

Análisis preliminar para el diseño de una escala de autorregulación motivacional como dimensión de la autorregulación del aprendizaje

Preliminary analysis for the design of a motivational self-regulation scale as a dimension of learning self-regulation

*Ariadna Gabriela Matos Matos*¹

*Idania Otero Ramos*²

*Annia Esther Vizcaino Escobar*³

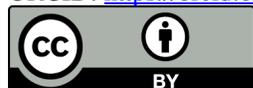
Resumen

Los procesos motivacionales se encuentran como denominador común y frecuente en variadas investigaciones de fracaso, aprendizaje y rendimiento. Los cambiantes escenarios docentes demandan de soluciones desarrolladoras para el contexto universitario. Para ello, es fundamental centrar la mirada en la formación de estudiantes autorregulados, reflexivos y capaces de manejar sus propios recursos de aprendizaje, específicamente, capaces de gestionar su motivación. Independientemente de que existen variados instrumentos para el estudio del proceso motivacional, en el marco de la autorregulación del aprendizaje, aún es insuficiente la disponibilidad de los mismos para este fin. En esta dirección, la presente investigación tuvo como objetivo identificar indicadores iniciales para el diseño de una escala de evaluación de la autorregulación motivacional en estudiantes universitarios. Se asumió un paradigma cualitativo de investigación. Los métodos para la recogida de información fueron el análisis documental y las entrevistas semiestructuradas a informantes claves. Los resultados del estudio aportan

¹ Profesora Asistente. Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”. Camagüey, Cuba. E-mail: ariadna.matos@reduc.edu.cu ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3442-9801>

² Profesora Consultante. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Villa Clara, Cuba. E-mail: idaniao@uclv.edu.cu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8369-1091>

³ Profesora Titular. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Villa Clara, Cuba. E-mail: annia@uclv.edu.cu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6058-5544>



indicadores iniciales para el diseño del instrumento tales como, las escalas y cuestionarios de evaluación existentes se limitan a algunos de los procesos implicados en la regulación motivacional o a la evaluación de las estrategias motivacionales, siendo deficiente un instrumento en el cual se conciben las fases de la autorregulación y su integración con los procesos ya mencionados. El análisis preliminar realizado aporta una propuesta integradora que brinda la posibilidad de construir instrumentos para la evaluación de la autorregulación motivacional, que incluyan de manera explícita tanto las fases del proceso autorregulatorio, vinculado a la motivación, así como sus procesos, variables y dimensiones.

Palabras clave: autorregulación, aprendizaje, motivación

Abstract

Motivational processes are found as a common and frequent denominator in various investigations of failure, learning and performance. The changing teaching scenarios demand developing solutions for the university context. For this, it is essential to focus on the training of students who are self-regulated, reflective and capable of managing their own learning resources, specifically, capable of managing their motivation. Regardless of the fact that there are various instruments for the study of the motivational process, in the framework of self-regulation of learning, their availability for this purpose is still insufficient. In this direction, the present research aimed to identify initial indicators for the design of a motivational self-regulation evaluation scale in university students. A qualitative research paradigm was assumed. The methods for collecting information were documentary analysis and semi-structured interviews with key informants. The results of the study provide initial indicators for the design of the instrument such as the existing evaluation scales and questionnaires are limited to some of the processes involved in motivational regulation or the evaluation of motivational strategies, being

deficient an instrument in which conceive the phases of self-regulation and its integration with the aforementioned processes. The preliminary analysis carried out provides an integrating proposal that offers the possibility of building instruments for the evaluation of motivational self-regulation, which explicitly include both the phases of the self-regulatory process, linked to motivation, as well as its processes, variables and dimensions.

Keywords: self-regulation, learning, motivation

Introducción

La Universidad como herramienta de progreso, debe ser capaz de distinguir las problemáticas educativas de su entorno para diseñar y acompañar las propuestas de solución dirigidas a la transformación social. En esta dirección, las universidades han sido convocadas a transformarse, a reinventarse, ante las crecientes exigencias de una sociedad del conocimiento que no cesa de producir información y exhibe escenarios de incertidumbre (Barbón et al., 2018). El estudio de los procesos implicados en el aprendizaje se presenta como elemento influyente en el contexto educativo dada su relación con el éxito y calidad del mismo (Moreno y Silveira, 2015; Gamboa, 2020).

Según diferentes estudios realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) abandona sus estudios un 30% de los universitarios. En países como Hungría, Suecia o Estados Unidos las tasas de deserción son de aproximadamente el 40%, mientras que en países como Australia, Dinamarca y Japón las tasas de deserción son de menos del 25%. El fracaso académico en España se sitúa por encima del 50%. La deserción total universitaria de Latinoamérica se sitúa en torno al 57% de los estudiantes (OCDE, 2013, 2014, 2015, como se citó en Garzón y Gil, 2017). En Cuba, durante los años/cursos 2015-2017, aproximadamente entre el 25 o 40% de los estudiantes que ingresan causan baja del sistema

universitario o no se gradúan en el tiempo previsto (Hernández et al., 2020), lo que demuestra la necesidad de seguir profundizando en este proceso.

En el contexto universitario investigado, los datos que recogen las estadísticas de los informes del Departamento de Planificación, Estadística y Sistema de Información (DEPSI) de la Universidad de Camagüey en los últimos 5 años (2016-2021), hacen evidentes ciertas dificultades en el proceso de aprendizaje, manifiestas esencialmente en cifras que resaltan aproximadamente entre un 26% y 35% de estudiantes con al menos una asignatura desaprobada en los exámenes finales, y una promoción final de entre 80% hasta 84,1%. Se reportan además datos de bajas estudiantiles que oscilan entre un 4% a un 10% por razones referidas a: insuficiencia académica, deserciones e inasistencias, y estos datos solamente en la modalidad presencial, aún más evidentes en la modalidad semipresencial y a distancia.

