

Autorregulación del aprendizaje en la universidad: variables motivacionales desde contextos formales en Cuba

Learning Self-Regulation at University: Motivational Variables from Cuba's Formal Contexts

Idania Otero Ramos*

idaniao@uclv.edu.cu

Annia Vizcaino Escobar*

annia@uclv.edu.cu

**Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas*

Ariadna Matos Matos

ariadna.matos@reduc.edu.cu

Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz"

Resumen

En los Objetivos de Desarrollo Sostenible para los pueblos de América Latina y el Caribe, se fundamenta la necesidad de garantizar una educación de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Desde esta perspectiva, el objetivo de esta investigación fue describir variables motivacionales del aprendizaje autorregulado, en el contexto universitario cubano, aspecto que permitió fundamentar el papel de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se asumió un diseño no experimental, transeccional y de alcance descriptivo. Este estudio incluyó a 127 estudiantes de enseñanza superior. Se utilizaron escalas de motivación académica y atribuciones causales validadas para el contexto objeto de estudio. Los resultados indicaron la existencia de atribuciones causales de éxito y fracaso como: esfuerzo, capacidad, complejidad de contenidos y profesores. Se hallaron evidencias de la utilización de metas de aprendizaje relacionadas con la motivación profunda y metas de rendimiento relacionadas con la motivación superficial y de desempeño.

Palabras clave: autorregulación, atribuciones, contexto universitario, metas, motivación

Abstract

The sustainable development objectives for Latin American and Caribbean communities are based on the need to guarantee quality education that promotes lifelong learning opportunities for all. From this perspective, the objective of this research was to describe motivational variables of self-regulated learning in the Cuban university context, an aspect that allowed to substantiate the role of motivation in the teaching-learning process. A non-experimental, transeccional and descriptive design was assumed. It included 127 higher education students. Academic motivation scales and causal attributions validated for the context under study were used. The results indicated the

existence of causal attributions of success and failure such as: effort, ability, complexity of content and teachers. Evidence of the use of learning goals and performance goals was demonstrated.

Keywords: self-regulation, attributions, university context, goals, motivation

Introducción

En el objetivo número cuatro de desarrollo sostenible, plasmado en la agenda 2030, para el desarrollo de los pueblos de América Latina y el Caribe, transversaliza cada una de las metas propuestas y se refiere a la necesidad de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (CEPAL, 2019). En Cuba, es evidente un proceso de reestructuración constante en el perfeccionamiento del sistema de educación superior, este sitúa el proceso de formación integral y continua de los estudiantes como parte de los ejes y sectores estratégicos que se recogen en las bases del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030 (2016).

Los denominados cursos por encuentro (CPE) posibilitan, a los trabajadores y jóvenes, la continuidad de estudios en la educación superior. En este contexto, la semipresencialidad posee el rol protagónico, pues se hacen necesarias nuevas formas de enseñanza que garanticen el desarrollo de la autonomía y la independencia.

En los contextos actuales, resulta primordial que las instituciones de educación estimulen competencias que ayuden a conseguir un aprendizaje continuo, permanente. 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, cómo aprenden (Torrano *et al.*, 2017). Panadero (2017, citando a Boekaerts, 1996, 2011; Efklides, 2011; Hadwin *et al.*, 2011; Pintrich, 2000; Winnie y Hadwin, 1998; Zimmerman, 2000, 2013; Zimmerman y Moylan, 2009) señala que varios de los modelos clásicos y contemporáneos que existen en relación a la autorregulación del aprendizaje coinciden en conceptualizar el aprendizaje como un proceso activo, dirigido a la consecución de metas. Estas teorías son similares en cuanto a concebir el aprendizaje autorregulado como un proceso compuesto por diferentes fases y subprocesos, e investigado a partir de tres áreas fundamentales: metacognición, motivación y emoción. Estas conclusiones se confirman en los estudios de Puustinen y Pulkkinen (2001) y, también, en la revisión más actual de Panadero (2017); y, a su vez, plantean tres fases identificables y comunes para los modelos mencionados: preparatoria, de desempeño y de valoración (citado en Panadero, 2017). Ribeiro y Boruchovich (2018) añaden que los modelos contemporáneos de la autorregulación (DaleShunk, 2001; Pérez *et al.*, 2005; Pintrich, 2000, 2004; Zimmerman, 1998, 2000) tienen en común, además de la concepción del carácter activo del estudiante en su proceso de aprendizaje, que este puede mejorarse significativamente con el dominio de las habilidades de autorregulación (Zimmerman, 2013, citado en Ribeiro y Boruchovich, 2018).

