

## INDIVIDUALISMO, COLECTIVISMO Y AUTORREGULACIÓN EN LA AUTOPERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE A DISTANCIA

---

CESÁREO      MORALES      VELÁZQUEZ  
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad  
Iztapalapa

**RESUMEN:** Este estudio explora algunos factores culturales y de autorregulación que prevalecen en la percepción que tienen los estudiantes de su actuación en entornos virtuales de aprendizaje. Mediante la adaptación de una medida de autopercepción se obtuvieron siete escalas confiables (alfas = .75-.92): “Confianza en la modalidad”, “confianza en habilidades propias”, “aprendizaje estratégico”, “organización para el estudio”, “planeación del aprendizaje”, “tendencia colectivista” y “tendencia individualista”, las cuales fueron aplicadas a 272 estudiantes y profesores de una universidad pública en el verano de 2011.

A partir de la contrastación de medias y el análisis correlacional se obtuvieron dos resultados importantes que permitieron contestar las preguntas de investigación planteadas: Primero, que los participantes se perciben más individualistas que colectivistas, y segundo, que los factores culturales (en este caso, individualismo y colectivismo) prevalecen sobre los factores de autorregulación para explicar la autopercepción de los estudiantes tanto en la confianza que tienen en la modalidad como en la confianza en sus propias capacidades para actuar en el entorno. Al identificarse al individualismo como el principal predictor de la autopercepción del estudiante, se especula si este efecto pudiera estar relacionado con el mismo diseño del entorno y la instrucción.

**PALABRAS CLAVE:** Educación superior, aprendizaje en línea, autopercepción, factores culturales, autorregulación.

### Introducción

Según Los entornos virtuales de aprendizaje son escenarios no sólo de la actividad académica, sino de múltiples manifestaciones culturales que abiertamente o de manera subyacente ocurren en las relaciones de los individuos que participan en ellos. Estas pautas culturales están presentes en el aprendizaje de los estudiantes y de alguna manera orientan el trabajo individual y grupal en línea (Sun Yuen, Wang, Poon, Jegede, y Kwok, 2004; Zhao y McDougall, 2008).

De acuerdo con Hofstede (1991, p. 129) y Gunawardena, Nolla, Wilson, López-Islas, Ramírez-Angel y Megchun-Alpízar (2001), la sociedad mexicana es, en general,

colectivista, sin embargo, algunos estudios con estudiantes de la ciudad de México (Garay, Díaz-Loving, Frías, Limón, Lozano, Rocha y Zacarías, 2007) sugieren que los patrones tradicionales están cambiando entre los jóvenes. Los autores concluyen que la adaptación a una cultura globalizadora promueve valores de tipo individualista en cualidades personales como orientación al logro, independencia económica, y apertura al cambio, que se manifiesta en una mayor estimulación, autodirección, individualismo y hedonismo.

Mediante estos hallazgos, aunados a los estudios que dan cuenta de una nueva direccionalidad en las pautas culturales tradicionales de la sociedad mexicana, la cual se ha centrado fundamentalmente en el desarrollo del núcleo familiar más que en el individuo (Díaz-Guerrero, 2003), se pueden esperar cambios en la conducta afiliativa y de cooperación entre los individuos que participan de los entornos virtuales de aprendizaje. El cambio de patrones en una cultura tradicional como la mexicana en camino hacia una cultura moderna-globalizada, parece tener su relación con la transición del colectivismo al individualismo.

De hecho, Triandis (1995) señala que la educación, por la exposición de las personas a una mayor diversidad cultural, promueve el individualismo, mientras que las formas de trabajo en equipos tienden a fomentar el colectivismo. Los individuos pueden llegar a ser bastante individualistas en medio de una sociedad colectivista o a la inversa, ser colectivistas en una sociedad individualista (Gunawardena, Wilson y Nolla, 2003). La ocasión (o la tarea) y el contexto pueden ser determinantes para desencadenar una reacción colectivista o individualista.

A partir de estas consideraciones, ¿cómo se perciben las personas en el continuo colectivismo-individualismo cuando participan en un entorno virtual de aprendizaje?, ¿en qué depositan su confianza o atribuyen sus logros: a la modalidad o al esfuerzo propio?

