

Relaciones existentes entre sistema de mediación del aprendizaje, autorregulación del aprendizaje y logro académico en estudiantes de pregrado de una universidad de Pereira

Existing relationships between mediation system of learning, self-regulation of learning and academic achievement of undergraduate students of a university in Pereira.

Marly Johana Bahamón Muñetón, Psicóloga. Magister en Educación y Desarrollo Humano. Docente Universidad Antonio Nariño.

Recibido mayo 02 de 2010, Aprobado junio 02 de 2010

RESUMEN

El estudio se realizó con el objetivo de explicar y comprender las relaciones existentes entre el sistema de mediación del aprendizaje, autorregulación del aprendizaje y logro académico en estudiantes de pregrado de una Universidad a distancia. El enfoque de la investigación es mixto, el cual se dividió en dos fases; una cuantitativa con diseño correlacional y otra cualitativa con método hermenéutico que utilizó el análisis de contenido. Como instrumento para medir los procesos de autorregulación se utilizó el Inventario de autorregulación del aprendizaje (SRLI) y para medir el logro académico el promedio de notas semestral generado por la plataforma de la universidad en la que se encontraban adscritos. Se aplicó a 149 estudiantes de pregrado de una Universidad a distancia, pertenecientes al sistema de mediación virtual y tradicional; de los resultados obtenidos se correlacionaron las variables para encontrar el nivel de significación con el coeficiente de Spearman, para lo cual se utilizó el software estadístico SPSS 15V y se determinó que no existe relación significativa entre las tres variables pero sí entre autorregulación y logro académico y entre algunos procesos de autorregulación del aprendizaje y sistema de mediación. En la segunda fase se utilizó el análisis de contenido temático y semántico para el producto de foros académicos de 4 estudiantes, y de entrevista a grupo focal, con seis estudiantes de mediación virtual. Del cual surge “la decisión como proceso”, “la experiencia” y “el reconocimiento”.

Palabras Clave

Autorregulación, logro académico, mediación y aprendizaje.

ABSTRACT

This study was conducted with the objective of explaining and understanding the relationships between mediation system of learning, self-regulated learning and academic achievement of undergraduate students of an open university. The focus of the research is mixed, it is divided into two phases: a quantitative correlational design and a qualitative hermeneutic method which the content analysis employed. As an instrument to measure self-regulation processes the Self-Regulated Learning Inventory (SRLI) was used and also to measure the academic achievement of semester grade point averages generated by the platform of the university in which they were appointed. It was applied to 149 undergraduate students of an open university, belonging to the virtual and traditional mediation system. From the obtained results, variables were correlated to distinguish the level of importance of the Spearman coefficient, for which the statistical software SPSS 15V was utilized. It was determined that no significant relationship existed between the three variables, however there is a relationship between self-regulation and academic achievement and among some self-regulated processes and the mediation system. In the second phase, a thematic and semantic content analysis was used for the result from academic forums of 4 students and focus group interviews with 6 students from virtual mediation. Hence arises “the decision as a process”, “the experience” and “the acknowledgement.”

Key Words

Self-Regulation, Academic Achievement, Mediation and Learning.

INTRODUCCIÓN

Perspectivas recientes acerca de la educación tratan de aproximarse con más ahínco a temas relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje y los elementos que coexisten en su interior, generando dinámicas para tratar de explicar en unos casos, y comprender en otros, cómo los estudiantes construyen conocimiento. Sin embargo, la tarea se torna más compleja cuando se evidencian las profundas transformaciones en la sociedad contemporánea, a partir de lo cual también han cambiado los contextos educativos y a su vez las formas y relaciones de aprendizaje-enseñanza.

Uno de estos cambios, se ha hecho evidente con el surgimiento de la educación a distancia ya que a pesar de que existe hace varias décadas, en la actualidad parece instalarse con mayor propiedad y de manera más acentuada en su modalidad virtual, relacionado con el avance de las nuevas tecnologías y el aumento en las condiciones de accesibilidad; lo cual representa un desafío tanto para los estudiosos de la educación, como para los educadores. Sumado a lo anterior, la falta de investigación y los avances poco significativos al respecto contribuyen a que no sean ya suficientes los aportes teóricos para develar nuevos horizontes que permitan entender y llevar a cabo las acciones necesarias para que los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia cobren mayor efectividad.

En referencia a este hecho, la poca investigación existente ha centrado su interés en el análisis de las percepciones y creencias de los estudiantes, además de establecer si realmente existen diferencias entre los estudiantes de mediación virtual y tradicional. Cuestión que ha sido complicada puesto que aún no se evidencia consenso; un ejemplo de ello son la investigaciones realizadas por Barnard, Paton y Lan (2008), que se contradicen con los aportes de Dabbagh y Kitsantas (2005).

Esta investigación trata de establecer las relaciones existentes entre los factores anteriormente mencionados para explicar y comprender sus posibles interacciones. Para ello, dicha indagación se ubica en la teoría cognitivo-social (Bandura, Zimmerman, Shunk entre otros). Metodológicamente, se caracteriza como una investigación mixta de diseño correlacional y

se desarrolla en dos fases; la primera, análisis de datos cuantitativos y la segunda, análisis de datos cualitativos. Los instrumentos utilizados son el SRLI (inventario de aprendizaje autorregulado), cuestionario sociodemográfico, reporte promedio de notas semestral, guía de entrevista a grupo focal y guía de foro.

