requieren adquirir o desarrollar para mejorar sus resultados académicos. Una de las variables que se ha relacionado con el rendimiento académico es el aprendizaje autorregulado. De acuerdo con Zimmerman y Bandura, (1994), el ejercicio de las habilidades autorregulatorias produce buenos resultados, ya que las personas que usan adecuadamente la autorregulación en su aprendizaje, obtienen mejores resultados académicos que los que no lo hacen. Debido a esto, la generación de conocimiento de la autorregulación en el área educativa, toma relevancia como la base para el conocimiento de los procesos involucrados en el aprendi-

zaje escolar, tales como la comprensión lectora, el razonamiento o la escritura (Salvador & Acle, 2005).

Algunas formulaciones teóricas que enfocan su atención en el estudio de los diferentes factores que contribuyen a las fallas para autorregular el aprendizaje, asumen que los niños no pueden autorregular su aprendizaje de manera formal; sin embargo otras teorías como la constructivista cognoscitiva y Vygotskiana asumen que la mayoría de los niños desarrollan su capacidad de autorregularse durante sus años en la Primaria (Zimmerman, 2001). Debido a esto se puede considerar que además de la importancia de estudiar el aprendizaje autorregulado, resulta relevante estudiarlo directamente en el nivel de educación Primaria. Con la finalidad de verificar de manera empírica de qué manera se presentan estos procesos en los niños, el presente trabajo pretende describir los procesos de aprendizaje autorregulado, en niños de quinto y sexto grado de primaria de la ciudad de Mérida, Yucatán.

Objetivo

Describir los procesos de aprendizaje autorregulado en niños de quinto y sexto grado de primaria.

Método

Se realizó un estudio descriptivo, ya que se recolectan datos en un solo momento en un tiempo determinado y se observará en grupos de personas con la finalidad de describir el estado de las variables de estudio (García, Márquez, & Ávila, Planeación y desarrollo del proyecto de investigación, 2009). Se determinó la elección de abordar la observación de la variable a partir del comportamiento autodescriptivo, considerando que este es una actividad reflexiva de la persona al tratar con fenómenos conductuales específicos como el autoconcepto, la autoevaluación y la autopercepción, el abordar estos procesos como comportamientos permite evaluar su estabilidad, sus cambios y regulación; además permite facilitar su estudio empírico (Santoyo & Espinosa, 2006).

Participantes

Sitio y sujetos de estudio

La población está integrada por alumnos hombres y mujeres de quinto y sexto grado en una escuela Primaria pública urbana, el total de alumnos participantes fue de 70 alumnos

de y 6°, de estos 40 fueron hombres y 30 mujeres, con un rango de edad de 10 a 14 años. La escuela que participó en este estudio fue seleccionada debido al interés de ésta por participar para realizar un ejercicio de análisis y reflexión sobre los procesos de autorregulación del aprendizaje en sus alumnos, de tal manera que puedan apoyarlos en dichos procesos. Los alumnos participantes que se consideraron son los que aceptaron la invitación y previa autorización por parte de sus padres.

Instrumento

Para registrar el comportamiento autodescriptivo del Aprendizaje autorregulado se utilizó un cuestionario, construido para fines de este estudio. Este Cuestionario de Comportamiento Autodescriptivo del Aprendizaje Autorregulado (CCAAA) se construyó a partir de la revisión de la literatura acerca de cómo se conceptualizan las diferentes dimensiones del aprendizaje autorregulado y de las diversas clasificaciones se utilizó, para su elaboración, la propuesta por Zimmerman (1989). Este cuestionario registra la generación de pensamientos, emociones y comportamientos sistemáticos orientados al logro de objetivos personales de aprendizaje. Las preguntas son abiertas con la finalidad de permitir que el niño describa libremente sus experiencias relacionadas con el fenómeno.

Procedimiento

Recolección de datos

El procedimiento de la recolección de los datos para dar respuesta a las preguntas y objetivo de este estudio se describe a continuación.