Por su relevancia en el propio proceso de autorregulación del aprendizaje, en la investigación se abordó un análisis preliminar del componente motivacional del aprendizaje autorregulado. Se hace especial énfasis en dos procesos motivacionales implicados en el aprendizaje y, por tanto, en su regulación: las atribuciones causales del éxito y fracaso escolar, y el enfoque de motivación basado en las metas académicas (Barca *et al.*, 2005; Barca-Enríquez *et al.*, 2020).

Según los postulados de Weiner (1985) (citado en Barca *et al.*, 2005) lo que determina la motivación con la que un estudiante se enfrenta a las actividades académicas son, entre otros factores, las atribuciones causales o interpretaciones que el estudiante realiza de sus propios

resultados. Los determinantes del proceso motivacional serían, por un lado, las características dimensionales que presentan cada uno de dichos factores: el lugar de causalidad (interno-externo), la estabilidad de la causa (estable o inestable) y la controlabilidad por parte del sujeto (controlable o no); y, por otro, las consecuencias de las mismas en el autoconcepto, la autoestima, la confianza en las capacidades propias, las expectativas de éxito y fracaso, lo que a su vez repercute en la conducta de logro futura.

Las metas académicas se agrupan en dos grandes áreas: metas de aprendizaje y de rendimiento o resultado. En esta línea de trabajo, se identifican tres tipos de tendencias o factores motivacionales, claramente delimitados, que podrían estar en consonancia con los tipos de metas académicas descritas e identificadas en investigaciones en contextos educacionales (Barca *et al.*, 2005); estos son una de aprendizaje (que hace alusión a la motivación profunda/intrínseca) y dos de rendimiento (relacionadas con las motivaciones de logro o rendimiento y superficial o de evitación del fracaso). Actualmente, se considera que la autorregulación está relacionada con el proceso motivacional de fijar metas y planificar la acción para lograrlas.

El estudio de las variables motivacionales aún es deficiente, de allí la necesidad de consolidar este tipo de investigaciones, más aún en el contexto cubano, donde los recientes escenarios de aprendizaje, en constante cambio, realzan la necesidad de fomentar el proceso autorregulatorio, particularmente, en la dimensión motivacional. Partiendo de estos postulados, la investigación se orientó a describir variables motivacionales del aprendizaje autorregulado, en el contexto universitario cubano.

Materiales y métodos

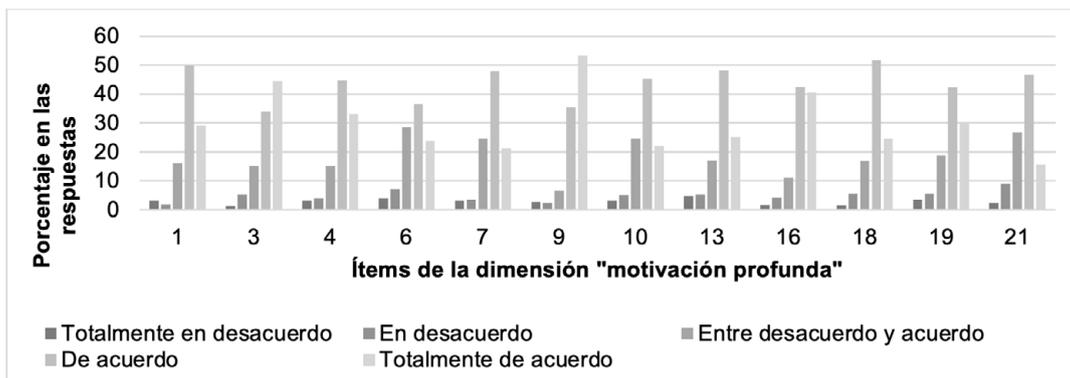
Para la investigación, se estableció como paradigma el cuantitativo. El estudio se llevó a cabo con 127 estudiantes del primer año de los CPE de la Universidad de Camagüey, Cuba. El tipo de diseño utilizado fue el no experimental y transeccional, con alcance descriptivo. Para recoger la información se utilizó la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales (CEAP48), construida por Barca *et al.* (2005) y fue adaptada y validada para el contexto cubano, con adecuadas propiedades psicométricas (Matos *et al.*, 2019). Está compuesta por dos subescalas, agrupadas en veinticuatro ítems cada una. En la primera, se evalúan las tendencias motivacionales de los estudiantes, Subescala de Motivación Académica (SEMAP), y se agrupan ítems referidos a los tres tipos de motivación clásicos: profunda, superficial y de rendimiento. La segunda es la de Metas y Estilos Atribucionales (SEAT), cuyos ítems evalúan las metas académicas de rendimiento o de aprendizaje asociadas a distintas causas de éxito y fracaso. Ambas subescalas son cuestionarios completados en una escala Likert (1-5) que va de menor a mayor acuerdo.

