



Adaptación y validación del Inventario de Estrategias de Autorregulación en estudiantes universitarios

Aldo Hernández Barrios^{a,*} y Ángela Camargo Uribe^b

^a Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá, Colombia

^b Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 29 de abril de 2016

Aceptado el 17 de febrero de 2017

On-line el 18 de marzo de 2017

Palabras clave:

Autorregulación del aprendizaje

Validación

Universitarios

Análisis factorial exploratorio

R E S U M E N

El propósito de este estudio fue adaptar y validar el *Self-Regulation Strategy Inventory—Self-Report* (SRSI-SR) (Cleary, 2006) al idioma español y en población universitaria. El estudio se desarrolló con la participación de 542 estudiantes universitarios seleccionados de manera aleatoria. Se confirmó la validez de constructo a través de un análisis factorial exploratorio con rotación oblicua que indicó que el instrumento resultante, SRSI-SR adaptado, está configurado por cuatro factores que fueron conceptualizados como: (a) Organización del entorno, (b) Organización de la tarea, (c) Búsqueda de información, y (d) Hábitos inadecuados de regulación. Los factores se evalúan a través de 18 ítems en escala tipo Likert de frecuencia de cuatro puntos. La consistencia interna del instrumento es alta (.81). El instrumento ofrece índices por factor y uno general. Un análisis adicional mostró que los estudiantes en condición de repetición presentan puntuaciones más altas en el factor Hábitos inadecuados de regulación al compararlos con los no repetidores. En la parte final se discuten aspectos asociados a la utilidad del instrumento.

© 2017 Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Adaptation and validation of Self-Regulation Strategy Inventory—Self-Report in university students

A B S T R A C T

The aim of this study was to adapt and validate the *Self-Regulation Strategy Inventory—Self-Report* (SRSI-SR) (Cleary, 2006) to the Spanish language and to a university population. The study was conducted with 542 randomly selected university students. Construct validity through exploratory factor analysis with oblique rotation indicated the resulting tool, SRSI-SR Adapted, is configured by four factors: (a) environmental management, (b) task organisation, (c) seeking information, and (d) inappropriate regulation habits. The factors are assessed through 18 items on a four points Likert scale. The internal

Keywords:

Self-regulated learning

Validation study

University students

Exploratory factor analysis

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: aldo.hernandez@konradlorenz.edu.co (A. Hernández Barrios).

<http://dx.doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.02.001>

0121-4381/© 2017 Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

consistency of the tool is high (.81). It all provides scores by factor and one general. Further analysis showed that grade-repeater students have higher scores on inappropriate regulation habits factor when compared with non-repeaters. Finally, the usefulness of the tool is discussed.

© 2017 Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

La autorregulación del aprendizaje (ARA) es un constructo psicológico que ha sido utilizado de manera frecuente en la investigación educativa debido a que es un factor predictor del logro académico (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2005; Dettori & Persico, 2010; Hoyle, 2010; Mega, Ronconi, & de Beni, 2014; Zumbunn, Tadlock, & Roberts, 2011). El contexto teórico del ARA se basa originalmente en la noción de autorregulación propuesta en la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1989, 2015; Bandura, 1991), la cual asume que el individuo está en condición de organizar de manera autónoma su conducta en el marco de unas variables ambientales. Técnicamente hablando, consiste en un proceso en el que se subordina la conducta a las funciones ejecutivas, afectivas y motivacionales; cualquier conducta que tenga un carácter intencionado, deliberado y motivado está en función de un proceso cognitivo que delinea el curso de la acción (Bandura, 1991).

La reflexión sobre el papel de la autorregulación de los individuos en los contextos educativos cobró gran importancia en la década de los 80. Fue Zimmerman (1989, p. 329) quien al respecto conceptualizó el ARA como «el grado en el cual los estudiantes son participantes activos metacognitiva, motivacional y conductualmente en su propio proceso de aprendizaje».

La construcción teórica del modelo de ARA establece tres fases cuya ocurrencia es secuencial y realimenta el proceso, razón por la cual se considera cíclico. Las fases del modelo de ARA son: previsión, ejecución y reflexión (Zimmerman, 2000).