Múltiples razones pueden ser la causa de la situación que se refleja, sin embargo, son precisamente los procesos motivacionales, los que se encuentran como denominador común en variadas investigaciones de fracaso, deserción, aprendizaje y rendimiento universitario (Garzón y Gil, 2017).

A esta situación se suma, que en los actuales escenarios educativos, matizados por el impacto de la COVID-19, resulta primordial que las instituciones de educación superior estimulen competencias que ayuden a conseguir un aprendizaje continuo, permanente, aprendizajes que no solo propicien la resolución de problemas prácticos vinculados a su profesión, sino que contribuyan a su preparación para la vida en general, su adaptación a los cambios y los formen como protagonistas de la transformación social y personal que esto conlleva. La situación generada por la pandemia de COVID-19, impone complejos retos a la Universidad actual. Los ya no tan “nuevos” escenarios docentes demandan de soluciones

creadoras y desarrolladoras, que promuevan la tan ansiada integralidad y preparación para la vida en la formación de los profesionales universitarios. Para ello, es fundamental centrar la mirada en la formación de estudiantes autorregulados, autónomos, reflexivos y capaces de manejar sus propios recursos, estudiantes competentes para controlar de manera personal su proceso de aprendizaje (Torrano et al., 2017), particularmente capaces de gestionar sus propios recursos y procesos motivacionales, como una de las áreas en la investigación del aprendizaje y su regulación que más detrimento han tenido respecto a la cognitiva (Kim et al., 2018).

Para la realización de este tipo de investigaciones, es fundamental disponer de instrumentos de evaluación, que permitan la confiabilidad y validez de la información recogida en los mismos. Es necesario los estudios relacionados con el diseño, adaptación y validación de los test, los cuales han tenido notables incrementos en las últimas décadas, evidencia de su importancia como recursos imprescindibles en la toma de decisiones individuales o grupales (Muñiz et al., 2013).

Independientemente de que existen variados instrumentos para el estudio del proceso motivacional en el marco de la autorregulación del aprendizaje (Álvarez et al., 2020; Honicke y Broadbent, 2016; Garzón et al., 2021; Hernández y Camargo, 2017; Sáez et al., 2021), aún es insuficiente la disponibilidad de los mismos para este fin.

En Cuba, no existen reportes de la utilización de instrumentos con estas particularidades, resultando además insuficientes los estudios sobre la autorregulación del aprendizaje, en donde se enfatizan e integren los procesos y categorías que componen su dimensión motivacional: autoeficacia, metas, estrategias y atribuciones causales de los estudiantes, sus interpretaciones y perspectivas en el contexto educativo. De allí la importancia del diseño y adaptación de la una escala de evaluación de la autorregulación motivacional en estos escenarios.

Resulta evidente desde las concepciones teóricas e investigaciones expuestas con anterioridad, la necesidad de realizar estudios en torno a dichas temáticas en aras de contribuir desde la ciencia psicológica, al proceso de perfeccionamiento de la calidad del sistema de educación superior cubano. Es en este sentido es que resulta primordial, el contar con herramientas de evaluación apropiadas, con el fin de aportar nuevas evidencias y contribuir en la adaptación de los mismos. En esta dirección, la presente investigación tuvo como **objetivo**, identificar indicadores iniciales para el diseño de una escala de evaluación de la autorregulación motivacional en estudiantes universitarios.

Desarrollo

Enfoque, diseño y alcance de la investigación

La investigación responde a un enfoque cualitativo el cual se basa en la comprensión y entendimiento de los fenómenos, más allá de medir variables (Hernández et al., 2018). Desde las características de este enfoque y para el cumplimiento en parte de su objetivo, se realiza un estudio de tipo secundario, que se distingue por el análisis de literaturas ya publicadas por otros autores sobre la base de la descripción y el análisis de las mismas alrededor de un tema determinado. Este tipo de estudios de revisión bibliográfica, y particularmente la clasificación asumida para esta investigación, es la diferenciada por Grant (2009, como se citó en Guirao, 2015), en la que incluye aquellos en las que se hace énfasis en el *estado de la cuestión*. Este tipo de estudios constituye una herramienta para los investigadores que les permite mantenerse actualizados, posibilita la comprensión sobre determinada área y tema, además de mostrar lagunas de conocimiento que aún necesitan ser exploradas (Vestena y Díaz, 2018).

Como complemento de estos análisis que se realizan desde la revisión bibliográfica, se aplicó una entrevista semiestructurada a informantes claves, para comprender y explorar desde la

perspectiva de los participantes las percepciones de profesores universitarios en cuanto a los procesos de autorregulación del aprendizaje y la dimensión motivacional. Los entrevistados fueron profesores de la Universidad de Camagüey, los cuales fueron seleccionados mediante un muestreo intencional, que incluyó cinco metodólogos de experiencia en dicha institución.

Métodos para la recolección de datos

Análisis documental: el objetivo de este método fue la exploración del *estado de la cuestión* relacionado con la autorregulación motivacional como dimensión de la autorregulación del aprendizaje en el contexto universitario, y particularmente un análisis de los principales instrumentos en su evaluación.

