

CARACTERIZACIÓN PSICOACADÉMICA PARA LA AUTORREGULACIÓN DEL ESTUDIANTE INGRESANTE EN PEDAGOGÍA EN UNA UNIVERSIDAD REGIONAL CHILENA

¹ Rodrigo Ruay Garcés

² Luisa Magaly Elzel Castro

³ Magaly Andrea Quintana Püschel

⁴ Héctor Hugo Maturana Martínez

Como citar este artículo:

Ruay Garcés, R.; Elzel Castro, L. M.; Quintana Püschel, M. A. & Maturana Martínez, H. H. (2021). Caracterización psicoacadémica para la autorregulación del estudiante ingresante en Pedagogía en una universidad regional chilena. *Rutas de formación: prácticas y experiencias*, 12, 96-106. <https://doi.org/10.23850/24631388.n12.2021.4006>

Fecha de recepción: 3 de noviembre de 2020 / Fecha de aprobación: 5 de diciembre de 2020

Resumen

El presente estudio se focaliza en la caracterización psicoacadémica de estudiantes ingresantes a carreras pedagógicas en la Universidad de Los Lagos, Osorno (Chile), con el fin de identificar factores de posibles alteraciones generadas entre los que ingresan a la educación superior, que pueden influir en su trayectoria formativa universitaria y así encontrar las causas de un posible fracaso de su inserción universitaria. En este contexto, se utiliza una investigación mixta con una muestra de participantes de la cohorte 2017 de cuatro carreras pedagógicas a quienes se le aplicaron tres cuestionarios: autoeficacia académica, autorregulación para el aprendizaje y enfoques de aprendizaje. A partir de los antecedentes recopilados, tanto de los sistemas de evaluación aplicados como de los mecanismos de soporte implementados se generan las bases para un modelo de evaluación e intervención permanente como mecanismo de apoyo a la gestión académica. Esta investigación, de carácter exploratorio, permite tener una radiografía de la población estudiantil ingresante de carreras pedagógicas en una universidad pública regional y lleva a concluir que no hay diferencias sustantivas respecto a la autoeficacia académica para asumir tareas y roles propios de un estudiante universitario, independientemente de las vías de ingreso. Por otro lado, permite generar un sistema de gestión para el levantamiento permanente de información sobre los estudiantes, conducente a la implementación de acciones de mejora.

Palabras clave: formación inicial docente; competencias de ingreso; trayectorias formativas; retención; autorregulación; autoeficacia académica.

1 Académico investigador, Universidad de Playa Ancha de Valparaíso. Fono 56 998268039. rodrigo.ruay@upla.cl

2 Académica Departamento de Ciencias de la Actividad Física, Universidad de Los Lagos. Fono 642333000. lelzel@ulagos.cl

3 Académica Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos. Fono 642333000. mquintana@ulagos.cl

4 Académico del Departamento de Humanidades y Artes, Universidad de Los Lagos. Fono 642333000. hmaturana@ulagos.cl

Psycho-academic characterization for the self-regulation of the incoming student in Pedagogy in a Chilean regional university

Abstract

The present study focuses on the psycho-academic characterization of students entering pedagogical careers at the University of Los Lagos, Osorno (Chile), in order to identify factors of possible alterations generated with those who enter higher education, which may influence their university training trajectory and thus find the causes of a possible failure of their university insertion. In this context, a mixed investigation is used with a sample of participants from the 2017 cohort of four pedagogical careers, to whom three questionnaires were applied: academic self-efficacy, self-regulation for learning and learning approaches. Based on the collected antecedents, both the applied evaluation systems and the implemented support mechanisms, the bases are generated for a permanent evaluation and intervention model as a support mechanism for academic management. This exploratory research allows an X-ray of the student population entering pedagogical careers at a regional public university and leads to the conclusion that there are no substantive differences regarding academic self-efficacy to assume tasks and roles of a university student, independent of routes of entry. On the other hand, it allows to generate a management system for the permanent gathering of information from students, leading to the implementation of improvement actions.

Key concepts: initial teacher training; admission competencies; training trajectories; retention; self-regulation; academic self-efficacy.

