

AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA EN UNIVERSITARIOS DE GASTRONOMÍA: AUTOEFICACIA E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

*Recibido: 5 diciembre 2016 * Aprobado: 27 febrero 2017*

MÓNICA ORDUÑA SOSA

UPAEP

monica.orduna@upaep.mx

Resumen

Uno de los retos actuales consiste en que los estudiantes universitarios autorregulen su aprendizaje; al reconocer las formas de aprendizaje, éstos pueden tener un mejor rendimiento. Asimismo, el identificar los aspectos que lo motivan y saber lo que realmente quieren hacer, permitirá que la comunidad estudiantil pueda plantearse de una manera más fácil sus objetivos, pero no solamente los académicos, sino también los profesionales. Cuando un estudiante se siente capaz y aprende a autorregularse, esto podría apoyarlo para un aprendizaje para toda la vida. Por lo tanto, en este artículo se mencionan las características de la autorregulación académica vista desde la teoría sociocognitiva, la autoeficacia de los estudiantes universitarios de Gastronomía y los instrumentos que se suelen ocupar en esta disciplina para la evaluación formativa y su autorregulación.

Palabras clave: Autorregulación del aprendizaje, estudiantes universitarios, autoeficacia, instrumentos de evaluación.

Abstract

One of the challenges today is that university students self-regulate their learning. Recognizing the different methods for learning students can perform better. Likewise, identifying the aspects that motivate them and knowing what they really want to do will make the student community more able to reach their goals, not only academically but also professionally. When a student feels capable of and learns to self-regulate, this may support him in lifelong learning. Therefore, this article explores the characteristics of academic self-regulation seen from sociocognitive theory, the self-efficacy of university Gastronomy students, and the instruments that are usually used in this discipline for formative evaluation and self-regulation.

Keywords: Self-regulation of learning, university students, self-efficacy, evaluation tools.



En la actualidad, uno de los aspectos en los que se requiere profundizar en el aprendizaje es el de la autorregulación de los estudiantes universitarios, en especial en licenciaturas como Gastronomía, donde el perfil de los estudiantes requiere que desarrollen diversas habilidades y en distintos entornos, como son las operativas, las de servicio, las administrativas y las de creación e investigación. Para ello, es importante que los alumnos logren una autoeficacia, ya que a partir de ella lograrán sus objetivos académicos y a su vez tener un aprendizaje significativo. El aprendizaje, según Ausubel (1980, citado en Acosta, 2014), debe ser significativo, esto es, “tener sentido y significado en él, el alumno manifiesta una actitud positiva para aprender, activar sus saberes previos y el maestro potencia significativamente el nuevo conocimiento, relacionándolo con los saberes previos y manejando diversas estrategias que favorezcan los diferentes estilos de aprendizaje en todos los discentes, así como el uso de materiales didácticos apropiados por cada tema” (p.21).

Por lo mencionado anteriormente, Schunk (1991; citado en Ertmer et al 1993) describe que “el aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de una determinada manera, la cual resulta de la práctica o de la experiencia” p. 53. Cabe mencionar lo que comenta Rosário (2012), que un alumno autoeficaz tiende a controlar de una manera eficiente sus estrategias de autorregulación.

Asimismo, para que exista un proceso de autorregulación en esta disciplina, se sugiere la utilización de instrumentos de evaluación formativa como son las fichas técnicas y feedback, con ello los alumnos podrán percibir sus avances, así como sus áreas de oportunidad, mismas que pueden mejorar en el trayecto escolar, logrando de esta manera la autoeficacia. Zimmerman (2000) describe que “la autorregulación, se refiere a una autorregeneración de pensamientos, sentimientos y acciones que se planifican y se adaptan de acuerdo a los objetivos personales de cada persona” (p. 14). Hay que considerar que la autorregulación es el control que los estudiantes tienen sobre su aprendizaje cognitivo, emociones, motivación y comportamiento, por medio del uso de estrategias personales para lograr sus metas que se han establecido (Panadero y Tapia, 2014).