Resultados

Los datos descriptivos correspondientes a la subescala SEMAP, en cada una de las dimensiones de la motivación académica, arrojaron que:

En motivación profunda (Figura 1), se pudo observar las ocurrencias en porcentajes para cada uno de los ítems que la componen. En casi la totalidad de los ítems, los estudiantes puntúan entre las respuestas de “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”: 1. “Estudio a fondo los temas que me resultan interesantes” (79 %); 7. “Me gusta aprender cosas nuevas en clase para profundizar después en ellas” (69 %); 10. “Me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo” (66 %); 19. “Prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes, aunque sean difíciles” (72 %).

Figura 1. Distribución porcentual en los ítems de la dimensión motivación profunda



Fuente: elaboración propia

Las respuestas permiten considerar la tendencia hacia el acuerdo, lo que indica la prevalencia de la orientación profunda hacia el aprendizaje.

La Figura 2 demuestra los porcentajes de los ítems en la dimensión motivación superficial. Se plasman dos tendencias respecto al grado de acuerdo. En primer lugar, una tendencia hacia el “totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo” y “entre desacuerdo y acuerdo” en los siguientes ítems: 5. “Reconozco que estudio solo para aprobar” (74 %); 11. “Me esfuerzo en el estudio porque mi familia me suele hacer regalos” (90 %); 14. “Me considero un alumno de la media, igual que otro cualquiera” (83 %); 24. “Cuando realizo un examen pienso que voy a salir peor que mis compañeros/as” (87 %). La segunda tendencia se orienta a considerar un mayor grado de acuerdo respecto a los ítems que componen esta dimensión a partir de las respuestas “totalmente de acuerdo”, “de acuerdo” y “entre desacuerdo y acuerdo”: 2. “Me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja calificación” (78 %); 8. “Estudio solamente aquello que me van a preguntar en los exámenes” (67 %); 17. “Es muy importante para mí que las profesoras/es señalen exactamente lo que debemos hacer” (90 %); 22. “A la hora de hacer exámenes me da miedo desaprobado” (76 %).

La distribución de las respuestas en la dimensión “motivación superficial” es más irregular que en la anterior, respecto al grado de acuerdo. Se plasma en estos análisis una orientación por estímulos externos.

En la Figura 3 se muestra el porcentaje de respuestas de los estudiantes en cada uno de los ítems que componen la tercera dimensión de la motivación académica: motivación de rendimiento. Se aprecia la tendencia al desacuerdo. Estos análisis se reflejan en los ítems en los que el porcentaje mostrado considera las respuestas “totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo” y “entre desacuerdo y acuerdo”: 12. “Cuando puedo, intento sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros/as” (65 %); 15. “Me gusta competir para obtener las mejores calificaciones” (72 %).