Caracterização psico-acadêmica para a autorregulação do estudante do ingresso no curso de Pedagogia em uma universidade regional chilena

Resumo

O presente estudo tem como foco a caracterização psico-acadêmica de alunos ingressantes na carreira pedagógica da Universidade de Los Lagos, Osorno (Chile), a fim de identificar fatores de possíveis alterações geradas entre quem ingressam no ensino superior, que podem influenciar sua trajetória de formação universitária, e assim encontrar as causas de um possível insucesso de sua inserção universitária. Nesse contexto, utiliza-se uma investigação mista com uma amostra de participantes da coorte de quatro carreiras pedagógicas de 2017, aos quais foram aplicados três questionários: autoeficácia acadêmica, autorregulação para aprendizagem e abordagens de aprendizagem. A partir da informação recolhida, tanto dos sistemas de avaliação aplicados como dos mecanismos de apoio implementados, se geram as bases para um modelo permanente de avaliação e intervenção como mecanismo de apoio à gestão acadêmica. Esta pesquisa exploratória permite fazer uma radiografia da população estudantil que ingressa na carreira pedagógica em uma universidade pública regional e leva à conclusão de que não há diferenças substantivas quanto à autoeficácia acadêmica para assumir tarefas e papéis de estudante universitário, independentemente das rotas de entrada. Por outro lado, permite gerar um sistema de gestão para a recolha permanente de informações sobre os alunos, conduzindo à implementação de ações de melhoria.

Palavras-chave: formação inicial de professores; habilidades de ingresso; trajetórias de formação; retenção; autorregulação; autoeficácia acadêmica.

Introducción

La educación superior se encuentra actualmente ante grandes retos, producto de una sociedad globalizada y tecnologizada, en constante cambio y con políticas educativas que emergen, tanto a nivel mundial como nacional, orientadas a caracterizar la naturaleza de la educación actual.

En este sentido, las universidades, tanto públicas como privadas, enfocan sus esfuerzos por consolidar proyectos educativos en favor de la formación de los estudiantes para que, una vez egresados, respondan a las nuevas necesidades laborales surgidas de los cambios en los aspectos económicos, sociales y laborales locales, regionales, nacionales e internacionales.

De la misma manera se observa que, por ahora, la tendencia educativa está orientada a prestarle mayor atención al individuo como un sujeto que aprende. Sin embargo, es necesario buscar experiencias de aprendizaje colaborativo que denoten otras formas de aprender durante su formación, junto con adquirir habilidades y conocimientos de su disciplina. Conlleva desarrollar habilidades cognitivas que le permitan involucrarse en un proceso de aprendizaje continuo, comprometerse participando con una actitud asertiva, crítica y de colaboración en el diseño o construcción de colectivos de aprendizaje-enseñanza, dentro de la sociedad a la que pertenecen (Ruay, González y Plaza, 2016).

En este contexto, la Universidad de Los Lagos, cuya misión enfatiza, en el desarrollo integral de las personas, la generación de conocimientos científicos y la articulación con actores y comunidades de su entorno, ha ido paulatinamente instalando mecanismos de aseguramiento de la calidad en los distintos ámbitos y áreas de su quehacer. Esto implica, entre otras cosas, hacerse cargo de las trayectorias y desempeños de sus estudiantes con respecto a los itinerarios formativos. Resulta imperativo identificar, desde los propios actores, cuáles son las motivaciones intrínsecas (Cano, 2008) que tienen para estudiar una carrera de pedagogía (Avalos, 2004), cuáles son los soportes y apoyos con los que cuentan, qué pasa con su autoestima académica al enfrentar la educación superior, cómo van logrando los niveles de desempeño del perfil de egreso de su carrera, cómo se hacen cargo de sus aprendizajes para el logro del plan curricular, entre otros requerimientos.

Particularmente, esta institución atiende a una población de estudiantes que reúne algunas características que hacen necesaria la implementación de acciones de apoyo para que no deserten antes del término de su carrera, a saber: en cuanto a los puntajes de la Prueba de Selección Universitaria chilena (PSU), entre los años 2013 y 2017, los estudiantes han obtenido un puntaje promedio de 547 puntos en pruebas de lenguaje y comunicación, y matemáticas; un máximo de 730 puntos registrado el año 2016, y un puntaje mínimo de 478 durante el periodo 2017. En cuanto a la procedencia por tipo de establecimiento educacional, el 67,6% proviene de la educación municipal y el 32,4% de colegios particulares subvencionados.

Concretamente, brinda procesos de acompañamiento de los estudiantes desde la enseñanza media hasta la universitaria, a través del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE), implementado en el marco de la Reforma Educacional chilena el año 2014, que busca restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables, garantizando cupos en la educación superior a los quienes cumplan ciertos requisitos establecidos. Se suma el Talento Pedagógico, que corresponde a un programa validado que permite estudiar pedagogía a aquellos egresados de enseñanza media que aprueban el Programa, sin necesidad de obtener 500 puntos mínimos en la Prueba de Selección Universitaria.

A partir de los antecedentes señalados, en el presente estudio se formulan las siguientes preguntas de investigación, que se constituyen en parte del problema de investigación. ¿Cuál es la magnitud del abandono estudiantil en el sistema de educación superior de la Universidad? ¿Quiénes son los estudiantes que desertan o abandonan sus respectivas carreras pedagógicas? ¿Cuáles son las posibles causas o factores que podrían explicar la deserción? Además de estas se pueden generar otras como: ¿predominan las causas socio-económicas en la deserción o abandono de los estudiantes de las distintas carreras? ¿Aumenta o decrece la deserción conforme a la variación que experimenta el sistema de ingreso a la carrera y/o conforme a los últimos cambios en la política de incentivos a estudiar pedagogía en la Universidad?

