

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO**



**RÚBRICAS Y GUÍAS DE REFLEXIÓN PARA LA AUTORREGULACIÓN DEL
APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA**

AUTORA: Catherine Francesca Monteza Ortega

ASESORA: María Isabel La Rosa Cormack de Pavletich

Julio, 2019

Resumen ejecutivo

El objetivo del presente estudio era verificar el efecto del uso de las rúbricas de autoevaluación y las guías de reflexión en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de psicología. Para ello, se empleó un diseño preexperimental, a través del cual se buscó medir el efecto de la variable independiente (uso de rúbricas de autoevaluación y guías de reflexión) sobre la variable dependiente (autorregulación del aprendizaje o SRL, por sus siglas en inglés: self-regulated learning). Para dicho fin, se diseñaron guías de reflexión y rúbricas de autoevaluación para 2 actividades académicas, a fin de promover la SRL en dos secciones de un curso electivo de la Facultad de Psicología de una universidad privada de Lima. Estas guías seguían las fases del modelo de SRL propuesto por Zimmerman: planificación, desempeño y autorreflexión, y fueron elaboradas de forma grupal; así como las rúbricas de autoevaluación, de manera individual. Asimismo, para medir la SRL, se administró el Cuestionario de estrategias de aprendizaje validado por Hernández y Camargo (2017), antes y después de la intervención (pre y postest) para verificar los efectos de la variable independiente. Este instrumento cuenta con 4 subescalas: hábitos inadecuados de regulación, organización del entorno, búsqueda de información y organización de la tarea. Además, se realizó el análisis temático desde el polo deductivo definido por Braun y Clarke (2006) para analizar las estrategias planteadas por los estudiantes, para luego realizar las comparaciones de la evolución de cada equipo y entre equipos por cada una de las actividades en las que se intervino. También, se comparó la rúbrica de autoevaluación con la guía de la fase de autorreflexión siguiendo este mismo procedimiento. Además, se administró una encuesta para evaluar la experiencia personal de los estudiantes en la innovación y dos entrevistas para tener información adicional al respecto. Los resultados cuantitativos arrojaron que no hubo diferencias significativas entre el pre y el postest en ninguna de las subescalas de la prueba. Por su parte, los resultados de la innovación evidenciarían que el uso de las guías y de la rúbrica contribuiría parcialmente a fomentar dicho proceso, así como la variable motivacional habría influido en la SRL de los estudiantes que participaron en este estudio.

Palabras clave: Autorregulación, guías de reflexión, rúbricas de autoevaluación, innovación docente, educación superior.

Agradecimientos

A mis padres, Lourdes y Próspero, por apoyarme en mis sueños más locos y porque me enseñaron que con perseverancia, esfuerzo y dedicación estos se hacen realidad.

A mi hermano, Luis Carlos, por su apoyo, complicidad y cariño de siempre.

A mi asesora, Chabela, por su acompañamiento, orientación y apoyo constantes. Su guía durante todo el proceso fue muy valiosa y permitió que se consiguiera este objetivo.

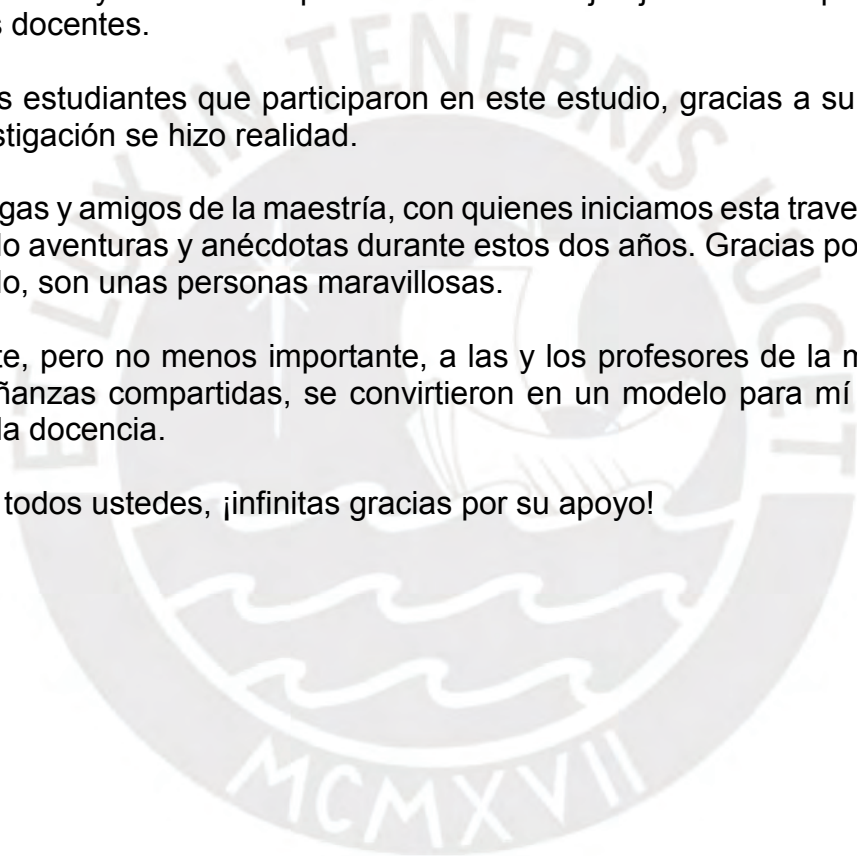
A Marisa, gran amiga y colega que me abrió las puertas a este maravilloso mundo de la docencia y me dio la oportunidad de trabajar junto a ella para compartir aventuras docentes.

A las y los estudiantes que participaron en este estudio, gracias a su disposición, esta investigación se hizo realidad.

A mis amigas y amigos de la maestría, con quienes iniciamos esta travesía y hemos compartido aventuras y anécdotas durante estos dos años. Gracias por ese tiempo compartido, son unas personas maravillosas.

Finalmente, pero no menos importante, a las y los profesores de la maestría, por sus enseñanzas compartidas, se convirtieron en un modelo para mí sobre cómo debe ser la docencia.

A todas y todos ustedes, ¡infinitas gracias por su apoyo!



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: Análisis y reflexión de la práctica docente	3
1.1 La autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.....	3
1.2 Análisis del contexto de la institución	15
1.3 Problematización	22
CAPÍTULO II: El proyecto de innovación	25
2.1 Innovación en la docencia universitaria	25
2.2 Resumen del proyecto de innovación.....	26
2.3 Justificación de la importancia del proyecto de innovación	27
2.4 Objetivos del proyecto de innovación	28
2.5 Descripción narrativa de la propuesta de innovación	29
CAPÍTULO III: Diseño metodológico.....	35
3.1 Pregunta de investigación y objetivos	35
3.2 Método de investigación.....	35
3.3 Participantes.....	36
3.4 Medición y técnicas de recolección de información.....	37
3.5 Procedimiento	39
3.6 Análisis de datos e información.....	42
CAPÍTULO IV: Análisis de resultados.....	44
4.1 Resultados del pretest-postest	44
4.2 Resultados de la aplicación de la innovación	51
CAPÍTULO V: Buenas prácticas para la mejora de la docencia universitaria	82
5.1 Conclusiones	82
5.2 Reflexiones.....	83
5.3 Recomendaciones.....	85
Referencias bibliográficas.....	87
Apéndice A	91
Apéndice B	92
Apéndice C	93
Apéndice D	94
Apéndice E	95
Apéndice F.....	96
Apéndice G.....	97
Apéndice H	98
Apéndice I.....	99
Apéndice J.....	100

INTRODUCCIÓN

A partir de la revisión teórica se encontró que la actual sociedad del conocimiento demanda la formación de estudiantes autónomos y estratégicos (Zimmerman, 2002; Pozo y Mateos, 2013), debido a que esta es cambiante y se actualiza con mayor rapidez, lo que exige que los futuros profesionales puedan conocer de qué manera aprenden para enfrentar dicho reto. En ese sentido, una de las variables que facilita la autonomía es la autorregulación del aprendizaje, la cual es un proceso cíclico de involucramiento cognitivo donde el aprendiz planea, adapta y evalúa su comportamiento (Zimmerman, 2000, 2001; citado en Maclellan y Soden, 2006). Este proceso presenta 3 fases que no necesariamente se dan de forma jerárquica: previsión o planificación, desempeño y autorreflexión. Asimismo, cada fase tiene 3 procesos que son transversales a estas: cognición, motivación/afecto y comportamiento (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2004; Maclellan y Soden, 2006, Gravini-Dorado, Ortiz-Padilla, y Campo-Ternera, 2016).

Dos formas de promover el proceso de autorregulación son las guías de reflexión y la autoevaluación a través de las rúbricas. Las guías de reflexión (o prompts), en tanto estímulo externo, fomentan la autointerrogación a través de oraciones o preguntas, entre otros, que facilitan al estudiante el uso de determinada estrategia (Bannert, 2007, 2009, citado en Ifenthaler, 2012; Mevarech and Kramarski 1997, 2014, citados Kramarski y Kohen, 2017), aspecto que promueve la autorregulación. Por su parte, la autoevaluación permite que el estudiante valore su trabajo por sí mismo (Rodríguez, Ibarra y García, 2013) y de forma cualitativa (Panadero y Alonso Tapia, 2013a). En el caso de emplear una rúbrica, de acuerdo con estos mismos autores, esta presenta criterios y niveles de desempeño, los cuales orientan el progreso del estudiante, sobre todo cuando no se encuentra familiarizado con la tarea. En ese sentido, se ha encontrado evidencia empírica que indica que estos recursos (rúbricas y guías de reflexión) propician la autorregulación del aprendizaje.

Luego de esta revisión teórica, se analizó el contexto de la institución educativa en la que se propuso realizar la innovación, donde se encontraron 3 aspectos: el modelo educativo de dicha universidad propone el desarrollo de 7 competencias, entre ellas, el aprendizaje autónomo; los estudiantes de la Facultad de Psicología

encuestados en la indagación tendrían una baja frecuencia de participación como agentes de evaluación a través de la autoevaluación; y, finalmente, la revisión de los sílabos de algunos cursos permitieron notar que no se reporta el uso de guías de reflexión para propiciar la autorregulación y que la autoevaluación no se daría de forma oficial en el sistema de evaluación. Teniendo en cuenta que una variable que propicia el aprendizaje autónomo es la autorregulación y que una manera de hacerlo es a través de las guías de reflexión y la autoevaluación, se propuso el presente estudio con el fin de atender el hecho de que los estudiantes tengan un espacio para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Para ello, se planteó como objetivo de investigación el verificar el efecto del uso de las guías de reflexión y de las rúbricas de autoevaluación en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios de Psicología. Para dicho fin, se empleó un diseño preexperimental con dos grupos experimentales, los cuales fueron los dos horarios de práctica dirigidas de la docente. Se manipuló la variable independiente (innovación educativa: uso de guías de reflexión y rúbricas) para observar su efecto en la dependiente (autorregulación del aprendizaje). Para la intervención, se diseñó guías de reflexión por cada una de las fases del proceso de autorregulación propuesto por Zimmerman: planificación, desempeño y autorreflexión y rúbricas de autoevaluación; y para medir la variable independiente se administró el instrumento validado por Hernández y Camargo (2017): Cuestionario de estrategias de aprendizaje, antes y después de la intervención (pre y postest). Del mismo modo, se realizó el análisis temático de la información proporcionada por los participantes en las guías de reflexión para obtener las estrategias que se presentaron a lo largo del ciclo de autorregulación. Luego, se compararon las 3 fases para ver la evolución intra e inter equipos. Asimismo, se analizó la información de la guía 3 (autorreflexión) con la rúbrica de autoevaluación siguiendo el mismo procedimiento. Además, se administró una encuesta para evaluar la experiencia personal de los estudiantes en relación a la presente innovación y se realizaron entrevistas a 2 estudiantes que participaron en ella con el fin de tener información adicional sobre su experiencia en la misma, cuyo análisis también se realizó mediante el análisis temático. De esta forma, se analizaron los resultados cuantitativos en primer lugar, para luego procesar la información cualitativa. Finalmente, a partir de esta información analizada, se presentarán las conclusiones, reflexiones, recomendaciones y limitaciones de esta investigación.

CAPÍTULO I: Análisis y reflexión de la práctica docente

En el presente capítulo se realizará una revisión teórica sobre la autorregulación del aprendizaje y de qué manera se puede promover en la educación superior. Asimismo, se presentará las características del contexto de la institución donde se propuso la innovación, y, a partir de ello, plantear la problematización que la conllevó.

1.1 La autorregulación del aprendizaje de los estudiantes

Hoy en día estamos inmersos en una vorágine de información, la que puede ser conseguida en diferentes medios. Ello no es ajeno a la educación, los estudiantes de hoy pueden acceder al conocimiento a través de diferentes medios (por ejemplo, internet); asimismo, este es cambiante e incierto, lo que ha llevado a repensar cómo debería ser el aprendizaje universitario. En ese sentido, ahora los estudiantes y futuros profesionales requieren desarrollar competencias que les permita adquirir de manera autónoma los conocimientos que necesiten en su ejercicio profesional, usar de forma novedosa dichos saberes y generar nuevos. De esta manera, la educación superior debería propiciar el desarrollo de profesionales estratégicos, flexibles, con la capacidad de adaptarse a las demandas cambiantes de la actual sociedad del conocimiento y de su futuro ejercicio profesional, por lo que es necesario el desarrollo de las competencias “aprender a aprender” y el “aprendizaje a lo largo de toda la vida” (Zimmerman, 2002; Pozo y Mateos, 2013). Ahora bien, para lograr el desarrollo de dichas competencias, es necesario tener en cuenta una de las variables que contribuyen a ello: la autorregulación.

La autorregulación del aprendizaje o el aprendizaje autorregulado es un proceso cíclico de involucramiento cognitivo en el que se generan pensamientos, sentimientos y comportamientos que son orientados por el aprendiz con el fin de alcanzar metas (Zimmerman, 2000, citado en Zimmerman, 2002), en el cual este planea, adapta y evalúa su comportamiento (Zimmerman, 2000, 2001; citado en Maclellan y Soden, 2006). En ese sentido, los estudiantes que se autorregulan son capaces de identificar sus fortalezas y limitaciones, lo que produce que anticipen sus esfuerzos para aprender, así como son guiados hacia el establecimiento de

metas personales y estrategias relacionadas con la tarea. Además, están involucrados activa y constructivamente en un proceso de generación de significado y adaptan sus pensamientos, sentimientos y acciones tanto como se necesite para repercutir en su aprendizaje y motivación (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2004; Boekaerts y Corno, 2005; Schunk, 2012). De esta manera, la conceptualización de la autorregulación del aprendizaje considera a los aprendices como agentes activos metacognitiva, motivacional y conductualmente. Desde la perspectiva de los primeros, los aprendices autorregulados se planifican, establecen metas, organizan, automonitorean y autoevalúan en varios puntos durante el proceso de adquisición: planifican su proceso de aprendizaje, lo controlan y lo regulan, así como desarrollan una conciencia clara de los resultados de su conducta. En términos motivacionales, estos aprendices reportan alta autoeficacia, un interés intrínseco en la tarea y se sienten capaces de abordarla. En los procesos de comportamiento, seleccionan, estructuran y crean un ambiente que optimiza el aprendizaje. Es decir, son sensibles y disponen de recursos para gestionar el entorno físico y social en el que se desarrolla su proceso de aprendizaje (Zimmerman, 1990; Zimmerman, 1994, citado en Gravini-Dorado, Ortiz-Padilla y Campo-Ternera, 2016). Asimismo, es importante recalcar que la autorregulación del aprendizaje no es un rasgo personal único que los estudiantes poseen o carecen, por el contrario, implica la capacidad de usar selectiva y estratégicamente determinados procesos que deben ser adaptados personalmente para cada tarea (Zimmerman, 2002), es decir, es un proceso que puede ser estimulado en la educación a fin de que sea aprendido.

De acuerdo a diversos autores, la autorregulación del aprendizaje tiene entre 3 a 4 fases, las que no necesariamente se despliegan de forma jerárquica, sino que se desarrollan de forma simultánea y cíclica. Asimismo, durante las distintas fases, entran en juego diferentes procesos de regulación sobre la cognición, motivación/afecto, comportamiento y contexto (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2004). Si bien los autores mencionados coinciden en la concepción de la autorregulación, en el presente trabajo se tomará la propuesta de Zimmerman (2003, citado en Zimmerman, 2008), ya que enfatiza la naturaleza cíclica de la autorregulación y cómo se van produciendo los cambios en las estrategias y los procesos implicados en ella (cogniciones, afectos, comportamientos), debido a la supervisión que

realizan los aprendices (Schunk, 2012). Asimismo, se ha encontrado evidencias en las que enseñar a los estudiantes a practicar la autorregulación siguiendo estas 3 fases tiene efectos positivos en ellos, lo que se ve reflejado en su pensamiento estratégico, desempeño, autoeficacia (Zimmerman, 2002; Schunk, 2012). A continuación, se describen las tres fases del modelo elegido, las mismas que de manera gráfica pueden observarse en la figura 1:

- a. Previsión o planificación: En ella se presentan dos procesos: análisis de la tarea, lo que implica el establecimiento de metas y el planeamiento estratégico, las cuales implican plantear metas de aprendizaje y prever las estrategias en las que se llevarán a cabo, respectivamente. Asimismo, también tiene en cuenta la automotivación, la que proviene de las creencias de los estudiantes sobre su aprendizaje. Dentro de la automotivación, se encuentra la autoeficacia, la que hace referencia a las creencias de los estudiantes sobre su capacidad de aprendizaje; expectativas de los resultados, lo que describe a las consecuencias personales sobre su aprendizaje; el interés intrínseco, se refiere a la valoración que realizan los estudiantes para hacer la tarea por sus propios méritos; finalmente, la orientación a la meta, la que implica que los estudiantes autorregulados valoran el proceso de aprendizaje que obtendrán por sí mismos.
- b. Desempeño (o monitoreo): En esta etapa los aprendices son conscientes de qué están realizando, es decir, entender cómo lo que están haciendo encaja con la secuencia de pasos previamente determinada, así como anticipar lo que se debe realizar a continuación. Asimismo, implementan y adaptan sus estrategias para mantener el control sobre sí mismos o sobre la tarea. Los procesos implicados son los siguientes: por un lado, el autocontrol, el cual refiere al despliegue de determinadas estrategias previstas en la fase de planificación; por otra parte, la auto-observación implica dos aspectos: a) el recordar eventos personales pasados (self-recording) en el que el aprendiz haya participado de una tarea en la que empleó determinadas estrategias y cómo funcionaron; b) la autoexperimentación para averiguar las causas sobre su funcionamiento en estos eventos.
- c. Autorreflexión: En esta etapa los aprendices reflexionan sobre el resultado de la ejecución de su plan, en donde pueden comparar su progreso actual con sus metas establecidas, realizar atribuciones sobre este y evaluar aspectos del

ambiente de la tarea para juzgar tanto lo apropiado de las metas como su comportamiento estratégico. En ese sentido, en esta fase existen dos principales procesos implicados: autojuicio y autorreacción. Con respecto al primer proceso, existen dos formas de autojuicio: la autoevaluación, la cual refiere a la comparación del desempeño observado por el estudiante con algunos estándares (el rendimiento previo del aprendiz, el de otra persona -o un estándar absoluto de desempeño); la otra forma es la atribución causal, la que implica las creencias sobre los errores o éxitos que el aprendiz tiene. En relación al segundo proceso, autorreacción, este implica 2 subprocesos: a) autosatisfacción y afecto positivo que el aprendiz siente sobre su rendimiento (a mayor autosatisfacción, mayor motivación para aprender); b) reacciones adaptativas (ajustes diseñados para aumentar la efectividad de una estrategia de aprendizaje) o defensivas (esfuerzos que realiza el estudiante por proteger su autoimagen al retirar o evitar oportunidades para aprender).

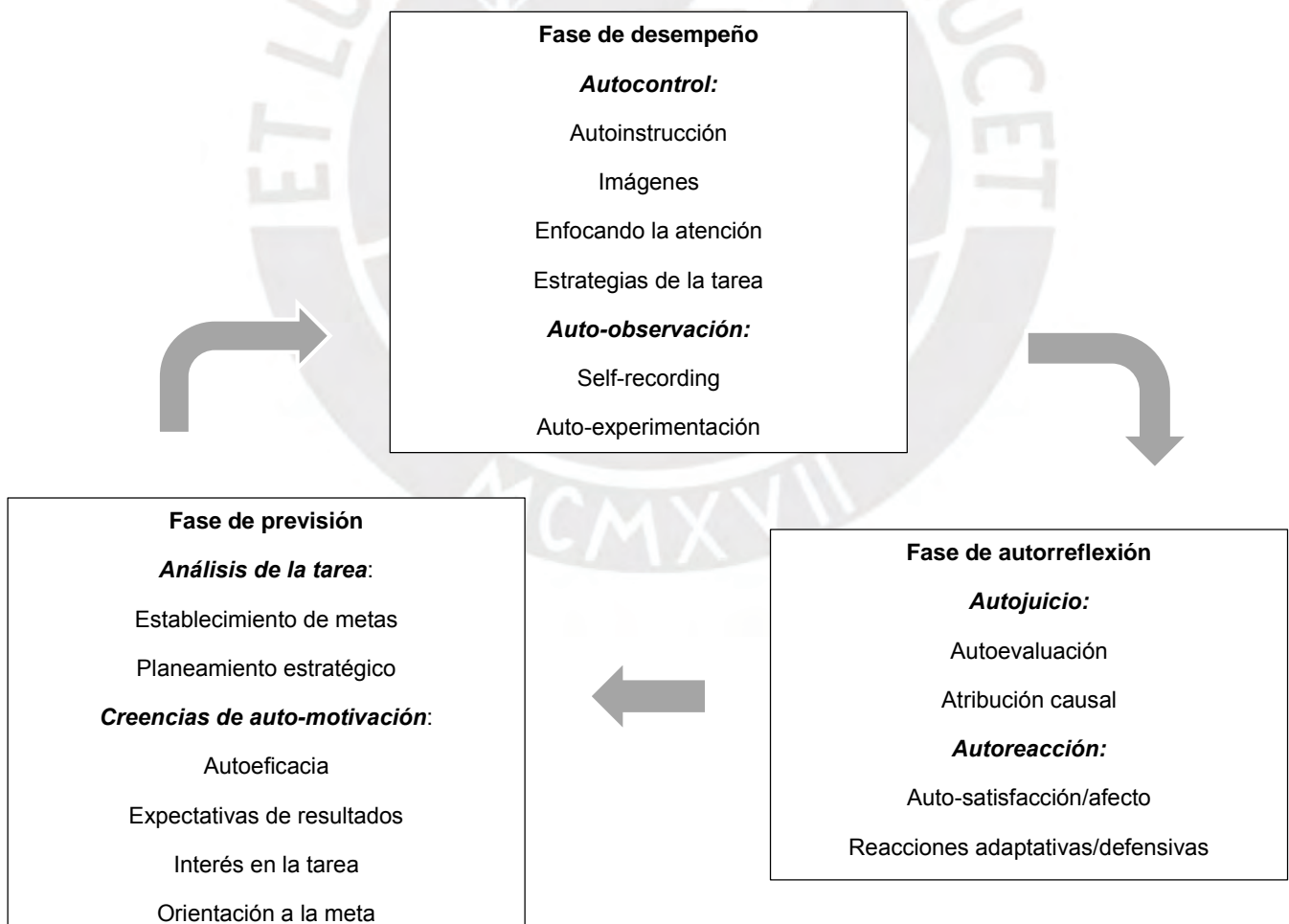


Figura 1. Fases y subprocesos de la autorregulación. Tomado de: "Motivating Self Regulated Problem Solvers". B. J. Zimmerman and M. Campillo, 2003, citado en Zimmerman, 2008.

Es importante señalar que los estudios han demostrado que los estudiantes pueden usar las estrategias mencionadas, sin embargo, estas aparecen difícilmente en contextos no experimentales (por ejemplo, en casa (Pressley y Mc Cornick, 1995, citados en Zimmerman, 2008) o en las aulas). En ese sentido, se requieren espacios que les permita a los estudiantes conocer sus procesos autorregulatorios y cuáles fueron considerados cuando presentaron fallas, de modo que puedan aplicar sus estrategias de forma efectiva por su cuenta (Zimmerman, 2008).

De acuerdo a la evidencia empírica, dos recursos que permiten estimular la autorregulación son los prompts (en el caso de la presente investigación se les denominará “guías de reflexión”) y las rúbricas de autoevaluación, los cuales se emplearon en este estudio. En primer lugar, se presentarán las guías de reflexión y, en segundo lugar, las rúbricas. Antes de explicar algunas evidencias empíricas, es importante definir las guías de reflexión (prompts), las cuales son un estímulo externo que se da a través de autointerrogación, oraciones sencillas o incompletas, ayudas de ejecución, o dibujos y gráficos que permiten evocar el uso de determinada estrategia, con el objetivo de promover la autorregulación (Bannert, 2007, 2009, citado en Ifenthaler, 2012; Mevarech and Kramarski 1997, 2014, citados Kramarski y Kohen, 2017). Existen dos tipos: genéricas y específicas. Las primeras estimulan un camino de pensamiento abierto que se puede utilizar en diversas situaciones y contenidos para enfocar la atención (por ejemplo: “Detente y piensa”); mientras que las segundas detallan oraciones o preguntas que estimulan la autorregulación (por ejemplo: ¿qué estrategias necesito mejorar para realizar un buen trabajo? ¿Por qué?) (Kramarski y Kohen, 2017).

Unos de los autores que han investigado sobre el uso de las guías de reflexión en contextos de educación superior son Kuiper, Murdock y Grant (2010), quienes realizaron una investigación con 60 estudiantes voluntarios de bachillerato de enfermería que se encontraban en dos grupos de practicum (uno de 60 y otro 120 horas). El propósito del estudio era determinar si había una diferencia en las estrategias de pensamiento en los estudiantes de enfermería durante su experiencia de practicum de 60 y 120 horas. Para ello, emplearon un diario reflexivo que era acompañado de guías de reflexión (el cual era enviado junto con otras actividades clínicas que eran parte del curso); usaron una metodología descriptiva

para comparar y contrastar los diarios reflexivos semanalmente, los cuales eran una actividad independiente en el que los estudiantes eran instruidos para pensar y escribir sobre lo que se les venía a la mente cuando leían las guías de reflexión y reflexionaban sobre sus experiencias clínicas. Asimismo, utilizaron el análisis retrospectivo del protocolo verbal (RPVA, por sus siglas en inglés) para examinar la naturaleza del pensamiento y razonamiento basado en las afirmaciones indicadas en las narraciones por los estudiantes, a fin de revelar los procesos de pensamiento autorregulado empleados para resolver problemas. A partir de los resultados, los investigadores detectaron que existe un valor práctico en emplear el diario reflexivo para promover habilidades de la autorregulación del aprendizaje. No obstante, sugieren realizar más investigaciones al respecto con una muestra más grande.

Por su parte, Moos y Bonde (2015) realizaron una investigación con 32 estudiantes universitarios de Educación, la cual quería demostrar en qué medida las guías de reflexión incorporadas (embedded prompts) afectan a la autorregulación del aprendizaje y a la eficiencia de la instrucción; y a los resultados de aprendizaje en un curso que empleaba el aula invertida (flipped classroom). Para ello, realizaron un pre y postest para medir el conocimiento de los estudiantes sobre uno de los temas del curso, luego se les mostró el video de dicho tema (en la condición experimental, el video fue más largo, ya que contenían las guías) y en paralelo emplearon un think aloud protocol para medir la autorregulación del aprendizaje de los participantes. Estas guías de reflexión seguían las fases del ciclo de la autorregulación del aprendizaje (previsión, desempeño y autorreflexión), fueron presentadas al inicio, durante y al finalizar el video y contenían preguntas orientadas a dichas fases. De esta manera, los investigadores hallaron que los estudiantes en la condición experimental (guías de reflexión insertadas) usaron más procesos autorregulatorios y obtuvieron un mejor desempeño en el postest; así como, la adición de estas herramientas no afecta la eficiencia instruccional del curso. Del mismo modo, los resultados indicaron que el monitoreo de la comprensión del tema por parte de los estudiantes, está relacionado significativamente con pausar el video durante su aprendizaje.

