

# **Relación entre interacción estudiante - profesor y uso de estrategias de aprendizaje autorregulado.**

Zinoni, Maria Jose.

Cita:

Zinoni, Maria Jose (2023). *Relación entre interacción estudiante - profesor y uso de estrategias de aprendizaje autorregulado. XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-009/781>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ebes/CYQ>

# RELACIÓN ENTRE INTERACCIÓN ESTUDIANTE - PROFESOR Y USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Zinoni, María José

CONICET - Pontificia Universidad Católica Argentina. Centro de Investigación Interdisciplinaria en Valores, Integración y Desarrollo Social. Paraná, Argentina.

## RESUMEN

El contexto áulico es una de las áreas que los estudiantes pueden regular para favorecer su aprendizaje. La regulación que ejercen los estudiantes es parcial, limitada, ya que interviene el docente como responsable de co-regular el contexto de aprendizaje. Además, el diálogo y las relaciones interpersonales positivas potencian la motivación y el aprendizaje. Por lo tanto, este trabajo tuvo por propósito analizar el tipo de relación que existe entre la interacción estudiante-profesor (E-P) y el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná. El diseño corresponde a un enfoque cuantitativo, descriptivo-correlacional. La muestra se conformó por 110 estudiantes universitarios de ambos sexos, con una media de edad de 20.52 (SD=4.453). La interacción estudiante E-P se evaluó con la escala EAML-M, para las estrategias de aprendizaje se utilizó el cuestionario MSLQ-e en su versión traducida y adaptada a la población argentina. Los resultados reportaron que gran parte de los estudiantes evidencia baja motivación de interacción E-P, mientras que la media más baja para las estrategias de aprendizaje corresponde a las metacognitivas. La motivación de interacción E-P correlacionó positivamente con estrategias cognitivas ( $r(107)=.498, p=.00$ ), metacognitivas ( $r(107)=.451, p=.00$ ) y de manejo de recursos ( $r(108)=.404, p=.00$ ).

## Palabras clave

Interacción estudiante-profesor - Estrategias aprendizaje - Aprendizaje autorregulado

## ABSTRACT

RELATIONSHIP BETWEEN STUDENT-TEACHER INTERACTION AND THE USE OF SELF-REGULATED LEARNING STRATEGIES

The classroom context is one of the areas that students can regulate to improve their learning. The regulation exercised by students is partial because they share this task with teachers as co-regulators of learning contexts. In addition, dialogue and positive interpersonal relationships enhance motivation and learning. Therefore, the purpose of this work was to analyze the type of relationship between student-teacher (S-T) interaction and the use of self-regulated learning strategies in university students from Paraná. The design corresponds to a quantitative, descriptive-correlational approach. The sample was compos-

ed by 110 university students, female and male, with a mean age of 20.52 (SD=4.453). The S-T interaction was tested with the EAML-M scale. The learning strategies were evaluated with the MSLQ-e questionnaire translated and adapted to argentinian population. The results reported that many students show low motivation for S-T interaction. Besides, the metacognitive strategies had the lowest mean. The motivation for S-T interaction had positive correlation with cognitive ( $r(107)=.498, p=.00$ ), metacognitive ( $r(107)=.451, p=.00$ ) and resource management strategies ( $r(108)=.404, p=.00$ ).

## Keywords

Student-teacher interaction - Learning strategies - Self-regulated learning - University students

## Introducción.

Los procesos interpersonales que ocurren en el marco del aula determinan en cierto grado la motivación por el aprendizaje en los estudiantes, lo favorecen o lo obstaculizan (Alonso Tapia, 1992). Diversos antecedentes, desde distintos enfoques teóricos y metodológicos, expresan que las relaciones interpersonales positivas en el contexto áulico potencian la motivación y participación en el aprendizaje. En cambio, las representaciones negativas respecto de las relaciones con pares y docentes se asocian a un menor compromiso académico y una menor disposición al aprendizaje (Almeida Rezende y Caliman, 2022; García-Corona *et al.*, 2022; Paneiva Pompa *et al.*, 2018; Paoloni *et al.*, 2015, entre otros).

Desde la perspectiva de Weiner (1986), la motivación de interacción representa las percepciones de un estudiante en relación con los beneficios de mantener una interacción positiva con pares y docentes en el contexto de aprendizaje. Morales-Bueno y Gómez-Nocetti (2009) afirman que estas interacciones interpersonales se caracterizan por ser inestables ya que pueden modificarse o regularse. Además, las percepciones acerca de los "otros", con los que se comparte una situación de aprendizaje, pueden variar según una amplia variedad de representaciones que van desde un polo colaborativo y positivo a otro más de tipo individualista o competitivo.