Entrevista a informantes claves: Los objetivos de la entrevista a informantes claves fueron los siguientes: 1. Determinar la muestra de estudiantes para la investigación futura (años y carreras) sobre la base de indicadores como el rendimiento académico y percepción de carencias en habilidades de autorregulación. 2. Identificar, desde su percepción, los procesos y dimensiones más asociados a la autorregulación del aprendizaje, particularmente a la dimensión motivacional del mismo.

Análisis de datos

Se basan en el análisis de contenido, tanto de los materiales teóricos para la conformación del estado del arte, como para el “descubrimiento” de las categorías en el análisis de la entrevista a informantes claves como instrumento empírico para la obtención de la información. Ambos métodos con el objetivo de establecer en esta exploración inicial indicadores para la conformación de la escala de evaluación de la autorregulación de la motivación en estudiantes universitarios.

Resultados

La autorregulación de la motivación en contextos de aprendizaje: Variables y procesos implicados en su estudio

Para centrarse en el estudio de procesos motivacionales, como una de las áreas claves en la investigación del aprendizaje y su regulación, es preciso definir previamente los criterios que se comparten en la perspectiva sociocognitiva acerca de la autorregulación del aprendizaje, la cual centra su atención en cómo los estudiantes personalmente modulan su pensamiento, afecto, motivación y comportamiento, a través del uso de mecanismos específicos y meta-habilidades de apoyo hacia el logro de sus objetivos (Zimmerman, 2000).

Siguiendo la línea de investigación, Pintrich (2004) propone una estructura para este constructo sistematizada en cuatro fases: Planificación y Activación, supervisión o monitorización, revisión o control/regulación y valoración o reacción/reflexión) y, al mismo tiempo, en cuatro áreas (cognitiva, afectivo-motivacional, comportamental y contextual). Esta clasificación ayuda a clarificar cómo los subprocessos implicados en la autorregulación se interrelacionan unos con otros y funcionan diferencialmente en función de los diferentes momentos del proceso de aprendizaje (Valle et al., 2010).

Las fases antes mencionadas, incluyen procesos comunes a muchos de los modelos de autorregulación existentes como el de Zimmerman (2000; 2013) y se pueden considerar como un heurístico para organizar tanto el pensamiento, como la investigación sobre autorregulación (Pintrich, 2000). La línea divisoria entre estas fases es difusa, se relacionan e integran unas con otras, así como el proceso de su secuenciación no es lineal. Zimmerman (2000; 2013) da cuenta de un proceso cíclico contextualizado en tres etapas, muy similares al modelo anterior: planificación, ejecución y autorreflexión. Panadero (2017), señala que varios de los modelos clásicos y actuales existentes en relación a la autorregulación del aprendizaje coinciden en

conceptuar el aprendizaje como proceso activo, dirigido a la consecución de metas (Zimmerman, 2000; 2013). Estas teorías son similares en cuanto a concebir el aprendizaje autorregulado como un proceso cíclico, compuesto por diferentes fases y subprocesos, e investigado en tres áreas fundamentales: metacognición, motivación y emoción. Estas conclusiones se confirman, primeramente, en los estudios de Puustinen y Pulkkinen (2001) también en una revisión más actual de Panadero (2017), que a su vez plantean tres fases identificables comunes para los modelos mencionados: Preparatoria, de desempeño y de valoración (Panadero, 2017).

Esta distinción es muy útil para la investigación, sobre todo porque tradicionalmente, se ha centrado en algunas áreas como la cognitiva en detrimento de la motivacional-afectiva) (Pintrich, 2004; Wolters, 2013). Por esta razón, y por su relevancia en el propio proceso de autorregulación del aprendizaje, en la investigación se abordará el componente motivacional del aprendizaje autorregulado, la propia autorregulación de la motivación, haciendo especial énfasis en algunos de los procesos motivacionales implicados en el aprendizaje, pues en estas fases se integra el manejo de las variables que en la actualidad han tenido gran incidencia en el estudio de la motivación en ámbitos educativos: la autoeficacia percibida, las metas académicas y las atribuciones causales (Barca et al., 2020; Guzmán y Gutiérrez, 2020; Saucedo et al., 2020).

En la conceptualización de Pintrich (2004), se destaca especialmente la integración de las variables motivacionales y las cognitivas como aspecto fundamental para tener una visión completa del proceso de aprendizaje en el contexto escolar. Más concretamente, este autor considera que es posible autorregular la motivación, donde se incluyen los intentos de regular tanto creencias motivacionales como emociones que ayudan al estudiante a enfrentarse a las situaciones de aprendizaje de la forma más eficaz posible.

Antes de continuar con la definición del término y el establecimiento de las fases y procesos para su estudio, es conveniente precisar los resultados de una revisión sistemática realizada por los autores González et al. (2021), que denota la influencia de los procesos y variables de la autorregulación que más incidencia tuvieron (respecto a una relación significativa) en el rendimiento de los estudiantes universitarios. Según esta revisión, las variables de la autorregulación del aprendizaje que más se relacionan con el rendimiento académico fueron: Autoeficacia, Estrategia de manejo del tiempo, ambiente y espacio, Estrategia de autorregulación metacognitiva y Pensamiento crítico. Desde estos resultados, puede entreverse la influencia de las variables motivacionales, que forman parte del proceso de autorregulación y la relevancia de su gestión y manejo por parte de los estudiantes, en el propio proceso de autorregulación del aprendizaje y por consiguiente su implicación para los mejores desempeños en su proceso de aprendizaje.