El análisis de las relaciones propuestas en este trabajo investigativo, busca abordar aspectos que poco se han estudiado con anterioridad, tratando de identificar algunos elementos que puedan aportar al desarrollo teórico de la educación a distancia y virtual en relación con los procesos de autorregulación del aprendizaje, el abordaje y el análisis cualitativo de las percepciones de los estudiantes acerca de sus procesos de autorregulación y éxito académico, pretenden contribuir al desarrollo de estrategias de intervención.

SISTEMA DE MEDIACIÓN TRADICIONAL A DISTANCIA.

En los últimos años con la masificación de las nuevas TIC'S se observa cómo el límite que separa las universidades tradicionales y las universidades a distancia esta menos claro para el futuro.

Las universidades tradicionales, establecidas en su mayoría con fundamentos que provienen de la edad media y una larga tradición en sus instituciones y estilos pedagógicos, hoy por hoy se abren a las nuevas tendencias y están ofreciendo cada vez más servicios a distancia tanto para los estudiantes regulares como para una nueva población de estudiantes con necesidades especiales, por ello hoy vemos, como universidades con programas presenciales ofrecen posibilidades de estudio en programas semi-presenciales y a distancia tanto de pregrado como a nivel posgradual.

En este sentido el sistema de mediación tradicional, es el denominado blended learning donde se combinan actividades y acompañamiento a distancia y de forma presencial, es decir, los estudiantes que seleccionen este de sistema de mediación tienen la posibilidad de encuentros físicos con el tutor de acuerdo a una agenda que se programa con los mismos estudiantes, la periodicidad de encuentros depende tanto del número de créditos académicos del curso como de los acompañamientos que acuerden los actores.

SISTEMA DE MEDIACIÓN VIRTUAL

Uno de los fenómenos que mayor impacto ha tenido sobre la sociedad actual ha sido la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC'S) en los diferentes contextos cotidianos en los que se desenvuelve el ser humano.

En la actualidad la academia presenta muchos programas pertenecientes a modalidades cada vez más flexibles en espacios, tiempos y currículo tanto en formación profesional como posgradual. En torno a esto, la Universidad ha establecido como estrategia de mediación la implementación de una plataforma virtual donde establece un conjunto de actividades en red, que buscan el desarrollo de habilidades y el aprendizaje permanente de nuevas prácticas, gracias al uso de computadoras interconectadas entre sí; el sistema virtual o como también se conoce e-learning, proporciona una herramienta muy útil para la formación profesional, se trata de una práctica educativa en la cual las tecnologías web intervienen en muchas partes del proceso de generación de conocimiento.

El éxito de estos procesos según lo planteado por Harasim, (1990) no dependerá tanto de limitaciones tecnológicas como de la falta de un adecuado marco pedagógico que permita generar apropiadas estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Uno de los constructos que aparecen con mayor fuerza en los estudios sobre aprendizaje hace referencia al concepto de autorregulación, es decir, el proceso mediante el cual los estudiantes identifican, controlan y transforman sus experiencias de aprendizaje agenciando su propio conocimiento vigilando sus procesos cognitivos, motivacionales y ambientales.

La autorregulación del aprendizaje se ha entendido de múltiples maneras, por ello son varias las posturas teóricas al respecto como: la social-cognitiva, la fenomenológica, conductista y operante (Zimmerman and Shunk, 1989). No obstante, el rasgo común de todas las definiciones es una descripción de cómo y por qué los estudiantes escogen usar un determinado proceso, estrategia o respuesta (Zimmerman, B. Shunk D. 1989).

Un elemento fundamental en el análisis de la autorregulación del aprendizaje es autogestión, pues ejerce una fuerte influencia sobre el papel activo del estudiante y su posición en la toma de decisiones sobre su propio proceso y las acciones que pueda generar.

De acuerdo con Zimmerman y Schunk (1989), la autorregulación es entendida como el proceso por el cual los estudiantes activan y sostienen cogniciones, comportamientos y afectos, que se orientan sistemáticamente hacia la consecución de una meta (Zimmerman, 1989 citado en Pintrich, P y Shunk D, 2002). De esta definición, se desprenden tres elementos fundamentales para el estudio de la autorregulación: La cognición, la conducta y el afecto/motivación. La relación triárquica que se desarrolla entre estos elementos constituye un patrón fundamental para la actividad cognitiva que se establece en función de una meta. Así, el aprendizaje autorregulado se percibe como un proceso activo y constructivo por el cual estudiantes fijan objetivos para su plan de aprendizaje y establecen las acciones vigilando, regulando y controlando su cognición, la motivación y el comportamiento (Pintrich, 1999 citado en Nikos, Mousoulides and George Philippou, 2005).

En este proceso los esfuerzos y acciones deliberadas brindan una opción para el encuadramiento del estado actual percibido del sistema por el estado deseado (Scheier, 1998 en Elizabeth A. L. Stine-Morrow, M.C, Joseph R. M., and Soo R. N, 2006). Convirtiéndose en un intento por mejorar una situación insatisfactoria o para preservar un estado que se percibe mejor que otros estados que una persona puede experimentar (Winne, 1997).