Asimismo, Bannert y Reimann (2011) realizaron dos experimentos con estudiantes de las carreras de Psicología y Educación, cuyo aprendizaje se realizó en un entorno de hipermedia, en el que emplearon guías de reflexión (prompts) en la condición experimental, los que sugerían actividades que debían seguirse antes, durante y al final de la sesión; mientras que en el grupo control no recibieron ningún tipo de soporte. En el experimento 1 se les entregó las guías de reflexión y la sesión de aprendizaje fue más larga que en la del experimento 2. En este último, además de lo indicado en el 1, se realizó un entrenamiento. A ambos grupos experimentales de los dos experimentos, se les entrenó en cómo navegar en el programa de hipermedia y en el uso de los thinking aloud protocols. Asimismo, llenaron un cuestionario de su motivación actual, de desorientación y de desempeño de aprendizaje a fin de investigar si las guías de reflexión mostraban diferentes efectos en estas categorías. De esta manera, los investigadores encontraron que los participantes que recibieron las guías de reflexión se desempeñaron mejor en las actividades de la autorregulación del aprendizaje y lograron un mejor rendimiento de transferencia, especialmente si cumplieron con el soporte de manera prevista (uso de las guías de reflexión); no obstante, no hubo diferencias en las variables motivacionales ni desorientación percibida. También encontraron que algunos estudiantes eran cuidadosos en realizar las actividades de las guías de reflexión, mientras que otros no lo eran tanto y otros no las hacían. En ese sentido, sugieren que es necesaria la instrucción (docente), además de la presentación de las guías de reflexión, para lograr los efectos esperados, ya que no todos los estudiantes se involucran en las actividades de autorregulación, a pesar de explicarles su importancia. Asimismo, proponen que se investigue los motivos por los cuales los estudiantes se involucran o no en ese tipo de actividades.

Por otro lado, otro recurso para fomentar la autorregulación es a través de las rúbricas de autoevaluación. Para entender cómo funciona este instrumento, primero, es importante presentar las concepciones de la autoevaluación. Por un lado, esta se encuentra concebida dentro del enfoque de la evaluación para el aprendizaje, específicamente en la evaluación formativa, donde la responsabilidad de la misma es compartida entre profesorado y estudiantes (Gallego, Quesada, Gómez, Cubero, 2017). En ese sentido, la autoevaluación se define como el proceso en el que se reúne información sobre los cambios experimentados por uno

mismo (Johnson y Johnson, 2016), en este caso, el estudiante se evalúa a sí mismo, analizando y valorando sus actuaciones y/o producciones (Taras, 2010; Rodríguez et al., 2013). Por su parte, Panadero y Alonso Tapia (2013a), la definen como la valoración cualitativa tanto del proceso de aprendizaje como del producto final a partir de criterios de evaluación establecidos. Cabe destacar de esta definición dos aspectos: la valoración cualitativa del proceso y los criterios de evaluación. Lo primero permitiría al alumno reflexionar sobre su proceso de aprendizaje; mientras que lo segundo sería un orientador con los que se evaluará el trabajo, tanto por el estudiante como por el profesor. Este último aspecto es crucial, ya que le permite al alumno estar más seguro de lo que debe realizar y cómo evaluar si lo está haciendo correctamente, lo que contribuye a la mejora de su aprendizaje (Boekaerts y Corno, 2005). De esta forma, los criterios de evaluación en la autoevaluación la distingue de la autocalificación, la cual no los presenta, lo que conlleva a una evaluación poco válida, ya que al no contar con dichos criterios lleva a que los alumnos se evalúen de forma poco realista (colocándose una nota más alta o más baja de la que merecen) (Falchikov y Boud, 1989, citado en Panadero y Alonso Tapia, 2013b).

Por otra parte, la autoevaluación es un proceso que también se produce dentro del ciclo de la autorregulación del aprendizaje, no solo en la fase final sino también desde la planificación y ejecución de la tarea (monitoreo y control), ya que le permite al estudiante planificar sus acciones, detectar sus aciertos y errores durante la elaboración de la actividad. Dicho aspecto contribuye a la autorregulación de su aprendizaje (Panadero y Alonso Tapia, 2013a; Rodríguez e Ibarra, 2015, citados en Gallego et al., 2017). Asimismo, su implementación refiere 3 dominios: El primero considera que la autoevaluación influye en la actitud positiva y la percepción acerca de las actividades de instrucción. El segundo aspecto indica que es una posibilidad para ampliar el conocimiento de los estudiantes, en ese sentido, es una excelente forma de pensar para que puedan analizar lo que han aprendido, procesos que forman parte de la etapa final del ciclo de la autorregulación del aprendizaje. De esta manera, tiene efectos positivos sobre el aprendizaje, las notas y reflexión sobre su propio trabajo (Dochy, Segers, and Sluijsmans, 1999, Lopez and Kossack, 2007, Dochy et al., 1999; citados en Karnilowicz, 2012) y les permite ejercer un rol activo en su aprendizaje.

En ese sentido, de acuerdo a Goodrich (1996; citado en Panadero y Alonso Tapia, 2013a) existen algunas condiciones a considerar para fomentar la autoevaluación. Primero, generar conciencia sobre el valor que tiene la autoevaluación en los estudiantes y que esta es una habilidad importante que influye en su aprendizaje. Segundo, tener acceso a los criterios de evaluación, ya que es pertinente y crucial que los alumnos los conozcan desde el inicio de la actividad para que comprendan cómo serán evaluados, porque ellos mismos la realizarán. Tercero, la especificidad de la tarea a evaluar, ya que si la actividad es muy amplia, su autoevaluación será complicada.

Uno de los instrumentos que se pueden utilizar en la autoevaluación es la rúbrica. Esta es un documento en el que se indican las expectativas para una tarea, la enumeración de los criterios y la descripción de los niveles de calidad de manera articulada, donde los estudiantes comparan su resultado final con el nivel de logro especificado en la rúbrica (Panadero y Alonso Tapia., 2013a; Panadero y Alonso Tapia, 2013b; Alonso-Tapia y Panadero, 2010, citados en Panadero, Alonso Tapia, Huertas, 2014). Así, este instrumento tendría el potencial de enseñar y evaluar a la vez (Reddy y Andrade, 2010), ya que los alumnos pueden contar con la rúbrica de manera anticipada (De la Cruz y Abreu, 2014), lo que les permitiría tener una respuesta oportuna y significativa sobre lo que deberán hacer en sus actividades antes, durante y después de su realización (Stevens y Levi, 2005, citados en De la Cruz y Abreu, 2014). Ahora, existen diferentes evidencias empíricas cuyos hallazgos indican que la rúbrica de autoevaluación tiene efectos en la autorregulación de los estudiantes. Por ejemplo, Panadero y Romero (2014) buscaron comprobar que el uso de la rúbrica de autoevaluación afectaría la activación de estrategias de autorregulación y aprendizaje en maestros de pre-servicio de tercer año a través de un diseño cuasi-experimental, en el que midieron la autorregulación antes y después de la intervención en dos condiciones experimentales: uso de rúbrica y no uso de rúbrica. Para ello, evaluaron dos tipos de autorregulación a través del EMSR-Q (Emotion and Motivation Self-Regulation Questionnaire), el cual tiene dos sub-escalas: autorregulación del aprendizaje, el que mide acciones regulatorias orientadas a metas de aprendizaje (por ejemplo: “Planificaré la actividad antes de comenzarla”); mientras que la segunda sub-escala es la de autorregulación de evitación/desempeño, la cual mide la falta de

autorregulación u orientación al desempeño (por ejemplo: “Me estoy sintiendo nervioso, no sé cómo hacerlo”). La primera tiene un efecto positivo en las metas de aprendizaje, a diferencia de la segunda que tiene una consecuencia perjudicial. Asimismo, aplicaron un cuestionario abierto para recoger las estrategias que emplearon los participantes del estudio para diseñar un mapa conceptual, las cuales fueron categorizadas. De esta manera, los autores encontraron que la rúbrica mejora las estrategias de autorregulación orientadas al aprendizaje. Asimismo, hallaron que los participantes que usaron la rúbrica reportaron más acciones que eran perjudiciales para su aprendizaje, lo que probablemente se debió a que la intervención duró 1 hora, aspecto que les llamó la atención, ya que en otros estudios se encontraron resultados en los que la rúbrica contribuía a disminuir ese tipo de acciones negativas. Debido a ello, los autores recomiendan que las intervenciones con rúbricas necesitan ser largas para que los estudiantes tengan tiempo de familiarizarse con el instrumento a través de la práctica y recibir orientación y ejemplos sobre cómo usarlo. Además, también encontraron que si bien los estudiantes tienden a sobrevalorar su desempeño, el uso de la rúbrica contribuye a que haya menos desviaciones y la evaluación sea más exacta; así como favorece a su desempeño (Panadero y Romero, 2014).

Por su parte, Wang (2016) realizó una investigación en la que exploró las percepciones de estudiantes de inglés (como idioma extranjero) sobre el uso de la rúbrica en la autoevaluación de su escritura. En dicho estudio participaron 80 estudiantes, cuya información recogida incluye sus diarios de reflexión y entrevistas retrospectivas de seis estudios de casos. Los resultados arrojaron que la rúbrica de autoevaluación era útil en la búsqueda de autorregulación de los estudiantes. En la fase de previsión era considerada por ellos como una hoja de ruta para aclarar los niveles más altos que se esperaban en su escritura y orientaba sus esfuerzos a esos niveles de rendimiento; en la fase de desempeño, la rúbrica fue percibida como útil, ya que les permitió cultivar hábitos de autocontrol y mejorar su estado de alerta ante los problemas de escritura; en la fase de autorreflexión, fue valorada como medio para identificar las etapas de desarrollo de su escritura y era considerada como ayuda para que generen su retroalimentación. Si bien estos hallazgos fueron importantes, en el estudio se destaca la importancia de que la duración de la intervención debe ser lo suficientemente larga, a fin de que los

estudiantes se familiaricen con la rúbrica, para que puedan tener suficiente práctica con ella, comprender los criterios de evaluación y apreciar su valor de instrucción (Wang, 2016).

Asimismo, Fraile, Panadero y Pardo (2017) realizaron una investigación con 65 estudiantes de tercer año de la carrera de Ciencias Deportivas, cuyo objetivo era explorar como la co-creación de rúbricas (grupo de tratamiento) comparada con la distribución de estas mismas (grupo control) pueden afectar la autorregulación, la autoeficacia, el rendimiento y la percepción de los alumnos sobre las rúbricas. En este resumen se mostrará los resultados con respecto a la autorregulación. Su hipótesis era que con la co-creación de rúbricas esta iba a mejorar. Para ello, emplearon un diseño cuasi-experimental con las dos condiciones mencionadas anteriormente; así como, administraron tres instrumentos para medirla: MSLQ (por sus siglas en inglés: Motivated Strategies for Learning Scales); un cuestionario específico de autorregulación, el que fue creado para este estudio a fin de medir las acciones autorregulatorias relacionadas con la creación de actividades deportivas; thinking aloud protocols, método en el que se le solicita al participante realizar una tarea y verbalizar lo que piensan mientras la hacen. En el caso de este estudio, los participantes fueron grabados y este contenido fue analizado en base a 5 categorías: proposiciones generales, proposiciones repetitivas de la rúbrica, propuestas de autoevaluación reiteradas de la rúbrica, proposiciones autorregulatorias, preguntas formuladas). Con respecto a los resultados de las dos primeras medidas, los autores no encontraron diferencias con respecto a la variable de autorregulación en ambos tratamientos. Sin embargo, en la tercera medida, dos de las cinco categorías mostraron efectos significativos: el grupo de tratamiento tuvo un alto nivel de autorregulación debido a que plantearon más proposiciones autorregulatorias que el grupo control; así como se propusieron un número significativamente más alto de preguntas sobre la calidad de las definiciones de las rúbricas. De esta manera, la hipótesis de los investigadores con respecto a que la co-creación de rúbricas mejoraría la autorregulación fue parcialmente rechazada, debido a que se obtuvieron diferentes resultados en las medidas realizadas (Fraile et. al, 2017).

Por otro lado, existen algunas investigaciones en las que se verifica el efecto de la rúbrica y de guiones de autoevaluación para compararlos y determinar cuál de los dos fomenta en mejor medida la autorregulación, como lo hicieron Panadero et al. (2014). Dichos autores analizaron los efectos del uso de ambos instrumentos en la autorregulación del aprendizaje y autorregulación de rendimiento/evitación (definidas previamente), aprendizaje, autoeficacia y activación de metas en estudiantes de primer año de psicología ante una tarea que implicaba la elaboración de mapas conceptuales y resúmenes, las cuales se realizaron a lo largo del semestre académico. Como se mencionó anteriormente, las rúbricas especifican los niveles de desempeño y describen los criterios; mientras que los guiones de autoevaluación son instrumentos que expresan los pasos que deben seguir a modo de preguntas que los estudiantes resuelven. Para ello, administraron el instrumento EMSR-Q (Emotion and Motivation Self-Regulation Questionnaire), explicado previamente; un cuestionario específico de autorregulación, el cual medía la autorregulación para elaborar las tareas académicas mencionadas; así como emplearon un diseño cuasi-experimental con dos condiciones: uso de rúbrica y uso de guiones, ambos en dos momentos (pre y post). Estos autores encontraron que el uso de las rúbricas mejoró el aprendizaje a diferencia de los guiones, lo que se pudo haber debido a que estas, por sus características, especifican información sobre los avances de los estudiantes. Asimismo, proporcionan información sobre cómo debe ser el producto final y su relación con la puntuación, a diferencia de los guiones, ya que en estos “los estudiantes se enfrentan al proceso experto sin tener información sobre cómo debe ser el producto final que deben lograr” (Panadero et al, 2014, p. 174). No obstante, encontraron que la rúbrica sería perjudicial para la autorregulación del aprendizaje (autorregulación positiva), ya que los puntajes en dicha escala disminuyeron luego de la intervención a diferencia de los guiones, lo aspecto que se pudo haber debido a que estos permiten conocer el proceso y por eso favorecían dicho tipo de autorregulación. Sin embargo, los puntajes de autorregulación de rendimiento/evitación disminuyeron después de la intervención en el grupo “rúbrica” y aumentaron en el grupo “guion”, es decir, las rúbricas serían una mejor herramienta para disminuir la autorregulación de rendimiento/evitación. En otras palabras, los estudiantes que utilizaron dicho instrumento tuvieron menos acciones y mensajes negativos, orientados a la falta de autorregulación. Según lo que indican, se pudo deberse a que los estudiantes universitarios se preocuparían

más por las notas a diferencia de estudiantes de otros niveles educativos (Panadero et al., 2014), ya que la rúbrica presenta los niveles de rendimiento y cómo debe ser el producto final. Es importante destacar que los autores de este estudio indican que si se toma en cuenta tanto los resultados que hallaron sobre el efecto en el aprendizaje y en la autorregulación de rendimiento/evitación mencionados previamente, se podría indicar que los instrumentos de autoevaluación podrían fomentar o dificultar las características de la autorregulación, por lo que se debe tomar en cuenta el contexto, tipo de tarea y medida cuando se decide intervenir en autoevaluación empleando algunas de estas herramientas (Panadero et al., 2014). En resumen, se puede indicar que la rúbrica puede favorecer la autorregulación de los estudiantes, sin embargo, a partir de lo reportado en los estudios, es importante tener en cuenta diferentes variables en la intervención cuando se emplea este instrumento: la duración de la intervención, el contexto y el tipo de tarea, ya que estos aspectos pueden influir en los resultados.

De esta manera, se encuentra evidencia empírica que revela que existen varias formas de estimular la autorregulación en la educación superior: a través de las guías de reflexión y la autoevaluación (con rúbricas), lo que permite que los estudiantes tengan un rol más activo en su proceso de aprendizaje.

1.2 Análisis del contexto de la institución

Para realizar la innovación educativa, es importante tener una mirada del contexto en el que se realizó, a fin de detectar sus características y necesidades.

El modelo educativo de la institución en la que se realizó la innovación tiene como propósitos la formación integral y humanista, y la excelencia académica. Estos objetivos propuestos buscan que los profesionales egresados no solo sean eficaces en su labor, sino también buenas personas y ciudadanos, así como tengan una actuación ética. Asimismo, se concibe a la enseñanza estrechamente ligada al aprendizaje, de manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve teñido por los principios referidos, sin perder de vista el enfoque por competencias. Asimismo, se busca desarrollar 7 competencias genéricas las que los estudiantes deben haber desarrollado al término del pregrado. Las competencias son las siguientes:

aprendizaje autónomo, ética y ciudadanía, comunicación eficaz, razonamiento lógico-matemático, investigación, trabajo en equipo y participación en proyectos (PUCP, 2016). En ese sentido, teniendo en cuenta la definición propuesta de aprendizaje autónomo en el documento mencionado: “gestiona su proceso de aprendizaje de manera autónoma y permanente” (PUCP, 2016, p. 42), uno de los aspectos que va a propiciar la autonomía en el estudiante es la autorregulación, ya que le permite ser consciente de sus propias estrategias de aprendizaje y tomar decisiones sobre cuándo es más pertinente usarlas.

Esta institución educativa tiene 13 facultades, entre las cuales se encuentra la Facultad de Psicología. El programa de la carrera de la misma presenta las siguientes características (PUCP, 2003)¹:

- Presenta 3 ejes curriculares: eje teórico (considera las bases epistemológicas del conocimiento de la psicología y propicia espacios para el debate teórico sobre las diferentes tendencias y perspectivas de la psicología de hoy en día); eje instrumental (guía el aprendizaje de la construcción y el empleo de instrumentos y técnicas que todo psicólogo requiere saber para su quehacer profesional); y eje metodológico (brinda conocimientos procedimentales sobre investigación básica y aplicada, desde los paradigmas cuantitativo y cualitativo).
- Asimismo, tiene contenidos que atraviesan toda la formación tales como la investigación, la ética profesional y la conexión con la realidad social del país.
- El plan de estudios presenta dos tipos de formaciones: formación básica, en la que se proporcionan los saberes básicos de la carrera, por lo que todos los estudiantes la cursan al inicio de la misma; y la formación profesional (psicología clínica, educacional y social), en la que los estudiantes escogen una de ellas para especializarse en un campo de acción de la carrera.
- Su duración es de 12 ciclos (6 años), de los cuales 4 corresponden a los estudios generales y 8 en la Facultad propiamente dicha.
- En total, se cursan 75 créditos en formación básica y 64 en formación profesional.

¹ A la fecha en la que se realizó el presente estudio, la Facultad de Psicología de la institución todavía tenía en ejecución el plan de estudio 2003, al que pertenece el curso donde se aplicó la innovación de la presente investigación.

Precisamente, el curso donde se aplicó la innovación, es un electivo que se lleva en el penúltimo año de la carrera, es decir, en los ciclos 9 o 10 de la mención social, antes de iniciar las prácticas pre-profesionales, las cuales se llevan en el último año. Si la asignatura se cursa en el ciclo 9, se lleva en conjunto con otras 4; mientras que si se cursa en el ciclo 10, se lleva junto con otros 6 (3 obligatorios y 3 electivos). Asimismo, es una asignatura de contenido instrumental en el que se les proporciona a los estudiantes conceptos básicos sobre la gestión de una organización, es decir, tiene un corte más administrativo que psicológico. Tiene un horario de teoría y uno de práctica, los cuales duran 2 horas cada uno. Además, los estudiantes que se matriculan en el curso, normalmente, tienen en promedio entre 21 y 23 años aproximadamente; así como, usualmente la cantidad de alumnos es de máximo 20 y solo se abre un horario. De ser esa la cantidad de matriculados, se les distribuye en 2 horarios de prácticas de 10 personas cada uno. Para el caso del semestre en el que se aplicó la innovación del presente estudio, hubo 18 matriculados, quienes se encontraban en décimo ciclo.

Luego de haber presentado las características de la formación en el programa de Psicología de la institución, es importante indicar que se recogió información de los alumnos, una docente y sobre los cursos a fin de explorar algunos datos referenciales sobre el proceso de evaluación del aprendizaje, específicamente, la autoevaluación, teniendo en cuenta que fue una de las variables sobre las que se iba a intervenir. Por ello, se realizó una encuesta a 11 alumnos de noveno y décimo ciclo de la Facultad a fin de indagar su experiencia sobre la evaluación, así como acerca de la retroalimentación, ya que esta era una de las condiciones que se estaban considerando en el diseño de la innovación. El instrumento tenía 6 preguntas (ver apéndice A), de las cuales 5 de ellas se respondían con una escala Likert de 4 alternativas: Siempre, frecuentemente, a veces y nunca; mientras que la pregunta final era abierta a fin de que pudieran colocar sus comentarios. Asimismo, se realizó una entrevista a una profesora (ver apéndice B) para conocer su experiencia y perspectiva como agente de evaluación; y se revisaron los sílabos de las asignaturas que se llevan en el mismo año que el curso en el que se realizará la innovación para identificar si se consideraba la autoevaluación y el uso de guías de reflexión en el sistema de evaluación. A continuación, se muestran los resultados de las respuestas de los estudiantes a la encuesta aplicada. En la figura 2 se

muestra la frecuencia en la que los estudiantes participan del proceso de evaluación mediante la autoevaluación. En este caso, se puede observar que 6 de ellos indican que a veces han participado de la autoevaluación.

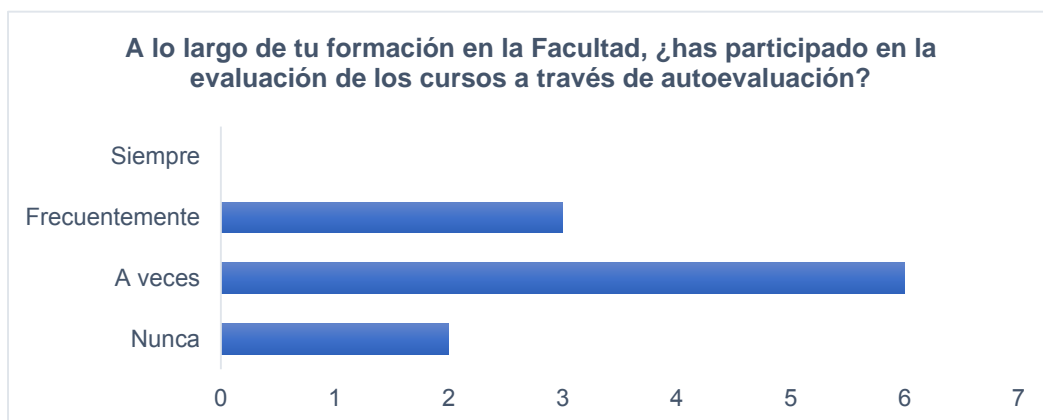


Figura 2. Frecuencia de participación de los estudiantes del proceso de evaluación mediante la autoevaluación. Fuente: Elaboración propia

En la figura 3 se presenta la frecuencia en la que los estudiantes han recibido retroalimentación en sus cursos. De esta manera, se puede notar que 7 de 11 estudiantes han recibido frecuentemente retroalimentación en sus cursos.



Figura 3. Frecuencia de retroalimentación. Fuente: Elaboración propia

En la figura 4 se muestra las respuestas proporcionadas por estudiantes con respecto a la utilidad de la retroalimentación. De la misma forma que en la figura anterior, 7 de 11 estudiantes perciben que ha sido útil de manera frecuente.

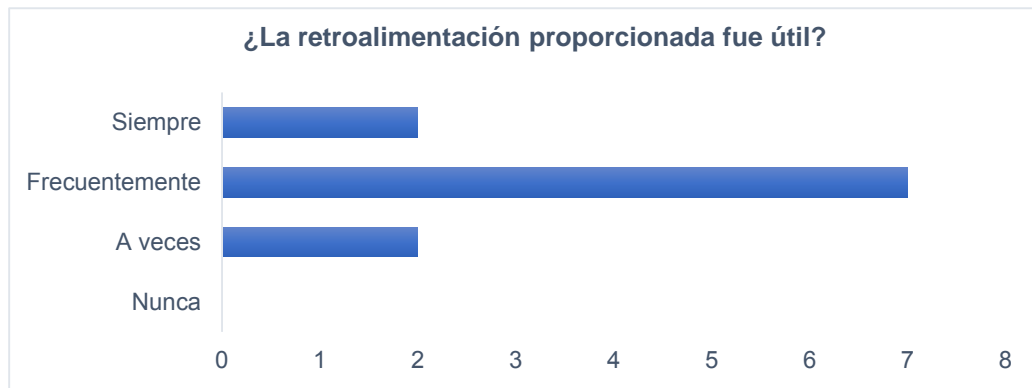


Figura 4. Utilidad de la retroalimentación. Fuente: Elaboración propia

En la figura 5 se señala la frecuencia en la que los estudiantes perciben que la evaluación contribuyó a su aprendizaje. En este caso, 5 de 11 estudiantes perciben que la evaluación ha aportado a su aprendizaje.



Figura 5. Contribución de evaluación al aprendizaje. Fuente: Elaboración propia

Asimismo, a fin de indagar sus percepciones sobre la evaluación, los encuestados respondieron a la siguiente pregunta: *¿cómo percibes que se vive la evaluación en la Facultad?* Enseguida, se presentan los comentarios más relevantes:

- **“Bastante acelerada, pero también constructiva”** (Encuestado 1).
- **“Que no hay mucha autoevaluación, que solo se busca obtener una buena nota”** (Encuestado 2).
- **“Hay profesores que evalúan más cuestiones objetivas y memorísticas. Sin embargo, hay algunos que más se enfocan en evidenciar tu aprendizaje de manera aplicada”** (Encuestado 3).

Por otro lado, como se mencionó previamente, se realizó una entrevista a una docente de la Facultad, quien ha enseñado desde hace más de 10 años. A continuación se presentan los comentarios más resaltantes:

- *“La evaluación en algunos de los cursos era más memorista (cuando fui alumna era así). Ahora hay diversidad de maneras de evaluar, no solo te quedas en el típico examen escrito, hay trabajos aplicativos” (Profesora 1).*
- *“(La autoevaluación) No creo que sea mala, pero la manera en cómo se explica y cómo se aplica no ha sido la manera más adecuada... Se les daba criterios y los alumnos se evaluaban. En una experiencia mía, los alumnos, la mayoría se ponía 16, honestamente, yo hubiera jalado a 2 o 3. (...) Yo no la descarto por completo, creo que hay que mejorar la forma en cómo se plantea” (Profesora 1).*

Además, para indagar el sistema de evaluación de los cursos, se revisó los sílabos de las asignaturas del penúltimo año de la mención social (9no. y 10mo. ciclo), los cuales se llevan junto con el curso en el que se realizará la innovación. La información allí reportada se sintetiza en la tabla 1. Como se puede notar, todos los cursos tienen una evaluación parcial y final, y diferentes actividades académicas (proyectos, investigaciones, lecturas, exposiciones, etc.); sin embargo, no se reporta la autoevaluación como parte del sistema de evaluación. Asimismo, es importante acotar que tampoco se reporta el uso de la estrategia de guías de reflexión.

Tabla 1
Sistema de evaluación de los cursos obligatorios de noveno y décimo ciclo

Curso	Sistema de evaluación
Curso N°1	Examen parcial y final, lecturas y presentaciones, propuesta de investigación.
Curso N°2	Examen parcial y final (teoría), proyecto de investigación (práctica).
Curso N°3	Examen parcial y final, prácticas calificadas.
Curso N°4	Presentaciones de avance de proyecto y tarea académica (trabajo final, informes escritos de avance de proyecto).
Curso N°5	Exposición de lectura, ensayo parcial, propuesta de intervención (teoría), bitácoras de campo, informe de campo, talleres diseñados (práctica).
Curso N°6	Examen parcial y final, trabajo práctico grupal, resolución de actividades, casos prácticos, exposiciones y trabajos.
Curso N°7	Examen parcial y final, tarea académica (análisis de casos, ensayos, proyectos de clase y trabajo de investigación semestral).

Sistema de Evaluación:

A través de los temas desarrollados en clases se realizarán exposiciones, trabajos grupales y análisis de casos, utilizándose una metodología participativa.