En este contexto, se presenta una descripción del proceso de autorregulación académica en universitarios de Gastronomía; donde se rescata la utilización de ciertos instrumentos de evaluación formativa. y su relación con la autoeficacia para la autorregulación de dichos estudiantes.

Estudiantes universitarios de Gastronomía

Los estudiantes universitarios de la Licenciatura en Gastronomía tienen que realizar diversas actividades por lo que desarrollan múltiples habilidades, no solamente en el área operativa, sino también en la parte administrativa, contable, investigación y en especial

en el desarrollo de la creatividad, lo cual hace que tiendan a estar bajo presión la mayor parte del tiempo. Por ello, es necesario que en el transcurso de sus estudios universitarios se les otorguen las herramientas académicas para fortalecer la toma de decisiones. Por ejemplo, en el área académica, específicamente en relación a la parte operativa, cuando se está en la preparación de los platillos, o en el diseño de menús, y con respecto al área administrativa, cuando se revisan los costos o cuando hay una elección de la calidad de los productos en relación al precio, así como en la logística de los eventos. Hay que recordar que un estudiante de nivel superior tiende a ser independiente, desde el momento de elegir la carrera ya está tomando sus propias decisiones, si al mismo tiempo se le apoya a fomentar su autorregulación en el aprendizaje, podrá lograr sus metas de manera eficaz y por ende ser autoeficaz.

Los estudiantes que deciden estudiar Gastronomía son creativos, les gusta estar activos la mayor parte del tiempo, tienen un gusto especial por el arte y como en todas las profesiones también tienen sus especialidades, hay quien se inclina por el área administrativa, otros por el área operativa, ya sea en la cocina salada o bien en la cocina dulce, otra área es la artística, donde crean y hacen esculturas, por último está el área del servicio al cliente. En cada una de estas áreas se requieren habilidades en común, como es el que tengan iniciativa, que dominen las técnicas culinarias, las estandarizaciones en las recetas, los costos, la historia de los productos, certificaciones en alimentos, estar a la vanguardia tanto en cocina como en lo administrativo, conocimientos generales administrativos, mercadológicos, de investigación y en especial son personas que tienen que tomar decisiones de una manera rápida pero asertiva.

Al estudiar Gastronomía los estudiantes se acostumbran a trabajar bajo presión, además de tener una disciplina y respeto por la cocina (portar el uniforme completo). Lo cual hace que tengan distintas formas de aprendizaje. En este contexto, es importante que estos estudiantes logren la autoeficacia. Puesto que con ello podrían mejorar sus aprendizajes y autorregularse al mismo tiempo, en sus aprendizajes. Con lo anterior, se prepara al estudiante para lograr sus metas tanto académicas como profesionales que se mencionaron anteriormente, tal y como lo menciona Bisquerra (2005) "la educación debe preparar para la vida; o dicho de otra forma; toda educación tiene como finalidad el desarrollo humano" p. 96. Con lo mencionado anteriormente, un alumno universitario de Gastronomía si bien requiere distintas habilidades académicas y profesionales, también es cierto que al desarrollarse en un ambiente que le permita fortalecer su autoeficacia y autogestionarse promoverá el que pueda autorregularse académicamente en las actividades que desarrolle y a su vez también podrá lograr sus metas de una forma eficaz.

La autorregulación académica

La autorregulación académica es un conjunto multidimensional de procesos, los cuales son los cognitivos, los emocionales-motivacionales, los conductuales y los ambientales. Para aprender, se necesita saber el cómo se aprende, sentir la necesidad de aprender, tener el deseo y los motivos para aprender, así como se necesita crear las condiciones ambientales para el aprendizaje. Todo lo anterior forma parte de la capacidad para organizar, gestionar y autorregular tanto la parte contextual como la emocional (Monereo, 2007; citado en García, 2012).