Wolters (1998) estudió la autorregulación de la motivación como un concepto diferente de las estrategias de aprendizaje y de los procesos motivacionales, centrándose en describir qué estrategias de autorregulación de la motivación utilizaban los estudiantes universitarios. Este autor, sostiene que la autorregulación de la motivación es un componente clave del aprendizaje autorregulado, diferente de los procesos motivacionales y de las estrategias cognitivas y metacognitivas. No obstante, la investigación en psicología educativa se ha centrado en estudiar y construir un acervo de conocimiento importante sobre otros componentes del aprendizaje autorregulado, como los procesos motivacionales, las estrategias de aprendizaje y la metacognición, prestando poca atención al estudio de la autorregulación de la motivación (como se citó en Wolters, 2013).

Diferentes autores plantean que este tema debe ser estudiado como un concepto diferenciado de los demás componentes del aprendizaje autorregulado y que debe ser medido con instrumentos específicos y válidos para que logre consolidarse evidencia sobre su relación con el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes en tareas académicas (Wolters, 2013). La autorregulación de la motivación es el componente del aprendizaje autorregulado que explicaría cómo los estudiantes mantienen y elevan sus estados motivacionales durante la tarea y cómo persisten y se esfuerzan en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para lograr las demandas de esta (Wolters, 2013).

El control activo sobre la motivación en las tareas académicas se denomina regulación de la motivación e implica que el estudiante sea consciente de las creencias que posee sobre los contenidos y tareas que enfrenta y de las razones por las cuales se involucra en ellas; identifique las variaciones en su estado motivacional al enfrentar las actividades académicas y sea capaz de implementar acciones para mantener o aumentar su nivel de motivación, con el fin de persistir en actividades académicas y lograr exitosamente sus objetivos (Wolters, 2013).

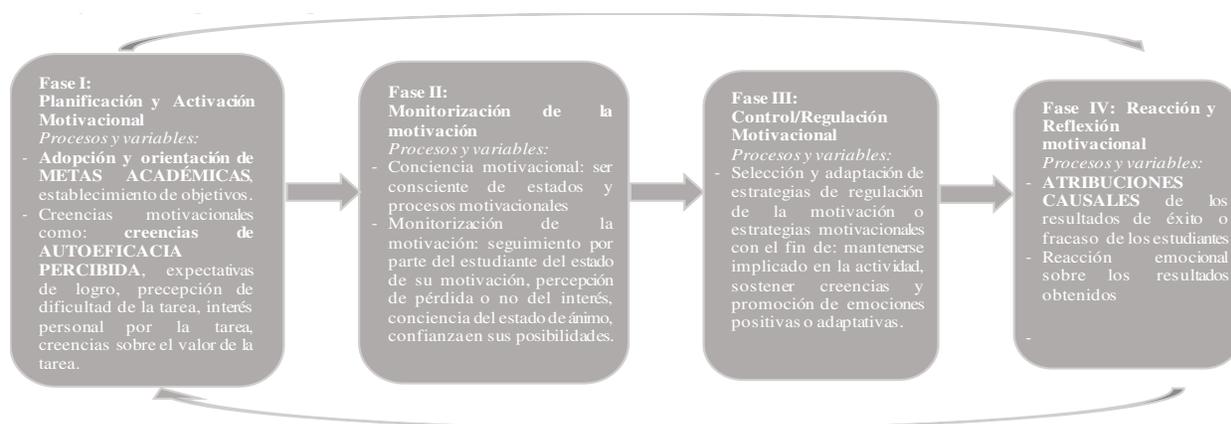
De acuerdo con el marco de referencia de Pintrich (2004), respecto a la autorregulación del aprendizaje, los estudiantes pueden planificar, monitorear, controlar y regular cuatro aspectos interrelacionados de su aprendizaje, en los que se incluye la motivación, además de la cognición, el comportamiento y el contexto. La regulación motivacional, representa un aspecto esencial del aprendizaje autorregulado (Pintrich, 2004; Wolters, 2013), aunque las investigaciones anteriores comparten la tendencia de enfatizar en aspectos cognitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado, abriendo nuevas brechas en este tipo de investigaciones para responder a las interrogantes de cómo los estudiantes planifican, controlan y regulan su propia motivación en

situaciones académicas (Kim et al., 2018), y con ello develar la autorregulación motivacional efectiva en este contexto.

Siguiendo esta línea de resultados, Pintrich (2004), establece cuatro fases sistematizadas en el proceso de autorregulación motivacional en las que se integran el manejo de las variables motivacionales, antes mencionadas. Estos momentos del proceso de aprendizaje a su vez se desprenden de las concebidas en la estructura de los aprendizajes autorregulados en los estudiantes, aunque en esta perspectiva se destaca la dimensión motivacional como esencial. En la figura 1 se muestra cada una de estas fases y un resumen de los procesos implicados en ellas, resaltando, como se apuntaba con anterioridad, el manejo de las variables que en la actualidad han tenido gran incidencia en el estudio de la motivación en contextos escolares: la autoeficacia percibida, las atribuciones causales y las metas.

Figura 1

Fases y procesos implicados en la autorregulación de la motivación en situaciones académicas



Fuente: Adaptado del modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich (2000) y Wolters (2003; 2011) en el área de regulación motivacional

En la fase I, denominada planificación y activación motivacional, según Pintrich (2004), se encuentran procesos vinculados a: la adopción de metas (en relación con los propósitos para implicarse en la tarea), así como la activación de una serie de creencias motivacionales, como las

creencias de autoeficacia (juicios de competencia sobre la realización de la tarea), el interés personal en la tarea (relacionado con el contenido de la tarea, el dominio o área de contenido) y las creencias sobre el valor de la tarea (creencias sobre la importancia, utilidad y relevancia de la misma).