Fórmula de Evaluación:

La nota final del curso se obtiene de las siguientes asignaciones:

TIPO DE EVALUACIÓN	PORCENTAJE	ACTIVIDADES QUE COMPRENDE
Control de lectura	10%	Control de lectura (Teoría)
Evaluación parcial	20%	Examen parcial escrito (20%)
Tarea académica	30%	04 tareas aplicativas grupales
Evaluación final	30%	Trabajo grupal (15%) Trabajo individual (15%)
Asistencia y participación	10%	Asistencia, puntualidad y participación en clases y prácticas. Intervenciones en el grupo de FB.

Figura 6. Sistema de evaluación del curso en el que se realizará la innovación

En la figura 6 se muestra seguidamente el extracto del sílabo del curso en el que se realizó la innovación. En este documento se puede observar el sistema de evaluación de dicha asignatura y, como se puede notar, se muestran los tipos de evaluación empleados, el porcentaje que valen y las actividades académicas que los conforman. De igual forma, no se reporta la autoevaluación como parte del sistema de evaluación.

Entonces, a partir de lo recogido, se puede indicar que existiría una baja frecuencia de participación de los estudiantes encuestados como agentes de evaluación a través de la autoevaluación. Asimismo, en vista de que la autoevaluación forma parte de la concepción de evaluación formativa, la que es una concepción innovadora que permite estimular la autorregulación del aprendizaje (López Pastor, 2011), los resultados de la indagación realizada evidenciarían que el enfoque de la evaluación se estaría concibiendo, principalmente, como calificación y medición, es decir, con un mayor énfasis en el resultado (evaluación sumativa), que en el proceso que es lo que propone la autorregulación y la evaluación formativa. Asimismo, no se reporta una estrategia como la del uso de guías de reflexión para propiciar la autorregulación. De esta manera, las repercusiones de los aspectos mencionados recaerían en los estudiantes, ya que las condiciones para propiciar su participación activa en el proceso de evaluación, la reflexión sobre su proceso de aprendizaje y cómo lo llevan a cabo (autorregulación del aprendizaje) podrían ser mejores. Con estas condiciones, los alumnos podrían tener información adicional sobre su desempeño aparte de la que les proporcionan sus docentes y plantear acciones de mejora, así como su aprendizaje sería mucho más significativo y su motivación aumentaría.

Del mismo modo, se podría suponer los posibles motivos por los que no se habría atendido la autoevaluación, las cuales se pueden haber debido a las concepciones de los docentes sobre las mismas: posible desconfianza hacia los estudiantes, poca orientación proporcionada por los docentes a los estudiantes durante su realización o concebirlas como una forma de calificación.

1.3 Problematicación

A partir de lo recogido, se puede indicar que hoy en día el contexto demanda la formación de profesionales estratégicos que puedan afrontar de manera adecuada los retos de la actual sociedad del conocimiento, por lo que las competencias como aprender a aprender y el aprendizaje a lo largo de toda la vida constituyen una necesidad de formación en los estudiantes. Asimismo, la institución educativa considera la formación de la competencia de aprendizaje autónomo, la cual es una de las competencias genéricas del modelo educativo, en ese sentido, este aspecto

representa un referente para propiciar espacios donde los estudiantes puedan desarrollar dicha competencia. Precisamente, una de las variables que favorece su desarrollo es la autorregulación, la que es un proceso donde el estudiante cumple un rol activo en su proceso de aprendizaje, ya que es capaz de construir sus propios significados, metas y estrategias a partir de información disponible del ambiente interno y externo (Pintrich, 2004), es decir, información de sí mismo y del contexto que lo rodea.

Por ello, es importante plantear una innovación educativa que fomente la autorregulación en los cursos de la Facultad de Psicología de la institución mencionada, específicamente a través del uso de guías de reflexión y de las rúbricas de autoevaluación, ya que, de acuerdo a las investigaciones, son dos recursos que estimulan la autorregulación, debido a que le permitiría al estudiante ser más consciente sobre su proceso de aprendizaje y se le proporcionaría las condiciones para ser un aprendiz activo y estratégico. Asimismo, a partir de lo recogido en la indagación, no se reporta el empleo de las primeras, así como, existiría evidencia de que los encuestados habrían tenido pocas oportunidades para que puedan conocer su proceso de aprendizaje y las estrategias empleadas para lograrlo, por ejemplo, a través de la autoevaluación. Una de las posibles causas de este aspecto podrían ser las concepciones que existen acerca de la evaluación tanto de los docentes como de los estudiantes (evaluación equivalente a calificación y medición). Además, se puede deber a un posible desconocimiento sobre la metodología para aplicarla de modo que sea útil y pertinente para el proceso de aprendizaje del estudiante y, por ende, para estimular la autorregulación. Estos aspectos señalados tendrían como consecuencia que los estudiantes no tengan los espacios para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, aspecto crucial para el desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo, la que forma parte del modelo educativo de la institución.

Asimismo, el innovar a través de las guías de reflexión y el las rúbricas de autoevaluación aportará al desarrollo y reflexión a los docentes sobre cómo se estimula la autorregulación, así como se puedan sistematizar los beneficios que estas tienen para todos los agentes involucrados. Del mismo modo, el plantear esta

innovación en el curso señalado puede ser una oportunidad para replicarla en otros cursos de la Facultad.

Entonces, a partir de lo mencionado, conllevó a la siguiente pregunta que motivó la presente innovación: *¿Qué efecto tiene el uso de las guías de reflexión y de las rúbricas de autoevaluación para la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios de Psicología?*



CAPÍTULO II: El proyecto de innovación

En este capítulo se presentará una breve conceptualización de la innovación en la docencia, el resumen del proyecto de innovación, su justificación, sus objetivos y una descripción narrativa del mismo. De esta forma, se podrá conocer en qué consistió la innovación propuesta y su importancia.

2.1 Innovación en la docencia universitaria

La innovación en docencia universitaria significa “un proceso planeado para introducir un cambio hacia nuevas mejoras para una persona, un curso, un departamento o la educación superior en su conjunto y contexto” (Gros, 2006, p. 5). A partir de ello, se puede inferir que la innovación en la educación superior se encontraría sistematizada o persigue ese fin, con el propósito de que dichas mejoras encontradas contribuyan a la enseñanza y al aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, la tarea del profesor que merece un reconocimiento es el proceso sistemático de analizar la propia práctica docente y las repercusiones que esta tiene en los aprendizajes de los estudiantes. De esta forma, una manera de alcanzar ello se puede realizar en el mismo espacio de aula, empleándola como un laboratorio para estudiar y mejorar el aprendizaje (Morales, 2010). En este aspecto cumple un rol importante la innovación que los docentes puedan proponer y la investigación en relación a ella, a fin de explorar los efectos de diferentes estrategias tanto didácticas como de evaluación en los aprendizajes. Esta se puede dar por iniciativa propia (innovaciones individuales o de grupo, por ejemplo) o propiciadas por la misma institución (Hannan y Silver, 2005; citados en Gros, 2006).

En ese sentido, a partir de lo expuesto, se propuso una innovación educativa individual en un contexto natural como el aula de clases, a fin de contribuir a la mejora del aprendizaje de los estudiantes a través de la autorregulación, usando guías de reflexión y rúbricas de autoevaluación.

2.2 Resumen del proyecto de innovación: Rúbricas y guías de reflexión para la autorregulación del aprendizaje de estudiantes de Psicología

Resumen del proyecto: En el presente proyecto se propuso el uso de guías de reflexión y de rúbricas de autoevaluación durante la realización de 2 actividades académicas, mediante las cuales se intervino sobre la autorregulación del aprendizaje de los/las estudiantes. Este es un proceso crucial para su aprendizaje y el desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo propuesto por el Modelo educativo de la institución.

Problema priorizado: En la Facultad de Psicología de la institución se requieren mejorar las condiciones en las que los estudiantes conozcan su proceso de aprendizaje y las estrategias empleadas para lograrlo, a fin de que las empleen de manera efectiva cuando lo hagan por su cuenta (Zimmerman, 2008). De esta forma, tanto las guías de reflexión y las rúbricas de autoevaluación fomentarían la autorregulación, lo que propiciaría la competencia de aprendizaje autónomo propuesto por el modelo educativo de la institución.

Curso asociado al proyecto y área disciplinar: El curso en el que se trabajó es una asignatura de carácter electivo de la mención social, el cual tiene 2 horas de teoría y 2 de práctica, y se llevó en el penúltimo ciclo de la formación en Facultad. Asimismo, es de contenido principalmente administrativo, con el cual no están familiarizados los estudiantes. La innovación se realizó en el horario de práctica y el curso es de la disciplina de psicología organizacional.

Población beneficiada: La población beneficiada fueron 18 estudiantes, 12 mujeres y 6 hombres, matriculados en el curso referido en el semestre en que se realizó la presente innovación. Dicho curso contaba con dos horarios de práctica, uno en la mañana (8 estudiantes) y otro en la tarde (10 estudiantes) y en ambos horarios se realizó el tratamiento experimental. Los participantes, se encontraban en el 10º ciclo de la carrera (un semestre antes de la realización de su práctica pre-profesional) y sus edades estaban en un rango entre 21 y 30 años.

Fecha de inicio y fin²: El proyecto de innovación empezó en la cuarta semana de clases y culminó en la décimo cuarta del semestre en el que se implementó.

² Se indican las semanas de aplicación de acuerdo con el calendario académico y no las fechas específicas debido al compromiso de confidencialidad con los participantes.

En ese sentido, se implementó la innovación educativa en el curso indicado para fomentar la autorregulación de los estudiantes. Asimismo, es importante preguntarse: ¿por qué era importante realizar esta innovación? A continuación, se responderá dicha interrogante.

2.3 Justificación de la importancia del proyecto de innovación

En vista de que hoy en día se requieren de profesionales autónomos y estratégicos frente a una sociedad de conocimiento cambiante y dinámica, es un deber de la educación superior formar profesionales con dichas características (Pozo y Mateos, 2013). Para ello, hay que tomar en cuenta una variable que influye en ella: la autorregulación del aprendizaje, la cual es definida como un proceso cíclico de involucramiento cognitivo, donde el aprendiz planea, adapta y evalúa su comportamiento (Zimmerman, 2000, 2001; citado en Maclellan y Soden, 2006). De esta manera, se desprende que los aprendices cumplen un rol activo en su proceso de aprendizaje, porque son conscientes de sus fortalezas y limitaciones, establecen metas y estrategias para realizar una tarea (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2004; Boekaerts y Corno, 2005; Schunk, 2012). En ese sentido, surge la pregunta: ¿cómo lograr el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje? Una de esas alternativas es a través de las guías de reflexión y las rúbricas de autoevaluación.

Una forma de estimular la autorregulación es el uso de prompts o guías de reflexión que propicien la reflexión (valga la redundancia) del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estas se definen como un estímulo externo que se da a través de autointerrogación, oraciones sencillas o incompletas, ayudas de ejecución, o dibujos y gráficos que permiten evocar el uso de determinada estrategia (Bannert, 2007, 2009, citado en Ifenthaler, 2012; Mevarech and Kramarski 1997, 2014, citados Kramarski y Kohen, 2017). De esta forma, al presentarse las guías de reflexión durante el proceso de aprendizaje, ayudarían al estudiante a ser más consciente del mismo y de la efectividad de las estrategias que está llevando a cabo (Kuiper et al., 2010; Bannert y Reimann, 2011; Moos y Bonde, 2015).

Por su parte, las rúbricas son documentos en los que se explicitan las expectativas para una tarea académica, se enumeran los criterios y se describen los niveles de calidad (o niveles de desempeño) de manera articulada. Estos aspectos les permiten a los estudiantes comparar el resultado final de su tarea con el nivel de logro especificado en la rúbrica (Panadero et al., 2013; Panadero et al., 2013; Alonso-Tapia y Panadero, 2010, citados en Panadero et al., 2014). De esta forma, como se ha mencionado previamente, este tipo de instrumento tendría el potencial de enseñar y evaluar (Reddy y Andrade, 2010), porque los alumnos al contar con la rúbrica con anticipación (De la Cruz y Abreu, 2014), les facilitaría tener una orientación oportuna y significativa sobre cómo deberían desarrollar sus tareas académicas antes, durante y después de su realización (Stevens y Levi, 2005, citados en De la Cruz y Abreu, 2014). En otras palabras, la rúbrica facilitaría la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes (Panadero y Romero, 2014; Panadero et al., 2014; Wang, 2016).

Por estos motivos, se decidió emplear estos recursos en la presente innovación, ya que existen evidencias empíricas que indican que contribuyen de alguna manera a la autorregulación del aprendizaje. Asimismo, el uso de las guías de reflexión facilitará la reflexión de los estudiantes sobre su proceso de aprendizajes, las estrategias que emplean durante la previsión, desempeño y autorreflexión, y, a partir de ello, establecer mejoras en favor de su aprendizaje. Además, permitirá empoderarlos a fin de que pueda participar del proceso de evaluación a través del uso de rúbricas de autoevaluación para que puedan tener una mirada distinta a la del profesor. Dichos aspectos contribuirán al desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo, la cual forma parte del modelo educativo de la institución (PUCP, 2016). Además, esta experiencia puede ser un piloto que luego puede ser replicado en los demás cursos de la Facultad, lo que podría repercutir positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. A partir de lo mencionado, en el siguiente apartado, se presentan los objetivos que orientaron la innovación realizada.

2.4 Objetivos del proyecto de innovación

Los objetivos de la presente innovación se presentan a continuación:

Objetivo general: Promover la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes a través del uso de las guías de reflexión y rúbricas de autoevaluación.

Objetivos Específicos:

- Diseñar los materiales e instrumentos (guías de reflexión y rúbricas de autoevaluación) que promuevan la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.
- Diseñar las condiciones para propiciar la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.

2.5 Descripción narrativa de la propuesta de innovación

Para comprender el proceso de desarrollo del proyecto de innovación, se presentará una descripción del diseño y seguidamente la implementación. Como se mencionó previamente, la innovación se realizó en un curso electivo de la mención social de la Facultad de Psicología de una universidad privada de Lima, en dos horarios de prácticas dirigidas. Es importante mencionar que en dicho espacio los estudiantes realizaron un proyecto en equipos de trabajo, el cual consistió en realizar un emprendimiento, el que les permitía aplicar los conceptos trabajados en la teoría. Dentro del sistema de evaluación, está definido un rubro llamado “tarea académica”, en el cual se evalúan 3 actividades relacionadas al proyecto. Estos aspectos ya se encontraban definidos antes de la innovación. Para fines de la misma, dado que se trabajaban de forma colaborativa y fueron tareas novedosas para los estudiantes, se escogieron 2 actividades del rubro mencionado: actividad académica 1 y actividad académica 2. La primera de ellas implicaba definir la labor del emprendimiento y planificar sus propósitos, a partir de los objetivos que ellos deseaban plantear para el mismo y de la información del mercado; mientras que la segunda consistía en realizar la planificación de las acciones necesarias para llevar a cabo el emprendimiento, de las estrategias para implementarlo y el análisis del entorno en el que se realizaría³. Para ello, se diseñaron las guías de reflexión y las rúbricas de autoevaluación, las cuales se detallan a continuación.

³ Se presenta una descripción de las actividades y no su denominación original debido al compromiso de confidencialidad con los participantes.

Guías de reflexión: La docente diseñó 3 guías que contenían preguntas para estimular la reflexión sobre los procedimientos y acciones que los estudiantes requerirían para hacer las actividades académicas referidas previamente y se aplicaron de manera similar en cada una de ellas. Para lograrlo, se utilizó una guía por cada fase del ciclo de la autorregulación del aprendizaje de Zimmerman (previsión o planificación, desempeño y autorreflexión). La guía de reflexión 1 buscaba promover los procesos autorregulatorios implicados en la fase de previsión como, por ejemplo, el análisis de la tarea. Para ello, se planteó la siguiente pregunta: *¿Qué estrategias utilizaremos para esta actividad?* Con respecto a la guía de reflexión 2, se proponía estimular los procesos autorregulatorios de la fase de desempeño, entre ellos, autocontrol y auto-observación, para lo cual se propusieron las preguntas que se indican a continuación: *¿Las estrategias previstas para la elaboración de la actividad (1 o 2) están funcionando? ¿Por qué?, ¿Qué cambios necesitan hacer? ¿Por qué?* Por su parte, la guía de reflexión 3 buscaba promover los procesos autorregulatorios de la fase de autorreflexión tales como autojuicio y autorreacción, para dicho fin se diseñaron de la siguiente manera: La guía de la actividad 1 tuvo las preguntas que se muestran seguidamente: *Una vez recibida la retroalimentación de la actividad académica (1 o 2), responde a las siguientes preguntas: De las estrategias planteadas por ustedes en el plan inicial (Guía 1), ¿qué estrategias funcionaron? ¿Por qué?; ¿Qué estrategias/procedimientos cambiarían para la realización de la siguiente actividad del proyecto? ¿Por qué?* Para el caso de la actividad 2, tuvo la siguiente variante: *De las estrategias planteadas por ustedes en el plan inicial (Guía 1), ¿qué estrategias funcionaron? ¿Por qué?; ¿Qué estrategias/procedimientos cambiarían para la realización de una actividad parecida? ¿Por qué?* Estas 3 guías de reflexión se respondieron de forma grupal, debido a la construcción colaborativa de las actividades académicas en las que se realizó la intervención. Para mayor detalle sobre el ciclo de autorregulación del aprendizaje, revisar la figura 1.

Rúbricas de autoevaluación: La docente diseñó una rúbrica de autoevaluación para cada una de las actividades académicas previamente mencionadas, siguiendo las recomendaciones de la evidencia empírica, donde se sugiere que estos instrumentos son apropiados cuando los estudiantes no están familiarizados con la tarea (Panadero y Alonso Tapia, 2013b), como en el caso de la presente

innovación. El objetivo de dicho instrumento era establecer criterios y los niveles de desempeño esperados en el producto y su aporte al equipo, a fin de que orienten a los estudiantes en la realización de la tarea. Estos niveles de desempeño fueron 4: excelente, logrado, en desarrollo y no logrado (ver apéndice C y D). De esta forma, los estudiantes marcaban con un aspa (X) el nivel de desempeño que ellos consideraban que habían alcanzado. Cabe añadir que los niveles de desempeño no tenían un puntaje y no formaban parte del sistema de evaluación del curso, a fin de evitar inducirlos a calificarse con el fin de obtener una nota alta, aspecto encontrado por Panadero y Romero (2014). De esta manera, se propiciaría la autorregulación del aprendizaje.

En relación al diseño de las condiciones, se definió lo siguiente:

- Selección de actividades académicas: Se escogieron las actividades 1 y 2 referidas anteriormente para la aplicación de la innovación, ya que estaban relacionadas con el emprendimiento, eran novedosas para los estudiantes, constituían una oportunidad para ver cómo funcionaba la autorregulación en el aula, debido a que se realizaron en el espacio de la clase práctica; así como, requerían un esfuerzo conjunto del equipo de trabajo formado. Cabe señalar que los equipos se conformaron de acuerdo a los intereses de los estudiantes. Este aspecto ya estaba definido en el curso, antes de la innovación.
- Aplicación de recursos. Los recursos se aplicaron de la siguiente manera:
 - Guías de reflexión:
 - La guía de reflexión 1 se administró luego de que los estudiantes recibieran las instrucciones de cada una de las actividades y de la explicación de la rúbrica de autoevaluación, ya que esta información les permitiría conocer las características de la actividad para poder analizarla y así prever las estrategias para llevarla a cabo.
 - La guía de reflexión 2 se aplicó en la sesión siguiente, al inicio del desarrollo de las actividades, para que los estudiantes monitorearan el funcionamiento de las estrategias planteadas previamente y propusieran posibles cambios.
 - La guía de reflexión 3 se administró en la clase en la que recibirían la retroalimentación de las actividades (máximo 2 semanas después de su entrega) para que, a partir de esa información, pudieran reflexionar sobre

el funcionamiento de las estrategias empleadas y proponer cambios para la siguiente actividad.

- Consideraciones para la aplicación:
 - Estas guías se respondieron de forma grupal, debido a que las actividades académicas señaladas se trabajaron de forma colaborativa;
 - Fueron enviadas por correo electrónico en las sesiones que se previó su administración tomando en consideración los respectivos horarios de práctica (mañana y tarde).
 - Las instrucciones brindadas para cada una de las guías fue diferenciada de acuerdo con la fase de la autorregulación que se estaba estimulando; para ello, se leyeron las indicaciones de las guías con los estudiantes y se les brindó ejemplos sobre lo que significaba una estrategia.
- Rúbrica de autoevaluación
 - Fue presentada a los estudiantes cuando se explicaban las instrucciones de las actividades académicas a realizar, así como las fechas para el envío de los trabajos, en las semanas 4 y 10, de acuerdo al calendario académico.
 - Consideraciones para la aplicación de la rúbrica de autoevaluación:
 - La rúbrica se encontraba en la plataforma que se usaba en el curso y se les señaló que era para que estuviera a su disposición.
 - Después de que los equipos enviaron sus trabajos a través de la plataforma, a cada estudiante se le entregó la rúbrica impresa, a fin de que valorara su desempeño de manera individual tanto respecto al producto como a su aporte personal al equipo, dado que se trató de una actividad de construcción colaborativa.
 - Para realizar esta evaluación, marcaron con un aspa (X) el nivel de desempeño alcanzado, sin asignarse una nota.
- No se planteó un límite de tiempo para responder tanto las guías de reflexión como la rúbrica, dado que se pretendía que los estudiantes realizaran el análisis y reflexión necesarios.

- Se dispuso la organización del aula, de manera que propiciara el trabajo colaborativo.

Con respecto a la implementación de la innovación (figura 7), esta empezó en la sesión de prácticas de la cuarta semana de clases. Para ello, ya se tenían diseñados los instrumentos mencionados previamente y dos semanas antes de la entrega de la actividad académica 1 (1° sesión de aplicación de innovación), la docente explicó la rúbrica de autoevaluación para que conozcan las características de la misma y se les entregó de manera virtual, vía correo electrónico, la guía de reflexión 1 para que la respondan de manera grupal antes de iniciar con el desarrollo de la tarea referida, a fin de que prevean las acciones y procedimientos que requerirían para su realización. Para ello, los equipos ya se encontraban reunidos para responder las preguntas de la guía. En segundo lugar, en la subsiguiente clase (2° sesión de aplicación de innovación), durante el desarrollo de esta actividad, se les mandó la guía de reflexión 2 de forma virtual para que revisaran si las estrategias que habían planteado en la primera guía estaban funcionando y si debían realizar algún cambio. En tercer lugar, en la siguiente clase (3° sesión de aplicación de innovación), la docente recibió el producto final a través de la plataforma y le entregó la rúbrica de autoevaluación impresa a cada uno de los estudiantes con el propósito de que autoevaluaran su producto y su aporte personal al equipo. Dos semanas después, la profesora les envió la retroalimentación de su actividad vía correo electrónico, para lo cual usó la misma rúbrica, cuya única diferencia era que tenía puntajes y no consideraba el criterio “aporte personal al equipo”. Asimismo, les solicitó que en sus equipos de trabajo respondan la guía de reflexión 3 enviada por correo electrónico en la 5° sesión de aplicación, a fin de que reflexionen sobre sus procedimientos empleados a lo largo del desarrollo de la actividad a partir de los resultados obtenidos. Este mismo ciclo se repitió para la actividad académica 2. En síntesis, la implementación de la innovación presentó la siguiente secuencia para cada una de las actividades académicas:

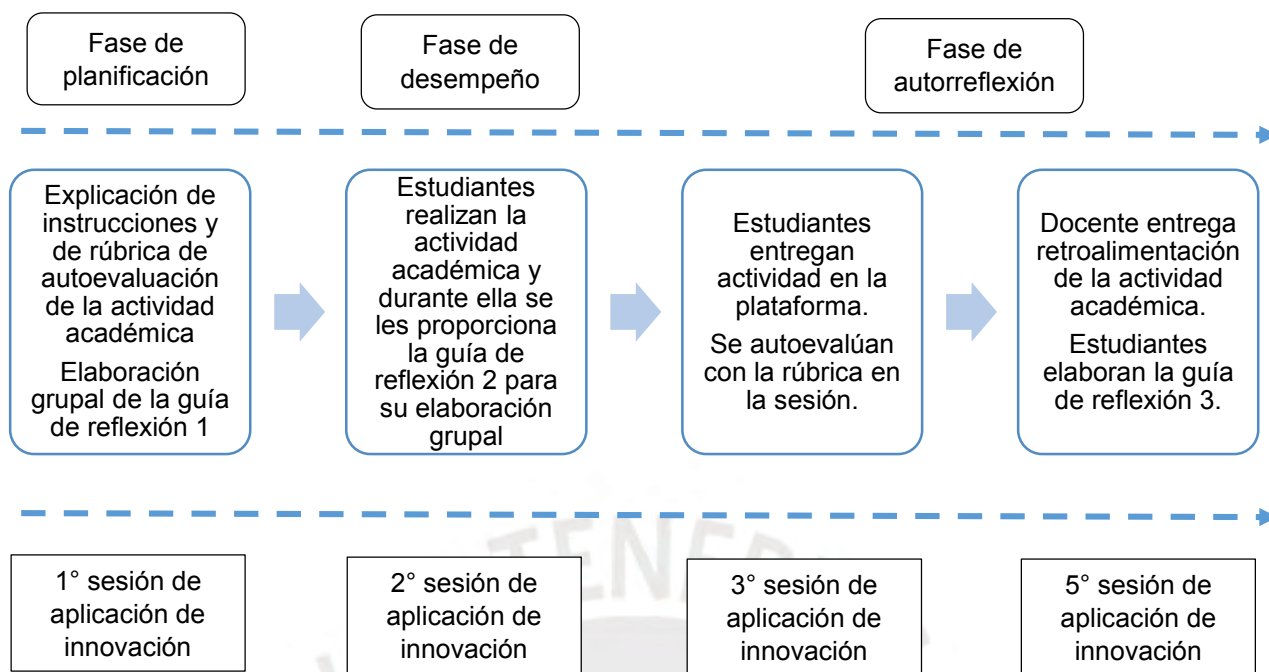


Figura 7. Secuencia de aplicación de la innovación para cada actividad académica

CAPÍTULO III: Diseño metodológico

En este capítulo se presentarán la pregunta y los objetivos que guiaron el presente estudio. Luego, se describirá la metodología empleada para esta investigación, los participantes del estudio, las técnicas y recolección de datos, los análisis que se emplearon para procesar la información cuantitativa y cualitativa, y el procedimiento.

3.1 Pregunta de investigación y objetivos

El presente estudio buscó resolver la siguiente pregunta: *¿Qué efecto tiene el uso de las guías de reflexión y las rúbricas de autoevaluación en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios de psicología?* De esta forma, el objetivo de esta investigación fue verificar el efecto del uso de las guías de reflexión y de las rúbricas de autoevaluación en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios de psicología.

3.2 Método de investigación

En la presente investigación se empleó un diseño preexperimental, por ser una primera aproximación sobre los efectos que tienen el uso de las guías de reflexión y rúbricas de autoevaluación en la autorregulación del aprendizaje. Asimismo, las dos secciones de prácticas fueron consideradas como un único grupo, es decir, se empleó un diseño de preprueba-posprueba con un solo grupo, al cual se le administró una prueba (cuestionario de autorregulación) antes y después de presentarse el tratamiento experimental (variable independiente (VI): uso de guías de reflexión y rúbricas de autoevaluación), a fin de identificar un punto de referencia inicial en la variable dependiente (VD: autorregulación del aprendizaje) (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En ese sentido, la VI se manipuló, empleando dichas herramientas en el aula de clase en el desarrollo de dos actividades académicas del espacio de la práctica. Por otro lado, también se decidió usar este diseño, debido a las implicancias éticas de evitar que solo un grupo recibiera la intervención, como es el caso de otro tipo de diseños.