Pintrich (2000; citado en Gonda, Ramírez, y Zerpa 2008), menciona que entre los principales exponentes de la autorregulación están Zimmerman (1988) y Schunk (1989), quienes han realizado diversas investigaciones en esta área y al mismo tiempo han servido para contribuir a este tema dentro de la educación. Entre sus estudios consideran aspectos cognitivos, motivacionales y cuestiones sociales que apoyan a la comprensión del aprendizaje académico. De la Fuente (2003) hace una síntesis de diversos resultados en trabajos de autorregulación de autores como Schunk y Zimmerman (2000), menciona que la autorregulación en el aprendizaje optimiza el uso de las operaciones cognitivas realizadas durante el aprendizaje de diferentes asignaturas, al igual que las estrategias de carácter motivacional-afectivo en los alumnos. Y es viable mejorar la conciencia metacognitiva y la autorregulación en los estudiantes cuando están aprendiendo. La metacognición descrita por Schunk (2012), "comprende dos conjuntos de habilidades relacionadas, primero está el qué habilidades, estrategias y recursos requiere cada tarea y después están los cómo y cuándo utilizar esas habilidades y estrategias para asegurar el éxito en el cumplimiento de la tarea" p. 286.

Hay que recordar a Zimmerman (2000) cuando describe que "la autorregulación, se refiere a una auto-regeneración de pensamientos, sentimientos y acciones que se planifican y se adaptan de acuerdo a los objetivos personales de cada persona" (p. 14). También menciona que los alumnos más autorregulados obtienen mayor éxito académico y motivación, mostrando a su vez una mayor autoeficacia (García, 2012).

Asimismo, García (2012) identifica que un alumno autorregulado demuestra su capacidad para definir sus propios objetivos, además que tiene mayor conciencia en su propio proceso de aprendizaje, suele reconocer sus capacidades y conocimientos para elegir las mejores estrategias de aprendizaje y a su vez también son capaces de controlar sus emociones, con ello el alumno distingue que él también es creador de su propio aprendizaje. En este sentido, hay que considerar que Zimmerman (2000), aporta que la autorregulación apoya al control de los estudiantes acerca de su cognición, emociones, motivación y comportamiento mediante la utilización de las estrategias personales para que logren sus metas, todo esto también es conocido como metacognición. Del mismo

modo presenta un proceso para el aprendizaje autorregulado que lo divide en fases y que se presenta en la Figura 1, donde se exponen las tres fases de la autorregulación: la de rendimiento, la de auto-reflexión – autocrítica y la de previsión de Zimmerman y Moylan (2009; citado en Panadero y Tapia, 2014).

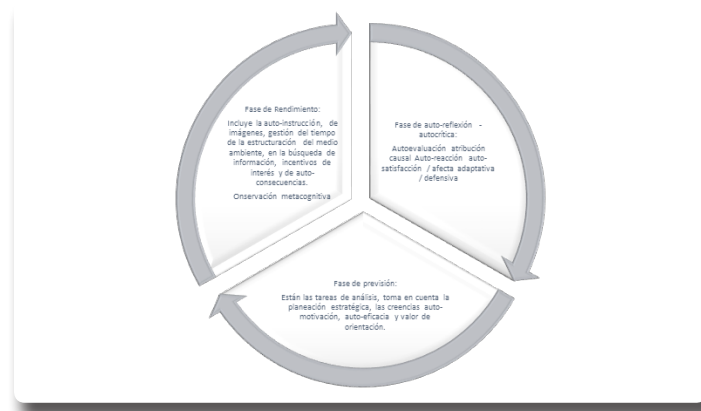


FIGURA 1. FASES DE AUTORREGULACIÓN (Panadero y Tapia, 2014, p. 452)

Tal y como se observa en la figura 1, en el proceso de autorregulación se dan momentos de planeación, análisis, autoevaluación, motivación, autoeficacia para un aprendizaje metacognitivo. En este sentido, Torre (2008; citado en García, 2012) describe que un estudiante autorregulado se destaca por identificar que el aprendizaje también es construido por él mismo y se hace hincapié en tres recomendaciones: la primera es que se promuevan ocasiones donde los alumnos reflexionen, la segunda es tener un seguimiento a la autorregulación y la tercera es la de dar retroalimentación a los estudiantes.