El problema que se busca abordar es si la caracterización que poseemos de nuestros estudiantes ingresantes a la educación superior nos permite pronosticar

el grado éxito en el desempeño de su trayectoria formativa.

Antecedentes de la problemática relacionada con las competencias de ingreso a la Enseñanza Superior

Investigar sobre aprendizaje de los estudiantes en el sistema formal implica observar, entre varios otros, aspectos metodológicos, recursos materiales, ambientes apropiados y el propio mundo del estudiante. Atender componentes afectivos o emocionales parece, entonces, ser una buena perspectiva cuando se intenta investigar sobre el aprendizaje sin dejar de lado los componentes cognitivos.

De ese modo surge la cuestión: ¿cómo funcionan algunos aspectos motivacionales en el aprendizaje académico de los estudiantes universitarios? ¿Cuán determinantes pueden llegar a ser estos componentes afectivos en el desarrollo académico de un estudiante universitario?

Un buen número de autores como Tapia (1995), Pintrich (1993), Ministerio de Educación y Ciencia (2005), Herrera (2008), Carrillo, Padilla y Villagómez (2009), Boza y Méndez (2013), han identificado las motivaciones intrínsecas y extrínsecas como elementos constitutivos del aprendizaje profundo. Los autores mencionados coinciden en que la motivación intrínseca se relaciona con el sumo interés del estudiante para realizar ciertas actividades, las que a su vez generan motivación y deseos de cumplir una acción. De este modo la motivación se transforma en un fin en sí mismo y no en un medio para lograr objetivos. Algunos ejemplos de lo anterior serían el aprendizaje de un área específica, o el lograr dominio de una lengua extranjera; por la importancia que éstos pudieran implicar para una profesión determinada. Por otro lado, la motivación extrínseca se caracteriza por una orientación que lleva al individuo a realizar una determinada acción que satisfaga motivaciones, no relacionados, necesariamente, con la actividad académica propiamente tal. Algunos ejemplos de motivación extrínseca sería el obtener buenas calificaciones, tener el reconocimiento de los pares o demás miembros de una comunidad académica, evitar el fracaso académico, ganar recompensas u otros.

Se ha hipotetizado que la motivación incidiría en la forma de pensar de un individuo, por ende, en el aprendizaje. Esta idea postulada por Tapia (1995), supone que las orientaciones motivacionales tendrían distintas consecuencias para el aprendizaje. Es así como un estudiante motivado intrínsecamente seleccionaría y haría ciertas actividades por el mero interés, curiosidad y desafío que ello le provoca. Este mismo estudiante tendría la disposición de aplicar esfuerzo mental significativo para realizar actividades académicas; además, se comprometería a desarrollar e intentar procesos de aprendizaje más ricos y elaborados. Por último, usaría estrategias de aprendizaje más profundas y significativas.

También es importante considerar el concepto de valoración de las tareas, en palabras de Robbie y Tobin (1997), si un estudiante percibe que una tarea es interesante, importante y de utilidad, su aprendizaje será significativo y profundo.

Finalmente, otro aspecto que influye en el aprendizaje lo constituyen las creencias de autoeficacia, que Pintrich y García (1993) postulan como aquellas percepciones que los estudiantes tienen sobre su capacidad para realizar tareas requeridas en un curso universitario.

Entender la forma como los estudiantes universitarios aprenden requeriría, entonces, observar los componentes afectivos que el aprendizaje y el propio individuo poseen, como las motivaciones intrínsecas y extrínsecas, el grado de valoración que un estudiante le da a una tarea específica y las creencias de autoeficacia que él percibe que tiene para enfrentar los desafíos de su desarrollo académico.

Estudios recientes realizados por Canales y De los Ríos (2007), ponen de manifiesto las preocupaciones sobre las políticas y la asignación de los fondos gubernamentales, en tanto instrumentos que se han diseñado y desarrollado para preocuparse de la equidad de los ingresos al sistema universitario chileno; estas en los últimos años han puesto énfasis en el acceso a la educación superior por medio de becas, créditos, financiamiento u otros mecanismos. Si bien los programas implementados habrían beneficiado a los estudiantes provenientes de los quintiles más pobres de la población en la educación superior, se desconocería lo que pasa con ellos una vez que están dentro del sistema.