3.3 Participantes

Los participantes del estudio fueron los 18 estudiantes universitarios, con un rango de edad entre 21 y 30 años, que estaban matriculados en un curso electivo del penúltimo año de formación de la Facultad de Psicología de una universidad privada de Lima, los cuales estaban distribuidos en dos horarios de práctica de 8 y 10 alumnos a cargo de la investigadora. Por lo tanto, la cantidad de estudiantes constituyó una muestra por conveniencia por la disponibilidad y acceso que tenía la investigadora a ellos (Bataglia, 2008, citado en Hernández et al., 2014) por ser la jefa de práctica de ambos horarios. A los participantes se les brindó un protocolo de consentimiento informado (ver apéndice E), que implicaba su participación voluntaria al ser informados del objetivo del estudio y de sus condiciones de participación.

De los 18 matriculados, solo 16 participaron en el pretest y posttest, debido a que 2 no asistieron a la sesión de pretest en la que se administró el cuestionario, por lo que sus respuestas en el posttest no fueron consideradas. Los estudiantes recibieron un código de participante y miembro de equipo para asegurar la confidencialidad en el manejo de la información. El código asignado consistió en la denominación con la letra “P” para los estudiantes, quienes se agruparon para trabajar en equipos y cada equipo recibió un código de participación con la letra “E”. La distribución de los participantes y sus equipos se presenta en la tabla 2.

Tabla 2
Distribución de participantes, según horario, equipo y código

Horario	Número de equipo	Código del equipo	Código de los participantes
Mañana	Equipo 01	E01	P1, P2, P3, P4
Mañana	Equipo 02	E02	P5, P6, P7, P8
Tarde	Equipo 03	E03	P9, P10, P11, P12, P13
Tarde	Equipo 04	E04	P14, P15, P16, P17, P18

En la encuesta sobre la experiencia personal en la innovación de la asignatura participaron todos los estudiantes y se aplicó de manera anónima para evitar la deseabilidad social (Hernández et al., 2014). Por ello, se asignó un código a cada participante que quedó conformado de la siguiente manera: 8 estudiantes en el horario de la mañana y 10 en el de la tarde. La distribución de los participantes se muestra en la tabla 3.

Tabla 3

Distribución de participación en la encuesta según horario y código

Horario	Código de los participantes
Mañana	Estudiante 1, Estudiante 2, Estudiante 3, Estudiante 4, Estudiante 5, Estudiante 6, Estudiante 7 y estudiante 8
Tarde	Estudiante 9, Estudiante 10, Estudiante 11, Estudiante 12, Estudiante 13, Estudiante 14, Estudiante 15, Estudiante 16, Estudiante 17, Estudiante 18.

Una vez finalizado el semestre y entregadas las notas del curso, se decidió realizar una entrevista, debido a que se quería tener información adicional, desde la perspectiva de los estudiantes (uno de la mañana y otro de la tarde), sobre su experiencia en la innovación. Para ello, se consultó a través del correo electrónico a 2 estudiantes sobre la posibilidad de participar en ella. La selección de dichos estudiantes fue mediante un muestreo por conveniencia (Hernández et al., 2014). Previa a la entrevista, se les proporcionó un protocolo de consentimiento informado (ver apéndice F), el cual implicaba su participación voluntaria al ser informados del objetivo de la entrevista y sus condiciones de participación. Los estudiantes entrevistados fueron P4 y P11 (los mismos que figuran en la tabla 2).

3.4 Medición y técnicas de recolección de información

El presente estudio tuvo 2 tipos de información: una cuantitativa y una cualitativa. A continuación, se detallará los instrumentos y técnicas empleados.

Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje: Para medir la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, se utilizó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje, el cual es la versión adaptada que realizaron Hernández y Camargo (2017) del instrumento de Cleary (2006). Estos autores adaptaron el instrumento con estudiantes universitarios de psicología de la Universidad Konrad Lorenz en Colombia. A diferencia de la versión original, la adaptada cuenta con 4 subescalas: Hábitos inadecuados de regulación, búsqueda de información, organización del entorno y organización de la tarea. La primera subescala mide el comportamiento autorregulatorio inadecuado por parte del estudiante; asimismo, es la única subescala que tiene un puntaje inverso, es decir, a menores puntajes en ella, más hábitos adecuados de regulación se tienen. La segunda de ellas mide las acciones de búsqueda de información que realizan los estudiantes; la tercera y cuarta, la gestión del ambiente y de la conducta que

realizan los estudiantes, respectivamente. Estas 3 subescalas tienen puntajes directos, en otras palabras, a mayores puntajes, más factores adaptativos deseables (Hernández y Camargo, 2017). La confiabilidad del instrumento adaptado por estos autores se obtuvo también a través de un análisis de consistencia interna (alfa de Cronbach). El alfa de Cronbach de toda la escala fue de .81 y de las subescalas fueron las siguientes: Hábitos inadecuados de regulación: .725; búsqueda de información: .791; organización del entorno: .816; organización de la tarea: .775. (Hernández y Camargo, 2017), lo que denota que el instrumento mide lo que indica medir. Esta versión adaptada presenta 18 ítems con afirmaciones que buscan evaluar las diversas estrategias que emplean los estudiantes para autorregularse (por ejemplo: “Planeo en qué orden realizaré mis actividades académicas”). Para ello, deben elegir entre las siguientes alternativas de una escala Likert de 4 puntos, donde 1 es nunca y 4 es siempre. Si bien el instrumento se ha adaptado en un contexto colombiano (Latinoamérica) y en estudiantes de Psicología, en el presente estudio también se optó por realizar un análisis de consistencia interna a través del Alfa de Cronbach y la validación por jueces expertos en autorregulación, a fin de evaluar si el instrumento era idóneo y si requería alguna modificación de los ítems. Esta información se desarrollará en el capítulo IV. Es importante acotar que para poder emplear la prueba, se le pidió a uno de los autores la autorización para su uso.

Encuesta de experiencia personal: Se diseñó una encuesta para recoger la experiencia personal del estudiante durante la innovación realizada (guías de reflexión y rúbricas de autoevaluación), es decir, la frecuencia de uso de estos instrumentos y la utilidad percibida en su proceso de aprendizaje y durante la elaboración de las actividades académicas en las que se intervino. Este instrumento tuvo 6 preguntas con una escala Likert de 4 puntos. Si se trataba de preguntas que valoraban la frecuencia, las alternativas fueron: 1 (Nunca), 2 (A veces), 3 (Frecuentemente) y 4 (Siempre); si fueron preguntas que evaluaban la utilidad, las opciones fueron: 1 (nada útil), 2 (poco útil), 3 (útil) y 4 (muy útil). Asimismo, se presentaron 2 preguntas abiertas para que los estudiantes pudieran colocar los comentarios en relación a las fortalezas y áreas de mejora sobre la innovación (ver apéndice G).

Rúbricas de autoevaluación: Como se mencionó previamente en el capítulo 2, se diseñaron 2 rúbricas para cada actividad académica (ver apéndices C y D) en las que se especificaron los criterios y los 4 niveles de desempeño para cada uno de estos, con los que los estudiantes debían autoevaluarse: Excelente, Logrado, En desarrollo y No logrado.

Guías de reflexión: Se diseñaron 3 guías de reflexión, las que contenían preguntas que buscaba que los estudiantes previeran, monitorearan y reflexionaran sobre las estrategias que emplearon durante el desarrollo de las dos actividades académicas, de acuerdo a las fases de la autorregulación del aprendizaje (planificación, desempeño y autorreflexión de la actividad). Para mayor detalle, revisar el capítulo 2 (acápites 2.5: Descripción narrativa de la propuesta de innovación).

Entrevista: Para obtener información adicional y complementaria sobre cómo la innovación realizada (rúbricas de autoevaluación y guías de reflexión) afectó los procesos de aprendizaje de los estudiantes una vez finalizada, se empleó la técnica de la entrevista. Para dicho fin, se utilizó la de tipo semiestructurada (Hernández et al., 2014), por ello, se diseñó una guía de entrevista con 7 preguntas (ver apéndice H) y durante el desarrollo de las mismas se plantearon algunas repreguntas a los 2 participantes entrevistados señalados anteriormente a fin de tener información adicional sobre su experiencia en la innovación.

3.5 Procedimiento

Los estudiantes durante la matrícula se inscribieron en el curso donde se realizó la innovación y escogieron el horario de práctica. La investigadora eligió 2 actividades del rubro de “tarea académica” que se evaluaron en dicho espacio. Asimismo, se solicitó autorización a las autoridades correspondientes de la Facultad y a la profesora del curso, quienes brindaron su conformidad para la aplicación de la presente investigación. Luego de ello, se diseñaron los materiales que se usaron en el presente estudio: 3 guías de reflexión y rúbricas de autoevaluación para cada una de las actividades académicas. Paralelamente, el instrumento que medía la autorregulación del aprendizaje (Cuestionario de estrategias de aprendizaje) fue validado por criterio de jueces, quienes eran especialistas en autorregulación. Para

ello, se le entregó el cuestionario a cada uno junto con un formato para que valoraran los ítems de acuerdo a su claridad, coherencia y relevancia del 0 al 1. A partir de ello se obtuvo la V de Aiken, cuyos resultados se indicarán en el siguiente capítulo.

Después de tener definidos los instrumentos, en la semana 4 los participantes fueron informados del estudio y su objetivo, para ello, se les entregó un consentimiento informado y decidieron si deseaban formar parte de la investigación. La información proporcionada por ellos se ha manejado de forma anónima y confidencial. En ese sentido, el principio fundamental de la ética de la investigación, el respeto a las personas (Vicerrectorado de Investigación PUCP, 2017b) fue un principio que rigió la investigación. De esta manera, luego de tener las autorizaciones de las personas involucradas, se inició con la aplicación de la investigación.

En la sesión de prácticas de la semana 4, se realizó la primera administración del Cuestionario de estrategias de aprendizaje (pretest) a fin de evaluar las estrategias de autorregulación empleadas por los estudiantes antes de la intervención. En esa misma clase, se inició la secuencia explicada anteriormente en el capítulo 2. Dicha secuencia continuó a lo largo de las semanas en las que se previó la realización de las actividades académicas 1 (definición de la labor del emprendimiento y planificación de los propósitos) y 2 (planificación de las acciones para llevar a cabo el emprendimiento, de las estrategias que se emplearían para implementarlo y el análisis de su entorno). Después de culminada la innovación, se aplicó por segunda vez el instrumento de autorregulación referido junto con la encuesta de experiencia personal.

Semanas después se entrevistaron a dos estudiantes para obtener información adicional sobre su experiencia en la innovación, como se señaló previamente en la sección de participantes. Después de realizadas ambas entrevistas, se solicitó la ayuda de una persona capacitada para la transcripción, a quien se le envió los audios vía correo electrónico y se le solicitó la confidencialidad de la información. A continuación, la secuencia de aplicación se muestra en la figura 8.

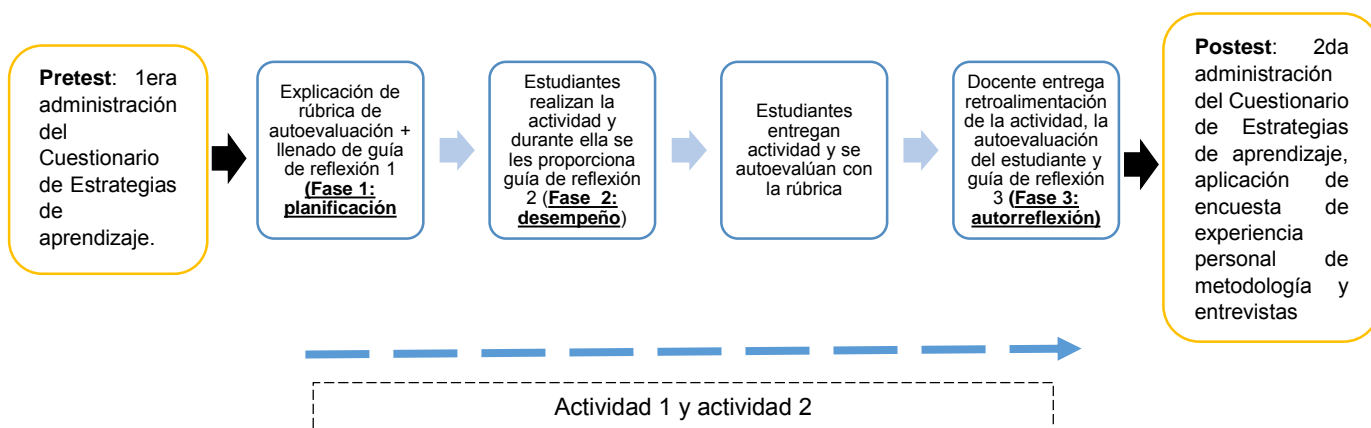


Figura 8. Secuencia de aplicación de la investigación

Además de las consideraciones éticas mencionadas, es importante señalar que se tomaron en cuenta las siguientes: se decidió realizar esta investigación, ya que las actividades planteadas formaban parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes y les permitiría reconocer cómo se producía, lo que les favorecería en futuras oportunidades de aprendizaje parecidas. En ese sentido, aparte del consentimiento informado, se les informó desde un inicio en qué consistía, sus beneficios, así como en dicho documento se especificó que su participación era voluntaria y la posibilidad de acceder a los resultados globales del estudio a través de una comunicación directa con la investigadora. Si bien todos los estudiantes participaron, en caso alguno no hubiera querido hacerlo, debido a que las actividades formaban parte del proceso de aprendizaje, se les habría entregado los recursos para no excluirlos de este, pero no hubieran formado parte del procesamiento de los datos recogidos en respeto a su decisión. Asimismo, se decidió que ambos horarios fueran los grupos experimentales, ya que era justo que todos los estudiantes participaran y se beneficiaran de la experiencia. Además, con respecto al tratamiento de la información proporcionada por los estudiantes, se hizo de forma confidencial y anónima y se resguardará por 3 años, de acuerdo con los estándares de almacenamiento de la información. Finalmente, se darán a conocer los resultados globales a las personas involucradas en la investigación: los estudiantes y la profesora encargada del curso, a fin de que conozcan cómo funcionó la presente innovación. De esta manera, esta investigación se rigió por los principios de respeto a las personas, beneficencia y no maleficencia, justicia, integridad científica y responsabilidad (Vicerrectorado de Investigación PUCP, 2017a).

3.6 Análisis de datos e información

Como se ha mencionado previamente, en el presente estudio, se obtuvo 2 tipos de información: cuantitativa y cualitativa. La primera se consiguió a través del instrumento que medía la autorregulación del aprendizaje y de la encuesta de experiencia personal; mientras que la segunda, a partir de las respuestas que brindaron los estudiantes en las guías de reflexión, de la valoración que hicieron de sus trabajos en la rúbrica de autoevaluación y de las entrevistas.

Para analizar la información cuantitativa del instrumento de la autorregulación del aprendizaje, se utilizó el programa estadístico SPSS. Para ello, se procesó la confiabilidad y se obtuvo el indicador de Alfa de Cronbach para conocer la consistencia interna del instrumento de autorregulación, es decir, si mide lo que se propone medir de forma precisa (Kerlinger y Lee, 2002). En este caso, se obtuvo dicho indicador por cada subtest de la prueba tanto en el pretest como en el postest. Luego de ello, se verificó la normalidad de las distribuciones de cada uno de los puntajes de las subescalas del instrumento en el pretest y postest a partir de la prueba Shapiro-Wilk, debido a la cantidad de participantes en el estudio. A partir de ello, se detectó cuáles de los puntajes tenían una distribución paramétrica y no paramétrica. Luego de ello, se realizó una comparación de medias para muestras relacionadas con la prueba T-student para el caso de las subescalas que tuvieron una distribución paramétrica; y, una comparación de medianas para muestras relacionadas con la prueba de Wilcoxon para las que tuvieron una no paramétrica. En otras palabras, se compararon las medias o medianas de cada una de las subescalas de la prueba (dependiendo de su distribución) obtenidas en el pre y postest. Asimismo, se hicieron las mismas comparaciones según género y horario de práctica.

En relación al análisis de la encuesta de experiencia personal, se obtuvieron las frecuencias por cada una de las alternativas de las preguntas a través del programa estadístico SPSS. De esta manera, se complementaron los resultados obtenidos en el instrumento para verificar el efecto del uso de las guías de reflexión y rúbricas de autoevaluación en la autorregulación del aprendizaje.

Para el análisis cualitativo, se realizó un análisis temático de la información proporcionada por los estudiantes en las guías de reflexión y en las entrevistas. De acuerdo a Braun y Clarke (2006), esta herramienta de investigación permite familiarizarse con la información teórica como con el contexto en el que se estudia. Asimismo, este tipo de análisis tiene flexibilidad, ya que puede variar desde el polo deductivo al inductivo en función del razonamiento que opte emplearse. En el polo deductivo, la categorización se efectúa a partir de un modelo teórico predeterminado; mientras que en el inductivo, la categorización se deriva de la información recogida directamente. Para el caso del presente estudio, se asumió el polo deductivo. En relación a las guías de reflexión, la intención era verificar las estrategias de autorregulación, a partir de las respuestas de los estudiantes. La categorización de las respuestas en ellas se realizó de forma manual, en base a la definición de las estrategias de autorregulación, entendidas como las “acciones y procesos dirigidos a la adquisición de información o habilidades que implican agencia, propósito y percepciones de mediación de los estudiantes” (Zimmerman, 1990, p. 5).

Por su parte, en el caso de las entrevistas, se realizó una codificación abierta (Saldaña, 2012, citado en Hernández et al., 2014) y de forma manual, ya que se pretendía analizar la información proporcionada en ellas para profundizar sobre cómo los participantes de la entrevista usaron las guías de reflexión y las rúbricas de autoevaluación, y su efecto durante su proceso de aprendizaje y elaboración de ambas actividades académicas. En ese sentido, luego de la revisión de las transcripciones, se establecieron las categorías de los comentarios de las entrevistas (unidades de análisis) que tenían puntos en común y, a partir de ello, sus respectivos códigos (Hernández et al., 2014). A continuación, se presentarán las categorías que se encontraron en el análisis con los códigos designados: experiencia previa del estudiante en la autoevaluación (EPEstA), experiencia previa del estudiante en espacios de reflexión (EPEstR), posibles motivos por los que funcionaron las rúbricas de autoevaluación (PMFRA), posibles motivos por los que no funcionaron las rúbricas de autoevaluación (PMNFRA), posibles motivos por los cuales funcionaron las guías de reflexión (PMFGR) y posibles motivos por los cuales no funcionaron las guías de reflexión (PMNFGR). En el apéndice I se muestran algunos ejemplos de las unidades de análisis de dichas categorías.

CAPÍTULO IV: Análisis de resultados

Para lograr el objetivo de verificar el efecto del uso de las rúbricas de autoevaluación y de las guías de reflexión en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes de psicología, se ha realizado el análisis de los resultados del pretest-postest y el de los resultados de la aplicación de la innovación, los cuales se presentarán en ese orden, a continuación.

4.1 Resultados del pretest-postest

4.1.1 Análisis preliminares

En esta sección se abordarán los aspectos de confiabilidad y validez del Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje, ya que se valoró si el instrumento era preciso e idóneo en la medición del constructo de autorregulación del aprendizaje.

Evidencia de confiabilidad del instrumento

Antes de procesar los resultados, se analizaron los datos con el método de consistencia interna (alfa de Cronbach) de cada una de las subescalas de la prueba tanto del pretest como del postest. A continuación, en la tabla 4 se presenta la confiabilidad obtenida.

Tabla 4
Coeficientes de confiabilidad (alfa de Cronbach) de cada subtest del instrumento (N=16)

Subtests		Alfa de Cronbach	
		Pretest	Postest
Hábitos inadecuados de regulación		.252	.509
Organización del entorno		.706	.557
Búsqueda de información		.733	.556
Organización de la tarea		.643	.580

Se conoce en investigación que el límite para una confiabilidad aceptable es de .70 (Kerlinger y Lee, 2002), por lo que estos resultados denotarían que la subescala de Hábitos inadecuados de regulación (HIR) en el pretest no sería confiable, al igual que todas las subescalas en el postest. No obstante, “no existe evidencia para apoyar esta regla arbitraria. En algunos casos, un valor de confiabilidad de .50 o

.60 es aceptable” (Kerlinger y Lee, 2002, p. 601). En ese sentido, a partir de lo que menciona este autor, la confiabilidad de las subescalas sería medianamente confiable, salvo la del subtest HIR, que en el pretest fue de .252.

Evidencia de validez del instrumento

Debido a que se empleó una versión adaptada del instrumento en un contexto colombiano en estudiantes universitarios de psicología, se realizó la validación del instrumento por criterio de jueces expertos en autorregulación, para evaluar su idoneidad. Para ello, luego de la revisión del instrumento por parte de ellos, se obtuvo el Coeficiente de Validez de Aiken de acuerdo con las valoraciones otorgadas por ellos para cada uno de los ítems. Escurra (1988) señala que los valores obtenidos pueden ir de 0 a 1, de los cuales los que estén más cercanos al 1, son los que cuentan con mayor validez. En el caso de este estudio, todos los ítems alcanzaron un valor mayor a 0.7 en los criterios de coherencia y relevancia, el cual es un puntaje cercano a 1, lo que denota que el instrumento es válido, es decir, mide lo que pretende medir. A continuación se presentan las comparaciones de los estadísticos obtenidos en la prueba.

4.1.2 Comparaciones entre el pretest y el postest

En esta sección, se presentarán las comparaciones del pre y postest, debido a la relevancia que tienen para verificar el logro del objetivo de la investigación.

Comparación de medias: Hábitos inadecuados de regulación, búsqueda de información y organización de la tarea

De acuerdo a la significación obtenida con la prueba Shapiro-Wilk, se detectó que 3 de las escalas tuvieron una distribución normal: Hábitos inadecuados de regulación (HIR), búsqueda de información (BI) y organización de la tarea (OT). A continuación, se presentan las comparaciones de los puntajes obtenidos en el pre y postest en dichas subescalas en las tablas 5, 6 y 7.

En la tabla 5 se muestran los resultados del pretest y el postest, los cuales indican que no se hallaron diferencias significativas entre ambos.

Tabla 5

Comparación de medias de los puntajes de los subtest HIR, BI y OT (N=16)

Subescalas	HIR		BI		OT	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
M	10.75	11.73	8.14	1.703	15.63	2.778
SD	1.612	1.586	8.19	1.490	15.63	2.156
p	.449*		.699*		1.000*	

Nota: * $p>.05$

HIR=Hábitos inadecuados de regulación; BI=Búsqueda de información; OT=Organización de la tarea

Asimismo, en la tabla 6 se presentan las comparaciones realizadas entre el pretest y postest de acuerdo al horario (mañana y tarde), donde se puede notar que tampoco se hallaron diferencias significativas en ninguna de las 3 subescalas según el horario.

Tabla 6

Comparación de medias de los puntajes de los subtest HIR, BI y OT según horario (N=16)

Subescalas	Horario	Pretest		Postest		p
		M	SD	M	SD	
HIR	Mañana	10.83	1.722	11.50	2.345	.394*
	Tarde	10.70	1.636	10.90	.994	.770*
BI	Mañana	8.00	1.673	7.50	1.049	.456*
	Tarde	8.25	1.832	8.88	1.553	.140*
OT	Mañana	16.17	2.229	16.33	1.366	.842*
	Tarde	15.30	3.129	15.20	2.486	.879*

Nota: * $p>.05$

HIR=Hábitos inadecuados de regulación; BI=Búsqueda de información; OT=Organización de la tarea

De la misma forma, en la tabla 7 se indican los resultados de las comparaciones en el pretest y postest de acuerdo al género. Se puede notar que no hubo diferencias significativas de acuerdo al género en estas escalas.

Tabla 7

Comparación de medias de los puntajes de los subtest HIR, BI y OT según género (N=16)

Subescalas	Género	Pretest		Postest		p
		M	SD	M	SD	
HIR	Femenino	10.91	1.700	11.45	1.753	.391*
	Masculino	10.40	1.517	10.40	.894	1.000*
BI	Femenino	8.40	1.430	8.20	1.317	.642*
	Masculino	7.50	2.380	8.50	2.082	.182*
OT	Femenino	16.45	2.734	16.27	2.102	.714*
	Masculino	13.80	2.049	14.20	1.643	.757*

Nota: * $p>.05$

HIR=Hábitos inadecuados de regulación; BI=Búsqueda de información; OT=Organización de la tarea

Comparación de medianas: Organización del entorno

Asimismo, de acuerdo con la prueba Shapiro-Wilk, la subescala que tuvo una distribución no paramétrica fue la de organización del entorno. A continuación, se presentan las comparaciones de las medianas obtenidas en el pre y postest de dicha subescala en las figuras 10, 11, 12, 13 y 14.

De acuerdo con lo mostrado en la figura 9, la significación ($p > 0.05$) denota que no se hallaron diferencias significativas entre las medianas del pre y el postest de la subescala de organización del entorno.

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entre OESum_prestest y OESum_postest es igual a 0.	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para muestras relacionadas	,360	Conserve la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Figura 9. Comparación de medianas de Organización del entorno (OE)

En las figuras 10 y 11 se indican las comparaciones realizadas según el horario (mañana y tarde respectivamente). Se puede observar que la significación es mayor que .05 ($p > .05$) en ambas, lo que implica que no hubo diferencias entre las medianas del pretest y el postest de la subescala "Organización de entorno" tanto en el horario de la mañana como el de la tarde.

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entre OESum_prestest y OESum_postest es igual a 0.	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para muestras relacionadas	,104	Conserve la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Figura 10. Comparación de medianas de OE según horario de matrícula (mañana)

Resumen de contrastes de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entre OESum_pretest y OESum_postest es igual a 0.	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para muestras relacionadas	,861	Conserve la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Figura 11. Comparación de medianas de OE según horario de matrícula (tarde)

Asimismo, en la figura 12 y 13 se muestran los resultados de las comparaciones realizadas según género (femenino y masculino respectivamente). En ellas se puede notar que nuevamente la significación es mayor a 0.05 ($p > .05$), lo que denota que no hubo diferencias significativas entre los puntajes obtenidos en la subescala “organización del entorno” tanto en las estudiantes mujeres y hombres que participaron en el estudio.

Resumen de contrastes de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entre OESum_pretest y OESum_postest es igual a 0.	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para muestras relacionadas	,151	Conserve la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Figura 12. Comparación de medianas de OE según género (femenino)

Resumen de contrastes de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entre OESum_pretest y OESum_postest es igual a 0.	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para muestras relacionadas	,715	Conserve la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Figura 13. Comparación de medianas de OE según género (masculino)

Entonces, a partir de los resultados cuantitativos encontrados, se podría indicar que no se hallaron diferencias significativas entre el pre y el postest. No obstante, es importante considerar que se debe tener una lectura precavida de estos datos, dada la confiabilidad reportada del instrumento. Estos resultados se podrían deber a diferentes razones: En primer lugar, si bien es cierto que no son favorables

(probablemente también debido a la cantidad de participantes en el estudio) existen investigaciones que han tenido resultados positivos con respecto al uso de las guías de reflexión y, en relación a la rúbrica, parcialmente positivos. Sus autores señalan la importancia de la orientación en el empleo de este tipo de recursos, ya que los efectos fueron más favorables cuando se presentó esa condición (Bannert y Reinmann, 2011; Moos y Bonde, 2015). Por otro lado, los participantes de este estudio no habrían tenido la oportunidad de experimentar el uso de este tipo de recursos. A partir de lo comentado, se puede indicar que involucrarse en el uso de estos sin haber tenido la experiencia previa podría ser más desafiante. Asimismo, los/las participantes del estudio tenían entre 21 y 30 años, lo cual los ubicaría, de acuerdo a Piaget, en la etapa de operaciones formales, cuya característica es la habilidad de manipular conceptos abstractos a través del uso de proposiciones e hipótesis (Kimberley, 1980), en este caso, pueden manipular mentalmente sus propias estrategias de aprendizaje, es decir, reflexionar sobre la efectividad de las mismas y plantear mejoras al respecto. De esta manera, si bien tendrían esta habilidad, es indispensable propiciar espacios donde puedan tener la experiencia concreta y tangible para que desarrollen la autorregulación de su aprendizaje, es decir, en la medida de lo posible, debería ser estimulada en todos los cursos del plan de estudios, ya que los procesos autorregulatorios se pueden enseñar (Schunk y Zimmerman, 1998, citados en Zimmerman, 2002), a través de diferentes metodologías como lo pueden ser la autoevaluación, ya que esta lleva a que el/la estudiante supervise su trabajo y compare su rendimiento actual con uno anterior para detectar su progreso (Schunk, 2012); así como, las guías de reflexión, las que son recursos que les permite reflexionar sobre su proceso de aprendizaje siempre y cuando estén acompañadas de la orientación del docente (Bannert y Reimann, 2011; Moos y Bonde, 2015). De esta forma, en vista de que la autorregulación es una variable que facilita el desarrollo del aprendizaje autónomo, competencia propuesta en el Modelo educativo de la institución, es necesario generar espacios en los cursos de la Facultad referida a través de metodologías que estimulen la autorregulación, de modo que pueda fomentarse de forma transversal en el plan de estudios de manera progresiva con orientación de los docentes hasta lograr una mayor autonomía por parte de los estudiantes y favorecer el desarrollo de la competencia mencionada previamente.