Para registrar el comportamiento autodescriptivo del aprendizaje autorregulado, se administró el cuestionario que se construyó para el presente estudio, de manera colectiva en cada grupo de quinto y sexto grado de la escuela participante, con una duración aproximada de 40 minutos por grupo, en formato de papel y lápiz.

Análisis de datos

Los datos obtenidos del instrumento analizaron, siguiendo las fases descritas a continuación.

Paso1, se realizó una revisión de las respuestas y para cada pregunta se agrupó y recuento de las frecuencias de las respuestas iguales.

Paso 2, posterior a la primera categorización contemplando la agrupación de respuestas de acuerdo a su relación con conceptos, estableciendo porcentajes de respuesta.

Paso 3, a continuación se realizó una segunda categorización agrupando los conceptos en conceptos más amplios, estableciendo porcentajes de respuesta.

Paso 4, se contrastaron las categorías resultantes con la teoría.

Paso 5, se validaron los datos al presentar a los participantes los resultados del análisis.

Resultados y discusión

Para dar respuesta al objetivo de la investigación describir los procesos de aprendizaje autorregulado en niños de quinto y sexto grado de primaria, a partir de la definición de aprendizaje autorregulado como un proceso multidimensional que envuelve tres determinantes: (a) componentes personales (cognoscitivos y emocionales), (b) componentes contextuales o ambientales y (c) componentes comportamentales (Zimmerman, 1989, 1998). Se obtuvo lo siguiente. Para el componente personal, las respuestas se agruparon en las siguientes categorías. Creencias de Autoeficacia definida como creencias sobre la propia capacidad para aprender y ejecutar una tarea (Bandura, *Self.efficacy: the exercise of control*, 1997). Con un porcentaje de respuesta de 23%, con afirmaciones tales como “voy a hacerlo bien”, “se me va a hacer difícil”, “voy a hacerlo rápido”, “lo puedo hacer” principalmente.

Intereses intrínsecos definidos como el interés en la tarea para continuar con sus esfuerzos de aprendizaje aún en ausencia de recompensas tangibles (Zimmerman, 1998). Obteniendo un porcentaje de respuesta de 16%, entre las afirmaciones mencionadas se encuentran “puede ser interesante”, “puede ser genial”, “tendré nuevos conocimientos en mi mente” como los más frecuentes.

Auto-control que se define como procesos que tales como la autoinstrucción, imaginación, y auto-monitoreo, que ayudan a enfocarse en la tarea y optimizar el esfuerzo (Zimmerman, *Attaining Self-regulation*, 2000). El 45% de las respuestas se referían a esta dimensión, las expresiones de mayor frecuencia son “debo atender y participar”, “pienso que estudiar es aburrido, pero es bueno para mí”, “Cuando la tarea se me hace difícil, pienso que debo luchar para lograrlo”, “Si mis pensamientos me distraen de la tarea, puedo evitarlos y concentrarme en ella”, “Cuando estudio, me distraigo pensando en programas de televisión”,

“Cuando me siento alegre, puedo terminar mi tarea con más facilidad” , “Si me siento triste, puedo tranquilizarme y realizar la tarea”, “Cuando me siento enojado, puedo tranquilizarme y estudiar”.

Expectativas del resultado definido como creencias acerca de las consecuencias del desempeño (Zimmerman, *Attaining Self-regulation*, 2000). El 16% de las respuestas se agruparon en esta categoría con afirmaciones tales como “si lo hago bien mis padres me felicitarán”, “si me va bien mis padres me darán algo”, “cuando tengo tarea pienso que si no la hago me van a regañar”, “si no me va bien me van a castigar”

Para el componente contextual la dimensión resultante fue la Retroalimentación social de finida como fuentes externas para mejorar las creencias previas, el desempeño, el control y la auto-reflexión del aprendizaje (Zimmerman, *Attaining Self-regulation*, 2000). Esto debido a que el 100% de las respuestas se referían a este concepto, las afirmaciones con mayor porcentaje fueron, “pido ayuda cuando la tarea se me hace difícil”, “pido a mis compañeros me expliquen” “pregunto a mi maestro, me explique”, “cuando hago la tarea de la casa, mis padres me explican de forma clara cómo hacerla”, “platico con mis padres, sobre mis metas escolares”, “el cariño de mis padres, me motiva a estudiar y hacer la tarea”.