Este hecho ha llevado a las universidades a estudiar los factores explicativos de la deserción estudiantil, lo que se confirma a través de investigaciones internacionales y nacionales referidas a la multiplicidad de factores que develan formas de deserción universitaria, en las que destacan las de forma temporal y la deserción permanente. Estos factores, los no académicos, se presentan como un fenómeno muy relevante para explicar situaciones de abandono temporal y permanente; incluyendo aspectos de tipo vocacional, motivacional y socioeconómico. La falta de claridad vocacional resulta ser uno de los factores más mencionados para explicar la deserción temporal de los jóvenes universitarios y, ligado más a los procesos de elección de la carrera, que a las expectativas laborales futuras. Entonces, muchos casos de deserción temporal ocurren cuando los estudiantes toman conciencia de los campos de inserción profesional real y los retornos económicos de sus carreras.

Con relación a la deserción permanente, los factores socioeconómicos son especialmente relevantes, pero también la calidad de las instituciones y programas que, en ocasiones, no logran satisfacer las expectativas académicas de sus estudiantes.

El estudio realizado por Cáceres (2009), explica por qué los estudiantes universitarios abandonan las carreras antes de terminarlas y en qué tipo de establecimientos esta situación se da con mayor frecuencia. A partir de un análisis de las tasas de deserción, concluye que, al término del primer año universitario, es de 19% promedio en las universidades del Consejo de Rectores y 22% promedio en las universidades privadas sin Aporte Fiscal Directo. Al tercer año las tasas de deserción acumuladas serían aproximadamente de 39% y 42%, respectivamente. Las tres causas más determinantes en la deserción de estudiantes en primer año universitario serían: problemas vocacionales, situación económica de sus familias y rendimiento académico. Respecto de este último, se señalan como origen la baja motivación general y problemas vocacionales en particular; debilidades académicas previas; debilidades en metodologías de enseñanza –aprendizaje y métodos de estudio, e insatisfacción con la carrera, entre otros–.

Los estudios realizados a nivel nacional no han profundizado, a la fecha, en aspectos relacionados con los niveles de deserción estudiantil, abandono y retención en el sistema de la Educación Superior de la X Región

del país para los distintos programas de formación profesional. Cobra así particular relevancia el hecho de que la región presenta altos indicadores de vulnerabilidad social e índices de desempleo laboral.

Metodología

La metodología responde a un modelo mixto que según autores tales como Moscoso (2017), Guelmes y Nieto (2015) y Pereira (2011) nos propone como metodología tomar las bases de los datos cuantitativas y cualitativas existentes en la universidad, recoger antecedentes básicos que den cuenta de las formas como se desarrollan los trayectos estudiantiles en las carreras pedagógicas y, a partir de ellos, cómo se generan y validan mecanismos para la recogida, sistematización e interpretación de información que permita elaborar un modelo explicativo y de intervención para la mejora.

El análisis de las trayectorias académicas posibilita la detección de causas de abandono y continuidad del itinerario formativo, así como de las diversas entradas y salidas durante la permanencia en el sistema.

El presente estudio se enmarca en un tiempo de profundas transformaciones sociales y culturales, signadas por las huellas de la globalización económica y el creciente conservadurismo político, y en el que las características dominantes a nivel de proyecto socioeconómico de nuestro tiempo conllevan a un continuo aumento de la desigualdad en las posibilidades de los distintos sectores sociales.

Este tema se constituye, por lo tanto, en una trama que vincula el currículo, atendiendo a cómo este es vivido por los estudiantes, con su perfil social, económico y cultural, además de clarificar los procesos de constitución de subjetividades de los mismos y del papel que juegan en ello la oferta cultural de la institución formadora y las expectativas de los profesores. Desde este fundamento previo se entiende que la metodología es más interpretativa que sujeta a mediciones solo cuantificables.

Es necesario atender al tránsito de los estudiantes en el marco de estructuras formales macro y microcurriculares. En este sentido, es importante consignar los tiempos en que se cubren los cursos, las asignaturas que se aprueban o reprueban, los créditos que se

promueven y las calificaciones obtenidas. Con dicha información es posible construir una tipología de las trayectorias académicas a partir de cuatro elementos: la continuidad, aprobación, eficiencia y rendimiento.

- a) *Continuidad*. Indica si el estudiante ha cubierto las actividades académicas que corresponden a su cohorte.
- b) *Aprobación*. Señala el porcentaje de actividades académicas aprobadas en primera opción.
- c) *Eficiencia*. Evidencia a través del porcentaje de cursos promovidos, si el estudiante aprueba aquellos en los que se inscribe.
- d) *Rendimiento*. Muestra a través del promedio, las calificaciones obtenidas.