Adicional a esto, la autorregulación según Schunk (1991) promueve el aprendizaje y la percepción de mayor competencia, lo cual mantiene la motivación y la autorregulación para alcanzar nuevas metas. En consecuencia, los estudiantes autorregulados se caracterizan por ser agentes de su propia conducta, con fuertes creencias sobre el aprendizaje como un proceso proactivo, sujetos con automotivación que usan estrategias que les permitan lograr los resultados esperados (Torrano, 2004). En las condiciones contemporáneas, los estudiantes pueden describirse como auto-regulados en la medida en que son metacognitiva, motivacional, y comportamentalmente

participantes activos en su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman, 1986. Citado por Zimmerman y Schunk, 1989)

Otro rasgo fundamental de las definiciones de autorregulación es una "self-oriented" (Carver & Scheier, 1981.; Zimmerman, 1996). Entendida como un proceso cíclico en el que los estudiantes monitorean o supervisan constantemente la efectividad de los métodos y estrategias empleados evaluando si es necesario hacer ajustes cambiando o incluso reemplazando las estrategias que no hayan sido efectivas. (véase Zimmerman y Schunk, 1989). De acuerdo con Zimmerman y Schunk, este seguimiento conduce a cambios en las estrategias, la cognición, el afecto y el comportamiento de la persona.

Esta naturaleza cíclica, se recoge en el modelo de autorregulación de tres fases de Zimmerman (1996). La fase previa precede a la ejecución que se refiere a los procesos que preparan el escenario de la acción. La fase de control de la ejecución (volitiva) conlleva procesos que ocurren durante el aprendizaje y afectan a la atención y a la acción. La fase de auto-reflexión que tiene lugar después de la ejecución, las personas responden a sus esfuerzos. (Pintrich y Scunk, 2006)

Este modelo de autorregulación, aunque diferente de otros autores expone elementos comunes con otros modelos (Pintrich, McCombs, Corno, Schunk) que generalmente tratan aspectos relacionados con: ¿Cómo el individuo puede controlar su motivación, su cognición y su comportamiento? (Pintrich,y Schunk 2006). En general, los modelos de aprendizaje auto-regulado están integrados por tres elementos básicos: el uso de estrategias de aprendizaje auto-regulado, el compromiso hacia las metas académicas y las percepciones de auto-eficacia sobre la acción de las destrezas por parte del estudiante.

Teniendo en cuenta lo anterior es posible afirmar que los aspectos claves de la auto-regulación son (Pintrich and DeGroot, 1990):

- Los estudiantes controlan y gestionan sus esfuerzos para el desarrollo de la tarea
- Los estudiantes auto-regulados mantienen su compromiso cognitivo con la tarea lo que les permite obtener mejores resultados

- El uso de estrategias cognitivas es importante para que los estudiantes recuerden y aprendan.

En este orden de ideas, la auto-regulación se encuentra profundamente ligada al individuo en la medida en que es impregnada por los propios valores, necesidades, e intereses aunque ocurre sin la atención muy consciente. (Boekaerts, M and Rozendaal, J. 2007). Boeakerts and Rozendaal, sugieren que los procesos de autorregulación del aprendizaje se relacionan con la manera como el sujeto asume la información, es decir, las atribuciones que el estudiante le da al conocimiento específico al cual pretende acceder involucrando además sus insuficiencias y motivaciones aunque esto no sea directamente percibido.

LOGRO ACADÉMICO

El logro académico es considerado en función de la exposición del estudiante a determinado proceso de formación escolar. El logro supone resultados favorables con respecto a los objetivos propuestos en un contexto escolar.

En este caso se entiende por logro académico al resultado que se supone debe obtener el estudiante con respecto a las metas fijadas en consenso dentro de la institución. El logro académico (Hederich, 2004), es determinado por medio de evaluaciones de diferente índole. Los tipos de evaluación a tener en cuenta son:

- Evaluaciones objetivas, usualmente masivas, realizadas por autoridades educativas no implicadas con el proceso pedagógico, a partir de la aplicación de pruebas estandarizadas
- Las evaluaciones pedagógicas, realizadas por los maestros, realizadas como parte del proceso de enseñanza y las que puede tomarse información de diversa índole.

MÉTODO

FASE 1. RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN: Esta Fase se inicia con la aplicación de un cuestionario de caracterización que permite la identificación de las variables contextuales en cada uno de los sujetos de la muestra. Además, de este cuestionario se aplica la SRLI (inventario de autorregulación del aprendizaje), el cual consta de una serie de afirmaciones que el sujeto

responde de acuerdo a sus condiciones, este inventario evalúa los procesos de conocimiento de los procesos cognitivos, proceso de control, proceso ejecutivo y motivación.

FASE 2. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVOS: El procesamiento de los datos recogidos por medio del instrumento de caracterización y el inventario de autorregulación (SRLI) se realiza a través del SSPS V.15 analizando la correlación bilateral de las variables con el coeficiente de Spearman.

FASE 3. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS: A partir de las correlaciones bilaterales significativas se realizó el análisis cualitativo de datos recogidos, a través de entrevista a grupo focal y texto escritos productos de foro virtual de los estudiantes, teniendo como referencia categórica los datos significativos encontrados con anterioridad.

POBLACIÓN

Estudiantes de pregrado de una universidad a distancia matriculados, expuestos a sistemas de mediación del aprendizaje tradicional y virtual.