Por otra parte, desde un enfoque sociocognitivo se promueve una mirada integral que considere los aspectos cognitivos, afectivos, comportamentales y contextuales involucrados en el

aprendizaje. En efecto, Pintrich (2000) elaboró un modelo de aprendizaje autorregulado que supone distintos procesos de construcción activa por parte del estudiante para la selección de metas de aprendizaje que requieren el monitoreo y gestión de cuatro áreas: 1) cognitiva, 2) afectivo-motivacional, 3) conductual, y 4) contextual. Estas tareas de autorregulación actúan como mediadoras entre las relaciones interpersonales, el contexto de aprendizaje y los logros personales del estudiante. A partir de lo expuesto anteriormente, se considera un área propicia para profundizar en la comprensión de cómo algunos de los factores del contexto adquieren significatividad por su potencial influencia en el desarrollo de la capacidad regulatoria del aprendizaje. En esta ocasión, resulta de interés abordar la valoración de los estudiantes acerca del impacto de la interacción estudiante-profesor (E-P) sobre su desempeño académico. Para ello se seleccionaron las estrategias de aprendizaje como principal componente cognitivo del aprendizaje autorregulado. En consecuencia, el propósito de este trabajo consiste en analizar el tipo de relación existe entre la interacción estudiante-profesor y el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná.

### Metodología.

El diseño metodológico que orienta este estudio corresponde a un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo-correlacional y transversal. Según el tipo de fuente es un estudio de campo ya que se llevó a cabo en el contexto natural de la problemática y se recolectaron los datos de primera mano.

#### Participantes

El diseño muestral fue no probabilístico de tipo intencional. Una vez que los participantes dieron su consentimiento informado se procedió a la recolección de datos. La muestra se conformó por 110 estudiantes universitarios de la carrera de Cs. Económicas de la ciudad de Paraná. El 52.7% (N=58) de los participantes se identificó con el género masculino y el 47.3% (N=52) con el femenino. Las edades oscilaron entre 17 y 57 años, con una media de 20.52 (DS=4.453). Con relación al año de carrera, los datos resultaron más heterogéneos ya que el 53.6% (N=59) se encontraba cursando 1ero, el 25.5% (N=28) 2do, el 9.1% (N=10) 3ero y el 11.8% 4to año.

#### Instrumentos.

Se confeccionó y administró un cuestionario *ad hoc* para recabar datos sociodemográficos (edad, sexo, año de cursada y carrera). Para evaluar la interacción E-P se utilizó la Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML-M) (Morales-Bueno y Gómez-Nocetti, 2009). Esta es una escala Likert de 5 puntos conformada por 25 ítems que evalúan distintas dimensiones de la interacción áulica. En este trabajo se consideró la subescala de la dimensión interacción E-P.

Para la variable estrategias de aprendizaje se utilizó la “Parte B” del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ-e), en su versión traducida y baremada para población

argentina (Donolo y Rinaudo, 2008). Este instrumento también corresponde a una escala Likert de 7 puntos y comprende 50 ítems. Las estrategias de aprendizaje autorregulado se miden en 9 subescalas que se corresponden a 3 tipos de estrategias de aprendizaje: 1) Estrategias cognitivas (repaso, elaboración, organización y pensamiento crítico). 2) Estrategias metacognitivas (de autorregulación). 3) Estrategias de manejo de recursos (regulación del esfuerzo, manejo del tiempo y ambiente de estudio, aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda).

Los instrumentos seleccionados obtuvieron adecuadas propiedades psicométricas y niveles satisfactorios de confiabilidad y validez.

#### Procedimiento de análisis de datos

Con el objetivo de indagar la interacción E-P y el uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes se utilizó el software SPSS v.21. Se realizaron estadísticos descriptivos que reportaron frecuencias, porcentajes, medias y desvíos típicos. Luego se realizaron pruebas de distribución y homogeneidad de varianzas. Por último, se utilizaron estadísticos paramétricos que permitieron realizar una comparación de medias según género y analizar el tipo de relación que existe entre las variables de estudio.