La trayectoria académica, entendida en este estudio como la cuantificación del comportamiento académico de una cohorte de estudiantes durante su estancia en la institución formadora, desde el ingreso, permanencia y egreso, hasta la conclusión de los créditos y requisitos académico-administrativos que definen el plan de estudios, será complementada con los análisis cualitativos que resignificarán los contextos de donde los estudiantes provienen, y la explicitación de las posibles causas y factores que podrían desencadenar distintos escenarios no deseados institucionalmente.

Las diversas estrategias que se utilizarán durante el desarrollo de esta iniciativa pasan por la realización de entrevistas en profundidad, el trabajo con grupos de discusión y el análisis de las bases de datos que dan cuenta de la realidad del desarrollo de los recorridos estudiantiles (Campos, 2009).

El estudio se sitúa en la Décima Región del país, en la Universidad de Los Lagos, Osorno-Chile-.

Participantes

Los participantes del estudio fueron 88 estudiantes de las carreras de Pedagogía en Educación Media, Mención Educación Física (PEF), (Campus Osorno y Puerto Montt); Pedagogía en Inglés y Traducción (PIT) y, Educación Diferencial con Especialidad en Problemas del Aprendizaje (EDE), ambas del Campus Osorno. Todos se encuentran cursando el primer año de su formación

profesional, del total de los participantes 52 son del sexo femenino y 36 masculino.

Procedimiento metodológico

La organización de la aplicación de los instrumentos estuvo a cargo de los integrantes del Proyecto de Mejoramiento Institucional (PMI 1407), quienes, durante el mes de marzo del 2017, reunieron a los estudiantes en un laboratorio de computación, para que estos respondieran de manera digital un cuestionario.

Técnica de generación de datos

Con el propósito de recolectar información sobre la caracterización de los estudiantes ingresantes se utilizaron tres instrumentos validados: a) Cuestionario de Autoeficacia Académica General elaborada por Torre (2006, 2007) que contiene 9 preguntas acerca de las asignaturas y calificaciones esperadas. El instrumento es una Escala Tipo Likert con 5 alternativas; b) Cuestionario Autorregulación para el aprendizaje, presenta 20 preguntas y se divide en cuatro factores; Factor I Conciencia Metacognitiva Activa; Factor II Control y Verificación; Factor III es el esfuerzo diario en la relación de las tareas y Factor IV Procesamiento activo durante la clase. El porcentaje de logro de cada factor es: puntuación =mayor 70% es una Alta Autorregulación; =mayor35% menor 70% es Media y = menor35% es Baja. c) Cuestionario de Enfoques de Aprendizaje Biggs y Kember (2001) busca identificar los enfoques predominantemente utilizados por los estudiantes, las respuestas se codifican de 1 (nunca o casi nunca) a 5 (siempre o casi siempre). El instrumento presenta dos enfoques de aprendizaje, el Enfoque Profundo con 10 preguntas, las que a su vez se subdividen en Motivo, con cinco preguntas y en Estrategia, también con cinco. El Enfoque Superficial consta de 10 preguntas que se subdividen en Motivo y Estrategia. El porcentaje de logro es: =mayor 70% escala Alta; =mayor35% menor70% escala Media y =menor35% escala Baja.

Las características de los estudiantes encuestados son que la mayoría de ellos (71,5%) ingresó a la Universidad vía PSU, sin embargo, el acceso vía Talento Pedagógico resulta también significativo, en tanto un 20,4% lo hizo por esta modalidad. Un 5,68 % de estudiantes

ingresó a través del Programa PACE y un 1,13% vía Profesional y Propedéutico.

Con respecto al puntaje de ingreso se destaca que, a pesar de que desde el año 2013 se ha establecido como requisito para ingresar a estudiar Pedagogía en las Universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) un mínimo de 500 puntos, se visualiza que 19, correspondiente al 21,5% de los estudiantes encuestados, obtuvo menos de ese puntaje ya que accedieron vía Talento Pedagógico, en la cual las exigencias tienen relación con el puntaje de las notas de enseñanza media (NEM). El 42% obtuvo entre 500 y 550 puntos, 19,3% entre 550 y 600 y, 17% sobre 600.

En tanto los estudiantes que ingresaron a las carreras pedagógicas de la muestra provienen, mayoritariamente, (56,8%) de Liceos Municipalizados y, en 2° lugar, (42%) de Colegios Particulares Subvencionados. Solamente dos estudiantes, correspondiente al 2,27% viene de Colegios Particulares. Presentan una edad menor de 22 años (87,5%) y los restantes sobre esa edad.