El reconocimiento del esfuerzo propio en los resultados del aprendizaje es crucial para mantener un nivel adecuado de motivación en el proceso educativo. La percepción que los estudiantes tienen de sí mismos y de sus capacidades para realizar las actividades de estudio y lograr las metas de aprendizaje son factores de autorregulación que se han investigado durante décadas en un esfuerzo por identificar los rasgos o características ideales de un estudiante para conducirse eficazmente en un programa

educativo (Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992). En los entornos de aprendizaje a distancia la necesidad de caracterizar al estudiante eficaz, proactivo y autorregulado es aún mayor (Peñalosa y Castañeda, 2008).

El establecimiento de metas pone en juego determinados rasgos personales que facilitan la focalización del estudiante en la tarea, iniciando y manteniendo el ciclo motivacional del que se desprende nueva conducta. El mantenimiento de la motivación del estudiante depende de la autorregulación del aprendizaje, como estrategia de la conducta dirigida hacia la meta, y la autoeficacia como la visión de competencia personal para realizar la tarea. Ambas combinan creencias, actitudes e intenciones, necesarias para dirigir una conducta hacia la meta trazada (Ajzen, 1991).

La autorregulación parte del involucramiento personal en el propio aprendizaje a través de la focalización en el desarrollo de habilidades y estrategias metacognitivas y de aprendizaje, que se traducen en conductas específicas dirigidas hacia la consecución de metas, con un efecto positivo en la motivación para aprender (Hodges, 2005; Peñalosa y Castañeda, 2008). En esta regulación hay que considerar específicamente a las conductas estratégicas de preparación, monitoreo y direccionalidad que imprime una persona a su propio aprendizaje, a partir de metas previamente trazadas.

## Propósito del estudio

El propósito de este estudio fue explorar qué factores culturales (individualismo-colectivismo) y de autorregulación prevalecen en la percepción que tienen los estudiantes de su propio actuar en los entornos virtuales de aprendizaje.

## Preguntas de investigación

1. ¿Qué factor cultural prevalece en la autopercepción de los estudiantes de entornos de aprendizaje en línea: individualismo o colectivismo?
2. ¿Qué lugar ocupan las conductas autorregulatorias, individualistas y colectivistas en la autopercepción de los estudiantes en línea?

## Instrumentación

El cuestionario “inventario de auto-percepción para el aprendizaje en línea” es una adaptación de tres medidas desarrolladas por investigadores de la Universidad Abierta de

Hong Kong y el Instituto de Educación de Hong Kong relacionadas con el esquema personal, estrategias regulatorias para el aprendizaje y factores culturales en la conformación de un perfil académico de estudiantes universitarios (Sun Yuen, Wang, Poon, Jegede, y Kwok, 2004). Los antecedentes en la conformación de los factores culturales pueden encontrarse en Veiga, Floyd & Dechant (2001).

La medida traducida del original constó de 74 afirmaciones sobre la manera como se percibe el estudiante de cursos en línea en términos del valor que otorga al estudio y su educación, la experiencia adquirida, auto-eficacia, seguridad, habilidades específicas para estudiar, su idea del poder, colaboración y competencia, equidad de género, manejo de la incertidumbre y orientación temporal, las cuales se agruparon en tres factores de auto-percepción: Auto-valoración y confianza, Habilidades para el estudio y Rasgos culturales.

Las siete medidas resultantes (ver Tabla 1) de la validación de este instrumento en estudiantes mexicanos presentaron una alta confiabilidad (alfa = .751 - .926) la cual en términos de los criterios de DeVellis (1991) osciló entre “respetable” (.70 - .80) y “excepcional” (.90+). La encuesta final fue una escala tipo Likert de cinco puntos de 53 reactivos.

[Insertar Tabla 1]

Para probar la validez interna de la nueva estructura se realizó la aplicación de la encuesta a un grupo diferente (estudiantes de posgrado, N = 48), obteniéndose resultados más modestos, aunque suficientes para ratificar su validez. De acuerdo con DeVellis (1991), la mayoría de las medidas se encuentra en el rango de “respetable” (.70 - .80) o “muy buena” (.80 - .90).

## Características de la muestra

La muestra fue incidental y constó de 272 participantes de cursos en línea de una universidad pública mexicana durante el verano de 2011, quienes respondieron una encuesta en línea. De ellos, 107 (39.3%) eran hombres y 165 (60.7%) mujeres. La mayoría eran estudiantes de nivel superior (70.2%), o docentes (22.8%) de educación básica, educación media superior y superior. Aunque las edades oscilaban entre los 15 y los 65 años, la mayoría eran jóvenes de 29 años o menos (65.1%).