Asimismo, hay que recordar a Servera-Barceló (2005) quien destaca que “en la autorregulación la conducta está centrada más en el individuo que en el evento y se trabaja a largo plazo” (p. 362), con ello se destaca que al reforzar la autoeficacia académica en los estudiantes por medio de los instrumentos de evaluación y la retroalimentación, se puede consolidar su autogestión. Y con esta perspectiva, el alumno a futuro, es decir, ya en su vida profesional será capaz de llevar procesos de autorregulación de una forma eficaz en su vida laboral.

La autoeficacia académica

Como parte de la autorregulación se encuentra la autoeficacia, la cual tiene relación con el aprendizaje de los estudiantes, puesto que se refiere a las percepciones de los alumnos acerca de sus capacidades de organización y de implementación de acciones necesarias para alcanzar sus objetivos (Porta, 2003). En este sentido, la autoeficacia promueve que

el estudiante “se sienta motivado por diversas tareas y cursos a los cuales tiene afinidad”, lo cual influye en los logros de los alumnos aunque se tenga que enfrentar a sus miedos o frustraciones (Alegre, 2013, p. 4).

Porta (2003), describe las teorías de dos exponentes de la teoría socio-cognitiva Zimmerman y Bandura, ambos modelos triárquicos con los siguientes factores: ambiente, persona y comportamientos, lo que las hace diferentes es que para Zimmerman el planteamiento es lineal, mientras que Bandura lo observa de una manera cíclica que lleva al estudiante al logro de la autoeficacia.

Para Bandura (1987, 1997; citado en Medrano, 2011), la autoeficacia se basa en las creencias que las personas tienen acerca de sus capacidades para lograr determinadas acciones. Y estas creencias influyen en las decisiones al elegir ciertas actividades, además que tienen relación con las reacciones emocionales que determinan el comportamiento para lograr el éxito de sus objetivos y con un buen rendimiento.

En este contexto, Barca-Lozano, Almeida, Porto, Peralbo y Brenlla (2012) mencionan que la autoeficacia hace que se incremente la motivación para el aprendizaje y el proceso de autorregulación. Hay que recordar que el manejo estratégico de la motivación y la emoción apoyan al estudiante al logro de sus metas académicas (Gaeta, 2006). Además que el fomentar un aprendizaje profundo y significativo los universitarios logran un nivel mayor de autoeficacia que los apoya al control de las estrategias de autorregulación del aprendizaje (Fernández, 2011).

De igual forma hay que recordar a Rosário, Lourenco, Olímpia, Núñez, González-Pianda, y Valle (2012), cuando infieren que “para el éxito en el sistema educativo, se debe promover las competencias de autorregulación para que se aprenda de una forma autónoma” (p.38). En especial si se trata de un nivel superior, donde los alumnos deben ser autónomos en sus procesos de aprendizaje, y esto lo logran por medio de la regulación en su forma de aprender. Además, si se considera que en la medida que el estudiante se hace más consciente de sus parámetros de aprendizaje y de autoevaluación, puede ser capaz de validar su propia actividad cognitiva (Kruger y Dunning, 1999; citado en Urgartetxea, 2002).

Una de las razones de la autoeficacia es que le proporciona al estudiante un sentimiento de querer aprender más, que de acuerdo con Bandura (1986 y 1977; citado en Urgartetxea, 2000)

la autoeficacia es la creencia sobre las capacidades personales para ejecutar la fuentes de acción requerida para dirigir situaciones que se pueden aproximar y de acuerdo a ello, conforme el alumno se da cuenta de su capacidad de autorregulación y de ser capaz de contro-

lar las variables del rendimiento podrá atreverse a realizar una actividad cognitiva (p. 52).