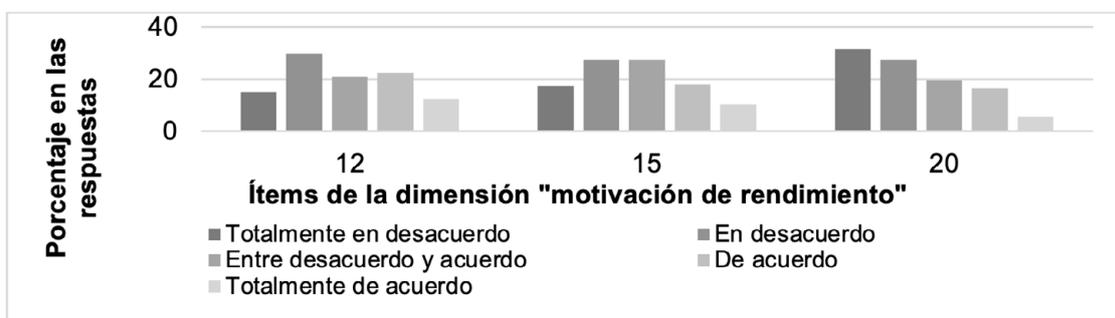
La tercera dimensión, vinculada con la motivación de rendimiento, muestra la competencia que se genera por la expectativa de recompensas si se es capaz de tener éxito, se basa en el incremento del ego o autoestima, por medio de la competencia, al obtener las calificaciones más altas posibles con la intención de sobresalir.

Figura 2. Ítems de la motivación superficial



Fuente: elaboración propia

Figura 3. Ítems de la motivación de rendimiento

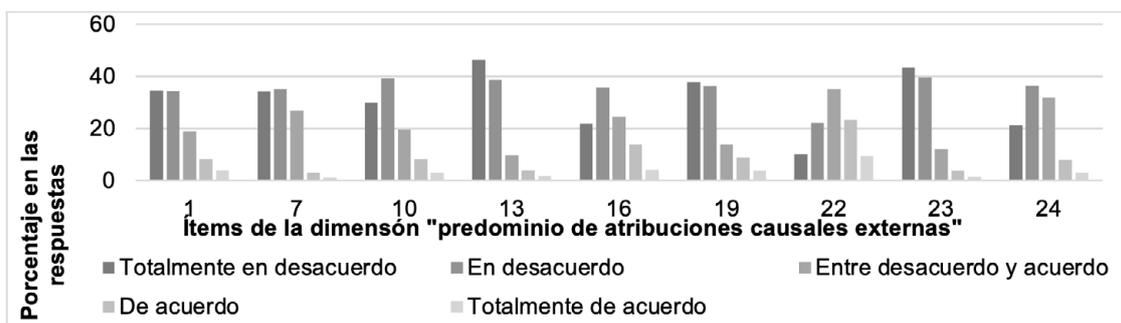


Fuente: elaboración propia

En la muestra de estudiantes investigados existe una tendencia hacia la motivación profunda o intrínseca. Estas consideraciones se contrastan al comparar los valores de las medias para cada una de las dimensiones: motivación profunda ($M=3,9381$ y $DT=0,53$), superficial ($M=2,8681$ y $DT=0,53$) y de rendimiento ($M=2,67$ y $DT=0,94$).

A pesar de esta tendencia, se expresan resultados que reflejan la existencia de motivos superficiales: estudiar para aprobar, el miedo y desánimo por desaprobado, la necesidad de la ayuda constante del profesor, motivos que limitan la autogestión del aprendizaje. En un análisis similar y teniendo en cuenta la distribución de frecuencia y porcentaje para la subescala SEAT, se muestran los datos descriptivos para cada una de las dimensiones de las atribuciones causales. En la Figura 4 se refleja la primera de las dimensiones de la subescala SEAT: predominio de las atribuciones causales externas. En casi la totalidad de los ítems, los mayores porcentajes se encuentran distribuidos en las respuestas que consideran el “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo”: 1. “Mi éxito en los exámenes se debe en gran parte a la suerte” (68 %); 7. “El profesorado es el responsable de mi bajo rendimiento académico” (69 %); 10. “Cuando fracaso en los exámenes se debe a mi baja capacidad” (69 %); 24. “Mis malas notas reflejan que las asignaturas son difíciles” (57 %). Ello se traduce en que los alumnos de la muestra no atribuyen, en su mayoría, las causas del éxito o fracaso a factores de naturaleza externa: suerte, facilidad o dificultad de los contenidos o asignaturas, la acción del profesor, entre otras.