En segundo lugar, si bien el instrumento empleado ha demostrado su utilidad para que los estudiantes evoquen de forma sencilla las estrategias de aprendizaje utilizadas para gestionar su comportamiento y entorno, podría haber ocurrido que, en alguna medida, el autorreporte realizado se haya visto afectado por el recuerdo de experiencias previas (Boekaerts y Corno, 2005). Asimismo, en la segunda aplicación, la que se realizó en la penúltima semana de clases, el cansancio también pudo haber influido en el llenado de sus respuestas. En ese sentido, se refuerza la idea propuesta por Pintrich (2004) y Boekaerts y Corno (2005) de emplear más de un instrumento para medir la autorregulación. Por ello, en el presente estudio también se usaron guías de reflexión y rúbricas de autoevaluación, los cuales se analizarán más adelante. Siguiendo en la misma línea del instrumento, como se ha indicado previamente, este medía dos procesos: la autorregulación del comportamiento y el contexto y se decidió por su uso también por lo práctico de su aplicación en un tiempo acotado de intervención, por lo que solo se obtuvo la medida en dichos procesos. No obstante, hubo otros implicados en el constructo que no han sido medidos en el presente estudio, los cuales podrían haber influido en los resultados, tales como la regulación de la cognición y de la motivación, los cuales atraviesan transversalmente a las fases de la autorregulación del aprendizaje. La primera de ellas contribuye a activar el conocimiento previo del material a estudiar, así como el conocimiento metacognitivo que los estudiantes tienen sobre sus propios procesos cognitivos y su uso eficiente para regularlos (Pintrich, 2004; Sungur y Senler, 2009). La segunda, de acuerdo con la perspectiva cognitiva de la autorregulación del aprendizaje, además de una habilidad cognitiva, este requiere de un componente de voluntad, es decir, motivacional. De esta forma, cuando los estudiantes entienden que son agentes activos, responsables y capaces del autodesarrollo y autodeterminación de sus metas, dicha información les proveerá la información necesaria para la autorregulación (Zimmerman, 1990). En ese sentido, este estudio refuerza la idea de medir estos dos subprocesos, los cuales, como se ha venido mencionando, son también importantes dentro del proceso de autorregulación del aprendizaje.

Una tercera causa se debería al tiempo acotado de la intervención, la que duró un poco más de 2 meses. Este aspecto refuerza lo mencionado por Panadero y Romero (2014), y Wang (2016) sobre la duración de la intervención, es decir, el

tiempo debe ser suficiente a fin de que los estudiantes puedan familiarizarse con el instrumento (en el caso de las rúbricas); así como una intervención más larga podría ser una variable que pueda favorecer la autorregulación con el uso de las guías de reflexión (Bannert y Reimann, 2011). Además, el desarrollo de la autorregulación requiere de un mayor tiempo, que sea sostenible y transversal a lo largo de la formación de los/las estudiantes, dada su complejidad y los procesos que implican (cognición, motivación y comportamiento). A continuación, se presentarán los resultados cualitativos.

4.2 Resultados de la aplicación de la innovación

En este acápite se reportarán los resultados de la aplicación de la innovación, cuyo objetivo era promover la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes a través del uso de guías de reflexión y rúbricas de autoevaluación, a fin de que se conozcan los logros obtenidos en el proceso de la misma y el papel que han tenido estos recursos. Para dicho fin, se ha organizado esta sección en 2 partes: una por cada actividad académica, ya que se describirá cómo se estimularon los procesos de autorregulación en cada una de ellas, a partir del uso de las guías de reflexión y de las rúbricas de autoevaluación, lo que puede ser de utilidad para futuros estudios que deseen emplear este tipo de recursos. Así, en aras del rigor de la presente investigación, se puede conocer el detalle de la innovación realizada. En ese sentido, se presentarán los resultados de la aplicación de la innovación en la actividad 1, donde se reportarán, en primer lugar, cómo se produjo la autorregulación a partir de las guías de reflexión; y, en segundo lugar, en las rúbricas de autoevaluación. En ambos se realizará un análisis por cada equipo (intraequipo) y entre los equipos (interequipo). Esta secuencia se repetirá para el reporte de los resultados de la aplicación de la innovación en la actividad 2. Finalmente, se integrarán los resultados de ambas actividades junto con lo reportado por los estudiantes en la encuesta de experiencia personal y en la entrevista. A continuación se presentan los resultados de la actividad 1.

4.2.1 Resultados de la aplicación de la innovación en la actividad 1

4.2.2.1 Autorregulación a partir de las guías de reflexión

En esta sección, se presentarán los resultados sobre cómo funcionó el proceso de autorregulación en la actividad 1, a partir de lo reportado por los estudiantes en las guías de reflexión. Para facilitar la lectura del análisis, en primer lugar, se analizarán los datos reportados en los equipos (intraequipo) y entre los equipos (interequipo). En segundo lugar, a modo de síntesis, se presentará la tabla 8 donde se muestra lo reportado por cada equipo en las 3 guías en la actividad referida.

Análisis intraequipo

A partir de lo que se puede observar en la tabla 8, el equipo E01 a lo largo de las fases en esta actividad descartó las estrategias de uso de recursos y, redacción y revisión planteadas en la fase 1. Si bien los participantes no mencionaron por qué lo hicieron, ello podría deberse a diversos factores que se podrían hipotetizar: no fueron funcionales para la realización del trabajo o no fueron consideradas durante la ejecución de las mismas, por una posible priorización de las otras estrategias (búsqueda de información y trabajo colaborativo), debido a las características de la actividad. Esta consistía en determinar la labor de su emprendimiento y planear sus propósitos, a partir de los objetivos que ellos deseaban plantear para su organización y de la información del mercado. En ese sentido, esta tarea requería de una construcción colaborativa entre todos sus miembros y de información adicional a la proporcionada en el curso. Probablemente, es por ello que habrían planteado una mejora en cómo llevaron a cabo la estrategia de trabajo colaborativo a lo largo del proceso.

Tabla 8. Comparación intra e interequipos de las guías de reflexión Actividad 1

	E01	E02	E03	E04
Fase 1: Planificación Estrategias planificadas	Búsqueda de información Uso de recursos Trabajo colaborativo Redacción y revisión	Búsqueda de información Trabajo colaborativo Uso de recursos Comprensión del negocio Gestión del tiempo	Búsqueda de información Trabajo colaborativo Uso de recursos	Uso de recursos Búsqueda de información Trabajo colaborativo
Fase 2: Desempeño Estrategias que funcionaron	Búsqueda de información	Ninguna	Búsqueda de información Uso de recursos	Búsqueda de información Uso de recursos Trabajo colaborativo
Estrategias que no funcionaron	Búsqueda de información (otro proceso implicado) Trabajo colaborativo	Búsqueda de información Gestión del tiempo	No reportan nada sobre este aspecto.	Búsqueda de información (un aspecto diferente al referido arriba).
Cambios propuestos	Trabajo colaborativo	Trabajo colaborativo	Uso de recursos	Uso de recursos
Fase 3: Autorreflexión Estrategias que funcionaron	Búsqueda de información	Búsqueda de información Uso de recursos Trabajo colaborativo	Trabajo colaborativo	Uso de recursos Búsqueda de información
Estrategias valoradas positivamente	Búsqueda de información	Búsqueda de información Uso de recursos Trabajo colaborativo	Trabajo colaborativo	Uso de recursos Búsqueda de información
Estrategias valoradas negativamente	No reportan nada al respecto	No reportan nada al respecto	No reportan nada al respecto	No reportan nada al respecto
Cambios para la siguiente actividad	Trabajo colaborativo	Trabajo colaborativo Gestión del tiempo	Trabajo colaborativo Búsqueda de información Uso de recursos	Búsqueda de información Uso de recursos

De esta forma, se podría indicar que estos aspectos reflejarían un proceso autorregulatorio del equipo. Siguiendo a Zimmerman (2002), en la fase 1, habrían realizado un análisis de la tarea, previendo de qué manera la podrían abordar; en la fase 2, es posible que uno de los procesos implicados en ella, como el autocontrol, haya influido en la decisión de descartar las estrategias de uso de recursos y, redacción y revisión desde la fase 2.

En relación al equipo E02, se podría deducir que valoró las estrategias de búsqueda de información, trabajo colaborativo y gestión del tiempo para la realización de la actividad y descartó la de comprensión del negocio, así como sus participantes no mencionaron las razones de ello. Una posible hipótesis es que de acuerdo a las características del trabajo referidas anteriormente, podrían haber notado que estas fueron más necesarias durante su realización. Asimismo, fue el único equipo que definió como estrategia la gestión del tiempo, probablemente, esto se podría deber a que tuvieron la intención de manejar adecuadamente los tiempos desde el inicio de la actividad o porque identificaron que era un área de mejora del equipo para enfrentarse a las tareas académicas. De esta forma, se podría evidenciar en este equipo lo indicado por Pintrich (2004), quien refiere que en el dominio de aprendizaje académico, la planificación o gestión del tiempo y el esfuerzo son actividades que forman parte del control del comportamiento. Además, en este equipo se podría notar nuevamente el proceso de análisis de la tarea en la fase 1, ya que fueron capaces de establecer metas y estrategias para atender la actividad. Del mismo modo, es importante notar que este equipo reportó en la fase 2 (desempeño) que las estrategias previstas en la primera no funcionaron y en la fase 3 mencionan que las estrategias de trabajo colaborativo y gestión del tiempo deben mejorarlas para la siguiente actividad académica, lo que podría denotar que esta última no habría funcionado de acuerdo a lo esperado por ellos. Entonces, se podría hipotetizar que se realizó una de las formas de autojuicio realizado en la fase 3, la atribución causal, en la cual los integrantes de este equipo explicaron las posibles causas sobre por qué funcionaron o no algunas estrategias (Zimmerman, 2002).

Continuando el análisis del equipo E02, resulta curioso que hayan podido notar las mejoras y los cambios que necesitan realizar a lo largo del proceso, lo que denota su capacidad metacognitiva, no obstante, no necesariamente se vio traducido en

sus acciones en el aula, de acuerdo a lo observado en su desempeño en las clases. Ello podría denotar que la falla en la autorregulación puede deberse a varias razones tales como variables motivacionales (Boekaerts y Corno, 2005), dado que se trata de un curso y de actividades de corte administrativo (contenido con el que no están familiarizados), podría haber afectado su seguridad, lo que, a su vez, quizás desencadenó afectos negativos y prefirieron priorizar metas de soporte social, como generar un buen clima entre ellos, aunque a veces ello los llevaba a no enfocarse en la actividad, lo que constituye una respuesta adaptativa en favor de su bienestar (Boekaerts y Corno, 2005). Asimismo, este aspecto estaría relacionado con el proceso de autorreacción a través de reacciones defensivas que pudieron haber llevado a cabo, las que se refieren a los esfuerzos de los estudiantes para proteger la autoestima al retirarse o evitar las oportunidades de aprender y realizar (Zimmerman, 2002), las que en este caso, los pudo haber llevado, a algunos de ellos, a asistir intermitente o impuntualmente a las sesiones. Del mismo modo, estos aspectos indicarían la necesidad de mayor acompañamiento de la docente al grupo, dirigido a proporcionarles preguntas que los oriente a identificar de qué manera podrían llevar a la acción sus estrategias previstas, idea que refuerza lo encontrado por Bannert y Reimann (2011) acerca de la orientación que se les debería brindar a los estudiantes, a fin de que puedan comprender la naturaleza y el uso de las guías de reflexión en su aprendizaje.

En el equipo E03 resulta extraño que la estrategia de trabajo colaborativo no la hayan considerado en la fase de desempeño (fase 2) y que sí lo hayan notado en la fase de autorreflexión (fase 3). Ello podría deberse a que no hayan sido conscientes de su utilidad durante la realización de la actividad, específicamente, cuando respondieron la guía 2; sin embargo, sí la consideraron necesaria para la culminación del trabajo. Por otro lado, si bien las 3 estrategias planteadas en la fase 1 (búsqueda de información, trabajo colaborativo y uso de recursos) no se mantienen a lo largo del proceso, fueron valoradas por el equipo, dado que plantearon realizar cambios en su uso tanto en la fase 2 como en la 3. De esta manera, se podría indicar que el proceso de reflexión a lo largo de las fases habría sido realista, lo que llevó a los participantes de este equipo a plantear acciones de mejora con respecto a las estrategias planteadas en la fase 1, lo que podría denotar que se han desplegado los subprocesos de autorregulación que se producen en

cada una de las fases, es decir, han seleccionado y estructurado su entorno en favor de su aprendizaje (Zimmerman y Martínez-Pons, citados en Zimmerman, 1990). En el caso de la fase 1, se podría indicar que han realizado un análisis de la tarea, ya que se plantearon estrategias y metas para llevarla a cabo; en la fase 2, se habría realizado el autocontrol, ya que se desplegaron 2 de las estrategias planteadas en la fase de planificación; y, finalmente, en la fase 3, se podría hipotetizar que los integrantes de este equipo, al igual que el anterior, llevaron a cabo la atribución causal, ya que indicaron las causas por las que funcionaron o no las estrategias planteadas (Zimmerman, 2002).

A lo largo de las fases del proceso, el equipo E04 mantuvo 2 de las 3 estrategias propuestas: uso de recursos y búsqueda de información y no mencionó las razones por las que no se mantuvo la de trabajo colaborativo. Ello se podría haber debido a que probablemente durante la elaboración de la actividad, hayan considerado que no sería útil o que dicha estrategia fue llevada adecuadamente por ellos, por lo que no necesitaría ser mirada para su mejora, ya que incluso los participantes de este equipo no la consideraron para la siguiente actividad académica cuando se les preguntó por los cambios que realizarían para esta en la guía de reflexión 3 (fase autorreflexión). Del mismo modo, las otras estrategias referidas pudieron haber sido más útiles para la realización de la actividad académica (teniendo en cuenta las características previamente mencionadas). Asimismo, este equipo mantuvo la estrategia de uso de recursos a lo largo del proceso, en la que también consideraron la búsqueda de ayuda externa, como por ejemplo, el uso de las redes sociales para consultar y definir la elección del nombre de su organización. Resulta curioso el uso de esta estrategia, ya que denotaría un sentido de agencia de los/las integrantes de este equipo, dado que se encontrarían gestionando su contexto (el uso de las redes sociales como recurso) para definir una parte de su actividad académica, lo que a su vez, es una interacción social (Pintrich, 2004).

Análisis interequipo

En este acápite se continuará con el análisis de las respuestas proporcionadas por los participantes del presente estudio en los 4 equipos que se muestra en la tabla

8. En la fase 1, planificación, se puede notar que los 4 equipos coincidieron en algunas estrategias, tales como búsqueda de información, uso de recursos y trabajo colaborativo. El equipo E01 contempla adicionalmente la de redacción y revisión, el grupo E02 considera 2 adicionales: comprensión del negocio y gestión del tiempo. El planteamiento de estas estrategias revelaría la capacidad de los estudiantes de realizar el análisis de la tarea, en este caso, el planeamiento estratégico de los procedimientos (Zimmerman, 2002) que llevarían a cabo para poder concretar la actividad académica de acuerdo con lo esperado. En ese sentido, probablemente, el uso de la rúbrica de autoevaluación presentada y explicada antes de realizar la actividad académica podría haber facilitado la identificación de sus características y de las estrategias y procedimientos que requerían para llevarla a cabo.

Continuando con el análisis de la fase 1, todos los equipos coincidieron en la estrategia de uso de recursos, en las cuales consideraron la búsqueda de ayuda externa, aspecto que revelaría que los participantes de este estudio tuvieron la intención de controlar este comportamiento. De acuerdo a Pintrich (2004), la regulación del comportamiento es un aspecto de la autorregulación que implica intentos para controlar el propio comportamiento oculto. Uno de ellos es la búsqueda de ayuda, la que implica una intención de un comportamiento activo de parte de los estudiantes para gestionar su contexto a fin de obtener ayuda, lo cual es también una interacción social. Asimismo, todos los equipos coincidieron en proponer como estrategia el trabajo colaborativo, lo que se pudo haber debido a las características de la tarea, la cual requería de una construcción conjunta y cooperativa. Esta habilidad resulta importante en estudiantes universitarios, la que necesita de una interacción entre sus pares y de un aprendizaje cooperativo, lo cual es un aspecto de la regulación del contexto (Pintrich, 2004) que podrían haber propuesto los participantes de este estudio.

Con respecto a la fase de desempeño, todos los equipos mantuvieron algunas de las estrategias previstas en la fase anterior y notan cuáles pueden mejorarse durante la realización de la actividad. En el caso del equipo E02 es el único que indicó que no mantuvo ninguna de sus estrategias previstas y el grupo E04 mencionó un proceso de búsqueda de información que no había mantenido. A partir de esta información, se podría decir que los equipos fueron capaces de identificar

las estrategias que funcionaron para la realización de su trabajo, así como aquellas que necesitaron mejorar. En ese sentido, se podría hipotetizar que podrían haber empleado uno de los procesos implicados en esta fase de acuerdo a Zimmerman (2002): la autoobservación, donde los estudiantes podrían haber recordado las estrategias empleadas en trabajos grupales anteriores, pese a que la actividad sea de una naturaleza diferente (recuerdos de eventos personales); y haberlas probado durante la ejecución (autoexperimentación), lo que los llevó a mantener las que funcionaron y realizar cambios en las que no.

En relación a la fase 3, autorreflexión, se puede observar que los equipos coincidieron en la valoración positiva de algunas de las estrategias tales como búsqueda de información, trabajo colaborativo y uso de recursos, así como no reportaron por qué descartaron algunas de las estrategias previstas en la etapa de planificación. De esta forma, en este aspecto estaría implicado uno de los procesos de esta fase de acuerdo con Zimmerman (2002): autojuicio, específicamente, la atribución causal, ya que algunos equipos mencionaron por qué les funcionaron las estrategias. Por otro lado, se podría hipotetizar que los estudiantes habrían empleado el autojuicio en una de sus formas, la autoevaluación (Zimmerman, 2002; Schunk, 2012), ya que podrían haber comparado su desempeño con lo indicado en la rúbrica y/o con alguna experiencia previa de trabajo en equipo para determinar si es necesario realizar cambios, lo que, en el caso de los 4 equipos, fue una decisión que plantearon. En ese sentido, todos los equipos coincidieron en realizar cambios en algunas de las estrategias previstas previamente a fin de emplearlas de mejor forma en la siguiente actividad académica.

4.2.2.2 Autorregulación a partir de rúbricas de autoevaluación

En este acápite, se presentarán los resultados sobre cómo funcionó el proceso de autorregulación en la actividad 1, a partir de lo reportado por los estudiantes en las rúbricas de autoevaluación. Para facilitar la lectura del análisis, en primer lugar, se analizarán los datos reportados en los equipos (intraequipo) y entre los equipos (interequipo). En segundo lugar, se presentará la tabla 9 donde se muestra lo reportado en la guía de reflexión 3 (fase de autorreflexión), en las rúbricas de autoevaluación llenadas por cada uno de los participantes de los equipos y la

calificación de la docente. Cabe añadir que las rúbricas de autoevaluación y la de evaluación de la profesora tuvieron los mismos criterios, salvo el de aporte personal al equipo, el cual solo estaba presente en la primera. Para fines del análisis, la investigadora colocó el puntaje en las rúbricas de autoevaluación. Asimismo, se decidió comparar el contenido de la guía de reflexión (fase de autorreflexión) con las rúbricas de autoevaluación, debido a que la autoevaluación es un proceso que está presente en dicha fase (Panadero y Alonso Tapia, 2013a).

Análisis intraequipo

En este acápite se presentará el análisis intraequipo referido anteriormente de la actividad 1. Como se puede notar en la tabla 9, el equipo E01 sería exigente consigo mismo en la valoración de la tarea, ya que su nota obtenida fue mayor que la que ellos se asignaron en la mayoría de los casos. Asimismo, se puede observar que no existe coincidencia entre cómo valoran el aporte personal al equipo con el uso de la estrategia de trabajo colaborativo. En otras palabras, han valorado positivamente 2 elementos de dicho tipo de trabajo en la rúbrica de autoevaluación: la propuesta de ideas al equipo y la escucha activa de estas sugeridas por los otros integrantes (salvo por uno de ellos que sí menciona que su aporte ha sido poco frecuente), sin embargo, han considerado otro proceso del trabajo colaborativo como un aspecto que se debe mejorar en la guía de reflexión 3. Además, nuevamente, esto reflejaría una de las formas de autojuicio que se produce en la fase 3 (atribución causal), ya que reconocen qué aspecto previsto en la estrategia de trabajo colaborativo no funcionó para proponer un cambio en ella. Asimismo, otra de las formas de dicho proceso estaría presente, la autoevaluación propiamente dicha, en donde habrían comparado su desempeño con un estándar, el cual en este caso fue la rúbrica de autoevaluación (estándar absoluto, (Schunk, 2012)) y probablemente su desempeño grupal en otras oportunidades, a fin de identificar los posibles errores cometidos para proponer soluciones a estos (Panadero y Alonso Tapia, 2013a), aspecto que se evidencia en la guía 3.

Tabla 9. Comparación intra e interequipos guía 3 (fase de autorreflexión), Rúbrica de autoevaluación y evaluación docente de la actividad 1

	E01	E02	E03	E04
Fase 3: Autorreflexión		Búsqueda de información, uso de recursos y trabajo colaborativo	Trabajo colaborativo	Uso de recursos
Estrategias que funcionaron	Búsqueda de información	Búsqueda de información, uso de recursos y trabajo colaborativo	Trabajo colaborativo	Búsqueda de información
Estrategias valoradas positivamente	Búsqueda de información	Búsqueda de información, uso de recursos y trabajo colaborativo	Trabajo colaborativo	Uso de recursos
Estrategias valoradas negativamente	No reportan nada al respecto	No reportan nada al respecto	No reportan nada al respecto.	Búsqueda de información
Cambios para la siguiente actividad	Trabajo colaborativo	Trabajo colaborativo	Trabajo colaborativo, búsqueda de información y uso de recursos	No reportan nada al respecto.
Autoevaluación	<p>P1: 18.5 <u>Aporte personal al equipo:</u> Excelente: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Excelente: (Escucha activa)</p> <p>P2: 14.5 <u>Aporte personal al equipo:</u> Logrado: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Excelente: (Escucha activa)</p> <p>P3: 14.5 <u>Aporte personal al equipo:</u> Logrado: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Excelente: (Escucha activa).</p> <p>P4: 15.5 <u>Aporte personal al equipo:</u> En desarrollo: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas)</p>	<p>P5: 16.5 <u>Aporte personal al equipo:</u> Logrado: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Excelente: (Escucha activa)</p> <p>P6: 17.5 <u>Aporte personal al equipo:</u> Logrado: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Excelente: (Escucha activa)</p> <p>P7: 19 <u>Aporte personal al equipo:</u> Excelente: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Excelente: (Escucha activa)</p> <p>P8: 16 <u>Aporte personal al equipo:</u> Excelente: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Excelente: (Escucha activa)</p>	<p>P9: 19 <u>Aporte personal al equipo:</u> Logrado: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Excelente: (Escucha activa)</p> <p>P10: 19 <u>Aporte personal al equipo:</u> Excelente: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Excelente: (Escucha activa)</p> <p>P11: 18.5 <u>Aporte personal al equipo:</u> Excelente: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Excelente: (Escucha activa)</p> <p>P12: 20 <u>Aporte personal al equipo:</u> Logrado: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Excelente: (Escucha activa)</p> <p>P13: 17 <u>Aporte personal al equipo:</u> Excelente: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Excelente: (Escucha activa)</p>	<p>P14: 20 <u>Aporte personal al equipo:</u> Excelente: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Excelente: (Escucha activa)</p> <p>P15: 20 <u>Aporte personal al equipo:</u> Excelente: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Excelente: (Escucha activa)</p> <p>P16: 18.5 <u>Aporte personal al equipo:</u> Excelente: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Excelente: (Escucha activa)</p>
Evaluación docente	Nota: 18.5	Nota: 14	Nota: 17	Nota: 18.5

De acuerdo a lo observado, el equipo E02 se puede indicar que las notas de esta difieren con la asignada por la docente. En ese sentido, se podría suponer que una de las formas de autojuicio, la autoevaluación, se pudo haber desarrollado de manera poco apropiada, ya que la comparación de su desempeño con los estándares (rúbrica) no sería realista. Asimismo, teniendo en cuenta que esta era un orientador de los estándares para realizar y evaluar su progreso (Schunk, 2012), se puede plantear la hipótesis sobre si la rúbrica ha sido usada durante todo su proceso de forma adecuada, a fin de que puedan comparar dicho estándar con su desempeño y valorarlo. Este aspecto lleva a reflexionar sobre la importancia de reforzar la orientación sobre su uso en favor del proceso del estudiante. Es probable que los participantes de este equipo hayan requerido mayor acompañamiento en ese sentido, lo que refuerza lo planteado por Panadero y Jonsson (2013): la necesidad de que la rúbrica sea combinada con actividades metacognitivas. Si bien la guía de reflexión 3 les permitió identificar qué deben mejorar, quizás hubiera sido mejor que la docente les brinde acompañamiento a través de preguntas metacognitivas y que se enseñe su uso (dado que no bastaría solo con la explicación de los criterios) (Reddy y Andrade, 2010), probablemente a través de ayudas instruccionales (Panadero y Alonso Tapia, 2013a), de modo que les facilite plantear acciones que contribuyan a que la rúbrica sea usada en favor de mejorar su aprendizaje y desempeño.

En el caso del equipo E03, se podría indicar que tienen una autoevaluación medianamente realista, ya que hay pequeñas diferencias entre las notas que se asignan sus participantes, lo que podría revelar que la comparación realizada de su desempeño vs los estándares de la rúbrica no habría sido el más adecuado en algunos de ellos. En cuanto a la valoración del aporte personal al equipo, los integrantes coinciden en que ha sido el esperado, lo que concordaría con cómo ha funcionado la estrategia de trabajo colaborativo en este equipo, ya que se ha mantenido y valorado positivamente en la guía 3. No obstante, identifican que otros procesos implicados en esta estrategia pueden mejorarse. De alguna manera, la rúbrica podría haber sido el estándar que emplearían para reflexionar sobre dicha estrategia, así como lo pudo haber sido la comparación con otros equipos o su experiencia previa en trabajos grupales.

Se podría percibir que en los integrantes del equipo E04 que respondieron la rúbrica tienen una reflexión realista y adecuada sobre su rendimiento en la realización de la actividad académica 1. Asimismo, coincidieron en que su aporte personal al equipo ha sobrepasado las expectativas (lo valoraron como excelente en la rúbrica de autoevaluación), por lo que sería lógico suponer que el hecho de que no hayan considerado mantener la estrategia de trabajo colaborativo (a diferencia de los otros equipos) es porque habrían percibido que este funciona adecuadamente y les permite alcanzar los resultados esperados. En ese sentido, se podría hipotetizar que la autoevaluación a través de la rúbrica podría haberlos invitado a valorar su rendimiento y su progreso con el estándar indicado en ella y a haberlos comparado en aras de alcanzar la meta (Schunk, 2012). De esta forma, la rúbrica habría cumplido su función de autorregular su proceso.