MUESTRA

En este estudio participaron 149 estudiantes de pregrado de las escuelas de ciencias sociales, ciencias agrícolas, ciencias Básicas y ciencias administrativas de la Universidad. La participación fue voluntaria y motivada por los cursos académicos, que se realizan cada semestre para los estudiantes de mediación tradicional y a través, de un curso académico de núcleo común para los estudiantes de mediación virtual. Del total de los estudiantes 96 (64%) eran mujeres y 53 (36%) eran hombres. Cabe destacar que la variabilidad de las edades se encuentra entre los 17 y los 69 años de edad.

INSTRUMENTOS

Reporte de matrícula: Documento que generan las plataformas de registro y control de las dos universidades y que refieren el tipo de mediación en el que están inscritos los estudiantes y el semestre en el cual se encuentran

SRLI (Inventory self-regulated learning): El Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI) diseñado por Linder y Harris (1992) y analizado en varios estudios para ratificar su validez (Reinhard, L. W., y Bruce R. H. (1998). Reinhard, L. W., Bruce R. H., Wayne, I. G. (1996) y Reinhard, L. W., Bruce R. H. (1992). Consta de 80 enunciados; en donde 20 enunciados corresponden a la medición de 4 sub-escalas. La primera sub-escala (ejecutiva) mide el proceso de ejecución es decir el proceso metacognitivo, consciente o deliberado. La segunda sub-escala (cognitiva) hace referencia al proceso cognitivo. La tercera sub-escala (de motivación) consiste en las creencias y cuestiones de motivación personales y última sub-escala (control del ambiente) miden los aspectos de control y empleo del medio ambiente. Cada reactivo es contestado sobre la base de la escala Likert. Versión traducida al español por Ana Luisa Roque Espinosa en la ciudad de Puebla, México.

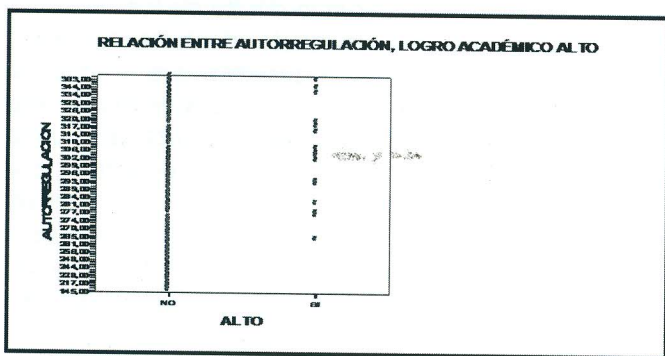
Reporte de promedio notas de semestre: Documento que generan las plataformas de registro y control de las dos universidades y que refieren el promedio de notas del primer semestre.

RESULTADOS

El análisis de la información arrojada por los instrumentos aplicados se realizó mediante el programa estadístico SPSS y el procedimiento consistió en correlacionar todas las variables con el coeficiente de Pearson para determinar el nivel de significación y relación entre éstas.

Al correlacionar el nivel de autorregulación arrojado por el SRLI y logro académico de los estudiantes se encontró una relación significativa al 0,5 la cual determina que si bien existe algún cambio generado en las variables, se evidencia una relación no muy fuerte entre autorregulación y logro académico alto, es decir que quienes obtuvieron una puntuación alta en el instrumento de autorregulación obtuvieron un promedio de notas de semestre mayor de 4.0 (en una escala de 1 a 5).

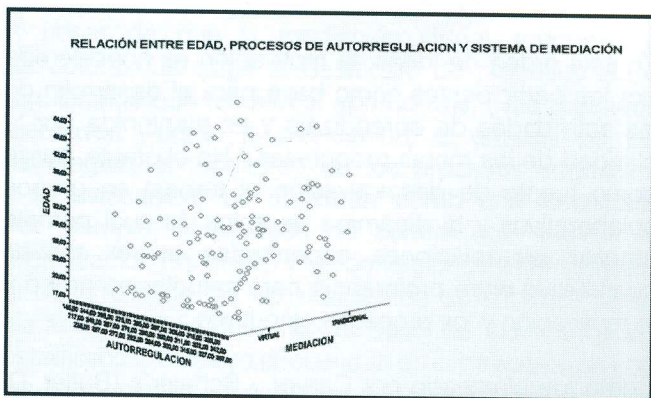
Grafico 1



En cuanto a las relaciones entre variables asociadas al logro académico, los resultados muestran relaciones estadísticamente significativas entre el proceso de control y el logro (**,218), específicamente el proceso de control y logro académico alto se relacionan al *,176. En tanto que la motivación se asocia con logro académico alto (*,166).

Las relaciones altamente significativas se encuentran entre el logro y la edad (**,230), como ya se refirió, el logro académico alto se encuentra relacionado con estudiantes de edades entre los 18 y los 40 años de edad, el logro medio con estudiantes de edades entre los 40 y los 65 años de edad y el logro bajo con estudiantes de edades de menor de 18 años. Otra relación muy significativa es entre logro académico y género femenino (**,255), cuestión importante para analizar puesto que también se encontró relación significativa entre género femenino y procesos de autorregulación como el control y la motivación.