En la fase II o monitorización de la motivación se incluye: la conciencia y monitorización o seguimiento por parte del estudiante del estado de su motivación. Implica darse cuenta de si la realización de la tarea le resulta más o menos difícil de lo que esperaba, comprobación de expectativas, percepción de pérdida o no del interés, conciencia del estado de ánimo, confianza en sus posibilidades.

En la fase III, control y regulación de la motivación, es importante tener en cuenta que durante y ante la monitorización que se realiza, se debe efectuar la selección y adaptación de estrategias de regulación de la motivación o estrategias motivacionales, las cuales son definidas como los mecanismos y procedimientos empleados para promover estados emocionales adaptativos y/o para gestionar aquellas situaciones de riesgo que afectan al bienestar personal y con ello la regulación motivacional. Los trabajos de Pintrich (2004) y Wolters (2013) hacen alusión a distintos tipos de estas estrategias.

Por último, en la fase IV, reacción y reflexión, donde, después de llevar a cabo la tarea, los estudiantes experimentan una reacción cognitivo emocional sobre el resultado conseguido según sea éxito o fracaso, se tienen en cuenta las emociones luego de concluida la tarea y la búsqueda del porqué, de reflexiones acerca del dicho resultado, esto es las atribuciones causales sobre estos resultados obtenidos (Valle et al., 2010).

Investigaciones sobre el desempeño estudiantil permiten conocer un gran número de variables que entran en juego en lo que a calidad de la educación superior se refiere, destacando

las relacionadas con la regulación motivacional (Kim et al., 2018; Rojas y Valencia, 2019; Wolters, 2013), y dentro de ella, particularmente en variables o procesos motivacionales como las atribuciones causales del éxito y fracaso escolar, las metas académicas y la autoeficacia percibida (Barca et al., 2019; Ratsameemonthon et al., 2018).

Estudios actuales revelan que a pesar de no haberse logrado un enfoque definitivo y completamente estructurado y contrastado que ofrezca un panorama integrador sobre este fenómeno, son tres las variables que en las distintas perspectivas teóricas, mayor relevancia han tenido en los últimos años en la investigación de los procesos motivacionales implicados en el aprendizaje, y por tanto en su regulación: los procesos de atribución causal, las creencias de autoeficacia y el enfoque de la motivación centrado en las metas académicas que persiguen los estudiantes (Barca et al., 2019; Covarrubias et al., 2019). Estas variables, constituyen procesos claves dentro de las fases de la autorregulación del aprendizaje, particularmente en el área de la regulación motivacional.

Evaluación de la autorregulación motivacional como dimensión de la autorregulación del aprendizaje: El uso de escalas y cuestionarios

En la literatura existen innumerables instrumentos, con probadas evidencias de confiabilidad y validez para el estudio de la motivación, en el marco de los aprendizajes autorregulados (Álvarez et al., 2020; Honicke y Broadbent, 2016; Garzón et al., 2021; Hernández y Camargo, 2017; Sáez et al., 2021; Suárez y Fernández, 2005).

Una revisión sistemática realizada por Hernández y Camargo (2017), y enmarcada en los años entre 2005 hasta 2015, en estudiantes universitarios de países iberoamericanos, delimita cuatro instrumentos que en el período estuvieron orientados a la evaluación de la autorregulación del aprendizaje como proceso general, destacando en este análisis por su relevancia, el

Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje, (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) (MSLQ) (Pintrich et al., 1993). Resultados similares fueron obtenidos en la revisión sistemática presentada anteriormente, donde es precisamente este instrumento el más utilizado en el contexto para la evaluación del constructo (González et al., 2021). Otro estudio similar, en estudiantes universitarios de ciencias de la salud (Álvarez et al., 2020), lo sitúa como uno de los instrumentos más empleados en los últimos años. Además, cumple con una estructura sólida y confiable, validada en múltiples contextos (López et al., 2020) (citado en González et al., 2021).

Otro de los instrumentos usados, para la evaluación del aprendizaje autorregulado, en general, pero que resulta útil por la multidimensionalidad de constructos que evalúa, y entre ellas la referidas al área motivacional, además de haber demostrado buenos resultados de confiabilidad y validez en estudios publicados de Martínez y Meza, (2013), es el denominado “Cuestionario de evaluación CEVEAPEU”.

En la investigación actual sobre la regulación motivacional, resultan de gran utilidad y trascendencia las Escalas de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje (EEMA) (Suárez y Fernández, 2005). Estas fueron creadas con la intención de poder medir una serie de estrategias de autorregulación de tipo afectivo-motivacional en estudiantes universitarios. Parte del modelo sociocognitivo de la motivación y el aprendizaje, en el que se proponen tres constructos motivacionales generales: expectativas, valor y afectividad, en los cuales los estudiantes informan de la utilización de las estrategias motivacionales de aprendizaje a partir de una escala Likert de 5 puntos (Gamboa, 2018; 2022). Se habla además del Cuestionario de Estrategias Motivacionales de Aprendizaje, compuesto por cinco factores (estrategia de metas de

aprendizaje, de auto refuerzo, de expectativas positivas, de valoración de costes y de pesimismo defensivo).