La fase de previsión implica un conjunto de creencias motivacionales que son definitivas para la activación del ciclo de autorregulación. Entre tales creencias se encuentran aquellas que tiene el individuo sobre su capacidad de aprender algo de manera adecuada (autoeficacia), la forma como sus acciones tendrán unos efectos específicos (expectativas de resultado), la valoración de la situación a la que se enfrenta (motivación intrínseca) y las intenciones de ser competente respecto a una actividad (orientación a la meta). Adicionalmente, la fase de previsión involucra tanto el establecimiento de metas como la planeación de estrategias para lograrlas; a esto último se le denomina análisis de tarea (Cleary, Callan, & Zimmerman, 2012).

La segunda fase, ejecución, involucra los procesos orientados a mejorar la precisión con la cual se desarrolla una actividad. Por ejemplo, la disposición del entorno de trabajo mejora el enfoque atencional, el hacer explícitos los pasos de secuencias u operaciones disminuye los errores de la acción, y el mantenerse observante al desarrollo de la tarea permite identificar y corregir errores de manera eficiente. Todas las estrategias de control dirigidas a disminuir el error en la realización de una tarea hacen parte de esta fase (Zimmerman, 2011).

La última fase, reflexión, involucra contrastar un criterio de referencia con la forma como se desarrolló una actividad y los resultados obtenidos (autoevaluación), a partir de lo cual se establecen atribuciones causales acerca de tales resultados logrados (autojuicio). La reflexión, entonces, consiste en un sumario organizado de la experiencia previa (tanto de previsión como de ejecución) que permite la identificación de aspectos positivos y negativos. Esta información resulta importante porque sirve de insumo y realimenta el ciclo de forma completa.

Cabe resaltar que la conceptualización del ARA propuesta y desarrollada por Zimmerman (1989, 2011) consiste en la propuesta original, que en la actualidad se encuentran desarrollos teóricos que modifican o amplían las variables del modelo ARA y que a la vez mantienen el énfasis sobre el fenómeno psicológico de autonomía en el contexto académico (Vohs & Baumeister, 2016).

Los estudios en torno al ARA se han apoyado en diferentes metodologías, entre las que se encuentran los cuestionarios de autoinforme, las entrevistas estructuradas, las actividades de habla en voz alta, la detección de errores de la tarea, las observaciones directas y las evaluaciones de padres y maestros (Lennon, 2010). Con este tipo de abordajes metodológicos se han podido caracterizar las estrategias que utilizan los estudiantes para regular su proceso de aprendizaje.

La revisión sistemática realizada por Broadbent y Poon (2015) presenta un listado de las estrategias que han sido evaluadas en investigaciones realizadas con estudiantes de educación superior. Las estrategias identificadas fueron: la metacognición (conocimiento y control del propio conocimiento), el manejo del tiempo, el esfuerzo de regulación (capacidad para persistir en una tarea), el aprendizaje con pares, la elaboración (fusión de información nueva y antigua para recordar la nueva), la repetición de la información (para memorizarla), la organización, el pensamiento crítico y la búsqueda de ayuda.

Si bien la identificación de las estrategias de ARA es pertinente para dimensionar las dinámicas psicológicas de los estudiantes en los ámbitos académicos, y en consecuencia identificar factores de riesgo para el fracaso escolar, generalmente su indagación tiende a circunscribirse a esfuerzos investigativos que no necesariamente tienen un espectro de impacto amplio en los currículos (Hernández & Camargo, en prensa). Un planteamiento sugerente respecto a la no incorporación de estrategias de evaluación de ARA en los currículos es que los instrumentos que típicamente se implementan son extensos y su calificación e interpretación puede ser difícil para el educador no familiarizado con instrumentación psicológica.

Download English Version:

<https://daneshyari.com/en/article/7255057>

Download Persian Version:

<https://daneshyari.com/article/7255057>

[Daneshyari.com](https://daneshyari.com)