Grafico 2



En relación con el logro académico, se encontró relación significativa entre el logro académico medio y el sistema de mediación tradicional (277**), cuestión que desvirtúa una de las hipótesis iniciales, la cual consideraba que se encontraría relación significativa entre el logro y el sistema de mediación virtual, contrario a esto se encontró que la mediación virtual se relaciona con logro académico bajo (203*). Además, se evidencia cierta relación estadística entre el logro bajo y la edad menor de 18 años (228**). Otras relaciones significativas, se dieron entre logro académico bajo y sistema de mediación virtual, logro académico bajo y género masculino.

Una relación importante para analizar esta asociada con el nivel de significación alto (nivel de sig. 1) entre el logro académico medio y el sistema de mediación tradicional (**,227), en tanto que el logro académico bajo se encuentra relacionado significativamente a nivel 0,5 con la edad de menor de 18 años (*228), género masculino (*,254) y mediación virtual (*,203). El logro académico alto se relacionó significativamente sólo a un nivel de 0,5 con motivación (*,166) y proceso de control (*,176).

Tabla 5. Correlación logro académico y mediación

MEDIACION			LOGRO ACADÉMICO		
			MEDIO	BAJO	ALTO
MEDIACION	VIRTUAL	Correlación de Pearson	-	.203(*)	0.092
		Sig. (bilateral)	.227(**)	0.013	0.267
		N	149	149	149
	TRADICIONAL	Correlación de Pearson	.227(**)	-	-0.092
		Sig. (bilateral)	0.005	0.013	0.267
		N	149	149	149

Finalmente, no se evidenciaron expresiones particulares de la auto-regulación del aprendizaje en estudiantes de pregrado con mediación de aprendizaje virtual y tradicional, puesto que las únicas correlaciones significativas se dieron entre la autorregulación y sus propios procesos (cognitivo, control, ejecutivo y motivación). Como se representa en la tabla, el sistema de mediación mantuvo su comportamiento al ser relacionado con la auto-regulación, es decir, no se encontró relación significativa entre las dos variables. Estos resultados, concuerdan con lo encontrado por Phipps y Merisotis (1999) quienes sugieren que: los resultados del aprendizaje de los estudiantes y el uso de la tecnología a distancia, son similares a los resultados del aprendizaje de los estudiantes que participan en la

instrucción de clases convencionales.

A diferencia de lo anteriormente expuesto, los resultados arrojados indican la existencia de una relación aunque débil (0,5), importante para el análisis; entre el uso de procesos de auto-regulación como el proceso de control y el logro académico alto (*,176) y el nivel de motivación también con el logro académico alto (*,166). Lo anterior, guarda relación con lo encontrado por Artino y Stephens (2006) quienes contrariamente a las expectativas, hallaron que la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas no se relacionaron significativamente con el desempeño de resultados.

Al relacionar las variables auto-regulación del aprendizaje, logro académico y sistemas de mediación del aprendizaje se encontraron pocas relaciones. Entre éstas, auto-regulación específicamente, los procesos de control y motivación (nivel de significación al 0.5); logro académico medio y sistema de mediación tradicional (a nivel de significación de 1 **,227).

ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

Una vez realizado el procedimiento de lectura y transcripción de las entrevistas, aportes de foro y las respectivas conversaciones entre narrativas, sujetos y teoría se muestran a continuación los datos obtenidos por cada categoría:

“EL COMPROMISO: UNA DECISIÓN PROPIA”

En las respuestas emitidas por los participantes de la investigación la auto-regulación es mediada por la presencia del compromiso y la capacidad del sujeto para reconocer el proceso de aprendizaje como propio, no obstante surge la confrontación entre elementos internos y externos para el desarrollo de los procesos de autorregulación; la interrelación entre aspectos no sólo cognitivos, sino, además las relaciones intrínsecas de éstos con otros aspectos de tipo afectivo y socio-ambiental que en determinado momento pueden orientar la manera como un sujeto despliega todos los recursos disponibles para optimizar el desarrollo de una tarea o el alcance de una meta cognitiva (Zimmerman and Martinez-Pons, 1988), permiten exponer frecuentemente los impedimentos que presenta el medio y que obstaculizan la “disciplina” en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

El compromiso como decisión dentro de los procesos de aprendizaje refleja el grado de auto-regulación alcanzado por el estudiante, proceso que no sólo se relaciona con actividades formales de aprendizaje, ello da cuenta de un proceso que transversaliza gran parte de las áreas del ser, por tanto “es posible afirmar que la adquisición de la competencia de auto-regulación es una tarea importante del desarrollo humano para mejorar el funcionamiento de todo el ciclo de vida” (Bandura, 1997; Schunk y Zimmerman, 1997 citado por Schunk, 2001).

“LA MOTIVACIÓN: UN PROCESO QUE SE CRISTALIZA PASO A PASO”

Frecuentemente las narrativas hacen alusión a la motivación intrínseca cuando se referencia el compromiso y la decisión como propia en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, además de algunos elementos externos como la novedad de lo presentado y el reto que ello constituye. Generalmente, se hace alusión a la motivación en función del cumplimiento de metas, la evaluación de capacidades y el “gusto” por el desarrollo de los procesos que implican aprendizaje. Estas afirmaciones guardan una estrecha relación con lo encontrado en el análisis de datos cuantitativos en los cuales la motivación se relaciona significativamente con el proceso de control y con el logro académico; lo anterior permite ampliar el supuesto de que la motivación juega un papel determinante en el logro académico en la medida en que si la motivación es baja probablemente se despliegue un menor uso de procesos de control y esta falla se traduce en una menor competencia para desarrollar las tareas dentro un proceso de aprendizaje.