## Análisis de la información

Para tratar de contestar las preguntas de investigación se llevó a cabo una serie de análisis que se agruparon en dos tipos:

En el primero de ellos se practicó una contrastación de medias a través del análisis de varianza de un factor para determinar posibles diferencias entre las medias. A partir de los resultados del *post hoc* se practicó la prueba *t* para muestras independientes. Un segundo paso en la contrastación de medias se llevó a cabo mediante la prueba *t* para muestras relacionadas. Para ratificar las diferencias encontradas, se calculó el tamaño del efecto mediante el índice *d* de Cohen (Cohen, 1988).

El segundo tipo de análisis fue correlacional. Se calculó la correlación existente entre algunas de las variables mediante el índice producto-momento de Pearson, además del análisis de regresión múltiple para generar modelos que explicaran la varianza encontrada y los predictores de las variables dependientes. Se calculó el tamaño del efecto, con el criterio de  $R \geq .30$  para considerar válida la diferencia indicada (Cohen, 1968). Estos análisis se llevaron a cabo mediante el paquete estadístico SPSS v. 18.

## Resultados

El análisis de la prueba *t* con muestras relacionadas arrojó un resultado sorprendente: los participantes se perciben más individualistas que colectivistas. Para corroborar lo anterior, se aplicó una serie de pruebas *t* para muestras relacionadas a la muestra completa y dos submuestras: una de estudiantes (Estudiantes 1) y otra de profesores. También se aplicó a una nueva muestra, compuesta por 48 estudiantes de posgrado (Estudiantes 2). Los resultados se presentan en la Tabla 2.

[Insertar Tabla 2]

En todos los casos la prueba *t* arroja una diferencia significativamente mayor al azar, aunque en la muestra de los profesores el tamaño del efecto es menor al esperado para considerarse una diferencia real, de acuerdo con los criterios de Cohen (1988). El tamaño del efecto más elevado corresponde a la medición de los estudiantes de posgrado (Estudiantes 2, Cohen  $d = .52$ ), quienes presentaron la media más alta en individualismo

(Media = 4.37). El grupo más grande de estudiantes (Estudiantes 1) presentó la segunda diferencia más alta entre individualismo y colectivismo (Cohen  $d = .31$ ).

Los resultados del primer análisis de regresión múltiple mostraron que, en lo general, tanto los rasgos culturales de los que participa la persona como las habilidades para el estudio que el estudiante ha desarrollado en el pasado son importantes para explicar la auto-percepción. Las variables predictoras fueron “habilidades para el estudio” y “rasgos culturales”, mientras que la variable de criterio fue “autovaloración y confianza”. El modelo de regresión resultante se muestra en la Tabla 3.

[Insertar Tabla 3]

Como se puede observar, el modelo explica el 80% de la varianza atribuida a la auto-valoración y confianza, mientras que los coeficientes de regresión parcial indican que los rasgos culturales contribuyen en mayor medida a la conformación del modelo ( $\beta = .597$ ). Ahora bien, el análisis de regresión múltiple tomando como variable dependiente la confianza en la modalidad y como variables independientes los dos factores culturales y los tres factores de autorregulación, arrojó el modelo que se presenta en la Tabla 4.

[Insertar Tabla 4]

El modelo con cuatro variables explica el 77% de la varianza atribuida a la variable de criterio, “confianza en la modalidad”, y los valores del coeficiente de correlación parcial indican que la variable “tendencia individualista” contribuye en mayor medida ( $\beta = .431$ ) en la conformación del modelo. Aunque dos de las variables de autorregulación formaron parte del modelo, la variable “planeación del aprendizaje” no contribuyó en esta configuración.

Finalmente, tomando como variable dependiente la confianza en las habilidades propias y como variables independientes los dos factores culturales y los tres factores de autorregulación, el análisis de regresión dio como resultado el modelo que se presenta en la Tabla 5.

[Insertar Tabla 5]

Como se observa en la Tabla 5, el modelo de regresión lineal que conforman las variables “tendencia individualista”, “tendencia colectivista” y “organización para el estudio”, es el que explica el máximo posible de la varianza atribuida a la variable de

criterio (72%). Los valores del coeficiente de correlación parcial indican que la variable “tendencia individualista” contribuye en mayor medida ( $\beta = .458$ ) en la conformación del modelo. Las variables “aprendizaje estratégico” y “planeación del aprendizaje” no contribuyeron en la configuración de este modelo.