### Resultados.

#### Niveles de interacción E-P

Los participantes obtuvieron una media de 18.95 (DS=5.144) en la interacción E-P en los estudiantes. El 45.5% (N= 50) de los estudiantes se ubicaron en un nivel bajo de motivación de interacción con el profesor, mientras que el 28.2% (N=31) en el nivel medio y el 26.4% restante (N=29) en un nivel alto.

Por otra parte, la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra arrojó un *p* valor de .782 por lo que se asume una distribución normal para la variable interacción E-P.

#### Niveles de uso de estrategias de aprendizaje autorregulado

Los resultados arrojaron que las estrategias de aprendizaje con una media más elevada fueron las cognitivas (M=89.33 DS=16.864). El 50% (n=55) de los estudiantes se ubica en un nivel medio de uso de este tipo de estrategias de aprendizaje. El 25.5% (n=28) corresponde a un nivel bajo y el 24.5% (n=27) a un nivel alto.

Las estrategias para el manejo de recursos obtuvieron una media de 84.02 (DS=10.306). La mayor parte de los estudiantes evidencia un nivel medio (47.3%, n=52) o alto (32.7%, n=36) en el uso de estas estrategias, mientras que el el 20% (n=22) se ubica en un nivel bajo.

Por último, las estrategias metacognitivas o de autorregulación obtuvieron la media general más baja (M=54.98 DS=10.345). El 46.4% (n=51) de los estudiantes se ubica en el nivel medio mientras que el 28.2% (n=31) en un nivel bajo y el 24.5% (n=27) restante en un nivel alto.

Además, los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov permiten asumir distribuciones normales para las estrategias

cognitivas ( $p=.551$ ), metacognitivas ( $p=.841$ ) y de manejo de recursos ( $p=.545$ )

#### Comparación de medias según género

La media de interacción E-P resultó más elevada para las mujeres que para los varones. Esto mismo se repitió para los tres tipos de estrategias de aprendizaje evaluadas. Se utilizó como análisis de varianza el ANOVA de un factor para evaluar las diferencias entre medias. Los resultados permiten asumir homogeneidad de varianzas para la interacción estudiantes -profesor ( $p=.051$ ), estrategias cognitivas ( $p=.061$ ), metacognitivas ( $p=.285$ ) y de manejo de recursos ( $p=.567$ ). Mediante la prueba  $T$  de student para muestras independientes se confirmó que las diferencias entre medias resultaron estadísticamente no significativas.

**Correlación entre interacción E-P y estrategias de aprendizaje**  
 Con el objetivo de analizar el tipo de relación que existe entre el nivel de interacción E-P y el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado en los estudiantes universitarios se efectuaron correlaciones de Pearson. En efecto, la motivación de interacción E-P correlacionó positivamente con los tres tipos de estrategias de aprendizaje. La fuerza de correlación resultó moderada para las estrategias cognitivas ( $r_{(107)}=.498$ ,  $p=.00$ ), las metacognitivas ( $r_{(107)}=.451$ ,  $p=.00$ ) y las de manejo de recursos ( $r_{(108)}=.404$ ,  $p=.00$ ) (Ver tabla 1)

**Tabla 1.**

*Correlaciones de Pearson para interacción E-P y estrategias de aprendizaje*

	Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas	Estrategias de manejo de recursos
Correlación de Pearson	,498**	,451**	,404**
Interacción E-P			
Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
N	110	109	110

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

#### Discusión

El abordaje de los factores de interacción áulica y su relación con el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado resulta significativo para comprender los patrones de relación y diseñar propuestas educativas que promuevan la capacidad regulatoria en los estudiantes.

En cuanto a la variable interacción E-P, los resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes universitarios presentan bajos niveles de motivación de interacción con sus profesores. Mientras tanto, una minoría de los estudiantes advierte que la interacción E-P favorece o colabora con su desempeño académico y promueve la persistencia en aquellas tareas difíciles que requieren de mayor esfuerzo personal. Este tipo de interacción

“colaborativa” es la que se asocia a mayor probabilidad de éxito académico (Alonso Tapia, 1992). Otras investigaciones han expuesto la importancia que los estudiantes atribuyen a la interacción y al vínculo con sus profesores, no sólo en cuanto al valor pedagógico de la retroalimentación (afectiva y cognitiva), sino también como promotores de valores prosociales (Corona *et al.*, 2022; Gandomkar y Sandars, 2018; Paneiva *et al.*, 2018; Peitado, 2013; Ramos-Castro y López-García, 2020)