En este orden de ideas, la motivación es considerada por los participantes como base para el desarrollo de las actividades de aprendizaje y es mantenida por la claridad de las metas propuestas. No obstante, surge como fuente de desmotivación el trabajo en grupos colaborativos y la dinámica de éstos, lo cual permite ampliar las relaciones encontradas en el análisis cuantitativo entre preferencia para estudiar en grupo y la motivación y los procesos ejecutivos.

Como fue planteado por Carver y Scheier’s (Butler, D. Winne, P. 1995 pag. 245) “la fijación de objetivos está

vinculada con reacciones afectivas como la motivación hacia el desarrollo de la tarea analizando cómo una persona cuando ha establecido unos objetivos y se encuentra con un obstáculo debe reevaluar la situación generando conflicto". En este sentido, es importante la enseñanza del establecimiento de objetivos concretos y a corto plazo para el desarrollo de las actividades de aprendizaje y el mantenimiento de los procesos de control, ejecución y motivación.

"EL PAPEL DEL SÍ MISMO"

Con relación a los procesos de auto-regulación, las narrativas de los participantes se centran en los procesos ejecutivos que requieren de las acciones deliberadas del sujeto. Por ejemplo: la estructuración de planes de organización, la disposición consciente para el desarrollo de las actividades, la evaluación constante, la determinación de posibles soluciones a los problemas que implican el aprendizaje y el control de los procesos cognitivos a través de estrategias como la elaboración de planes, cronogramas, lecturas, agendas, investigaciones personales y el establecimiento de métodos.

Otro aspecto fundamental en esta identificación sobre el papel de sí mismo para atender a las exigencias del medio es la autoevaluación, a través del monitoreo constante acerca de la efectividad de las acciones realizadas frente al desempeño que exige la meta, así, este proceso permite corregir el uso de estrategias ineficaces.

"LA DEBILIDAD EN EL SISTEMA VIRTUAL DE APRENDIZAJE"

A pesar de que la mediación virtual supone una estructura que exige el desarrollo de procesos auto-regulatorios que medien el aprendizaje; los procesos ejecutivos como la planeación, el análisis de las estrategias, el monitoreo de los procesos cognitivos y la evaluación, se muestran como una debilidad. Por ejemplo, el proceso de control que sugiere la organización del medio y las condiciones externas para el desarrollo de las actividades de aprendizaje estén claramente definidos. En el caso de los resultados estadísticos, éstos se encuentran en contraposición con las afirmaciones, puesto que no se evidencia relación significativa entre la mediación virtual y el mayor uso de

procesos de autorregulación; si bien, en el discurso es expuesto por los estudiantes de mediación virtual, sería importante determinar en qué medida las actividades que estos estudiantes están realizando son efectivas, o si se hace necesaria una preparación para que puedan usar mejor los procesos de auto-regulación. De acuerdo con lo anterior, Nuñez y otros (2006), sostienen que el entrenamiento contribuye a un mayor uso de estrategias de auto-regulación.

De manera general, la información arrojada por el análisis de las narrativas de los estudiantes permite ampliar algunas relaciones que no eran muy claras en el análisis cuantitativo; por ejemplo, establecer por qué los estudiantes de mediación virtual a pesar de tener un menor logro, defienden su postura frente al trabajo individual aún obteniendo como resultado un menor logro académico, en comparación con los estudiantes de mediación tradicional que prefieren estudiar de manera grupal, y cómo otros aspectos, como las reglas de juego establecidas en el sistema virtual para la determinación de grupos de trabajo afecta la dinámica de éstos para que los estudiantes perciban que no es efectivo el trabajo de esta forma. Otro aspecto que vale la pena resaltar, está asociado con las expresiones de los estudiantes sobre sus dificultades para ejercer procesos de control y de sus esfuerzos para el desarrollo de procesos cognitivos como la planeación y el control, y como esto se evidencia en los resultados cuantitativos puntajes bajos sobre el uso de procesos de autorregulación del aprendizaje, ello podría estar indicando una falla en los procesos que radica en la falta de entrenamiento para que las acciones de los estudiantes sean efectivas.

"EL CONOCIMIENTO ADQUIRIDO"

Esto se manifiesta con mayor claridad en los productos de foro, que en la entrevista a grupo focal, en donde el énfasis de la narrativa sobre logro académico es como "nota" y forma de reconocimiento, además de la utilidad de lo aprendido. Algunas expresiones de los estudiantes sobre las recurrencias mencionadas en el párrafo anterior son:

El éxito es percibido por los estudiantes como la capacidad "para" y la apropiación "de", un cúmulo de información que ha sido interpretada por que sus entrañas han sido desmitificadas, aclaradas, desenmarañadas

y por fin “comprendidas”. La posibilidad de entender ese conocimiento le permite al estudiante concebir que no necesita del guía por que ya puede valerse por si mismo, ya le es posible comprender las problemáticas que le exponga el mundo por que ya tiene los elementos para afrontar la situación.

El aprendizaje y el éxito, radica en el poder que adquiere el sujeto para ser dueño de sí, de la información y por tanto de su medio más próximo, el conocimiento se convierte en instrumento de contribución, de apoyo y de reconocimiento.