## Discusión

El resultado más sobresaliente de este estudio es la constatación de que los factores culturales inciden en la percepción que tiene el estudiante de sí mismo y sus capacidades para desarrollarse en un entorno virtual en línea. Al parecer, en la definición del auto-concepto intervienen tanto factores culturales como de autorregulación, con una predominancia de los primeros. En un análisis más pormenorizado mediante la prueba *t* para muestras relacionadas, el individualismo prevaleció sobre el colectivismo en la percepción de los participantes.

Estos resultados no son aislados. En otro estudio del mismo autor (Morales, 2012) se confirmó la propensión de estudiantes mexicanos de entornos virtuales hacia el individualismo, considerando una condición colectivista de base, es decir, se ratificó el colectivismo general de los mexicanos evidenciado por Hofstede (1991) y también el individualismo de los estudiantes en línea de este estudio.

Lo anterior dista mucho de ser una contradicción. Triandis (1995) señalaba que esta es una reacción que puede presentarse en individuos que califican alto en colectivismo. Cuando la persona califica alto en individualismo, no es común que se presente esta tendencia adaptativa. A decir de Triandis (1995, p. 67), el colectivista tiende a cambiarse a sí mismo para coincidir con la situación, mientras que el individualista trata de cambiar la situación para que se adapte a sí mismo.

Anakwe, Kessler y Christensen (1999) ven la relación entre estos rasgos culturales y los entornos virtuales desde un ángulo diferente. Para ellos, son las personas *individualistas* las que tienden a seleccionar con más facilidad la modalidad a distancia. En su estudio, los individualistas eligieron con mayor frecuencia la modalidad a distancia, mientras que los colectivistas manifestaron una mayor evitación de esa modalidad.

Externo al proceso adaptativo o la preferencia por la modalidad, existe un rol que el estudiante debe jugar en los entornos virtuales a distancia. En su nuevo rol, el

estudiante debe ser activo, planear, gestionar su propio aprendizaje, autoevaluarse y evaluar a los demás, incluyendo al docente. Es decir, desde el diseño de la modalidad, el estudiante es impulsado hacia la autorregulación en su aprendizaje y la eficacia de sus acciones. Y culturalmente, ¿no son éstos, en su mayoría, rasgos del individualismo?

## Conclusión

Los resultados de este estudio sugieren que elementos culturales como individualismo y colectivismo son importantes manifestaciones del autoconcepto del estudiante a distancia y conforman, junto con elementos de autorregulación, un escenario complejo de factores motivacionales que determinan su visión de la modalidad y sus propias habilidades para actuar en el entorno virtual y aprender. El individualismo detectado como el principal predictor del autoconcepto en estos entornos sugiere una tendencia acorde con esta visión desde el mismo diseño del entorno y la instrucción.

Tabla 1

*Alfas del test-retest para la nueva composición del instrumento de medida*

Medida	Test (N=272)	Retest (N=48)
Confianza en la modalidad	.926	.752
Confianza en habilidades propias	.887	.806
Aprendizaje estratégico	.869	.803
Organización para el estudio	.906	.762
Planeación del aprendizaje	.867	.823
Tendencia colectivista	.789	.767



Tendencia individualista	.751	.655
--------------------------	------	------

Tabla 2

*Comparación de medias de individualismo y colectivismo en tres muestras diferentes*

Muestra	Variable	Media	DS	Prueba t	Sign.	Cohen <i>d</i>
General (N = 272)	Individ.	4.19	.65846	-7.130	.000	.291
	Colectiv.	3.97	.75397			
Estudiantes 1 (N = 197)	Individ.	4.14	.67402	-6.522	.000	.315
	Colectiv.	3.90	.74686			
Profesores (N = 69)	Individ.	4.27	.71123	-2.508	.015	.191
	Colectiv.	4.10	.87891			
Estudiantes 2 (N = 48)	Individ.	4.37	.40555	-4.330	.000	.526
	Colectiv.	4.06	.60207			

Tabla 3

*Conformación del modelo de regresión general con dos variables predictoras de la autopercepción*

Variable dependiente: Auto-valoración y confianza

Variables	Beta	Coficiente	Correlación	R <sup>2</sup>	Incremento
		de			

		correlación ( <i>r</i> )	múltiple ( <i>R</i> )	de $R^2$
Rasgos culturales	.597	.868	.868	.753
Habilidad para estudio	.343	.814	.893	.798