En el estudio y evaluación de la autorregulación motivacional, en la literatura se resaltan las concepciones teóricas conceptuales y operacionales de Wolters acerca de la temática. En sus inicios, desarrolló y aplicó una entrevista semi-estructurada, preguntando a los estudiantes sobre lo que hacían para mantenerse motivados y persistir cuando una tarea académica les parecía aburrida, irrelevante o difícil de realizar. A partir de estos hallazgos, Wolters y Rosenthal (2000) realizaron investigaciones en las que diseñaron y validaron un cuestionario de autorreporte, que aplicaron a estudiantes de secundaria, para medir la autorregulación de la motivación con cuatro estrategias: auto-consecuencias, estructuración ambiental, incremento del interés y diálogo orientado al dominio y al desempeño. Estas estrategias mostraron relaciones con el desempeño académico, con las estrategias de aprendizaje y con variables motivacionales, como la autoeficacia (como se citó en Rojas y Valencia, 2019).

Investigaciones actuales, basadas en las estrategias de autorregulación que proponen Wolters y Rosenthal (2000), han desarrollado sus propios instrumentos para medir las estrategias en estudiantes universitarios. Järvela y Järvenoja (2011), quienes desarrollaron el instrumento Adaptativo para la Regulación de las Emociones y Motivación (AIRE) con estudiantes universitarios fineses, el cual en una de sus dimensiones evalúa las estrategias que los estudiantes llevan a cabo, tanto individual como grupalmente, para regular su motivación durante las tareas) (como se citó en Rojas y Valencia, 2019).

Una segunda tendencia en estos estudios, incluye investigaciones de validación y adaptación del instrumento Autorreporte de Estrategias de Autorregulación de la Motivación, desarrollado por Wolters y Rosenthal (2000), con el fin de estudiar las estrategias de

autorregulación de la motivación en estudiantes de secundaria y universitarios, existiendo para ambos casos un predominio de estudios en países europeos, en relación con los latinoamericanos donde es deficiente la investigación de la temática, así como los estudios de tipo instrumental respecto a la misma. Un resumen de las estrategias encontradas en estos estudios es: aumento de interés situacional, incremento del significado personal, diálogo orientado a metas de desempeño, diálogo orientado a metas de dominio, diálogo orientado a metas de desempeño por evitación, auto-consecuencia/reforzamiento, establecimiento de metas proximales y control ambiental (Rojas y Valencia, 2019). En Estados Unidos, Wolters y Bizon (2013) evaluaron el Cuestionario de Estrategias de Autorregulación de la Motivación, donde los factores se agruparon en seis escalas que representan estrategias de autorregulación motivacional similares a las anteriores.

Independientemente de la versatilidad y variedad de instrumentos analizados, incluso los más usados e integradores se limitan a algunos de los procesos implicados en la regulación motivacional como el MSLQ, o las escalas de evaluación de las estrategias motivacionales (EEMA). En la revisión de la literatura realizada, en cuanto a los instrumentos que evaluaran dicho constructo tal y como es definido y conceptualizado para la investigación, los apuntes de Kim et al. (2018), resultaron de utilidad en esta sentido, enfatizando en que a pesar del creciente reconocimiento de la regulación de la motivación como un importante proceso de autorregulación, es evidente la necesidad de evaluaciones rigurosas y destaca, la insuficiente disponibilidad de instrumentos para evaluar la regulación de la motivación en investigaciones, presentes en estudios de Shwinger et al. (2007), Wolters y Bizon (2013). Ellos presentan escalas de autoinformes que evaluaban de 5 a 8 estrategias de regulación de la motivación en las dimensiones sugeridas por Wolters (2003, como se citó en Kim et al., 2018).

En el propio material que se describe (Kim et al., 2018), estos autores proponen la Escala breve de regulación motivacional para estos fines. Los análisis efectuados, en la búsqueda de evidencias de validez de dicha escala apoyaron dos factores, (se esperaba una estructura unidimensional), denominados posteriormente regulación motivacional y fuerza de voluntad.

Se coinciden con los criterios del autor, en que los instrumentos de evaluación de la regulación motivacional existentes (los analizados por él y los expuestos hasta ahora), se centran solamente en la medición de las estrategias particulares de regulación de la motivación, o en algunos de los procesos motivacionales. Sería conveniente, debido a la perspectiva de la investigación que se presenta, un instrumento en el cual se conciban las fases de la autorregulación y los procesos motivacionales implicados y descritos, como una propuesta integradora en la evaluación de la autorregulación motivacional. Un instrumento concebido para esta perspectiva (aunque en la medición del aprendizaje autorregulado en general, no centrado en la dimensión motivacional), presentan los autores Sáez et al. (2021), para medir las fases de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. Las direcciones de trabajo futuro estarían enfocadas en este sentido.

Quedan abiertas interrogantes acerca de la posibilidad de construir instrumentos integradores que incluyen de manera explícita tanto las fases del proceso autorregulatorio como sus procesos, variables y dimensiones de manera más detallada y balanceada.

Análisis empírico preliminar: Exploración inicial en la identificación de indicadores para el diseño de una escala de evaluación de la autorregulación motivacional en estudiantes universitarios a través de las percepciones de informantes claves

Los análisis que a continuación se presentan de manera breve, constituyen conclusiones derivadas de las percepciones de algunos de los informantes claves en la universidad (metodólogos).

Luego del análisis de las primeras entrevistas a informantes claves se concluyen aspectos importantes como indicadores preliminares en la confección del instrumento:

- Necesidad del estudio de la temática y con ello de instrumentos para la investigación.

Percepción de dificultades en los procesos de autorregulación del aprendizaje y particularmente en la dimensión motivacional. Estas carencias las asocian a la ausencia de su estimulación en etapas de enseñanza precedentes y deficiencia de la misma en la enseñanza universitaria. El cambio de nivel de enseñanza, la aparición de nuevos métodos en este sentido, lo sitúan como factor importante en las dificultades percibidas.