La utilidad, el reconocimiento y la contribución aparecen como regularidades; cuestión que se pone en evidencia en los estudiantes entrevistados, ello guarda relación estrecha con la motivación. De acuerdo con Borkowski, (1990) cualquier acto cognitivo tiene consecuencias motivacionales.

“EL LOGRO ES PARTE DE LA EXPERIENCIA”

Otro aspecto que surge se manera tímida es la experiencia vivida; los datos de las entrevista sugieren que los estudiantes relacionan con mucha frecuencia la auto-regulación del aprendizaje y el logro académico, a las experiencias personales como la educación que recibieron, el apoyo o la falta de éste. Experiencias particulares como el matrimonio son manifestadas como cambios que exigen un mecanismo particular de comportamiento que requieren por ejemplo, mayor implicación cognitiva y motivacional.

De este modo, investigaciones sobre las relaciones entre auto-regulación y motivación que exponen los estudiantes auto-regulados “se centra en su papel como agentes: son conscientes de que el éxito académico depende sobre todo de su actividad e implicación” (Bandura, 2001; Zimmerman, Greenberg y Winstein, 1994; Zimmerman, 2002.

Así, el éxito académico se manifiesta de forma diferente, puesto que es percibido por los estudiantes no como un producto obtenido de la relación pedagógica que se da en el sistema virtual sino como consecuencia de una historia de vida y las exigencias que ésta ha involucrado. Ello concuerda con De la Orden (1991), puesto que el éxito escolar se asocia en primera instancia con un rendimiento académico alto. Lo cual supone que, en la

medida en que el rendimiento académico se expresa a través de las notas o puntuaciones asignadas al alumno, tales notas se constituyen en el indicador principal del éxito escolar. Sin embargo, si el éxito escolar se identifica, no con el logro de objetivos instructivos específicos que están en la base de lo que normalmente se entiende como rendimiento académico, sino con la consecución de las grandes metas o fines generales de la educación, tales como preparar para la vida (profesional, social, económica), es decir, la adaptación personal a las condiciones objetivas de la vida, incluyendo también la capacidad de modificar estas condiciones, el criterio de éxito escolar se desplazada en el espacio y en el tiempo más allá de la escuela, asimilándose a variables tales como éxito profesional, éxito económico, éxito familiar y, subyaciendo a todos, satisfacción personal o, si se quiere, la felicidad.

“EL RECONOCIMIENTO CUENTA”

En los estudiantes de mediación virtual, surge como elemento importante el reconocimiento de las habilidades y esfuerzo como instrumento de medida para identificar el éxito académico obtenido. La visibilización de los conocimientos construidos constituye un elemento importante en la identificación del éxito. Si bien, algunos autores señalan una relación contraria (Fernández: 2001), es decir, el uso del reconocimiento para estimular el éxito académico para los estudiantes éste es en sí mismo el éxito.

A pesar de las limitaciones para que se conozcan las relaciones entre modelos de intervención escolar y éxito en la vida, sigue siendo una alternativa razonable identificar éxito escolar con producto educativo individual inmediato, cuyos efectos no se limitan a la adquisición de conocimientos concretos, sino que incluyen el desarrollo de capacidades y competencias cognitivas, sociales y afectivas que se suponen asociadas con el logro de una vida adulta satisfactoria.

“NUNCA SE TERMINA DE APRENDER”

Finalmente el logro académico es considerado como un proceso mas que un producto acabado; un estado que es demarcado por las múltiples posibilidades de desenvolverse en diferentes campos al poder aplicar lo aprendido, se reconocido por ello y obtener beneficios por la utilidad que le puedan dar al conocimiento. Así, de

acuerdo con los aportes realizados por los participantes el logro se convierte en un beneficio que se obtiene con disciplina, orden, control y compromiso. Esto muy de acuerdo con lo encontrado en los datos cuantitativos puesto que quienes hacen mayor uso de procesos de autorregulación evidencian logro académico más alto.