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, las cognitivas fueron las que obtuvieron medias más elevadas. Este tipo de estrategias comprenden tareas relacionadas al repaso de información, a la elaboración y organización de material de estudio, a la capacidad de pensamiento crítico y resolución de conflictos. En segundo lugar, se puede afirmar que los estudiantes recurren al uso de estrategias de manejo de recursos. Se caracterizan por ser comportamientos que permiten al estudiante cambiar o gestionar algunos factores del contexto en beneficio del cumplimiento de sus metas personales. Algunos de los factores que se ponen en juego son el manejo del tiempo y espacio físico de estudio, la regulación del esfuerzo frente a tareas que suponen cierta dificultad, así como la disposición para recurrir a pares y docentes en busca de ayuda.

Por último, las estrategias menos frecuentes fueron las metacognitivas o de autorregulación. Este tipo de estrategias son las que se corresponden con un aprendizaje profundo y requieren que el estudiante sea consciente de su propia cognición y de sus habilidades para planear, monitorear y regular su aprendizaje (Donolo y Rinaudo, 2008; y Pintrich, 1999). Estos resultados coinciden con los hallazgos de otras investigaciones e informes en los que las estrategias que requieren mayor esfuerzo y regulación son menos frecuentes entre el estudiantado, siendo éstas las que se asocian a un mayor compromiso académico y aprendizaje profundo (Echeverría, 2015, MCyT; 2020; Vázquez y Daura, 2013; Zinoni, 2018)

En relación con las diferencias en los resultados según el sexo, se observó que las mujeres obtuvieron medias más elevadas en las tres subescalas de estrategias de aprendizaje. Sin embargo, los análisis expusieron que las diferencias no son estadísticamente significativas. En lo que refiere a las variables sociodemográficas (edad, sexo, año y tipo de carrera) y cómo éstas se comportan con relación a las variables de estudio existe cierta controversia entre los hallazgos de distintas investigaciones. Constituye un punto sobre el cual se deberá profundizar en próximos estudios.

Por otra parte, el análisis de correlación de las variables expuso que la percepción de los estudiantes acerca de la interacción que tienen con sus profesores guarda una relación positiva con las estrategias de aprendizaje que utiliza. La fuerza de estas asociaciones fue moderada, sutilmente más elevada para las estrategias cognitivas y metacognitivas. Estos resultados sugieren que los estudiantes con mayores índices de motivación de interacción E-P utilizan un amplio repertorio de estrategias de

aprendizaje autorregulado.

En efecto, otros estudios hallaron que los estudiantes que tienden a buscar ayuda por parte de sus profesores desarrollan mayor capacidad de autorregulación académica (Daura, 2013; Echeverría, 2015; Pintrich, 2000; y Zinoni, 2018). Desde otro paradigma teórico y metodológico, Almeida Rezende y Caliman (2022) expusieron que la falta de diálogo e interacción entre estudiantes y profesores se asocia negativamente al desempeño académico. Por último, cabe mencionar que los hallazgos sobre los aspectos interaccionales en el contexto de aprendizaje adquieren significatividad debido a su potencial influencia en el desarrollo de la capacidad regulatoria de los estudiantes. En efecto, el vínculo estudiante - profesor adquiere un rol fundamental para el desarrollo de habilidades personales para la autorregulación del aprendizaje (Daura, 2013; Pintrich, 2000; Zimmerman, 1990, 2002). Además, numerosas investigaciones de carácter empírico han comprobado que es posible incrementar la capacidad para la autorregulación del aprendizaje (en alguna de sus dimensiones) a partir su promoción a nivel intracurricular (Bransen *et al.*, 2020; Fernández-Martín *et al.*, 2022; Sáez *et al.*, 2018). En efecto, es tarea del docente brindar herramientas y promover instancias de aprendizaje para el desarrollo de la autorregulación académica (Daura, 2013; Paoloni *et al.*, 2014; Rué, 2009).

A partir de los resultados parciales de este estudio y de los antecedentes expuestos, se puede concluir que profundizar en la comprensión de los aspectos interaccionales que convergen en el escenario educativo constituye un área propicia para desarrollar nuevas investigaciones. De esta manera, generar aportes para el diseño de propuestas y ambientes de aprendizaje que favorezcan la autorregulación académica, así como proveer al docente de herramientas para co-regular los factores del contexto que determinan, en parte, el aprendizaje de los estudiantes universitarios.