A continuación, se presenta una Tabla que indica, del total de estudiantes matriculados en las carreras pedagógicas de la muestra, el porcentaje de ellos que respondió la encuesta:

Tabla 1.
Muestra de estudiantes encuestados

CARRERA	N° de Matriculados	N° de encuestados	Porcentaje
Educación Diferencial con Especialización en Problemas de Aprendizaje	51	22	43,1%
Pedagogía en Educación Media en Inglés y Traducción	43	25	58,1%
Pedagogía en Educación Media, Mención Educación Física, Puerto Montt	46	17	37,0%
Pedagogía en Educación Media, Mención Educación Física Osorno	40	19	47,5%

Fuente: Elaboración propia (2017)

Se observa un bajo porcentaje de estudiantes que respondió a los instrumentos de levantamiento de información aplicados, lo cual puede deberse a varios factores que son necesarios precaver a futuro. (Fecha de aplicación, lugar, horario, nivel de motivación de los estudiantes, etc.)

Por otra parte, en el contexto del PM Ulagos 1407, también a la cohorte de ingreso 2017, se le aplicaron los siguientes instrumentos de evaluación, con el objetivo de determinar el perfil del estudiante Ulagos:

Tabla 2.
Resultados autoeficacia académica

CARRERA	ALTA	MEDIA	BAJA
Educación Diferencial con Especialización en Problemas de Aprendizaje (N° de estudiantes)	20	2	0
Pedagogía en Educación Media en Inglés y Traducción (N° de estudiantes)	20	5	0
Pedagogía en Educación Media, Mención Educación Física - Puerto Montt (N° de estudiantes)	17	0	0
Pedagogía en Educación Media, Mención Educación Física Osorno (N° de estudiantes)	19	0	0

Fuente: Elaboración propia (2017), a partir del informe descriptivo de los resultados, de fecha 30 de junio 2017.

Sorprende que ningún estudiante considera que posee una autoeficacia académica baja, situación que puede ser favorable para una trayectoria académica exitosa, siempre que sea efectivo el resultado y se realice acompañamiento y seguimiento a los estudiantes.

Tabla 3.
Resultados autorregulación Pedagogía en Inglés y Traducción

DIMENSIÓN	ALTA	MEDIA	BAJA
Pensamiento activo	64%	36%	0%
Esfuerzo diario	72%	28%	0%
Control y verificación	96%	4%	0%
Conciencia metacognitiva	84%	16%	0%

Fuente: Elaboración propia (2017)

Tabla 4.
Resultados autorregulación Pedagogía en Educación Física Campus Pto. Montt

DIMENSIÓN	ALTA	MEDIA	BAJA
Pensamiento activo	76%	24%	0%
Esfuerzo diario	100%	0%	0%
Control y verificación	100%	0%	0%
Conciencia metacognitiva	76%	24%	0%

Fuente: Elaboración propia (2017)

Tabla 5
Resultados autorregulación Pedagogía en Educación Física Osorno

DIMENSIÓN	ALTA	MEDIA	BAJA
Pensamiento activo	63%	37%	0%
Esfuerzo diario	63%	37%	0%
Control y verificación	100%	0%	0%
Conciencia metacognitiva	74%	26%	0%

Fuente: Elaboración propia (2017)

Tabla 6.
Resultados autorregulación Pedagogía en Educación Diferencial

DIMENSIÓN	ALTA	MEDIA	BAJA
Pensamiento activo	59%	41%	0%
Esfuerzo diario	86%	14%	0%
Control y verificación	95%	5%	0%
Conciencia metacognitiva	86%	14%	0%

Fuente: Elaboración propia (2017)

En lo referido a la capacidad de autorregulación, ningún estudiante de las cuatro carreras de la muestra reporta poseer una capacidad baja. El análisis por dimensión deja en evidencia que el esfuerzo diario y la capacidad de control y verificación son aquellas competencias que los estudiantes consideran tener mayormente desarrolladas.

Tabla 7.
Resultados enfoques de aprendizaje

CARRERA	ENFOQUE PROFUNDO ALTO	ENFOQUE PROFUNDO MEDIO	ENFOQUE PROFUNDO BAJO	ENFOQUE SUPERFICIAL BAJO
Educación Diferencial con Especialización en Problemas de Aprendizaje	9%	55%	32%	5%
Pedagogía en Educación Media en Inglés y Traducción	16%	32%	48%	4%
Pedagogía en Educación Media, Mención Educación Física - Puerto Montt	0%	76%	24%	0%
Pedagogía en Educación Media, Mención Educación Física Osorno	0%	53%	42%	5%

Fuente: Elaboración propia (2017)

El mayor porcentaje se concentra en la categoría “Enfoque profundo medio”, donde se destaca el 76% de estudiantes de Pedagogía en Educación Media, Mención Educación Física Puerto Montt, que declara poseer ese tipo de enfoque, mismos estudiantes que en su totalidad reportan no poseer un enfoque de aprendizaje superficial bajo.

Los estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Inglés y Traducción manifiestan tener, mayoritariamente, un enfoque de aprendizaje profundo bajo.