En este sentido el logro académico se constituye en un proceso continuo de adaptación a las reglas de juego establecidas en el contexto en cual se desenvuelven, de esta forma el éxito no es un producto acabado puesto que constantemente se verán enfrentados a situaciones que les exijan adaptarse. No siempre las reglas de trabajo estarán explícitas y ello demanda del estudiantes que con muchas regularidad evalúe su proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, Jordi. 1997. Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. EDUTEC Revista Electrónica De Tecnología Educativa. Número 7. Recuperado de: http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/La_virtualizacion_univ.pdf
- Artino, Anthony R. 2007. Self-regulated learning in online education: A review of the empirical literature. Recuperado de: www.itdorg/Journal/JL_un_07/article01.htm-97k consultado en noviembre de 2008
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Barnard, Lucy. Lan, William Y. Crooks, Seteven M and Paton, Valerie Osland. (2008). MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, Vol. 4, No. 3 September.
- Borkowski, J.G. et Al. (1990): Self-regulated cognition: interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. En Jones, B.F. y Idol, L. (Eds.): Dimensions of thinking and cognitive instruction. Hillsdale: Erlbaum,, 53-92.
- Butler, Deborah. Winne, Philip H. 1995. Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. (1995). Educational Research. Washington, vol. 65, Iss 3, pp. 245.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). Attention and self-regulation: A control theory approach to human behavior. New York: Springer-Verlag
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2005). The role of Web-based pedagogical tools in supporting student self-regulation in distributed learning environments. Instructional Science, 25, 24-37.
- De la Orden, Arturo. (1991). El éxito escolar. Revista complutense de Educación, Vol. 2 (1) 13 – 25. Editado por Universidad Complutense. Madrid
- Elizabeth A. L. Stine-Morrow, Matthew C. Shake, Joseph R. Miles, and Soo Rim Noh. Adult Age Differences in the Effects of Goals on Self-Regulated Sentence Processing. Psychology and Aging Copyright 2006 by the American Psychological Association 2006, Vol. 21, No. 4, 790–803 0882-7974/06/\$12.00 DOI: 10.1037/0882-7974.21.4.790
- Espinosa, R. Ana Luisa. (2003). Diferencias en las estrategias y atribuciones de aprendizaje autorregulado de estudiantes de nuevo ingreso a nivel Licenciatura de la UDLA-P. Universidad de las Américas Puebla, Escuela de Ciencias Sociales, Departamento de Ciencias de la Educación. Tesis Maestría en Calidad de la Educación. Recuperado el día 28 de agosto de 2008 en: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mce/roque_e_al/
- García, Aretio (1999). Historia de la educación a distancia. RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia Volumen 2, Nº 1, Junio de 1999 I.S.S.N.: 1390 – 3306. Consultado el 05 de enero de 2009 en: http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com_content&task=view&id=274&Itemid=83
- García, Aretio. (2001). La educación a Distancia: de la teoría a la práctica. Madrid. Ariel
- González, Á. Luís José. Y otros. (2002). Reflexiones sobre el bienestar universitario: Una mirada desde la educación a distancia y la jornada nocturna. Publicado por el Instituto Nacional para el fomento de la Educación Superior ICFES. Pág. 45.
- Harasim, L. (1990): "Online Education: an environment for collaboration and intellectual amplification". En HARASIM, L. Online Education. Perspectives on a new environment. New York
- Hederich, Chistian. (2004). Estilo cognitivo y logro académico. Tesis doctoral Universidad Autónoma de Barcelona departamento de psicología básica.
- Nuñez, J. Solano, P. Gonzales, J y Rosario, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. Psicothema, vol 18, No.3 pp. 353-358 ISSN 0214-99 CODENPSOTEG. Base de datos Dialnet.
- Phipps, R., & Merisotis, J. (1999). What's the difference? A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education. A Report from The Institute for Higher Education Policy, April 1999. Revisada en Noviembre 2000 Web: <http://www.ihep.com/PUB.htm>
- Pintrich, Paul R and De Groot, Elisabeth V. (1990). Motivational self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, Vol. 82, No. 1,33-40 copyright by the American Psychological Association.
- Pintrich, Paul R. Shunk, Dale H. (2006). Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones. Ed. Prentice Hall. Madrid, España.
- Reinhard, L. W., y Bruce R. H. (1998). Self-Regulated learning in Education Majors. The Journal of General education, 47. 62-78.

Reinhard, L. W., Bruce R. H., Wayne, I. G. (1996). The Design and Development of The Self-Regulated Learning Inventory : A status report. Documento presentado en Annual Meeting of the American Educational Research 77 Association. Nueva York, Abril 8-12. (Documento reproducido por ERIC No. ED 401321).

Reinhard, L. W., Bruce R. H. (1992a). The Development and Evaluation of a Self-Regulated Learning Inventory and Its Implication for Instructor-Independent Instruction. Documento presentado en Convention of The Association for Educational Communications and Technology and Sponsored by Research and Theory Division. Febrero 1992 (Documento reproducido por ERIC No. ED 348010).

Reinhard, L. W. y Bruce R. H. (1992b). Self-Regulated Learning and Academic Achievement in College Students. Documento presentado en American Educational Research Association Annual Meeting. San Francisco. April 20- 24 (Documento reproducido por ERIC No. ED 345626).

Schunk, Dale. Self-regulation through goal setting. ERIC/CASS ED 462671 December 2001

Stine-Morrow, Elizabeth A. Shake, Matthew C. Miles, Joseph R and Soo, Rim Noh. (2006). Adult age differences in the effects of goals on self-regulated sentence processing. Psychology and Aging by the American Psychology Association, Vol. 21, No. 4.

Torrano, M. Fermin y Gonzales, T Ma. Carmen. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. Revista electrónica de investigación psicoeducativa, 2 (1), 1-34 ISSN: 16962095.

Winne, Philip, H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. Journal of educational psychology, 0022-0663. September 1, Vol. 89, Issue 3. Database: PsycArticles

Zimmerman, Barry J. Martínez-Pons, Manuel. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. Journal of Educational Psychology, 0022-0663, September 1, Vol. 80, Issue 3 Database: PsyArticles.

Zimmerman, Barry J. Schunk, Dale H. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice. Springer-verlag. New York, 1989.

Zimmerman, B. J., and Martínez Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. Journal of educational psychology, 82, (1), 51 - 59.

Zimmerman, Barry J. (1996). Enhancing students academic and health functioning: Self regulatory y perspective. School Psychology Quarterly, Vol. 11, No.1, 1996. Pp. 47-