Análisis interequipo

A continuación, se realizará el análisis comparativo referido previamente. Como se puede observar en la tabla 9, todos los grupos coincidieron en haber tenido el desempeño esperado en el criterio de aporte personal al equipo. Asimismo, si se compara la nota de la docente con la autoevaluación de los estudiantes, la mayoría de los equipos ha tenido una autoevaluación adecuada, lo que denotaría un apropiado nivel de reflexión, aspecto que implicaría que la autoevaluación como proceso que se da en la fase 3 se habría llevado de forma realista en estos casos, donde la rúbrica podría haber influido dado que les habría brindado los estándares para comparar su desempeño y su proceso (Zimmerman, 2002; Schunk, 2012). Este aspecto podría deberse a que la rúbrica los invitó a mirarse a sí mismos y comparar su rendimiento con los estándares que esta proponía, la cual es una forma de autojuicio (Zimmerman, 2002). Asimismo, algunos integrantes de los equipos tuvieron una nota cercana a la colocada por la docente, por lo que la rúbrica en dichos casos contribuyó a una precisión en la autoevaluación de su desempeño (Panadero y Romero, 2014). Sin embargo, hubo otros estudiantes que no tuvieron una autoevaluación realista, por lo que la orientación y acompañamiento a través de preguntas durante la autoevaluación podría resultar una ayuda en dicho proceso.

No obstante, si bien la mayoría de los participantes han llevado de manera adecuada el proceso, hubo un equipo que no necesariamente tuvo una autoevaluación realista. Ello se pudo haber debido a diferentes razones, tales como: la falta de orientación y la poca frecuencia en el uso de este tipo de instrumentos, o para proteger su bienestar emocional. Esta última es una de las prioridades que enfrentan los estudiantes cuando se autorregulan (Boekaerts y Corno, 2005). La autoevaluación enfrenta al estudiante a valorar la calidad de su propio trabajo y, si bien es cierto, en esta investigación no tuvo una nota dentro del sistema de evaluación del curso, la rúbrica de autoevaluación era entregada a la docente, por lo que podrían haber pensado que se tomaba como referencia para su calificación en la actividad, lo que podría haber llevado a estos estudiantes a valorar su trabajo en los niveles de desempeño más altos en aras de obtener una nota alta. De acuerdo a Panadero et al. (2014), dicha motivación está presente en los estudiantes universitarios, aspecto que también se habría evidenciado en este caso.

Estos aspectos reforzarían lo que se ha venido señalando: no basta solo con explicar una rúbrica (Reddy y Andrade, 2010) o usar unas guías de reflexión sin enseñar su uso, sobre todo cuando los estudiantes no estarían habituados a observar/reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. En ese sentido, este estudio reforzaría la idea de proporcionar espacios instruccionales u orientación (Bannert y Reimann, 2011; Panadero y Alonso Tapia, 2013a), las cuales deben ser acompañadas de una construcción conjunta sobre la importancia del uso de este tipo de herramientas en el aprendizaje de los estudiantes, lo que podría favorecer su motivación. Para ello, se podría propiciar acompañamiento metacognitivo, a través de preguntas de modo que se facilite su reflexión y puedan aterrizar sus estrategias y la importancia de ello para su aprendizaje.

En suma, se podría indicar que las rúbricas de autoevaluación y de las guías de reflexión funcionaron parcialmente en la actividad 1. Ambas generaron las condiciones para que se desencadene la autorregulación de los estudiantes, lo que conllevó a que ellos cumplan un rol activo durante la elaboración y en el logro de los objetivos de la actividad 1, es decir, plantearon estrategias, establecieron cambios y reflexionaron sobre su funcionamiento. Por otro lado, a partir de lo

reportado en esta actividad, se puede resaltar la importancia del acompañamiento de los docentes para orientar a los estudiantes que tengan dificultades para concretar sus acciones y en un adecuado uso de la rúbrica, a fin de que favorezcan (las guías y la rúbrica) en su proceso de autorregulación. Asimismo, es significativo tener en consideración la variable motivacional, ya que es un aspecto que influiría en la decisión de autorregularse de los estudiantes.

4.2.2 Resultados de la aplicación de la innovación en la actividad 2

4.2.2.1 Autorregulación a partir de las guías de reflexión

En esta sección, se procederá de la misma manera que en el acápite 4.2.1.1. En primer lugar, se analizarán los datos reportados intra e inter equipos. En segundo lugar, con la finalidad de sintetizar la información, se presentará la tabla 10 donde se muestra lo reportado por cada equipo en las 3 guías de reflexión de la actividad referida.

Análisis intraequipo

A continuación, se realizará el análisis de los datos de los equipos en la actividad 2. En el equipo E01 se puede observar que mantiene a lo largo del proceso la estrategia de trabajo colaborativo. Asimismo, propusieron realizar un cambio en otro proceso implicado en dicha estrategia y plantearon una nueva en la fase de desempeño: “Reorganización de la tarea”. Probablemente ello se deba a raíz de que podrían haber notado que las estrategias previstas no estaban funcionando de acuerdo con lo esperado o de que requerían una adicional para lograr el objetivo de la actividad académica 2. En ese sentido, se podría indicar que los estudiantes de este equipo en la fase de planificación realizaron uno de los procesos implicados en esta: el análisis de la tarea (Zimmerman, 2002), ya que previeron las estrategias que necesitarían para realizar la actividad académica. Con respecto a la fase de desempeño, se hipotetiza que podrían haber empleado el proceso de autocontrol, ya que explicitaron que desplegaron la estrategia de trabajo colaborativo, en la que proponen realizar cambios, debido a que perciben que uno de los procesos implicados en dicha estrategia no funcionó de acuerdo con lo previsto. En la fase

de autorreflexión, a partir de lo descrito por los estudiantes de este equipo, se podría suponer que emplearon la atribución causal (Zimmerman, 2002), ya que explican las razones por las que funcionaron las estrategias planteadas. Entonces, se podría indicar que a lo largo del desarrollo de la actividad académica 2, el equipo habría realizado determinadas acciones para regularse, ya que realizan cambios en el uso de sus estrategias y plantean nuevas (i.e: trabajo colaborativo y reorganización de la ejecución de la tarea respectivamente).

Con respecto al equipo E02, se puede notar que las estrategias previstas en la fase de planificación no funcionaron, aspecto que reportan en la fase de desempeño y justifican las razones por las que sucedió ello. Asimismo, en la fase de autorreflexión, los estudiantes de este equipo manifestaron una reflexión profunda sobre las estrategias empleadas y cómo podrían mejorar algunas de ellas para futuras tareas de naturaleza parecida a la actividad 2. De este modo, a partir de lo reportado por los estudiantes, se puede notar que en la fase de planificación realizaron un análisis de la tarea (nuevamente un subproceso de la fase de planificación de acuerdo a Zimmerman, 2002), ya que identificaron las características que tenía la actividad 2 y establecieron objetivos y estrategias para realizarla de forma adecuada. No obstante, no funcionaron y esbozaron las razones por las que pudo haber pasado y replantearon la estrategia de trabajo colaborativo, lo que podría reflejar la autorreacción, el cual se define como “las reacciones ante el progreso personal hacia la meta motivan la conducta” (Schunk, 2012, p. 410). En el caso de este equipo, las evaluaciones que realizaron sobre por qué no funcionaron las estrategias no los desmotivó, por el contrario, los llevó a proponer mejoras, probablemente porque se sentían capaces de que podían hacerlo mejor. Dicho aspecto refleja lo propuesto por Schunk (2012): si los estudiantes consideran que pueden mejorar si aumentan sus esfuerzos, tienden a sentirse eficaces y a redoblarlos. En relación a la fase de autorreflexión, se puede notar que el equipo añadió estrategias adicionales a las previstas en la fase de planificación y de desempeño, las cuales valoran positivamente, así como identifican que, a partir de su experiencia en esta actividad, podrían mejorar la estrategia de trabajo colaborativo. Dicho aspecto revela uno de las formas de autojuicio (proceso de la fase de autorreflexión): autoevaluación, ya que es probable que los estudiantes de este equipo hayan comparado su desempeño con algunos estándares (los cuales pudieron haber sido la rúbrica de autoevaluación o su propio desempeño en otros

cursos) (Zimmerman, 2002; Schunk, 2012). Asimismo, en sus reflexiones se evidencia la atribución causal (Zimmerman, 2002), ya que explican las razones por las que las estrategias planteadas funcionaron o no y cómo podrían mejorarlas.

Nuevamente, un aspecto que llama la atención en el equipo E02 es su capacidad reflexiva para notar los procedimientos que debían mejorar (lo que denotaría una actividad metacognitiva), sin embargo, no necesariamente se transformaban en acciones, al menos durante lo observado en el aula. Esto revelaría lo propuesto por Boekaerts y Corno (2005), en algunos casos, existen dificultades por parte de los estudiantes de llevar a cabo sus metas de aprendizaje y mantener sus intenciones, lo que puede deberse a dos razones: no hallan significado a la asignatura o cuando se confrontan errores u otras metas de diferente naturaleza, se pueden desencadenar afectos positivos o negativos que sobrepasan cualquier meta de aprendizaje. Dicho aspecto reforzaría la idea de la autorregulación del aprendizaje debe enseñarse y orientarse (Bannert y Reimann, 2011), debido a su complejidad, ya que involucran diferentes procesos: la regulación de la cognición, motivación, comportamiento y contexto (Pintrich, 2004). De acuerdo con los autores, los procesos autorregulatorios pueden enseñarse y llevar a aumentar la motivación de los estudiantes (Schunk y Zimmerman, 1998; citados en Zimmerman, 2002). En suma, es necesario atender todos los procesos implicados en la autorregulación del aprendizaje a fin de que sea más efectiva para los estudiantes.

En relación al equipo E03, este mantiene la estrategia de trabajo colaborativo a lo largo de las fases y añade una nueva estrategia en la fase de autorreflexión: monitoreo de trabajo. A partir de lo comentado en la guía de reflexión 3 (autorreflexión), los estudiantes de este equipo habrían notado la necesidad de esta para mejorar un aspecto solicitado en la actividad 2, a fin de cumplir con el objetivo de la misma. En ese sentido, este aspecto refuerza que el proceso de autorregulación es dinámico y cíclico (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2004; Schunk, 2012), lo que se ha visto reflejado en este equipo. Asimismo, de acuerdo a lo referido por Panadero y Alonso Tapia (2013a), la autoevaluación no solo ocurre en la fase de autorreflexión, sino también en la de desempeño. En el caso de este equipo, si bien no ha sido explícito en las guías, el hecho de añadir una nueva estrategia revelaría el uso del autojuicio (una de las formas de autoevaluación)

(Zimmerman, 2002), la que lleva a que se realicen comparaciones del desempeño observado con estándares. En este caso, estos podrían haber estado guiados por la rúbrica y/o por su propio desempeño.

En relación al equipo E04, los/las estudiantes que lo conformaron no plantearon el trabajo colaborativo como estrategia en la fase de planificación, por lo que el incluirla en el proceso puede deberse a que notaron que era requerida para el desarrollo de la actividad 2. Nuevamente, en este equipo se podría observar lo mismo que sucedió con el anterior grupo: el proceso cíclico y dinámico de la autorregulación (Schunk, 2012) y que las fases puede ocurrir simultáneamente, sobre todo las de desempeño y autorreflexión (Pintrich, 2004; Panadero y Alonso Tapia, 2013a). Al igual que en la actividad 1, el equipo E04 mantiene y propone mejorar la estrategia de uso de recursos, cuyo proceso implicado a partir de sus respuestas es la búsqueda de ayuda, aspecto que se relaciona con la regulación del comportamiento (Pintrich, 2004). En ese sentido, en este equipo ha mantenido dicha estrategia y de acuerdo a lo reportado por sus estudiantes se podría indicar que han sabido identificar cuando ha sido apropiado solicitar ayuda para realizar la actividad 2 de acuerdo con los objetivos.

Análisis interequipo

En este acápite se continuará con el análisis de la tabla 10 a fin de comparar las estrategias planteadas por los 4 equipos en la actividad 2. En relación a la fase de planificación, los 4 equipos coinciden en la estrategia de búsqueda de información, mientras que 3 equipos prevén la estrategia de uso de recursos (E01, E02, E04), los grupos E01, E02 y E03 proponen la de trabajo colaborativo. Dichos aspectos revelan que todos los equipos habrían sido capaces de realizar el análisis de la tarea, uno de los subprocesos implicados en esta fase, en la cual establecen las metas y planifican las estrategias que llevarán a cabo para realizar una tarea (Zimmerman, 2002). Es posible que dicho análisis se haya facilitado por la explicación de la rúbrica, en la que se pueden evidenciar las características de la actividad 2, lo que refuerza la importancia del uso de este tipo de instrumentos para contribuir al proceso de autorregulación de los estudiantes, dado que les permite tener mayor claridad de lo que se espera de ellos.

Tabla 10. Comparación intra e interequipos de las guías de reflexión Actividad 2

	E01	E02	E03	E04
Fase 1: Planificación Estrategias planificadas	Búsqueda de información Uso de recursos Trabajo colaborativo	Búsqueda de información Trabajo colaborativo Uso de recursos	Búsqueda de información Trabajo colaborativo	Búsqueda de información Uso de recursos
Fase 2: Desempeño Estrategias que funcionaron	Trabajo colaborativo	Ninguna	Búsqueda de información	Uso de recursos
Estrategias que no funcionaron	Trabajo colaborativo (otro proceso implicado)	Búsqueda de información Trabajo colaborativo Uso de recursos	No reportan nada	No reportan nada
Cambios propuestos	Reorganización de la ejecución de la tarea	Trabajo colaborativo	Mencionan qué información necesitan, pero no indican una estrategia para conseguirla.	Uso de recursos
Fase 3: Autorreflexión Estrategias que funcionaron	Trabajo colaborativo Uso de recursos	Trabajo colaborativo Uso de recursos Búsqueda de información Monitoreo de trabajo Gestión del tiempo	Trabajo colaborativo Monitoreo de trabajo	Uso de recursos Trabajo colaborativo
Estrategias valoradas positivamente	Trabajo colaborativo Uso de recursos	Trabajo colaborativo Uso de recursos Búsqueda de información Monitoreo de trabajo Gestión del tiempo	Trabajo colaborativo Monitoreo de trabajo	Uso de recursos Trabajo colaborativo
Estrategias valoradas negativamente	No reportan nada.	No reportan nada.	No reportan nada al respecto.	No reportan nada al respecto.
Cambios para la siguiente actividad	Trabajo colaborativo	Trabajo colaborativo	Trabajo colaborativo Uso de recursos	Trabajo colaborativo y uso de recursos

Asimismo, el hecho de que los estudiantes hayan propuesto las estrategias de trabajo colaborativo y de uso de recursos reflejaría la intención de regular su comportamiento y de qué manera asignarán sus esfuerzos para alcanzar los objetivos (Pintrich, 2004).

Con respecto a la fase de desempeño, se puede notar que existen diferencias entre los equipos: 2 de ellos coincidieron en que se debe mejorar la estrategia de trabajo colaborativo (E01 y E02), sin embargo, solo el E02 plantea cambios en dicha estrategia. Asimismo, el equipo E02 y E04 mencionaron la estrategia de uso de recursos e identificaron su no funcionamiento y funcionamiento respectivamente, de los cuales, el equipo E04 es el que plantea cambios en dicha estrategia. Todo lo mencionado revelaría nuevamente que algunos equipos tuvieron la intención de regular su comportamiento (Pintrich, 2004), debido al planteamiento de ajustes en sus estrategias previstas. Por otro lado, en el caso del equipo E02 y E03 llama la atención que el primero reportó que no funciona ninguna estrategia y que el segundo no indicó una estrategia para cambiar. Si bien el uso de las guías de reflexión pueden ser un orientador en la autorregulación, si no están acompañadas de orientación y/o explicaciones por parte del/la docente, no se usarán espontáneamente. En ese sentido, estos aspectos refuerzan la idea que es necesario resaltar que el uso de las guías de reflexión esté incrustada en los cursos y que no sea una práctica aislada, a fin de que los estudiantes tengan la oportunidad de entrenarse en las habilidades de autorregulación, así como deben explicarse (Bannert y Reinmann, 2011).

En relación a la fase de autorreflexión, los 4 equipos coincidieron en señalar que la estrategia de trabajo colaborativo funcionó durante la elaboración de la actividad 2; mientras que 3 de los equipos mencionaron que la de uso de recursos también funcionó. Nuevamente, estas estrategias están relacionadas con la regulación del comportamiento. En el caso de “uso de recursos”, de acuerdo a lo reportado por los equipo E03 y E04 también mostraron una intención de regular el contexto, ya que dentro de los procedimientos mencionados en dicha estrategia se encuentra la búsqueda de ayuda, ya que ello implica la obtención de otros recursos en el entorno (Pintrich, 2004). Además, los equipos E02 y E03 añadieron una estrategia adicional que no estuvieron contempladas en las anteriores guías de reflexión (monitoreo de

trabajo), ya que pudieron haber percibido la necesidad de emplearla para alcanzar los estándares de la actividad. Dicho aspecto revelaría, nuevamente, la naturaleza dinámica y cíclica de la autorregulación, porque los factores ambientales y conductuales cambian y se supervisan durante el proceso de aprendizaje, aspecto que da lugar a modificaciones en las estrategias (Schunk, 2012); así como manifestaron reacciones adaptativas. Este aspecto se revela en modificar y/o incluir nuevas estrategias a fin de aumentar su efectividad (Zimmerman, 2002).

4.2.2.2 Autorregulación a partir de rúbricas de autoevaluación

En esta sección, se procederá de la misma manera que en el acápite 4.2.1.2. En primer lugar, se analizará la información indicada en los equipos (intraequipo) y entre los equipos (interequipo) y, en segundo lugar, se presentará la tabla 11 donde se muestra lo reportado en la guía de reflexión 3 (fase de autorreflexión), en las rúbricas de autoevaluación llenadas por cada uno de los participantes de los equipos y la calificación de la docente de la actividad 2.

Análisis intraequipo

En este acápite se presentará el análisis intraequipo en el que se comparará la guía de reflexión 3, la rúbrica de autoevaluación y la evaluación de la docente de la actividad 2. Como se puede observar en la tabla 11, el equipo E01 realizó una autoevaluación realista en la que 3 de sus miembros coincidieron con la nota que colocó la docente (salvo una persona que no coincidió por una diferencia de 1 punto). De esta forma, se podría indicar que habrían realizado una de las formas de autojuicio presente en la fase de autorreflexión del ciclo de autorregulación: la autoevaluación, en la que los estudiantes comparan su rendimiento observado con estándares (Zimmerman, 2002; Schunk, 2012), los cuales en este caso fueron dados por la rúbrica de autoevaluación. Asimismo, los 4 estudiantes de este equipo autoevaluaron el criterio “Aporte personal al equipo” de forma positiva (entre los niveles excelente y logrado), así como reportaron en la guía de reflexión 3 que la estrategia de trabajo colaborativo funcionó. En ese sentido, se podría percibir coherencia en lo reportado en ambos documentos.

Tabla 11. Comparación intra e interequipos guía 3 (fase de autorreflexión), Rúbrica de autoevaluación y evaluación docente de la actividad 2

	E01	E02	E03	E04
Fase 3: Autorreflexión Estrategias que funcionaron	Trabajo colaborativo Uso de recursos	Trabajo colaborativo, uso de recursos, búsqueda de información, monitoreo de trabajo y gestión del tiempo	Trabajo colaborativo Monitoreo de trabajo	Uso de recursos Trabajo colaborativo
Estrategias valoradas positivamente	Trabajo colaborativo Uso de recursos	Trabajo colaborativo, uso de recursos, búsqueda de información, monitoreo de trabajo y gestión del tiempo	Trabajo colaborativo Monitoreo de trabajo	Uso de recursos Trabajo colaborativo
Estrategias valoradas negativamente	No reportan nada.	No reportan nada.	No reportan nada al respecto.	No reportan nada al respecto.
Cambios para la siguiente actividad	Trabajo colaborativo	Trabajo colaborativo	Trabajo colaborativo y uso de recursos	Trabajo colaborativo y uso de recursos
Autoevaluación	<p>P1: 18.5 <u>Aporte personal al equipo:</u> Excelente: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Excelente: (Frecuencia de asistencia puntual a reuniones grupales y prácticas); Logrado: (Frecuencia de aporte de información nueva y/o relevante); Excelente: (Escucha activa)</p> <p>P2: 18.5 <u>Aporte personal al equipo:</u> Logrado: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Logrado: (Frecuencia de asistencia puntual a reuniones grupales y prácticas); Logrado: (Frecuencia de aporte de información nueva y/o relevante); Excelente: (Escucha activa)</p> <p>P3: 18.5 <u>Aporte personal al equipo:</u> Logrado: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Excelente: (Frecuencia de asistencia puntual a reuniones grupales y prácticas) Logrado: (Frecuencia de aporte de información nueva y/o relevante); Excelente: (Escucha activa)</p>	<p>P5: 16.5 <u>Aporte personal al equipo:</u> Excelente: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); En desarrollo: (Frecuencia de asistencia puntual a reuniones grupales y prácticas); Logrado: (Frecuencia de aporte de información nueva y/o relevante); Excelente: (Escucha activa)</p> <p>P6: 17.5 <u>Aporte personal al equipo:</u> Excelente: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Excelente: (Frecuencia de asistencia puntual a reuniones grupales y prácticas); Excelente: (Frecuencia de aporte de información nueva y/o relevante); Excelente: (Escucha activa)</p> <p>P8: 19 <u>Aporte personal al equipo:</u> Logrado: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); En desarrollo: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Logrado: (Frecuencia de aporte de información nueva y/o relevante); Excelente: (Escucha activa)</p>	<p>P9: 20 <u>Aporte personal al equipo:</u> Logrado: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Logrado: (Frecuencia de asistencia puntual a reuniones grupales y prácticas); Logrado: (Frecuencia de aporte de información nueva y/o relevante); Excelente: (Escucha activa)</p> <p>P10: 18.5 <u>Aporte personal al equipo:</u> Excelente: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); En desarrollo: (Frecuencia de asistencia puntual a reuniones grupales y prácticas); Logrado: (Frecuencia de aporte de información nueva y/o relevante); Excelente: (Escucha activa)</p> <p>P11: 19 <u>Aporte personal al equipo:</u> Logrado: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Excelente: (Frecuencia de asistencia puntual a reuniones grupales y prácticas); Logrado: (Frecuencia de aporte de información nueva y/o relevante);</p>	<p>P14: 20 <u>Aporte personal al equipo:</u> Excelente: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Excelente: (Frecuencia de asistencia puntual a reuniones grupales y prácticas); Excelente: (Frecuencia de aporte de información nueva y/o relevante); Excelente: (Escucha activa)</p> <p>P15: 19 <u>Aporte personal al equipo:</u> Excelente: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Logrado: (Frecuencia de asistencia puntual a reuniones grupales y prácticas); Excelente: (Frecuencia de aporte de información nueva y/o relevante); Excelente: (Escucha activa)</p> <p>P16: 20 <u>Aporte personal al equipo:</u> Excelente: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Excelente: (Frecuencia de asistencia puntual a reuniones grupales y prácticas); Excelente: (Frecuencia de aporte de información nueva y/o relevante);</p>

	<p>P4: 17.5 <u>Aporte personal al equipo:</u> Logrado: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Excelente: (Frecuencia de asistencia puntual a reuniones grupales y prácticas); Logrado: (Frecuencia de aporte de información nueva y/o relevante); Excelente: (Escucha activa)</p>		<p>Excelente: (Escucha activa)</p> <p>P12: 19.5 <u>Aporte personal al equipo:</u> Logrado: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Logrado: (Frecuencia de asistencia puntual a reuniones grupales y prácticas); Excelente: (Frecuencia de aporte de información nueva y/o relevante); Excelente: (Escucha activa)</p> <p>P13: 18.5 <u>Aporte personal al equipo:</u> Excelente: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Excelente: (Frecuencia de asistencia puntual a reuniones grupales y prácticas); Excelente: (Frecuencia de aporte de información nueva y/o relevante); Excelente: (Escucha activa)</p>	<p>Excelente: (Escucha activa)</p> <p>P17: --⁴ <u>Aporte personal al equipo:</u> Excelente: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Excelente: (Frecuencia de asistencia puntual a reuniones grupales y prácticas); Excelente: (Frecuencia de aporte de información nueva y/o relevante); Excelente: (Escucha activa)</p> <p>P18: --⁵ <u>Aporte personal al equipo:</u> Logrado: (Frecuencia de propuesta de ideas/alternativas); Logrado: (Frecuencia de asistencia puntual a reuniones grupales y prácticas); Logrado: (Frecuencia de aporte de información nueva y/o relevante); Excelente: (Escucha activa)</p>
Evaluación docente	18.5	18.5	17.5	20

⁴ No se colocó la nota, ya que en los criterios de evaluación que eran dicotómicos (es decir, tenían 2 niveles de desempeño: excelente y no logrado), el/la estudiante se calificó como logrado.

⁵ No se colocó la nota, ya que en los criterios de evaluación que eran dicotómicos (es decir, tenían 2 niveles de desempeño: excelente y no logrado), el/la estudiante se calificó como logrado.

Es posible suponer que los estudiantes de este equipo hayan observado su desempeño en el empleo de trabajo colaborativo porque las características de la actividad se lo exigían, así como tenían la rúbrica de autoevaluación, la que fue un estándar absoluto con el que compararon su rendimiento (Schunk, 2012).

Con respecto al equipo E02, la autoevaluación realizada por los estudiantes de este equipo coincide con la nota que la docente les asignó, lo que podría denotar que la autoevaluación realizada en el caso de esta actividad fue realista. Asimismo, su nota mejoró con respecto al de la anterior actividad y manifestaron en la guía de reflexión 3 las estrategias que funcionaron, aumentaron algunas adicionales que no estaban previstas en las anteriores guías y propusieron cómo podrían mejorarlas. Este aspecto se deba probablemente a que probablemente compararon su desempeño observado con el que mostraron en la primera actividad y/o con lo esperado en la rúbrica. El hecho de que hayan planteado nuevas estrategias podría evidenciar su proceso autorregulatorio, dado que podrían haber percibido las que requieren para realizar la actividad y así cumplir con los estándares brindados en la rúbrica. De este modo, se podría indicar que sucedió lo mismo que al anterior equipo, ya que emplearon el mismo subproceso de la fase de autorreflexión: la autoevaluación (una forma de autojuicio) motivado por la rúbrica que cumple el rol de recordarles los estándares de desempeño, los que justamente coadyuvan a la observación y evaluación del rendimiento para lograr la meta (Schunk, 2012). Además, dos de ellos valoraron que uno de los indicadores del criterio de aporte personal al equipo estaban el nivel “en desarrollo” (asistencia puntual), los demás tuvieron una valoración en los niveles “logrado” y “excelente”, aspecto que coincide con la valoración positiva de la estrategia de trabajo colaborativo. Esto podría deberse a que consideraron que dicha estrategia era necesaria y que debía ser autorregulada. En ese sentido, se podría suponer que la rúbrica podría haber contribuido a ello. Una rúbrica adecuadamente diseñada establece estándares claros sobre cómo debe ser el producto final (Panadero y Romero, 2014) y, en este caso, como debía ser su participación grupal en el trabajo.

En relación al equipo E03, se puede observar que su autoevaluación difiere un poco de la evaluación docente, salvo en un caso en el que la diferencia ha sido de 2 puntos y medio. Sobre este aspecto, en líneas generales se podría decir que

hicieron una autoevaluación medianamente realista. Se podrían suponer varias hipótesis al respecto: la primera de ellas es sobre la revisión de la rúbrica durante la elaboración de la actividad, teniendo en cuenta que esta era el estándar para revisar su desempeño (Panadero y Romero, 2014), posiblemente esta no fue una guía suficiente para la realización de la actividad 2 o no fue revisada las suficientes veces para cumplir con el objetivo. Asimismo, según lo que ha reportado este equipo en su guía de reflexión 3, la estrategia de trabajo colaborativo ha funcionado y ha sido valorada positivamente, lo que coincide con su autoevaluación en el criterio “aporte personal al equipo” que ha hecho cada uno de los integrantes, cuya valoración ha sido entre “excelente” y/o “logrado” (solo uno ha considerado “en desarrollo” uno de los indicadores, el cual está relacionado con la asistencia puntual a las reuniones y a las prácticas). Esto resulta lógico, ya que probablemente el equipo consideró necesario el uso de esta estrategia, quizás teniendo en cuenta su experiencia en la actividad 1. De este modo, es posible que hayan empleado el autojuicio, subproceso de la fase de autorreflexión en el que pudieron haber comparado su desempeño en la actividad 2 con el de la actividad 1.