Figura 4. Distribución porcentual de la dimensión predominio de atribuciones externas



Fuente: elaboración propia

La actual dimensión refleja, por el contenido de los ítems y no en los resultados que se muestran, un estilo atribucional desadaptativo que se caracteriza por relacionar los éxitos a factores externos e incontrolables, como la suerte, la facilidad de las tareas; mientras que los fracasos se atribuyen a factores internos, como la capacidad, e incontrolables, como las injusticias cuando son evaluados por los profesores; se ve que causas no podrían ser modificadas de manera inmediata o interna y que dudan de las propias capacidades para mejorar en el rendimiento, pues consideran inútiles los esfuerzos, debido a la ausencia de control sobre su propio proceso de aprendizaje (Miñano y Castejón, 2011).

En la segunda de las dimensiones de la subescala SEAT, predominio de atribuciones causales internas, los resultados en por ciento por ítems se expresan en la Figura 5. En ella, se constata una mayor tendencia (respecto a la anterior), hacia la dimensión relacionada con el predominio de las atribuciones causales de naturaleza interna. Este hallazgo se respalda en las respuestas situadas en los valores de “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”, en la casi totalidad de los ítems: 2. “Las buenas notas se deben siempre a mi capacidad” (71 %); 6. “Siempre que estudio lo suficiente, obtengo buenas notas” (81 %); 14. “Me esfuerzo en los estudios porque me gusta lo que estoy trabajando en clases” (66 %); 17. “Me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy útil ver cómo lo que sé me sirve para aprender cosas nuevas” (73 %).

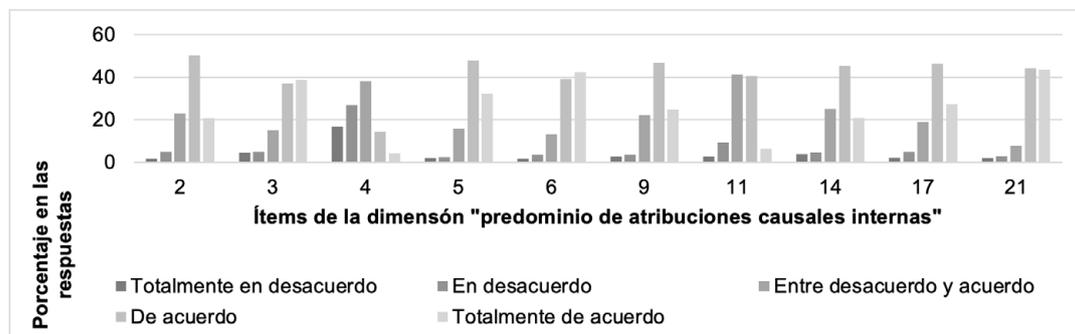
En esta dimensión se ubican un menor grupo de ítems, también con tendencia hacia el acuerdo: 9. “Cuando el profesorado se preocupa y da directrices de cómo estudiar, entonces me encuentro bien en clases y en los exámenes” (71 %) y 21. “Cuando el profesorado explica bien, me ayuda a obtener buenas notas” (87 %), estas respuestas contemplan atribuciones externas, como responsables de sus éxitos y esfuerzos en los estudios. No obstante, existe un predominio de atribuciones causales de naturaleza interna.

El análisis, en por ciento, de los ítems de la tercera dimensión de las atribuciones causales, predominio de atribuciones causales de rendimiento, se muestra en la Figura 6. En este priman las respuestas “entre desacuerdo y acuerdo” y “en desacuerdo”: 8. “Estudio desde el principio y lo hago todos los días, así nunca tengo problemas para tener buenas notas” (67 %); 12. “Normalmente me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos y compañeros de clase” (60 %); 18. “Estudio para obtener buenas notas porque es la mejor manera de sobresalir en clase” (62 %).