Aunado a lo anterior hay que recordar que una de las variables que está muy relacionada con el aprendizaje autorregulado es la motivación, misma que incluye que el alumno tenga iniciativa y sea perseverante; todo esto tiene una estrecha relación con la autoeficacia puesto que ésta se “refiere a las creencias sobre el empleo de procesos de aprendizaje autorregulado, tales como el establecer las metas, la autosupervisión, el uso de estrategias, la autoevaluación y las autorreacciones” (p.3) (Zimmerman et al, 2005). Ya lo menciona Bandura (1997; citado en Zimmerman, 2005) que un estudiante autorregulado es capaz de sobreponerse a situaciones complicadas y a pesar de que las situaciones no sean de su interés y tampoco le sean atractivas, por lo que se requiere un gran sentido de autoeficacia para poder controlar cualquier obstáculo que se le pueda presentar ante el proceso de autorregulación.

Instrumentos de evaluación formativa

Se identifica que la autorregulación es un componente integrador en el proceso de aprendizaje, ya que a partir de la misma se fomenta la reflexión que apoya a la planificación, al control y a la evaluación del aprendizaje. Con ello se promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes, logrando controlar su proceso cognitivo. Aunado a lo anterior se complementa con la incorporación de instrumentos didácticos que ayudan a la metacognición, y apoyan al aprendizaje e incrementan la motivación de los alumnos y promoviendo la autorregulación (Arumí, 2009).

Si bien, para medir la autorregulación es necesario que se indiquen los instrumentos que se pueden ocupar para la evaluación de la misma, a pesar de que en mucho tiempo ésta solo se ha tomado como un requisito administrativo, también es cierto que apoya a la promoción del aprendizaje autónomo, claro está que con una evaluación que regule los aprendizajes, “de esta manera para que el alumno tome la responsabilidad de su aprendizaje se pueden utilizar estrategias y/o instrumentos de autoevaluación” (Polanco, 2010, p. 555).

Polanco (2010) hace referencia a ciertos productos académicos que apoyan a la autorregulación del aprendizaje, aunque no son las únicas pero sí las más frecuentes para la regulación de los aprendizajes y se presentan en el siguiente figura 2, donde se describen brevemente los distintos instrumentos que sirven como evaluación formativa:



FIGURA 2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA.

Mientras que para Arumí (2009), el feedback, el midterm report, la parrilla de autoevaluación, el portafolio y la tutoría son algunos instrumentos de evaluación formativa, que apoyan a fomentar las estrategias metacognitivas y de autorregulación educativa en los estudiantes. Ambos autores Arumí y Polanco proponen diferentes recursos académicos que orientan hacia la autorregulación, y coinciden en los portafolios o diarios de aprendizaje y en actividades de comunicación como es el feedback. Cabe recordar, que estos instrumentos son una referencia para que los estudiantes reconozcan sus fortalezas así como sus áreas de oportunidad y puedan mejorarlas de una manera consciente y eficaz.

Hay que considerar que las características de un alumno eficaz son que utiliza las estrategias cognitivas coordinadas entre sí de un pensamiento complejo, además de que aplica en momentos precisos sus conocimientos, es decir tiene la capacidad de dónde y cuándo utilizarlos además de tener la capacidad de reflexionar sobre lo que hace y corregir en caso de ser necesario. También este estudiante tiene en su entorno ambientes que lo motivan, mismos que son la base para la coordinación de las estrategias metacognitivas (Lamas, 2008). En este contexto, cuando al estudiante se le da una retroalimentación, al realizar de nuevo sus actividades será capaz de mejorarlas con mayor seguridad, de tal forma que va aprendiendo de sus propias experiencias y áreas de oportunidad, además de ir incrementando sus fortalezas académicas.

Diseño del estudio

El diseño de estudio se desarrollará con estudiantes de los diferentes semestres de la licenciatura en Gastronomía. Esta investigación será mixta, puesto que es un estudio empírico donde se realizarán encuestas que implica una investigación cuantitativa y las entrevistas que están basadas en una investigación cualitativa.

Consideraciones finales

Si bien el estudiante universitario se enfrenta a diversos retos cuando ingresa a este grado de licenciatura, en especial porque se supone que ya se asume como responsable y autónomo de su propio aprendizaje y más en la disciplina de la Gastronomía, donde la independencia es una parte esencial puesto que al ser una licenciatura que a pesar de ser multidisciplinaria se requiere de un número considerable de prácticas profesionales para acercarlos más a la realidad y con ello el alumno tiene que salir y gestionarse en todos los sentidos tanto académicos como personales.