En relación al equipo E04, se puede notar que sus integrantes reportaron en la guía de reflexión 3 que las estrategias que funcionaron y que fueron valoradas positivamente fueron “uso de recursos” y “trabajo colaborativo”. Este último aspecto coincide con cómo se autoevaluaron en el criterio “aporte personal al equipo”, ya que todos los integrantes manifestaron haber tenido un desempeño de acuerdo al esperado y en algunos casos sobresaliente (“logrado” y “excelente” respectivamente). De acuerdo con las características de la actividad 2, era necesario construirla entre todos, por lo que es probable que los estudiantes de este equipo hayan considerado ello y se podría suponer que compararon su rendimiento con los estándares propuestos en la rúbrica y/o con su experiencia previa en la actividad 1. Con respecto a las notas, 2 de los 5 integrantes coincidieron con la nota de la docente, uno de ellos tuvo una diferencia de 1 punto y los otros dos marcaron el nivel de desempeño “logrado” en indicadores que eran dicotómicos, es decir, que solo tenían los niveles de “excelente” y “no logrado”. Esto resulta curioso y se pudo haber debido a que en la autoevaluación (la que es una forma de autojuicio, subproceso de la fase de autorreflexión) los estudiantes juzgan su desempeño y lo comparan con la meta que establecen (Schunk, 2012), la que

pudo haber estado influida por la rúbrica. Al contrastar la calidad de su actividad con ella, habrían considerado que en dichos indicadores no habrían cumplido con un estándar sobresaliente. De esta manera, la rúbrica fue el estándar para comparar su producto (Panadero y Romero, 2014) y podría haber sido una forma de autofeedback, aspecto que encontraron Panadero y Jonsson (2013) que sucede en la fase de autorreflexión y que es valorada por los estudiantes.

Análisis interequipo

En esta sección se continuará con el análisis comparativo de los cuatro equipos en relación a la actividad 2. Como se puede notar en la tabla 11, todos los equipos coinciden en haber valorado de acuerdo con lo esperado el criterio “aporte personal al equipo”, así como han contemplado también en la guía de reflexión 3 (fase: autorreflexión) la valoración positiva de la estrategia de trabajo colaborativo. De igual manera que en la actividad 1, ello podría significar que la rúbrica de autoevaluación habría contribuido a que mantengan dicha estrategia debido a que estaba contemplada en ella, convirtiéndose nuevamente en un estándar con el que compararon su desempeño, cuyo proceso implicado fue el de la autoobservación. Asimismo, casi todos han coincidido o han estado bastante cerca de la nota proporcionada por la docente a diferencia de la actividad 1 en la que hubo más variaciones, lo que denotaría una autoevaluación realista en los criterios correspondientes al trabajo, aspecto que se pudo haber debido a un posible entrenamiento en el uso de la rúbrica, así como este instrumento favorece la precisión de la autoevaluación (Panadero y Romero, 2014).

En síntesis, a partir de lo reportado en la actividad 2, se puede indicar que el uso de las guías de reflexión y de la rúbrica funcionó mejor con respecto a la actividad 1, lo que pudo haberse debido a la experiencia previa en esta última, aspecto jugaría a favor en el uso de este tipo de recursos. Por otro lado, en la actividad 2, nuevamente sucedió que tanto las guías como la rúbrica contribuyeron al despliegue de los procesos de autorregulación, lo que conllevó a que los estudiantes cumplieran un rol activo durante la elaboración de la misma, a fin de lograr su objetivo. Asimismo, su proceso de autorregulación fue más dinámico y cíclico, ya que incorporaron estrategias que no estuvieron previstas en la fase de

planificación, lo que probablemente estuvo motivado por la autoevaluación, subproceso que sucede en la fase de desempeño y autorreflexión, y que a su vez, fue propiciada por la rúbrica. Por otro lado, nuevamente, se refuerza lo encontrado en la actividad 1: la necesidad de acompañar a aquellos estudiantes que presenten dificultades durante su proceso de autorregulación, a fin de orientarlos en este, teniendo en cuenta que se puede enseñar (Schunk y Zimmerman, 1998, citados en Zimmerman, 2002). Asimismo, al igual que en la actividad 1, la motivación de los estudiantes se presentó como una variable que influye en su decisión de autorregularse, aspecto que se debería tomar en cuenta cuando se trabaje el uso de este tipo de recursos.

4.2.3 Análisis comparativo de las actividades académicas y de las percepciones de los estudiantes

En esta sección, con la finalidad de continuar la verificación del logro de la innovación, se realizará una comparación de los análisis de ambas actividades académicas y se vincularán con lo reportado por los estudiantes en la encuesta de experiencia personal y las entrevistas en relación a las guías de reflexión y las rúbricas de autoevaluación respectivamente.

Con respecto a las guías de reflexión, como se pudo evidenciar en ambas actividades analizadas previamente, estas contribuyeron al despliegue de los procesos de autorregulación implicados en sus 3 fases: planificación, desempeño y autorreflexión, en ese sentido, las guías orientaron a los estudiantes en el proceso de elaboración de las actividades académicas. Este aspecto se corrobora con lo reportado por ellos, de los cuales el 72% señaló en la encuesta de experiencia personal que las guías de reflexión fueron útiles para su proceso de aprendizaje y un 83% mencionó que fueron útiles para la realización de ambas tareas (ver apéndice J). Asimismo, los estudiantes 10 y 18 en sus comentarios en la encuesta de experiencia personal y la participante P11 en la entrevista reafirman lo indicado:

Estudiante 10 (encuesta de experiencia personal): *“Planificación sobre qué actividades debemos realizar para proyectarnos al trabajo (guías)”*.

Estudiante 18 (encuesta de experiencia personal): *“Las guías de reflexión dan cuenta de lo que se está haciendo bien o mal durante el proyecto del curso, para seguir mejorándolo”*.

P11 (entrevista): *“O sea, yo creo que ayudaron en la realización de la tarea porque ya teníamos mapeado qué cosa nos ayudaba, o sea qué estrategias nos ayudaban para hacer la tarea en sí”.*

En ese sentido, se podría afirmar que las guías de reflexión cumplieron su finalidad en el proceso de autorregulación de los estudiantes, ya que les permitió planificar sus acciones para concretar la actividad, monitorearlas y proponer cambios sobre la marcha, así como reflexionar sobre su funcionamiento. No obstante, como se ha venido mencionando en anteriores secciones, no todos los estudiantes presentan la misma disposición para autorregularse, hubo diferentes niveles de autorregulación entre ellos y, en dichos casos, manifestaron que requerían de la orientación de la docente para ayudarlos a aterrizar sus acciones (como lo señala el estudiante 18 en la encuesta de experiencia personal) y a enseñarles su uso (como lo indica el participante P4 en la entrevista):

Estudiante 18 (encuesta de experiencia personal): *“Que las guías de reflexión sean revisadas con la jefa de práctica para que se lleguen a aterrizar en estrategias concretas lo que se quiere lograr”.*

P4 (entrevista): *“Con respecto a la guía. Para las guías, no creo que... no sé si estoy bien o no pero podríamos, por ejemplo, hablar más de las guías para que los alumnos le tomen más importancia (...)”*

En ese sentido, estos resultados refuerzan lo que se ha venido mencionando, los estudiantes se aproximan al proceso de autorregulación de diferente manera: algunos con mayor implicación que otros (Barnett y Reinmann, 2011). De esta forma, se refuerza la idea de que el solo uso de las guías de reflexión no es suficiente para intervenir en el proceso de autorregulación, es necesaria la orientación del/la docente a fin de explicar cómo debe emplearse e identificar junto con ellos la utilidad de las mismas para su proceso de aprendizaje, sobre todo en aquellos casos que presentan dificultad para lograrlo.

Por otro lado, con respecto a la rúbrica, como se mencionó en el análisis de ambas actividades académicas, también generó las condiciones para propiciar la autorregulación de los participantes de este estudio, ya que les permitió comparar su desempeño con el estándar que este instrumento proporcionaba y les facilitaba planificar, monitorear y reflexionar sobre su proceso y sus resultados, aspecto que es confirmado por lo que reportaron los estudiantes en la encuesta: el 50%

consideró que fue útil para su proceso de aprendizaje y el 67% indicó que fue útil para la realización de ambas actividades; así como el 50% señaló un uso frecuente de este instrumento (ver apéndice J). Esta información también se corrobora con algunos comentarios que mencionaron algunos de los estudiantes (estudiante 15 y 18) en la misma encuesta y P11 en la entrevista:

Estudiante 15 (encuesta de experiencia personal): *“Que el participante puede tener referencias de qué es lo que le ha faltado o que se ha necesitado para cada puntaje”.*

Estudiante 18 (encuesta de experiencia personal): *“Las rúbricas permiten tener claro lo que se espera de cada entrega de trabajo”.*

P11 (entrevista): *“La rúbrica, sí. La copiábamos... O sea, exactamente, todo lo de excelente lo copiábamos al formato del drive y lo teníamos ahí en rojito, y en rojito, ya escribíamos con respecto a eso. Era como nuestra consigna, por decirlo así.”*

Entonces, a partir de lo reportado por los estudiantes y en el análisis de las actividades, el uso de la rúbrica funcionaría y es importante señalar por qué sucedió. Una variable que influye en la decisión de emplearla es la motivación. Esta se podría haber dado por diferentes razones, entre ellas: el interés en el curso y/o por tener una nota alta, como lo señalan los entrevistados P4 y P11:

P4 (entrevista): *“Para que saliera bien [el trabajo] (risas). O también por ejemplo cuando veíamos algo que estaba un poco escueto revisábamos la rúbrica para ver si estábamos siguiendo todo como debe ser respetado”.*

P11 (entrevista): *“Yo creo que es porque, o sea como... creo que nunca llegamos a un 20, creo que llegamos o sea a un 18 o a un 19, y entonces era “¿por qué no llegamos al 20?”. Creo que también porque las mismas personas que estábamos ahí eran... no sé, nos gustaba el curso y nos entusiasmamos con el curso y decíamos “ya, tiene que salir súper bien” este.... entonces, sí queríamos, no sé, la excelencia por así decirlo”.*

Este último aspecto refuerza lo identificado por Panadero et al. (2014), quienes hallaron que los estudiantes universitarios se preocuparían más obtener una calificación alta. Asimismo, en los comentarios indicados, se puede percibir las consecuencias esperadas por los estudiantes: en este caso, el obtener una calificación alta, así como el incentivo de llevar un curso relacionado al área de interés del estudiante. En algunos casos, estas consecuencias son más fáciles de identificar por parte de los estudiantes durante la autorregulación del aprendizaje, ya que depende de si sobresale en la situación (Rheinberg, Vollmeyer y Rollet, 2005). Sin embargo, no siempre logran esto, aspecto que pudo haber pasado en

algunos de los equipos como se reportó en el análisis de las actividades 1 y 2. En ese sentido, el/la docente podría cumplir un rol importante en ello, ya que podría orientar al estudiante en el reconocimiento de las consecuencias de su aprendizaje en una actividad, por ejemplo, a través del uso de los recursos empleados en la presente investigación u otros (i.e: portafolio, guiones de autoevaluación). Además, la calificación y el interés en el curso podrían haber sido considerados como una meta. Siguiendo el modelo cognitivo de motivación en la autorregulación del aprendizaje de Heckhausen y Rheinberg (1980; citados en Rheinberg et al., 2005), existe una situación percibida, una acción, un objetivo del resultado previsto y las consecuencias. En el caso de los estudiantes de este curso, la situación era el anuncio de la realización de las actividades académicas 1 y 2 de la práctica del curso; la acción es la actividad que el estudiante cree que conducirá a un resultado deseado, es decir, las diferentes labores que realizarían para alcanzar la nota deseada; el objetivo del resultado previsto se refiere al resultado deseado: una nota sobresaliente (como lo indicaron ambos entrevistados previamente) y un trabajo de calidad (tal como lo señala P11 en la entrevista líneas abajo); finalmente, las consecuencias, las cuales están ligadas al anterior elemento del modelo, ya que vienen a ser los efectos del resultado previsto: obtener el 20 y el saber que el trabajo se hizo de acuerdo o superando lo esperado:

P11 (entrevista): *“Como te digo, al principio porque queríamos hacerlo lo mejor. La verdad es tan clara la rúbrica, tan precisa que decíamos “ya, ponemos la consigna, y cada uno define, y ya... y ya pues, nos va a salir bien”. Entonces yo creo que al principio porque queríamos sí o sí sacarnos una buena nota, este... sí eso, o sea, yo creo que era sacarnos una buena nota, que nos vaya bien en el curso, y que, pucha la empresa también se vea bien ¿no?, bonita”.*

Este modelo se adapta a situaciones en las que una persona tiene un determinado resultado de acción como objetivo. Lo atractivo del objetivo dependerá de las consecuencias anticipadas por los estudiantes (Rheinberg et al., 2005). En ese sentido, en el caso de la participante P11 (como podría haber pasado con otros estudiantes del curso) es probable que el hecho de que se haya autorregulado podría haberse también debido a lo atractivo de la meta que tenía planteada: una nota alta para obtener un buen rendimiento y realizar un trabajo de calidad. De esta forma, el hecho de plantearse una meta es un aspecto motivacional que influiría en el proceso de autorregulación, ya que también es una de las características de los

aprendices autorregulados (Zimmerman, 1990; Zimmerman, 2000, citado en Zimmerman, 2002; Zimmerman, 2008). No obstante, también existen otras variables motivacionales que surgen en el proceso de autorregulación del aprendizaje, tales como autoeficacia, interés en la tarea, auto-satisfacción (Zimmerman, y Campillo, 2003, citados en Zimmerman, 2008; Schunk, 2012) que, en algunos casos, pueden verse afectadas negativamente por la rúbrica, como lo señala P4 en la entrevista, a continuación:

P4 (entrevista): *“(...) me sentía mal al ponerme yo mismo como que no logrado. (...) Este... porque creo que estaba tan concentrado en el trabajo que sentía que la rúbrica... no sé, no sé... me hacía dudar de mi trabajo (risas). Pero que por un lado está bien, pero por otro lado, o sea, no quería volver a desempolvar el trabajo”.*

Este aspecto puede llevar a los estudiantes a proteger su bienestar emocional, lo que conlleva a que la rúbrica no sea usada adecuadamente en dichos casos. Dicha acción ocasiona una autoevaluación poco realista, como sucedió con algunos de los equipos, lo que ha corroborado el entrevistado P4 con su comentario. El bienestar emocional es una de las prioridades que enfrentan los estudiantes cuando se autorregulan (Boekaerts y Corno, 2005). La autoevaluación enfrenta al estudiante a valorar la calidad de su propio trabajo y, si bien es cierto, en esta investigación no tuvo una nota dentro del sistema de evaluación del curso, la rúbrica de autoevaluación era entregada a la docente, por lo que podrían haber pensado que se tomaba como referencia para su calificación en la actividad, lo que habría llevado a algunos estudiantes a valorar su trabajo en los niveles de desempeño más altos en aras de obtener una nota alta o de proteger su bienestar.

En ese sentido, a partir de lo reportado por los estudiantes, la rúbrica de autoevaluación contribuyó en cierta forma a la autorregulación de los participantes de este estudio por los motivos previamente mencionados. Además, de la misma manera que en las guías de reflexión, se refuerza la idea de la orientación del docente en el uso de la rúbrica de autoevaluación a fin de que el estudiante lo haga apropiadamente. Para ello, se podrían proporcionar espacios instruccionales, las que podrían ir acompañadas de una construcción conjunta con los estudiantes sobre la importancia de su uso, lo que podría favorecer su motivación. Además, nuevamente se presenta la variable motivacional como un aspecto que influye en

la autorregulación de los estudiantes, en este caso, en la decisión y forma de aproximación a la rúbrica.

En síntesis, en vista de lo señalado por los estudiantes y lo analizado en las actividades 1 y 2, las guías de reflexión y las rúbricas pueden ser útiles para estimular la autorregulación. Asimismo, sería importante considerar la variable motivacional en este tipo de intervenciones, ya que la motivación es un componente integrado de la autorregulación (Zimmerman, 1990), es decir, los estudiantes también autorregulan su motivación. Además, el docente cumple un rol relevante en la orientación a los estudiantes en el uso de este tipo de recursos a fin de que el proceso de autorregulación del aprendizaje se lleve adecuadamente.



CAPÍTULO V: Buenas prácticas para la mejora de la docencia universitaria

El presente capítulo está organizado en tres apartados: las conclusiones del estudio, las reflexiones que se desprenden del mismo y las recomendaciones que se sugieren para futuros estudios.

5.1 Conclusiones

De acuerdo a los resultados del pretest-postest, no se hallaron diferencias significativas entre ambos, por lo que el uso de las guías de reflexión y rúbricas no tuvo efecto en la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes que participaron en este estudio. Una de las razones es la cantidad de participantes, la cual fue pequeña. Además, el hecho de haber realizado la investigación en un contexto natural como lo es el aula implica que otras variables sobre las que se tiene poco control intervengan en los resultados.

Por otro lado, la autorregulación del aprendizaje es un constructo complejo, ya que implica varios procesos tales como la regulación de la cognición, motivación, comportamiento y del contexto, de los cuales solo los dos últimos fueron medidos en la presente investigación. Estos resultados revelan que la cognición y la motivación influyen en la autorregulación, por lo que esta última debería ser mirada de forma integral para comprender su funcionamiento en los estudiantes y a partir de esta información proponer condiciones para propiciarla en el aula, sea a través del uso de rúbricas o guías de reflexión u otros recursos, de modo que favorezca su aprendizaje.

Asimismo, otro aspecto que pudo haber repercutido en los resultados es la deseabilidad social en los participantes al momento del llenado del instrumento, así como el cansancio en la segunda aplicación. Por ello, esta investigación refuerza la idea de emplear más de una forma para medir la autorregulación de los participantes para asegurar su adecuada medición.

Por otra parte, los resultados de la aplicación de la innovación revelaron que el uso de las rúbricas y de las guías de reflexión funcionó parcialmente. El efecto de ambas

se pudo haber debido a la variable motivacional, lo que se vio reflejado en diferentes aspectos que mencionaron los participantes, tales como: metas (obtener notas altas, realizar un trabajo de calidad) y el interés en el curso. En ese sentido, resulta importante tener en cuenta estos aspectos para generar las condiciones a fin de orientar al estudiante a que sus objetivos sean fáciles de identificar para ellos, que pueda reconocer su capacidad para afrontar los retos (autoeficacia) y el interés en la actividad académica, aspectos que también influyen en la decisión de autorregularse. De esta manera, se refuerza la idea de lo concluido en los resultados del pretest-postest y de investigaciones previas sobre la motivación: debería ser tratada de manera integrada cuando se intervenga en la autorregulación del aprendizaje en el aula, ya sea a través del uso de rúbricas, guías de reflexión, guiones o portafolios.

Además, se podría indicar que el uso de guías de reflexión y rúbricas no es suficiente para propiciar la autorregulación si es que no es combinado con la orientación del docente. De esta forma, el presente estudio reforzaría lo propuesto por anteriores investigaciones que señalan que el docente debería enseñar y orientar en el uso de las mismas, fomentando la metacognición a fin de propiciar la reflexión en los/las estudiantes.

También, esta investigación fortalece la idea de que una intervención con rúbricas debe ser lo suficientemente larga, a fin de que los estudiantes tengan tiempo para familiarizarse con estas y puedan emplearlas adecuadamente; así como generar las condiciones para propiciarlas en las que se considere el acompañamiento del docente hacia el estudiante en el que estimule su autorregulación hasta que logre una mayor autonomía y favorezca su desarrollo.

5.2 Reflexiones

El uso de las de las guías de reflexión y rúbricas de autoevaluación facilita la autorregulación del aprendizaje, ya que genera las condiciones para que los estudiantes valoren y reflexionen sobre su proceso de aprendizaje y, por ende, establecer mejoras en sus estrategias para aprender, siempre y cuando el uso de estos recursos sean acompañados por la orientación del docente. Este aspecto

repercute positivamente en el desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo de los estudiantes, teniendo en cuenta que es una de las competencias genéricas de la institución en la que se realizó la investigación y que es una necesidad de la actual sociedad del conocimiento en la que la información cambia de forma constante. El conocer su proceso de autorregulación les permitirá ser profesionales autónomos. Asimismo, estos aspectos interpelan la docencia universitaria y a la institución educativa. En el caso de la primera, conlleva a que los docentes sean más conscientes sobre su propio proceso de aprendizaje y cómo se autorregulan a fin de poder enseñar la autorregulación. De esta forma, el rol de la docencia cambia a ser uno que guía, acompaña y delega el control a los estudiantes. Con respecto a la segunda, la interpela a proponer la enseñanza de estrategias de aprendizaje en el currículo, de modo que se pueda atender de forma transversal y así los estudiantes tengan las condiciones para desarrollar la autorregulación.

En ese sentido, para lograr fomentar la autorregulación a través del uso de las guías de reflexión en los estudiantes, se debería tener en cuenta que sería mejor que estas sean elaboradas de forma individual para asegurar que cada estudiante pueda reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. En el presente estudio se hizo de manera grupal, cuyo efecto podría haber influido más en unos estudiantes que en otros. Asimismo, la asistencia de los/las estudiantes fue otra limitación de la investigación, ya que hubo clases programadas en las que se aplicaron la rúbrica o las guías en las que no asistían algunos, por lo que se perdían la oportunidad de reflexionar sobre su proceso. Dado que el estudio se hizo en un contexto natural como lo es el aula de clases, es un aspecto sobre el cual se tiene poco control, aspecto que constituye un desafío. Asimismo, resulta necesario establecer estrategias para motivar a los estudiantes en el uso de estos recursos y la repercusión que tiene en su aprendizaje.

Además, el tiempo acotado de la intervención fue una limitación, lo que constituye un reto cuando se realizan tratamientos en la autorregulación, ya que los estudiantes necesitan familiarizarse con las guías de reflexión y rúbricas y recibir orientación al respecto. Como se ha venido mencionando, la autorregulación del aprendizaje es un constructo complejo que involucra varios procesos (cognición,

motivación y comportamiento), por lo que proponer una innovación educativa en este tipo de constructo requiere de mayor tiempo para lograr su adecuado desarrollo.

5.3 Recomendaciones

La cantidad de participantes de la presente investigación fue pequeña, debido a que se hizo una intervención en dos horarios de prácticas de un curso electivo, por lo que se recomienda realizar estudios con una mayor cantidad de participantes en otros cursos para tener resultados significativos a nivel cuantitativo.

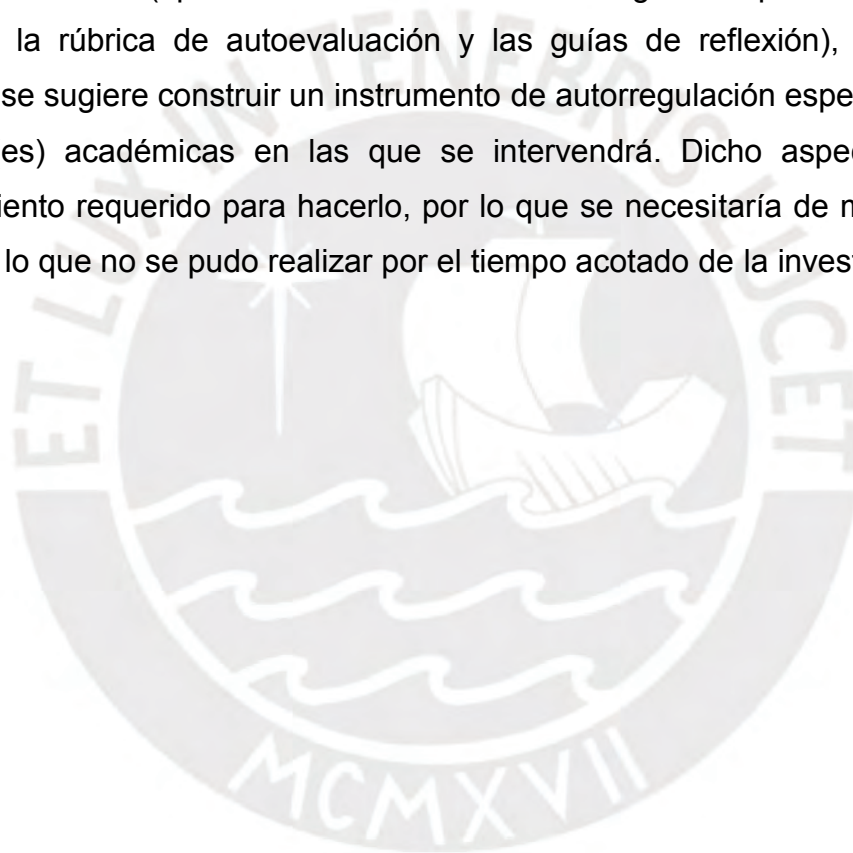
Por otra parte, este estudio ha reforzado la idea de que la cognición y la motivación tienen una influencia en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, por lo que conocer cómo se produce dicha influencia en un contexto natural como lo es el aula, podría brindar algunas luces adicionales para intervenir adecuadamente en ella. En ese sentido, también se recomienda realizar futuras intervenciones para verificar el efecto de estos otros procesos sobre la autorregulación, de modo que se puedan obtener resultados más generalizables.

Como se ha venido mencionando, la autorregulación del aprendizaje es un constructo complejo que involucra varios procesos (cognición, motivación y comportamiento), por lo que proponer una innovación educativa en este tipo de constructo requiere de mayor tiempo. Por ello, se sugiere continuar investigando sobre este constructo en el aula, teniendo en cuenta la importancia de esta para el desarrollo de la autonomía. Para dicho fin, se podrían realizar estudios en diferentes cursos para poder medir los efectos de la autorregulación, así como sería interesante realizar investigaciones longitudinales sobre este constructo en estudiantes universitarios para evaluar su evolución durante su formación académica.

Por otro lado, la elaboración de las guías de reflexión se hizo de forma grupal, cuyo efecto podría haber influido más en unos estudiantes que en otros, por lo que para futuras innovaciones se recomienda emplear este tipo de material de forma

individual para asegurar que cada estudiante pueda reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

Finalmente, dado que el instrumento fue de autorreporte, este pudo haber llevado a que los estudiantes lo respondieran con deseabilidad social, la cual es difícil de eliminar (Boekaerts y Corno, 2005), así como el cansancio en el postest pudo haber influido en los resultados cuantitativos. En ese sentido, se refuerza la recomendación de otros autores de emplear más de una medida para conocer cómo se produce el proceso de autorregulación. Si bien en este estudio se siguió esa recomendación (aparte del Cuestionario de estrategias de aprendizaje, también se aplicó la rúbrica de autoevaluación y las guías de reflexión), para futuros estudios, se sugiere construir un instrumento de autorregulación específico para la actividad(es) académicas en las que se intervendrá. Dicho aspecto tiene un procedimiento requerido para hacerlo, por lo que se necesitaría de mayor tiempo para ello, lo que no se pudo realizar por el tiempo acotado de la investigación.