Discusión

En esta búsqueda de crear nuevas relaciones y vínculos, la construcción de conocimientos y aprendizajes es componente clave. Según Biggs (2006) esto implica que la enseñanza en la educación superior funciona cuando el estudiante es capaz de teorizar, crear nuevas ideas, reflexionar, aplicar; es decir, problematizar su entorno. Un componente clave tanto en el estudiante como en el profesor es la reflexión, con el fin que ideen sus propias soluciones a problemáticas y desarrollen capacidad para enfrentar otras nuevas. Sin embargo, esas soluciones deben siempre atender a los territorios espacio-temporales en los cuales se está inserto, solo así la actividad constructiva de la enseñanza es eficaz: cuando apoya las actividades alineadas a los objetivos curriculares y sus componentes.

Para efectos de este estudio se consideró pertinente el levantamiento de información de las estrategias de aprendizaje que los estudiantes ingresantes a la universidad declaran poseer, según el enfoque superficial y profundo del aprendizaje (Biggs, 2006). El enfoque superficial se orienta a la reproducción y memorización de información, mientras que el profundo busca desarrollar la tarea de forma significativa, para que el estudiante desarrolle actividades cognitivas más elevadas con sentido, que les despierten la curiosidad e interés por saber, por buscar más información asumiendo nuevos desafíos y retos que se constituyen, paulatinamente, en una necesidad placentera por aprender. Algunas estrategias que fortalecen el desarrollo de aprendizajes profundos son: centrarse en las ideas principales, otorgar relevancia a los conocimientos previos, abordar integralmente las temáticas en lugar de detalles inconexos, buscar comprender el tema o fenómeno de estudio, plantearse desafíos frente al aprendizaje,

tener una actitud responsable y comprometida frente a este, aplicar el conocimiento para resolver problemas de la vida cotidiana. Por su parte los profesores, para despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje por parte de sus estudiantes, debieran, entre otros aspectos, presentar de forma explícita y planificada las temáticas de aprendizaje, usar métodos de enseñanza para suscitar respuestas más que para exponer información, practicar la enseñanza experiencial, reflexiva y situada, enseñar sobre la base de lo que los estudiantes ya conocen, estimular un clima de trabajo positivo y enfatizar la profundidad del conocimiento más que la cobertura.

En palabras de Pimienta (2007), las estrategias de aprendizaje han de buscar problematizar la enseñanza, garantizando una nueva relación de asimilación constructiva de los conocimientos con la actividad científica, y desarrollar el pensamiento creador del estudiante. En otras palabras, procurar el desarrollo del pensamiento creador. Desde el punto de vista de una concepción de aprendizaje, esto significa pasar a una lógica de la acción, de la construcción de saberes competenciales, es decir, partir de problemas reales, de situaciones concretas del contexto que despierta el desafío a una búsqueda de respuestas; lo que este autor llama “activación de los conocimientos, las habilidades, destrezas y actitudes para intervenir en la solución de problemas; lo que potencia nuevas competencias en el estudiante” (Pimienta, 2012: 29).

El enfoque por competencias se presenta como una alternativa para la construcción de aprendizajes, en tanto cuanto este se orienta al desarrollo armónico de los saberes del sujeto: saber ser, saber hacer, saber, saber convivir; es decir, saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Como señala Viso (2010), el enfoque de competencias en el ámbito educativo nos abre la puerta a una didáctica con centralidad en el aprendizaje del estudiante, para que aplique los conocimientos que adquiere, llenándolos de sentido y acordes a las exigencias del entorno, que permitan la solución de problemas reales, reduciendo la distancia entre la escuela y la vida misma.

Son los estudiantes quienes habrán de sentirse participando activamente del aprendizaje, al desarrollar sus propias estrategias de pensamiento para resolver las situaciones o retos que se les plantea. Una actividad esencialmente pedagógica, es aquella que tiene

sentido, esencia y conciencia de su propio rumbo y, por cierto, de su fin. Así entonces, como señala Pimienta (2007), todas las actividades, la solución de problemas, la realización de proyectos, la exploración del entorno o la investigación de hechos nuevos, configuran un aprendizaje significativo y rico, plasmado de posibilidades valorizables. Tal aprendizaje estará fundamentado en la experiencia de los estudiantes, en situaciones vividas realmente, en conductas éticas no enseñadas sino fraguadas en su propia experiencia y existencia.

Debemos ver en las estrategias de aprendizaje una verdadera colección cambiante y viva de acciones, tanto de carácter mental como conductual, que utiliza el sujeto que aprende mientras transita por su propio proceso de adquisición de conocimientos y saberes. Lo metodológico asoma, entonces, cuando el profesor, posesionado de su rol facilitador, y armado de sus propias estrategias, va pulsando con sabiduría aquellas notas que, a futuro, configuran las melodías y coreografías didácticas más relevantes del proceso educativo.