Para el componente comportamental la dimensión formada fue la de planeación de estrategias definida como la habilidad de manejar los métodos de aprendizaje apropiados para la tarea (Zimmerman, *Attaining Self-regulation*, 2000). Esto debido a que el 100% de las respuestas se referían a este concepto, las afirmaciones con mayor porcentaje fueron “adorno mis libretas y libros”, “estudio mucho antes de los exámenes”, “preparo mis útiles antes de ir a la escuela”, “limpio mi lugar de trabajo y preparo lo que voy a necesitar”, “hago la tarea”, “recuerdo lo que explico el maestro en clase”, “busco información adicional sobre lo que voy a estudiar”.

Teniendo en cuenta estos resultados se puede observar que las dimensiones descritas en la teoría social cognoscitiva como un proceso multidimensional que envuelve tres determinantes: (a) componentes personales (cognoscitivos y emocionales), (b) componentes contextuales o ambientales y (c) componentes comportamentales (Zimmerman, 1989, 1998), son validadas con los resultados de comportamiento autodescrito en niños de quinto y sexto de primaria a partir de un cuestionario abierto. De igual manera este trabajo contribuye con datos que refuerzan las aportaciones de teorías como la constructivista

cognoscitiva y la Vyagotskiana que afirman la capacidad de los niños en el nivel de educación primaria para el desarrollo de los procesos de autorregulación del aprendizaje, tales como el autocontrol, automonitoreo, creencias de autoeficacia, conciencia de intereses intrínsecos y expectativas del resultado, planeación de estrategias y búsqueda de retroalimentación social.

Dentro de las limitaciones de este estudio se encuentra el hecho de que fue realizada en una sola escuela, debido a que para los alcances del presente trabajo pretendían describir el comportamiento autodescriptivo de los participantes, por lo que no es recomendable la generalización de los resultados. Se recomienda que partir de estos datos se profundice sobre el comportamiento autodescriptivo del aprendizaje autorregulado, en estudios que consideren una muestra mayor, seleccionada de forma aleatoria para poder realizar generalizaciones. De igual manera los datos obtenidos pueden servir de base para la realización de alguna escala o inventario que permita medir el aprendizaje autorregulado.

Referencias

- Bandura, A. (1997). *Self.efficacy: the exercise of control*. USA: Freeman.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. USA: Prentice Hall.
- Baumeister, R., & Vohs, K. (2004). *Handbook of self-regulation: research, theory and applications*. USA: The Guilford Press.
- García, B., Márquez, L., & Ávila, J. (2009). Planeación y desarrollo del proyecto de investigación. En B. García, *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales: un enfoque de enseñanza basada en proyectos* (págs. 1-48). México: Manual Moderno.
- INEE. (2006). *La calidad de la educación básica en México. Informe anual 2006*. México: Autor.
- Salvador, J., & Acle, G. (2005). Uso de estrategias de autorregulación en la comprensión de textos en niños otomíes de quinto grado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 10 (26), 879-902.
- Santoyo, C., & Espinosa, M. (2006). *Desarrollo e interacción social: teoría y métodos de investigación en contexto*. México: UNAM.
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology* , 81, 329-339.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining Self-regulation. En M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of Self-regulation* (págs. 13-40). USA, USA: Academic Press.

- Zimmerman, B. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. En D. D. Schunk, & B. Zimmerman, *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (págs. 1-19). USA: Guilford Press.
- Zimmerman, B. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. En B. Zimmerman, & D. Schunk, *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (págs. 1-37). USA: Laurence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B., & Bandura, A. (1994). Impact of Self-regulatory influences on a writing course attainment. *American Educational Research Journal* , 31 (4), 845-862.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*. USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.