Cuando al estudiante se le apoya a reconocer su proceso de aprendizaje y a fortalecer su autoeficacia será capaz de identificar sus talentos, distinguir sus oportunidades lo cual lo llevará a autorregularse. Asimismo y en relación a lo comentado, no se debe dejar a un lado la parte evaluativa, puesto que para mejorar algún proceso, éste debe ser evaluado y para la autorregulación existen diversos instrumentos de evaluación formativa entre los que se encuentran los portafolios o la retroalimentación ya que por medio de estos pueden ir identificando sus avances y pueden ser capaces de modificar acciones y resultados, aunado a la retroalimentación que se le da por parte de los docentes principalmente, pero también puede ser por parte de sus pares, es decir de sus propios compañeros.

Finalmente, el apoyar a los estudiantes para que tengan un proceso de autorregulación académica, por medio de instrumentos que los lleven a tener un seguimiento y que a su vez puedan ser autoeficaces, lleva a que se preparen para el futuro y puedan ser capaces de lograr un nivel competente en su vida profesional, además de llegar a sus metas a pesar de cualquier circunstancia que se le presenten. En especial en la disciplina de Gastronomía donde deben desarrollar múltiples habilidades, y en todas tienen un factor en común la toma de decisiones, las cuales tienen que ser realizadas de una manera rápida y lo más asertiva posible.

Referencias

- Acosta, S. (2014). *Pedagogía por competencias. Aprender a pensar*. México: Trillas.
- Alegre, A. (2013). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Universidad de San Ignacio de Loyola*, 1-20
- Arumí, M. (2009). Estudio de las percepciones de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre el uso de instrumentos de autorregulación. *RESLA*, 22, 35-58.
- Barca-Lozano, A.; Almeida, L.; Porto, A.M.; Peralbo, M.; y Brenlla, J.C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de psicología*, 28 (3), 848-859.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- De la Fuente; y Justicia. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Revista Aula Abierta*, 82, 161-171.

- Ertmer, P.; y Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), 50-72.
- Fernández, E.; y Bernardo, A. (2011). Autoeficacia en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1), 201-208.
- Gaeta, M.L. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. *REIFOP*, 9 (1).
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1), 203-221.
- Gonda, S.; Ramírez, L.; y Zerpa, C. (2008). Investigación Cualitativa en Psicología Educativa: Contribuciones al aprendizaje autorregulado. *Revista Laurus de la Universidad Pedagógica Experimental de Caracas Venezuela*, 16 (26), 112-135.
- Lamas, Héctor. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *LIBERABIT: Lima*, 14, 15-20.
- Medrano, L. (2011). Modelo social cognitivo del rendimiento académico en ingresantes universitarios. La contribución de la autoeficacia social académica. *Revista Tesis*, 1, 87-106.
- Panadero, E., y Tapia, A. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Revista Anales*, 30 (32), 450-462.
- Polanco, R. A. (2010). Diseño de instrumentos para promover la autorregulación del aprendizaje en el aula. *Memorias del VI Foro de Estudios en Lenguas Internacionales*, 552-564.
- Porta, M.P (2003). La importancia de las estrategias de autorregulación en el currículo, estudio de un alumno con N.E.E en la E.S.O. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8 (7), 299-307.
- Rosário, P.; Lourenco, A.; Olímpia, M.; Núñez, J.C.; González-Pienda, J.C.; y Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de psicología*, 28 (1), 37-44.
- Schunk, D. (2012). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. México: Pearson.
- Servera-Barceló. (2005). Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión. *Revista Neurológica*, 40 (6), 358-368.
- Urgartetxea, J. (2002). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 49-76.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining Self-regulation. A social cognitive perspective. En Boekaerts, P. Pintrich, Zeidner, M. *Handbook of Self-regulation* (págs. 13-35). USA: Academic Press.
- Zimmerman, B.J; Kitsantas, A; y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.