Conclusiones

La investigación presentada en este artículo permite tener una radiografía de la población estudiantil ingresante de cuatro carreras pedagógicas en una universidad pública regional. De la información recabada podemos concluir que:

- No existen diferencias sustantivas con respecto a la autoeficacia académica para asumir tareas y roles propios de un estudiante universitario, independientemente de las vías de ingreso.
- Para efectos de la gestión y administración del levantamiento de información de los estudiantes ingresantes, la institución debe generar acciones participativas de estos, asegurando así una alta convocatoria.
- Respecto al puntaje de ingreso de los estudiantes, el 87% de quienes ingresan con más de 600 puntos pertenece a las carreras de Pedagogía en Inglés y Traducción y Educación Diferencial, lo que podría augurar mejores desempeños en su rendimiento académico.
- Respecto al enfoque de aprendizaje que declaran los estudiantes, se advierte una heterogeneidad

en las tres carreras, destacando que el 76% de ellos del Campus Puerto Montt declara poseer un Enfoque Profundo Medio y el 53% del Campus Osorno; el 64% de los estudiantes de Educación Diferencial y el 48% de estudiantes de Pedagogía en Inglés y Traducción, manifiesta poseer un enfoque de aprendizaje entre Profundo Alto y Profundo Medio, lo que podría augurar mejores desempeños en su trayectoria formativa, siempre que exista un plan de acompañamiento y seguimiento sistemático a nivel de carrera.

- No obstante lo anteriormente señalado, los estudiantes del primer año de las carreras pedagógicas evidencian reprobación de actividades curriculares y crisis de tipo socioafectivo y vocacional que atentan a la continuidad de estudios.
- Las razones por las cuales los estudiantes desertan de la enseñanza superior son múltiples, por tanto, difíciles de enfrentar y solucionar. En los últimos años el Ministerio de Educación chileno ha orientado esfuerzos y recursos para que las Instituciones de Enseñanza Superior del país diseñen e implementen programas de intervención destinadas a apoyar a los estudiantes en los ámbitos académicos y emocionales.
- El caso de la Universidad de Los Lagos no está ajeno a lo mencionado precedentemente, dado el perfil del estudiante de esta casa de estudio que requiere tanto del apoyo de la política pública, como de la propia institución.

Referencias

Ávalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile*. UNESCO.

Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario* (2da Edición). Narcea S.A Ediciones.

Biggs, J. y Kember, D. (2001). Cuestionario de procesos en el estudio (CPE). Documento facilitado por Hernández Pina, de la Universidad de Murcia, que ha llevado a cabo su traducción y adaptación al contexto español.

Boza, C. y Méndez, J. (2013). Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: validación y resultados generales de una escala. *Revista de Investigación*

Educativa, 31(2), 331-347. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.163581>

Cáceres, C. (2009). Estudio de rentabilidad social de becas de postgrado al extranjero. *Centro de Microdatos del Departamento de Economía*, Universidad de Chile. www.econ.uchile.cl/uploads/academico/cv_es_caceress.pdf

Campos, A. (2009). *Métodos mixtos de investigación. Integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa*. Magisterio.

Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T. y Villagómez, M.S. (2009). La motivación y el aprendizaje *Alteridad*, 4(1), 20-33.

Canales, A. y De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, (26), 173-201. Doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.239>

Celestino, C. y Alicia, M. (2008). Motivación y elección de carrera. *Revista mexicana de orientación educativa*, 5(13), 6-9. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-752720

Guelmes Valdés, E. L., y Nieto Almeida, L. E. (2015). Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(2), 23-29. <http://rus.ucf.edu.cu/>

Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *La orientación escolar en centros educativos*. Edita Secretaría General Técnica.

Moscoso, J. N. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://dx.doi.org/10.1590/198053143763>

Pereira Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194118804003>

Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria, preguntas frecuentes*. Pearson Educación, p. 29.

—. (2007). *Metodología Constructivista*. Pearson Educación.

Pintrich, P. D., Smith, T. García y W. McKeachie (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ), *National center for research to improve postsecondary teaching and learning*. University of Michigan.

Pintrich, P. D. y García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and self regulated learning. *German journal of educational psychology*, (3), 99-107.

Robbi, C. y Tobin, K. (1997). A social constructivist perspective on learning environments. *Internacional Journal of Science Education*, 19(2), 193-208.

Ruay, R., González, P. y Plaza, E. (2016). ¿Cómo abordar la renovación curricular en la educación superior? *Alteridad. Revista de Educación*, 11(2), 157-170.

Tapia, A. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Santillana.

Torre, J. (2006). *La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios* (Tesis doctoral). Universidad Pontificia Comillas.

Torre, J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Universidad Pontificia Comillas.

Viso, J. (2010). *Qué son las competencias*. EOS.