Esta dimensión de la subescala SEAT demuestra la tendencia a atribuir las causas del éxito a factores externos, pero a diferencia de la dimensión primera, se encuentran asociadas a elementos vinculados con la competencia y la valoración social. Este estilo atribucional se relaciona con las denominadas metas de resultado o rendimiento, en las que el interés por el aprendizaje viene

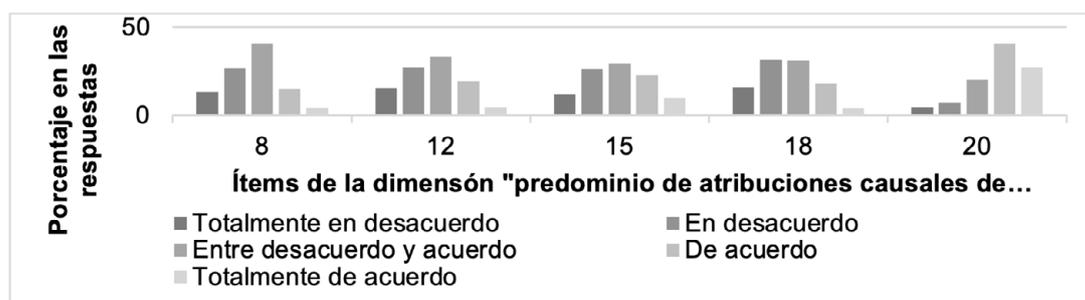
dado porque constituye un medio importante para la obtención de incentivos externos como las notas, la competencia y los juicios de aprobación de los otros (Barca *et al.*, 2005).

Figura 5. Ítems de atribución causal interna



Fuente: elaboración propia

Figura 6. Ítems de atribución causal de rendimiento



Fuente: elaboración propia

Los análisis expuestos demostraron una tendencia orientada hacia la dimensión predominio de atribuciones causales internas. Estas consideraciones se contrastan al comparar los valores de las medias para cada una de las dimensiones: atribuciones internas ($M= 3,79$ y $DT=0,48$) de rendimiento ($M= 2,95$ y $DT=0,61$) y con menos prevalencia, las de naturaleza externa ($M=2,19$ y $DT=0,58$).

Discusión

Los análisis realizados permitieron la descripción de variables motivacionales del aprendizaje autorregulado en el contexto universitario cubano. Existe como tendencia un predominio de la motivación profunda, respecto a la superficial y de rendimiento. Se refleja el interés que el alumno tiene en determinado tema o elementos de su aprendizaje. Existe una intención clara de comprender, fundamentar y examinar los elementos lógicos de un argumento. Los estudiantes se movilizan ante el reto de aprender, lo que supone un interés de mejorar sus capacidades; la motivación es intrínseca (Barca *et al.*, 2005). Resultados similares se obtienen en otros estudios donde el interés por aprender se pronuncia con mayor prevalencia (Mirete *et al.*, 2018; Robles *et al.*, 2017). A pesar de la tendencia general, en menor medida, se expresan también motivos superficiales: estudiar para aprobar, estudiar solamente los contenidos que preguntan en los

exámenes y se evidencia la necesidad de la ayuda permanente del profesor, lo que limita la autogestión. Estos hallazgos fundamentan la necesidad de repensar las prácticas educativas, pues los estudiantes en esta orientación enfrentan las tareas de estudio como una imposición externa, se centran en las recompensas al aprobar los exámenes, con un correspondiente miedo al fracaso que intentan evitar, pero sin trabajar demasiado (Barca *et al.*, 2005).

Varios estudios reflejan que las atribuciones causales poseen una serie de funciones que indican por qué las personas hacen atribuciones que se integran, entonces, al proceso motivacional (Matalinares *et al.*, 2009). Los hallazgos del presente estudio avalan la prevalencia de alumnos que consideran responsables de su éxito escolar a las atribuciones causales de origen interno, seguidas de las de rendimiento y con menos ocurrencia a las atribuciones de naturaleza externa. Son evidentes las internas, vinculadas al éxito por capacidad y por el esfuerzo. A partir de los datos aportados en la subescala de atribuciones y metas, prevalece, en la muestra investigada, el estilo atribucional adaptativo, en el que los estudiantes que persiguen metas de aprendizaje atribuyen sus éxitos a causas internas y controlables como el esfuerzo, lo que conlleva a altos grados de motivación y persistencia, y posibilita un mejor rendimiento (Miñano y Castejón, 2011). Existen estudios con similares resultados (Sáez *et al.*, 2018), estos hallan, en muestras de estudiantes universitarios, atribuciones al esfuerzo y la capacidad como causas internas responsable de sus éxitos.