Importancia y necesidad del desarrollo de competencias de autorregulación del aprendizaje, y particularmente en la dimensión motivacional para generar mayores desempeños en los estudiantes. Su desarrollo desde los primeros años de las carreras, siempre partiendo de un diagnóstico inicial, la situación real-actual de dichos procesos en los grupos para saber desde dónde comenzar e incluso hacerlo extensivo a todos los años pues también se advierte en años superiores dichas carencias (necesidad de comenzar desde el 1er y 2do año). No obstante, se prevé su diagnóstico para todos los años.

En este proceso de estimulación que resaltan como necesario, el rol del profesor lo sitúan como esencial, por lo que promover su preparación en el contexto universitario resulta pertinente.

- Indicadores de la autorregulación del aprendizaje a tener en cuenta en la confección de la escala para la evaluación de la autorregulación motivacional.

Reflexión, concienciación y análisis de los propios procesos implicaos en el aprendizaje, no solo cognitivos, se hace énfasis en el factor motivacional, estimulado sobre todo por los docentes. Conocimiento y análisis de los propios procesos implicados. Autoconocimiento como primer paso para el desarrollo de estas habilidades de autorregulación en el contexto educativo.

Autocontrol y regulación del proceso de aprendizaje teniendo en cuenta elementos cognitivos, motivacionales y contextuales: uso de estrategias de aprendizaje en dichas dimensiones de la autorregulación del aprendizaje.

Metas de aprendizaje, por su falta de estructuración en el contexto de aprendizaje, se perciben carencias en este sentido.

Jerarquía de motivaciones, pues el proceso de aprendizaje está relegado a niveles bajos en la esfera de motivaciones de los estudiantes.

Percepciones y metapercepciones de éxito y fracaso en el ambiente académico (de estudiantes y profesores). Conciencia de los profesionales entrevistados de la influencia de las expectativas de profesores respecto al desempeño de estudiantes, aunque se alude a su desconocimiento en algunos de los profesores, lo que provoca en ocasiones carencias en la precepción que tienen de sí mismo con respecto a su proceso de aprendizaje: creencias de autoeficacia y papel de las atribuciones causales. Un estudio realizado por Mendoza et al. (2017), da cuenta de la imfluencia de estos procesos en el desempeño de los estudiantes.

Papel del profesor, su preparación en cuanto a manejo de recursos, estrategias, conocimiento de los procesos implicados en el aprendizaje, sobre todo en la dimensión motivacional y su autorregulación.

Papel mediador de las tecnologías en el desarrollo de duchar competencias de autorregulación, haciendo énfasis en su necesaria utilización, pero guiada y sistematizada por el

profesor. Se habla de integración de métodos tradicionales, métodos activos, que impliquen la estimulación de estrategias de aprendizaje cognitivas, motivacionales, la promoción del autoconocimiento, la reflexión y concientización de los procesos implicados en el aprendizaje, cómo motivarlo teniendo en cuenta los mismos y el uso de las tecnologías de la información en los escenarios actuales donde impera dicho recurso. Se enfatiza la necesidad de su uso a través de la similitud de las mismas a los intereses y motivaciones de los estudiantes en esta esfera. Se destaca su uso eficiente y efectivo, teniendo en cuenta estos elementos, pues las plataformas empleadas en la actualidad en la institución no han tenido los resultados esperados, llegando en muchas ocasiones a ser rechazados por parte de los discentes.

Conclusiones

Las reflexiones que se presentan son solo directrices de trabajo considerando el contexto universitario internacional y particularmente el cubano, donde se abre paso a nuevas formas de intervención, adaptadas y movidas a los nuevos escenarios en que se estructura el sistema de educación superior en Cuba, que requiere cada vez más la formación y desarrollo de estudiantes autónomos, autorregulados, capaces de gestionar y regular sus propios recursos de aprendizaje, en el que para ello, la autorregulación de la motivación constituye clave para el logro de dicho objetivo.

Los resultados del estudio aportan indicadores iniciales para el diseño de un instrumento de evaluación de la autorregulación motivacional tales como:

Las escalas y cuestionarios de evaluación existentes se limitan a algunos de los procesos implicados en la regulación motivacional o a la evaluación de las estrategias motivacionales, siendo deficiente un instrumento en el cual se conciban las fases de la autorregulación y su integración con los procesos ya mencionados.

El análisis preliminar realizado aporta una propuesta integradora que brinda la posibilidad de construir instrumentos para la evaluación de la autorregulación motivacional, que incluyan de manera explícita tanto las fases del proceso autorregulatorio, vinculado a la motivación, así como sus variables y dimensiones, entre los que se incluyen procesos como: reflexión, concientización y análisis de los propios procesos de aprendizaje incluidos en la motivación, autocontrol y regulación del proceso, establecimiento de metas de aprendizaje, creencias de autoeficacia, jerarquía de motivaciones, atribuciones de éxito y fracaso en el ambiente académico, el rol del profesor y el papel mediador de las tecnologías en el desarrollo de las competencias de autorregulación.