Referencias bibliográficas

- Bannert, M. y Reimann (2011). Supporting self-regulated hypermedia learning through prompts. *Instructional Science*, 40 (1), 193-211.
- Boekaerts, M. y Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An international review*, 54 (2), 199-231.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Cleary, T. (2006). The development and validation of the Self-Regulation Strategy Inventory – Self Report. *Journal of School Psychology*, 44 (4), 307-322.
- De la Cruz, G. y Abreu, L. (2014). Rúbricas y autorregulación: pautas para promover una cultura de autonomía en la formación profesional terciaria. *Revista de docencia universitaria*. Vol. 12 (1), 31-48.
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la Validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6 (1-2), 103-111. Recuperado de revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/download/4555/4534
- Fraile, J., Panadero, E., Pardo, R. (2017). Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation* 53, 69 – 76
- Gallego, B., Quesada, V., Gómez, M., Cubero, J. (2017). La evaluación y retroalimentación electrónica entre iguales para la autorregulación y el aprendizaje estratégico en la universidad: la percepción del alumnado. *Revista de docencia universitaria*, 15(1), 127-146.
- Gravini-Donado, M., Ortiz-Padilla, M. & Campo-Tenera, L. (2016). Autorregulación para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Educación y Humanismo*, 18 (31), 326-342. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1382>
- Gros, B. (2006). Tendencias actuales de la investigación en docencia universitaria. *Edusfarm, revista d'educació superior en Fàrmacia*, 1, 1-13.
- Hernández, A. y Camargo, A. (2017). Adaptación y validación del Inventario de Estrategias de Autorregulación en estudiantes universitarios. *Suma Psicológica*, 24 (1), 9-16. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.02.001>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGraw Hill 6ta. edición.
- Ifenthaler, D. (2012). Determining the effectiveness of prompts for self-regulated learning in problem-solving scenarios. *Educational Technology & Society*, 15 (1), 38–52.

- Johnson, D. y Johnson, R. (2016). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. España: Ediciones SM.
- Karnilowicz, W. (2012). A comparison of self-assessment and tutor assessment of undergraduate psychology students. *Social behavior and personality*, 40(4), 591-604.
- Kimberley, P. (1980). Piaget: Implications for teaching. *Theory into practice*, 19 (2), 93 – 97
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México D.F: McGraw Hill 4ta edición.
- Kramarski, B. y Kohen, Z. (2017). Promoting preservice teachers' dual self-regulation roles as learners and as teachers: effects of generic vs. specific prompts. *Metacognition Learning*, 12, 157–191
- Kuiper, R., Murdock, N., Grant, N. (2010). Thinking Strategies of Baccalaureate Nursing Students Prompted by Self-Regulated Learning Strategies. *Journal of Nursing Education*, 49 (8), 429 – 436
- López Pastor, V. (Coord.) (2011). *Evaluación formativa y compartida en Educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Maclellan, E. e., & Soden, R. r. (2006). Facilitating Self-Regulation in Higher Education Through Self-Report. *Learning Environments Research*, 9(1), 95-110. doi:10.1007/s10984-005-9002-4
- Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *REICE*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 8 (2), 48-73.
- Moos, D. y Bonde, C. (2015). Flipping the classroom: Embedding Self-regulated learning prompts in videos. *Technology, Knowledge and learning*. 21 (2). 225-242.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2013a). Autoevaluación: Connotaciones Teóricas y Prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (2), 551-576.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2013b). Revisión sobre autoevaluación educativa: evidencia empírica de su implementación a través de la autocalificación sin criterios de evaluación, rúbricas y guiones. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 172-197.
- Panadero, E. y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9(0), 129-144. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002

- Panadero, E. y Romero, M. (2014). To rubric or not to rubric? The effects of selfassessment on self-regulation, performance and self-efficacy. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 21(2), 133-148.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., Huertas, J. (2014). Rúbricas y guiones de autoevaluación: efectos sobre la autorregulación y el rendimiento de estudiantes universitarios de primer año. *Infancia y Aprendizaje – Journal for the Study of Education and Development*, 37 (1), 149 – 183.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Pozo, J. y Mateos, M. (2013). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En: Pozo, J. & Pérez, M. *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- PUCP (2003). *Plan de estudios de Facultad de Psicología*. Recuperado de: <http://facultad.pucp.edu.pe/psicologia/carrera/plan-de-estudios/plan-de-estudios-2003/>
- PUCP (2016). *Modelo educativo PUCP*. Recuperado de: <http://www.pucp.edu.pe/documento/modelo-educativo-pucp/>
- Reddy, Y. y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 35 (4), 435–448.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. y Rollett, W. (2005). Motivation and action in self-regulated learning. En: Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. *Handbook of self regulation*. Burlington, MA: Academic Press.
- Rodríguez, G., Ibarra, M., García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 198-210.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Ciudad de México: Pearson. Sexta edición.
- Sungur, S. y Senler, B. (2009). An analysis of turkish high school students' metacognition and motivation. *Educational Research and Evaluation*, 15 (1), 45 – 62.
- Taras, M. (2010). Student self-assessment: processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15 (2), 199-209.

Vicerrectorado de Investigación PUCP (2017a). Ética de la investigación con seres humanos. Módulo 1: ¿En qué consiste la ética de la investigación con seres humanos? Recuperado de: <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/71159/Mo%CC%81dulo%20%20VF%281%29.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

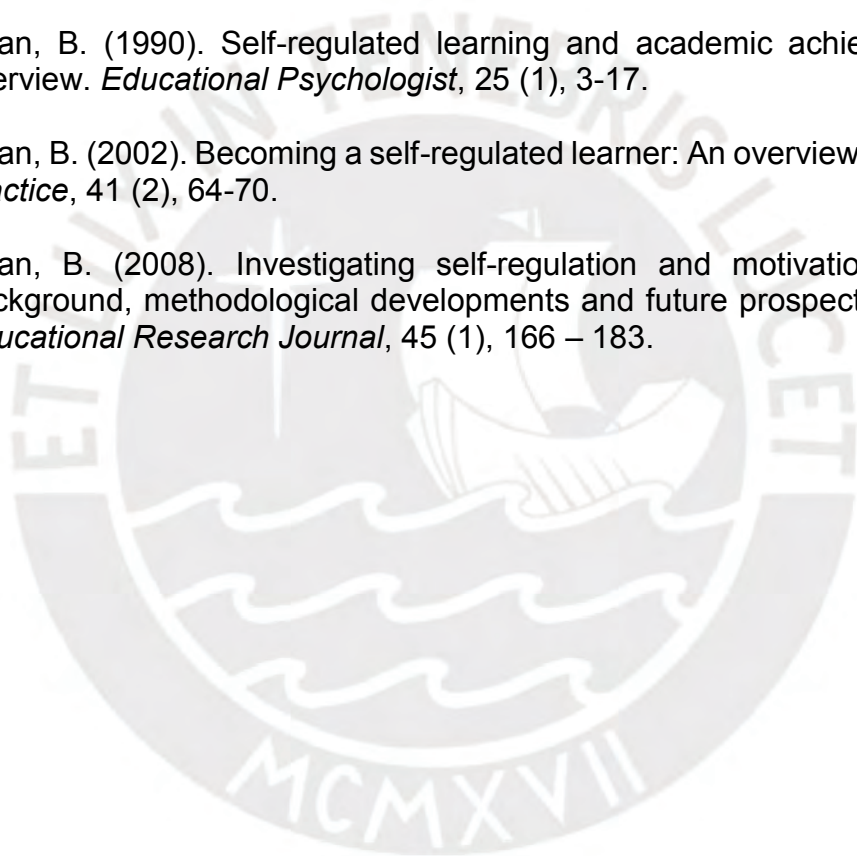
Vicerrectorado de Investigación PUCP (2017b). Ética de la investigación con seres humanos. Módulo 2: Respeto por las personas. Recuperado de: <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/71159/Mo%CC%81dulo%20%20VF%281%29.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

Wang, W. (2016). Using rubrics in student self-assessment: student perceptions in the English as a foreign language writing context. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42 (8), 1280-1292.

Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41 (2), 64-70.

Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166 – 183.



Apéndice A: Encuesta de indagación inicial

Encuesta

La siguiente encuesta es anónima y tiene como fin recabar información sobre las percepciones que tienen los estudiantes sobre la evaluación en los cursos de la Facultad de Psicología. Muchas gracias por tu participación.

A continuación, se te presenta la siguiente escala, marca la opción que más identifique tu percepción con un aspa (X):

Nunca	1
A veces	2
Frecuentemente	3
Siempre	4

1) A lo largo de tu formación en la facultad, ¿has participado en la evaluación de los cursos a través de la Autoevaluación?

1	2	3	4

2) ¿Con qué frecuencia has recibido retroalimentación sobre las actividades realizadas en el curso (trabajos grupales, trabajos individuales, exámenes, etc.)?

1	2	3	4

3) ¿La retroalimentación proporcionada fue útil?

1	2	3	4

4) A lo largo de tu formación en la facultad, ¿la evaluación en los cursos ha contribuido a tu aprendizaje?

1	2	3	4

5) ¿Cómo percibes que se vive la evaluación en la facultad?

--

Apéndice B: Guía de entrevista a profesora (indagación inicial)

Guía de entrevista

Consigna: Buenos/as días/tardes/noches. Gracias por este espacio y por su tiempo. El objetivo de esta entrevista es poder conocer su experiencia como docente sobre la evaluación.

¿Cómo percibes el sistema de evaluación de los cursos en la facultad de Psicología, a partir de tu experiencia como docente?

En tu experiencia como docente, ¿dentro del sistema de evaluación, has incluido la autoevaluación? (En caso de respuesta positiva: ¿de qué manera la realizaste?; en caso de respuesta negativa: ¿por qué?).

¿Consideras que la autoevaluación aporta al aprendizaje de los aprendizajes? ¿Por qué?



Apéndice C: Rúbrica de autoevaluación de actividad académica 1

Criterios de desempeño	Niveles de desempeño			
	Excelente	Logrado	En desarrollo	No logrado
Componentes del planeamiento estratégico	La misión de la organización describe claramente la labor de la organización, incluyendo una referencia al público al que va dirigido y el valor agregado.	La misión de la organización describe de manera general y clara lo que hará la organización.	La misión de la organización describe de forma básica lo que hará la organización.	La misión de la organización no permite conocer lo que hará la organización.
	La visión de la organización describe la(s) meta(s) que desea alcanzar como organización, de manera inspiradora.	La visión de la organización describe la(s) meta(s) que desea alcanzar como organización.		La visión de la organización no permite conocer la(s) meta(s) de la organización.
	Define los valores en términos de comportamientos y denotan coherencia con la cultura de la organización.	Definen los valores en términos de comportamientos, sin tomar en cuenta la cultura de la organización.	Mencionan los valores de la organización.	No se hace referencia a ningún valor de la organización.
	Define la propuesta de valor de manera atractiva y diferenciadora de otras empresas/organizaciones del rubro.	Define la propuesta de valor de manera general.	Menciona la propuesta de valor de la organización.	No define la propuesta del valor de la organización.
	Define el mercado objetivo al que desea dirigirse con su organización, especificando sus características.	Menciona el mercado objetivo al que desea dirigirse con su organización.		No define el mercado objetivo de la organización.
Coherencia	Los componentes del planeamiento estratégico evidencian coherencia entre sí.			Los componentes del planeamiento estratégico no evidencian coherencia entre sí.
Aporte personal al equipo	Siempre propongo ideas y/o alternativas durante la realización de la actividad.	Frecuentemente propongo ideas y/o alternativas durante la realización de la actividad.	Algunas veces propongo ideas y/o alternativas durante la realización de la actividad.	No propongo ideas ni alternativas durante la realización de la actividad.
	Escucho activamente las ideas y/o propuestas de mis compañeros, a pesar de estar en desacuerdo.			No escucho las ideas y/o propuestas de mis compañeros.

Apéndice D: Rúbrica de autoevaluación de actividad académica 2

Criterios de desempeño	Niveles de desempeño			
	Excelente	Logrado	En desarrollo	No logrado
Presentación de resumen ejecutivo	El resumen ejecutivo evidencia de forma sintetizada los aspectos clave del proyecto.			El resumen ejecutivo dificulta la comprensión sobre los aspectos clave del proyecto.
Presentación de equipo	Define los perfiles de puestos de los socios delimitadamente, de acuerdo con las necesidades y cultura de la organización.			Define los perfiles de puestos de los socios de la organización, sin considerar todas las necesidades y cultura de la organización.
Explicación del modelo de negocio	Incorpora su planeamiento estratégico mejorado, cuyos componentes son coherentes entre sí.			El planeamiento estratégico no refleja coherencia en sus elementos.
	Explica los recursos y actividades clave de su organización de forma coherente con lo que esta necesita para que funcione, justificando su importancia.	Explica los recursos y actividades clave que necesita para que su organización funcione de forma coherente.	Describe los recursos y actividades de su organización, sin embargo, algunos no son coherentes con lo que su negocio necesita.	Menciona recursos y actividades que no guardan coherencia con lo que requiere su negocio.
Inversión inicial y costos	Describe la inversión inicial y los costos (fijos y variables) para el funcionamiento de su negocio.			No especifica la inversión inicial ni los costos para el funcionamiento de su negocio.
Análisis de entorno externo	Analiza la información sobre el entorno externo de manera articulada, sobre la base de datos básicos de la economía, el mercado y la competencia, valorando riesgos y beneficios.	Analiza la información sobre el entorno externo de manera articulada, sobre la base de datos básicos de la economía, el mercado y la competencia.	El análisis realizado es incipiente, pues integra algunos de los datos básicos necesarios.	Menciona aspectos generales del entorno externo de su organización.
		Explica la ventaja competitiva a partir del análisis de la información del entorno externo.	Explica la ventaja competitiva de su organización, sin considerar la información del entorno externo.	No explica la ventaja competitiva de su organización.
Plan de aplicación	Detalla las actividades que se requieren para constituir su organización en una carta Gantt, especificando sus plazos, tiempo y responsables.	Menciona las actividades que se requieren para constituir su empresa, considerando 2 de los aspectos señalados en una carta Gantt.	Menciona las actividades que se requieren para constituir su empresa, considerando uno de los aspectos señalados en una carta Gantt.	Indica las actividades que se requieren para constituir su organización en un formato diferente a la carta Gantt.
Análisis FODA y estrategias	Explica las estrategias (al menos 4) para su organización de manera coherente, a partir del análisis FODA de su empresa.	Explica 3 estrategias para su organización de manera coherente, a partir del análisis FODA de su empresa.	Explica las estrategias halladas, sin embargo, estas no son coherentes.	Solamente identifica las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.
Conclusiones	Explica las principales conclusiones de su plan de negocio de manera sintetizada.			No explica las conclusiones de su plan de negocio.
Aporte personal al equipo	Siempre propongo ideas y/o alternativas durante la realización de la actividad.	Frecuentemente propongo ideas y/o alternativas durante la realización de la actividad.	Algunas veces propongo ideas y/o alternativas durante la realización de la actividad.	No propongo ideas ni alternativas durante la realización de la actividad.
	Siempre asisto puntualmente a las actividades del grupo y a las sesiones de práctica.	Frecuentemente asisto puntualmente a las actividades del grupo y a las sesiones de práctica.	Algunas veces asisto puntualmente a las actividades del grupo y a las sesiones de práctica.	Nunca asisto puntualmente a las actividades del grupo ni a las sesiones de práctica.
	Siempre apporto información nueva y/o relevante para la realización de las actividades del Plan de negocio.	Frecuentemente apporto información nueva y/o relevante para la realización de las actividades del Plan de negocio.	Algunas veces apporto información nueva y/o relevante para la realización de las actividades del Plan de negocio.	Nunca apporto información nueva y/o relevante para la realización de las actividades del Plan de negocio.
	Escucho activamente las ideas y/o propuestas de mis compañeros, a pesar de estar en desacuerdo.			No escucho las ideas y/o propuestas de mis compañeros.

Apéndice E: Consentimiento informado de participación en la investigación

Consentimiento informado

(Para el estudiante)

La presente investigación es conducida por Catherine Monteza Ortega (20039048), Licenciada en Psicología con mención en Psicología Social y estudiante de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Este estudio forma parte de la tesis para obtener el grado de Magíster en Docencia Universitaria y cuenta con la asesoría y supervisión de la Mag. María Isabel La Rosa, docente e investigadora de la misma universidad. El objetivo de la investigación es explorar cómo las distintas experiencias de evaluación establecidas en el curso afectan los procesos de aprendizaje en el mismo. Para ello, se administrará un cuestionario sobre cómo aprendes y se te pedirá que respondas algunas preguntas antes, durante y después de la elaboración de algunos de los trabajos del curso.

La participación en este estudio es voluntaria. Si en algún momento lo deseas, puedes retirarte de esta investigación sin que ello tenga consecuencias para tu persona ni en la calificación que recibas en el curso. La información recolectada será tratada de forma confidencial y, para ello, se te asignará un código de participación de modo que también se resguarde tu identidad. Dicha información solo será usada con fines académicos y será conservada por un periodo de 3 años de acuerdo a los estándares internacionales de almacenamiento de la información.

Si tienes alguna duda sobre este proyecto, puedes hacer preguntas en cualquier momento durante tu participación. Asimismo, al finalizar el presente estudio, si deseas conocer los resultados globales del mismo, puedes contactar a la investigadora a través del siguiente correo: cmonteza@pucp.pe.

Desde ya agradezco tu participación.

Catherine Monteza Ortega
Código PUCP: 20039048

Acepto participar voluntariamente de esta investigación, conducida por Catherine Monteza Ortega, cuyo código PUCP es 20039048. He sido informado(a) del objetivo del estudio, el cual es explorar cómo las distintas experiencias de evaluación establecidas en el curso afectan los procesos de aprendizaje en el mismo. Asimismo, se me ha indicado la metodología que se usará para la aplicación, así como la administración de un cuestionario sobre cómo aprendo.

Reconozco que la información que proporcione durante la investigación es anónima y confidencial, y no será usada para ningún propósito fuera del presente estudio. Se me ha informado que me puedo retirar del mismo, sin que ello tenga algún perjuicio hacia mí. Asimismo, conozco que en caso tenga dudas durante mi participación o desee conocer los resultados globales de esta investigación, cuando haya finalizado puedo contactar a Catherine Monteza Ortega al siguiente correo: cmonteza@pucp.pe

Nombre del participante

Firma del Participante

Fecha

Apéndice F: Consentimiento informado de participación en entrevista

Consentimiento informado para entrevista

(Para el estudiante)

La presente investigación es conducida por Catherine Monteza Ortega (20039048), Licenciada en Psicología con mención en Psicología Social y estudiante de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Este estudio forma parte de la tesis para obtener el grado de Magíster en Docencia Universitaria y cuenta con la asesoría y supervisión de la Mag. María Isabel La Rosa, docente e investigadora de la misma universidad. El objetivo de la investigación es explorar cómo las distintas experiencias de evaluación establecidas en el curso afectan los procesos de aprendizaje en el mismo. Para ello, adicionalmente a la información recabada durante el curso, se realizará una entrevista que tiene como finalidad recoger información que permita comprender la experiencia del estudiante a partir de la metodología empleada en el espacio de práctica, así como la utilidad de la misma para su formación.

La participación en esta entrevista es voluntaria. Si en algún momento lo deseas puedes detenerla y retirarte sin que esto implique algún tipo de perjuicio para ti. La información recolectada será grabada en un audio y será tratada de forma confidencial. Para ello, se te asignará un código de participación de modo que también se resguarde tu identidad. Dicha información solo será usada con fines académicos y será conservada por un periodo de 3 años de acuerdo a los estándares internacionales de almacenamiento de la información.

Si tienes alguna duda durante la entrevista, puedes hacer preguntas en cualquier momento durante tu participación. Asimismo, al finalizar el presente estudio, si deseas conocer los resultados globales del mismo, puedes contactar a la investigadora a través del siguiente correo: cmonteza@pucp.pe.

Desde ya agradezco tu participación.

Catherine Monteza Ortega
Código PUCP: 20039048

Acepto participar voluntariamente de esta investigación, conducida por Catherine Monteza Ortega, cuyo código PUCP es 20039048. He sido informado(a) del objetivo del estudio, el cual es explorar cómo las distintas experiencias de evaluación establecidas en el curso afectan los procesos de aprendizaje en el mismo.

Reconozco que la información que proporcione durante la entrevista es confidencial, y no será usada para ningún propósito fuera del presente estudio. Se me ha informado que puedo detener la entrevista y retirarme, sin que ello tenga algún perjuicio hacia mí. Asimismo, conozco que en caso tenga dudas durante mi participación puedo hacer preguntas y que si deseo conocer los resultados globales de esta investigación, cuando haya finalizado puedo contactar a Catherine Monteza Ortega al siguiente correo: cmonteza@pucp.pe

Nombre del participante

Firma del Participante

Fecha

Apéndice G: Encuesta de experiencia personal

Encuesta

La presente encuesta es anónima y tiene como objetivo recoger tu experiencia personal sobre la metodología de evaluación empleada en las actividades académicas 1 y 2. Desde ya agradezco tus comentarios.

Por favor, marca con un aspa (X) la alternativa que consideras que refleja tu experiencia personal:

1. ¿Con qué frecuencia he utilizado las rúbricas de autoevaluación durante la realización de ambas actividades?

1. Nunca	2. A veces	3. Frecuentemente	4. Siempre
----------	------------	-------------------	------------

2. ¿La autoevaluación a través del uso de la rúbrica ha sido útil para tu proceso de aprendizaje?

1. Nada útil	2. Poco útil	3. Útil	4. Muy útil
--------------	--------------	---------	-------------

3. ¿La autoevaluación a través del uso de la rúbrica ha sido útil para la realización de ambas tareas?

1. Nada útil	2. Poco útil	3. Útil	4. Muy útil
--------------	--------------	---------	-------------

4. ¿Con qué frecuencia he utilizado las guías de reflexión durante la realización de ambas actividades?

1. Nunca	2. A veces	3. Frecuentemente	4. Siempre
----------	------------	-------------------	------------

5. ¿Las guías de reflexión han sido útiles para tu proceso de aprendizaje?

1. Nada útil	2. Poco útil	3. Útil	4. Muy útil
--------------	--------------	---------	-------------

6. ¿Las guías de reflexión han sido útiles para la realización de ambas tareas?

1. Nada útil	2. Poco útil	3. Útil	4. Muy útil
--------------	--------------	---------	-------------

7. Menciona 3 fortalezas que tiene la metodología de evaluación empleada para el Planeamiento estratégico y Plan de negocios.

8. Menciona 3 aspectos por mejorar de la metodología de evaluación empleada con la finalidad de potenciar los aprendizajes del curso.

Apéndice H: Guía de entrevista

Guía de entrevista

Consigna: *Buenos/as días/tardes/noches. Gracias por tu colaboración para participar en la entrevista. Esta tiene como objetivo conocer cómo la metodología empleada en el espacio de práctica del curso (uso de rúbrica de autoevaluación y guías de reflexión) afectó tus procesos de aprendizaje.*

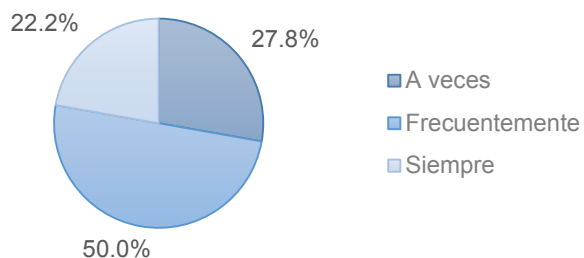
1. Durante tu formación en la Facultad:
 - ¿Con qué frecuencia has participado de la evaluación a través de la autoevaluación?
 - ¿Con qué frecuencia han usado guías de reflexión? (en caso no haya habido guías de reflexión: ¿qué otras formas de reflexión sobre tu aprendizaje has tenido en los cursos que has llevado en la Facultad?)
2. ¿De qué manera la rúbrica contribuyó a tu proceso de aprendizaje? ¿Y para la realización de la tarea? (Pedir ejemplos de lo que hacían y si consultar si fue útil)
3. ¿En qué momentos usaban la rúbrica? ¿Por qué? (Pedir ejemplos en caso sea necesario)
4. ¿De qué manera las guías de reflexión contribuyeron a tu proceso de aprendizaje? ¿Y para la realización de la tarea? (Pedir ejemplos de lo que hacían y consultar si fue útil)
5. Aparte del llenado de las guías, ¿en qué momentos las usaban? ¿Por qué?
6. ¿En qué se basaron para mantener o descartar una estrategia en las guías de reflexión? ¿Por qué? (Recordar que fueron 3 guías de reflexión: una de planificación, una de monitoreo y la de autorreflexión). (Repreguntas:
 - ¿en qué medida fueron útiles las estrategias planteadas en ambas actividades?
 - ¿en qué medida contribuyeron a su aprendizaje?
 - ¿en qué medida hubo diferencias en las estrategias que plantearon entre la actividad de planeamiento estratégico y la de plan de negocios?
7. ¿Recomendarías el uso de esta metodología (rúbricas y guías de reflexión) para la formación de psicólogos? ¿Por qué?

Apéndice I: Ejemplos de unidades de análisis de las categorías

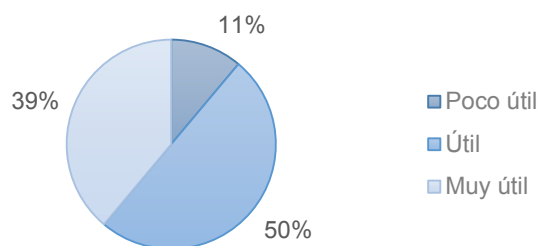
Código	Categorías	Unidades de análisis
EPEstA	Experiencia previa del estudiante en la autoevaluación	"(...) Y aparte también había una parte donde tú mismo autoevaluabas tu propia participación, ¿no? Si investigaste con anticipación, si ibas a clases, si ibas a las reuniones de trabajo grupal, etcétera".
EPEstR	Experiencia previa del estudiante en espacios de reflexión	"(...) O sea, eran más que todo reflexión sobre... sobre trabajo en grupo ¿no? Cómo nos... no sé, cómo nos habíamos sentido, qué parte había hecho cada uno".
PMFRA	Posibles motivos por los que funcionaron las rúbricas de autoevaluación	"La rúbrica, sí. La copiab... O sea, exactamente, todo lo de excelente lo copiábamos al formato drive y lo teníamos en rojito, y en rojito, ya escribíamos con respecto a eso. Era como nuestra consigna, por decirlo así".
PMNFRA	Posibles motivos por los que no funcionaron las rúbricas de autoevaluación	"(...) me sentía mal al ponerme yo mismo como que no logrado (...). Este... porque creo que estaba tan concentrado en el trabajo que sentía que la rúbrica... no sé, no sé... me hacía dudar de mi trabajo (risas). Pero que por un lado está bien, pero por otro lado, o sea, no quería volver a desempolvar el trabajo".
PMFGR	Posibles motivos por los cuales funcionaron las guías de reflexión	"O sea, yo creo que ayudaron en la realización de la tarea porque ya teníamos mapeado qué cosa nos ayudaba, o sea qué estrategias nos ayudaban para hacer la tarea"
PMNFGR	Posibles motivos por los cuales no funcionaron las guías de reflexión	"Con respecto a la guía. Para las guías, no creo que... no sé si estoy bien o no pero podríamos, por ejemplo, hablar más de las guías para que los alumnos le tomen más importancia".

Apéndice J: Resultados de la encuesta de experiencia personal

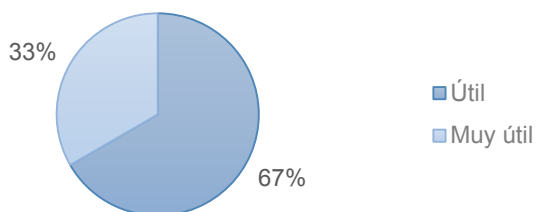
Preg. 1: ¿Con qué frecuencia he utilizado las rúbricas de autoevaluación durante la realización de ambas actividades?



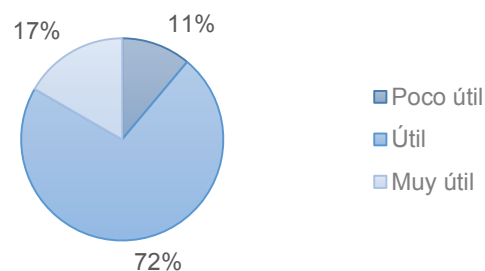
Preg. 2: ¿La autoevaluación a través del uso de la rúbrica ha sido útil para tu proceso de aprendizaje?



Preg. 3: ¿La autoevaluación a través del uso de la rúbrica ha sido útil para la realización de ambas tareas?



Preg. 5: ¿Las guías de reflexión han sido útiles para tu proceso de aprendizaje?



Preg. 6: ¿Las guías de reflexión han sido útiles para la realización de ambas tareas?