Tabla 4

*Conformación del modelo de regresión que explica el mayor porcentaje de varianza de la variable de autopercepción “confianza en la modalidad”*

Variable dependiente: Confianza en la modalidad

Variables	<i>Beta</i>	Coficiente de correlación ( <i>r</i> )	Correlación múltiple ( <i>R</i> )	$R^2$	Incremento de $R^2$
Tendencia individualista	.431	.834	.834	.696	
Tendencia colectivista	.182	.740	.852	.726	.030
Organización	.185	.744	.873	.762	.036

Aprendizaje estratégico	.183	.768	.879	.772	.010
----------------------------	------	------	------	------	------

Tabla 5

*Conformación del modelo de regresión que explica el mayor porcentaje de varianza de la variable de autopercepción “confianza en habilidades propias”*

Variable dependiente: Confianza en habilidades propias

Variabes	<i>Beta</i>	Coefficiente de correlación ( <i>r</i> )	Correlación múltiple ( <i>R</i> )	$R^2$	Incremento de $R^2$
Tendencia individualista	.458	.808	.808	.652	
Tendencia colectivista	.297	.757	.840	.705	.053
Organización	.182	.692	.849	.721	.016

## Bibliografía

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Anakwe, U. P., Kessler, E. H. & Christensen, E. W. (1999). Distance learning and cultural diversity: Potential users' perspective". *International Journal of Organizational Analysis* 7(3), 224-243.
- Cohen, J. (1968). Multiple regression as a general data-analytic system. *Psychological Bulletin*, 70, 426-443.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2da. ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development*. Newbury Park, Nueva Jersey, E.U.A.: Sage Publications.
- Díaz-Guerrero, R. (2003). *Bajo las garras de la cultura*. México: Trillas.
- Garay, J., Díaz-Loving, R., Frías, M., Limón, B., Lozano, I., Rocha, T. & Zacarías, M. (2007). Intereses y valores en jóvenes mexicanos. *Enseñanza en Investigación en Psicología*, 14(2), 295-309. Recuperado de: Redalyc [<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29211992006>].
- Gunawardena, Ch., Nolla, A., Wilson, P., López-Islas, J., Ramírez-Angel, N. & Megchun-Alpizar, R. (2001). A cross-cultural study of group process and development in online conferences. *Distance Education*, 22(1), 85-121.
- Gunawardena, C. N., Wilson, P. L., & Nolla, A. C. (2003). Culture and online education. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 753-775). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hodges, Ch. (2005). Self-regulation in Web-based courses. A review and the need for research. *Quarterly Review of Distance Education*, 6(4), 375-383.
- Hofstede, G. (1991). *Culture and organizations*. Londres: McGraw-Hill.
- Morales, C. (octubre, 2012). *Individualismo y colectivismo en los entornos virtuales de aprendizaje*. Trabajo presentado en el Congreso Nacional: Tecnología Educativa en la Educación Superior, México, D. F.
- Peñalosa, E. & Castañeda, S. (2008). Generación de conocimiento en la educación en línea. Un modelo para el fomento de aprendizaje activo y autorregulado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 13(36), 249-285.
- Sun Yuen, K., Wang, L., Poon, T., Jegede, O. & Kwok, E. (febrero, 2004). *A preliminary study on self-schema, regulatory strategies and cultural factors in an online environment*. Trabajo presentado en la 21 Conferencia Mundial de Educación Abierta y a Distancia. Hong Kong, China.
- Triandis, H. (1995). *Individualism & collectivism*. Boulder, CO, San Francisco, Oxford: Westview Press.
- Veiga, J., Floyd, S. & Dechant, K. (2001). Towards modeling the effects of national culture on IT implementation and acceptance. *Journal of Information Technology*, 16, 145-158.
- Zhao, N. & McDougall, D. (2008). Cultural influences on Chinese students' asynchronous online learning in a Canadian university. *Journal of Distance Education/Revue de L'Éducation à Distance* 22(2), 59-80. Recuperado de: [<http://www.eric.ed.gov.ezproxylocal.library.nova.edu/PDFS/EJ805078.pdf>].
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal* 29(3), 663-676. Recuperado de: [<http://www.jstor.org.ezproxylocal.library.nova.edu/stable/pdfplus/1163261.pdf?acceptTC=true>].