Los hallazgos encontrados en la investigación confirman riesgos y desafíos para el proceso educativo. Aunque no se toma partido por un prototipo ideal en la asunción de un tipo de motivación, metas o atribuciones determinadas; la idea es clara. la regulación de estos procesos motivacionales, el carácter activo en su gestión y manejo constituyen claves para la promoción de la autonomía, la independencia, la formación de aprendices autorregulados que contribuyan a la transformación personal y social.

Conclusiones

El análisis del componente motivacional del aprendizaje autorregulado fue realizado a partir de dos procesos que intervienen en su regulación: las atribuciones causales y el enfoque de motivación basado en las metas académicas.

Se demostró un predominio de motivaciones profundas en el contexto educativo que se evaluó: estudiar para aprender. Se hallaron también evidencias de motivos de aprendizajes sustentados por metas y motivos superficiales: estudiar para aprobar. Prevalció el estilo atribucional adaptativo, pues la tendencia estuvo orientada hacia el predominio de atribuciones causales internas: éxito por capacidad y esfuerzo y, en menor medida, las atribuciones externas y de rendimiento. Se reveló la utilización de metas de aprendizaje, en las que se percibió la utilidad de los aprendizajes para la adquisición de nuevos conocimientos.

Referencias bibliográficas

- Barca, A.; Porto, A. M.; Santorum, R. y Barca-Enríquez, E. (2005). Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: la escala CEAP48. *Revista de psicología y educación*, 1(2), 103-136.
- 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.
- Matalinares, M.; Yaringaño, J.; Sotelo, L.; Sotelo, N.; Arenas, C.; Díaz, G. y Huari, Y. (2010). Relación entre los estilos

- atribucionales y los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(2), 101-116.
- Matos, A. G.; Otero, I. M. y Díaz, F. A. (2019). *Validación de la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales, en estudiantes de la Universidad de Camagüey*. [Tesis de Maestría] Universidad Central de las Villas <http://dspace.uclv.edu.cu:8009/handle/123456789/11820>
- Miñano, P. y Castejón, J. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en lengua y matemáticas: Un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230.
- Mirete, A.B.; Pérez, R. y Maquilón, J.J. (2018). Estudio comparativo de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de los Grados en Pedagogía y Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 173-194.
- Naciones Unidas. CEPAL. (2019). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales*.
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Front. Psychol*, 8, 1-28.
- PCC. (2016). Plan Nacional de desarrollo económico y social hasta 2030: propuesta de visión de la nación, ejes y sectores estratégicos, *Documentos del VI Congreso del PCC*.
- Ribeiro, D. y Boruchovich, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, (46), 71-80.
- Robles, F. J.; Galicia, I. X. y Sánchez, A. (2017). Orientación temporal, autorregulación y aproximación al aprendizaje en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(2), 502-518.
- Sáez, F. M.; Bustos, C. E.; Pérez, M. V.; Mella, J. A.; Lobos, K. A. y Díaz, A. E. (2018). Disposición al estudio, autoeficacia y atribuciones causales en estudiantes universitarios chilenos. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 199-245.
- Tomasen, M. y Lobaina, R. C. (2015). La educación de jóvenes y adultos en Cuba. Prioridades y perspectivas. <https://trabajos.pedagogiacuba.com/trabajos/10Maura%20Tomas%3%A9n%20Le%3%B3n%20Evento%20OACE.%20Educaci%3%B3n%20de%20J%3%B3venes%20y%20Adultos%20.pdf>
- Torrano, F.; Fuentes, J. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*. 39(156), 160-173.