Referencias

- Álvarez Cruces, D. B., Sáez Delgado, F., y López Angulo, Y. (2020). Revisión sistemática del aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica Superior*, 34(4).
- Barbón, O., Fonseca, R., Boada, C., Bravo, I., y González, Y. (2018). Universidad y sociedad. Retos desde la Pedagogía Universitaria. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(1).
- Barca Enríquez, E., Blanco, J. C., Mascarenhas, S., y Barca Lozano, A. (2020). Metas académicas, estrategias y autoeficacia: un análisis diferencial entre el rendimiento académico alto y bajo del alumnado de educación secundaria. *Revista Educação e Humanidades*, 1, 8-37.
- Barca Lozano, A., Montes de Oca Báez, G. y Moreta, Y. (2019). Motivación, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico: Impacto de metas académicas y atribuciones causales en estudiantes universitarios de educación de la República Dominicana. *RECIE*.

- Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 3(1), 19-48.
<https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp19-48>
- Covarrubias Apablaza, C. G., Acosta Antognoni, H., y Mendoza Lira, M. (2019). Relación de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general con las metas académicas de estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 12(6), 103-114.
- Gamboa Graus, M.E. (2018). Estadística aplicada a la investigación educativa. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(2).
- Gamboa Graus, M.E. (2020). Escala estadística y software para evaluar coherencia didáctica en procesos de enseñanza-aprendizaje de Matemáticas. *Didasc@lia: didáctica y educación*, 11(1), 140-165.
- Gamboa Graus, M. E. (2022). Escalas de medición estadística. *Didasc@lia: didáctica y educación*, 13(1), 341-366.
- Garzón, A. y Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324. Doi: doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682.
- Garzón, A., Gil, J., y De Besa, R. (2021). Evidencia de validez de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e06.2979>
- González-Borroto, L. N., Matos, A. G., y Otero, I. (2021). *Aprendizaje autorregulado y Rendimiento académico en estudiantes universitarios: Su relación a través de una revisión sistemática*. (Tesis de grado no publicada). Villa Clara, Cuba.
- Guirao, S. J. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Revista de Enfermería*, 9(2). doi:10.4321/S1988-348X2015000200002

- Guzmán-Zamora, N., y Gutiérrez-García, R. A. (2020). Motivación escolar: metas académicas, estilos atribucionales y rendimiento académico en estudiantes de educación media. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(3), 290-295.
- Hernández, A., y Camargo, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 146-160.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2018). *Metodología de la Investigación* (7ma ed.). Mc Graw Hill.
- Hernández Falcón, D. C., Vargas Jiménez, A., y Almuiñas Rivero, J. L. (2020). La importancia de la evaluación de la eficiencia académica en las universidades. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(1).
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: a systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.
- Kim, Y. E., Brady, A. C., & Wolters, C. A. (2018). Development and validation of the brief regulation of motivation scale. *Learning and Individual Differences*, 67, 259-265.
- Martínez, M., y Meza, J. (2013). Estudio Comparativo: Estrategias de Aprendizaje, Habilidades de Autorregulación, Metacognitivas y Percepción de Autoeficacia de Alumnos de la Licenciatura en Psicología Presencial y SUAYED de la FES-Iztacala. *Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades apoyadas por Tecnologías*, 2(1), 39-50.
- Mendoza, E. Y., Tachong, L., Balleteros, E. Y. y Álvarez, G. R. (2017). El impacto de la afectividad docente en el desempeño académico del estudiante universitario. *Revista Didasc@lia: didáctica y educación*, 8(2), 87-98.

- Moreno Murcia, J.A. y Silveira, Y. (2015). Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 169-181. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.200441>
- Muñiz, J., Elosua, P. y Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.2>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Front.Psychol*, 8, 1-28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement*, 53(3), 801-813.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: a review. *Scand.J.Educ.Res.*, 45, 269-286. <https://doi.org/10.1080/00313830120074206>
- Ratsameemonthon, L. R., Tuicomepee, A. y Blauw, J. N. (2018). La influencia de las metas de logro y la autoeficacia académica en el rendimiento académico de estudiantes universitarios tailandeses: procrastinadores y no procrastinadores. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 16(45), 243-271.
- Rojas Ospina, T. y Valencia-Serrano, M. (2019). Adaptación y validación de un Cuestionario sobre Estrategias de Autorregulación de la Motivación en estudiantes universitarios. *Psykhé (Santiago)*, 28(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1128>

- Sáez Delgado, F., Mella Norambuena, J., López Angulo, Y. y León Ron, V. (2021). Escalas para medir las fases de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Información Tecnológica*, 32(2), 41-50.
- Saucedo, J. N., Garza, M. L., Muro, M. D., y Chainé, S. M. (2020). Evaluación de la autoeficacia, expectativas y metas académicas asociadas al rendimiento escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 435-452.
- Suárez, J. M., y Fernández, A. P. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 21(1), 116-128.
- Torrano, F., Fuentes, J. L. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39(156), 160-173.
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J., Cabanach, R., González Pienda, J. A., y Rosario, P. (2010). Motivación y Aprendizaje Autorregulado. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(1), 86-97
- Vestena, J. G. y Díaz Medina, B. A. (2018). Revisión Narrativa: elementos que la constituyen y sus potencialidades. *Journal of Nursing and Health*, 8(1). <https://doi.org/10.15210/jonah.v8i1.13654>
- Wolters, C. A. & Benzon, M. B. (2013). Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. *The Journal of Experimental Education*, 81, 199-221. <https://doi.org/doi.org/10.1080/00220973.2012.699901>
- Wolters, C. A. & Benzon, M. B. (2013). Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. *The Journal of Experimental Education*, 81, 199-221. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.699901>

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educ. Psychol*, 48, 135–147 <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

Zimmerman, B. J. (2000). Attainingself-regulation: a social cognitive perspective. In Handbook of Self-Regulation, eds M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (San Diego, CA: Academic Press), 13-40. <https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50031-7>