## BIBLIOGRAFÍA

- Almeida Rezende, R. y Caliman, G. (2022). Interacción, diálogo y prácticas pedagógicas en el bachillerato. [Versión electrónica]. *Alteridad*, 17(1), p. 103-113.
- Bransen, D., Govaerts, M. J. B., Sluijsmans, D. M. A., y Driessens, E. W. (2020). Beyond the self: The role of co-regulation in medical students' self-regulated learning. [Versión electrónica] *Medical Education*, 54(3), 234-241.
- Daura, F. T. (2013). El contexto como factor del aprendizaje autorregulado en la educación superior. [Versión electrónica] *Educ. Educ.*, 16(1)109 - 125.
- Daura, F. T. (2017). Aprendizaje autorregulado e intervenciones docentes en la universidad. [Versión electrónica] *Revista Educación*, 41(2), 56-74.
- Donolo, D., Chiecher, A., Paolini, P. y Rinaudo, M. C. (2008). MSLQe-MSLQvv. *Motivated strategies learning questionnaire. Propuestas para la medición de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje*. Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Echeverría, J. (2015, septiembre). Entre el estudio y el trabajo: estrategias de aprendizaje y motivación académica. [Presentación de paper] *V Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54788>
- Fernández-Martín, F., Arco-Tirado, J. L., y Hervás-Torres, M. (2022). Impacto de un programa de tutoría entre iguales para mejorar la autorregulación del aprendizaje. [Versión electrónica] *Anales de Psicología*, 38(1), 110-118.
- Gandomkar, R., y Sandars, J. (2018). Clearing the confusion about self-directed learning and self-regulated learning. [Versión electrónica] *Medical Teacher*, 40(8), 862-863.
- García-Corona, V., Ruiz Carrillo, E., Cruz González, J. L., y Gómez Aguirre, C. (2022). Análisis de la motivación extrínseca y la retroalimentación afectiva en la interacción profesor-alumno. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.e.8.01.2022.376>
- Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019*. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion\\_educacion\\_secundaria\\_argentina\\_2019.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion_educacion_secundaria_argentina_2019.pdf)
- Morales-Bueno, P., y Gómez-Nocetti, V. (2009). Adaptación de la escala atribucional de motivación de logro de Manassero y Vázquez. [Versión electrónica] *Educación y educadores*, 12, 33-52.
- Paneiva Pompa, J. P., Bakker, L., y Rubiales, J. (2018). Clima áulico. Características socioemocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje. [Versión electrónica] *Educación y Ciencia*, 7(49), 55-64.
- Paoloni, P. V., Martín, R. B., y Chiecher, A. (2015). Contextos de Aprendizaje en el Nivel Medio y en la Universidad. Percepciones y Expectativas de Estudiantes que Ingresan en Carreras de Ingeniería. [Versión electrónica] *Formación Universitaria*, 8(6), 47-56
- Paoloni, P. V., Rinaudo, P., y González Fernández, V. C. (2014). *Cuestiones en Psicología Educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Cuadernos de Educación. <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>
- Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. [Versión electrónica] *Revista de estilos de aprendizaje*, 6 (11), 51-70.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbooks of self-regulation* (pp. 451-502). *Academics Press*.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Ramos-Castro, R., y López-García, M. (2020). Tensiones y desigualdades en las interacciones áulicas en estudiantes universitarios. [Versión electrónica] *Educación y Humanismo*, 22(38), 1-21.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Narcea. Madrid.
- Sáez, F. B., Díaz, A. E., Panadero, E., y Bruna, D. V., (2018). Revisión sistemática sobre competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios y programas intracurriculares para su promoción. [Versión electrónica] *Formación universitaria*, 11(6), 83-98.

- Tapia, J. A. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Vázquez, S. y Daura, F. T. (2013). Auto-regulación del aprendizaje y rendimiento académico. [Versión electrónica] *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 305-324
- Weiner, B. (1986). Attribution, emotion and action. En: Sorrentino Higgins (Eds.). *Handbook of motivation and cognition, foundations of social behavior*. New York: Guilford Press, pp. 281-312.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. [Versión electrónica] *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. [Versión electrónica] *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zinoni, M. J. (2018). Autorregulación emocional y uso de estrategias de aprendizaje en alumnos del último año del nivel medio de la ciudad de Paraná. Tesis de grado, Universidad Católica Argentina.