

DESARROLLO DEL PERFIL EMPRENDEDOR DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A PARTIR DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO

DEVELOPMENT OF THE ENTREPRENEURIAL PROFILE OF UNIVERSITY STUDENTS FROM SELF-REGULATED LEARNING STRATEGIES

Patricia R. Dimángano¹, Adriana L. Delgrosso².

¹ Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina, patriciadimangano@gmail.com

² Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina, adridelgrosso@hotmail.com

Resumen

En este trabajo se resumen los resultados obtenidos en tres investigaciones llevadas a cabo con estudiantes universitarios sobre experiencias de autoevaluación y autopreguntas, consideradas estrategias de aprendizaje autorregulado, con el fin de demostrar que resultan indispensables en la formación del futuro emprendedor, en tanto desarrollan procesos metacognitivos que favorecen y anticipan no solo su rendimiento académico sino que brindan herramientas indispensables para el futuro desarrollo profesional.

Las tres investigaciones que conforman un tríptico sobre metacognición forman parte de un proyecto de investigación sobre prácticas evaluativas en el nivel superior.

Palavras-chave: rendimiento académico. metacognición. autorregulación de los aprendizajes y autoevaluación

Abstract

This paper summarizes the results obtained in three studies conducted on university students on experiences of self-assessment and self-questioning, considered as self-regulated learning strategies, in order to demonstrate that they are indispensable for the formation of the future entrepreneur. Not only do they develop metacognitive processes that favor and anticipate their academic performance but also provide essential tools for a future professional development.

The three investigations, all focusing on metacognition, belong to a research project on evaluative practices at university level.

Keywords: academic performance. Metacognition. self-regulation of learning. self-evaluation.

©ACINNET NETWORK. All rights reserved.

How to cite this article:

DIMÁNGANO, Patricia; DELGROSSO, Adriana. Título do artigo título do artigo título do artigo título do artigo título do artigo. **ACINNET Journal**, Varginha, MG, v. 10, p. 33-42, 2020. ISSN 0000-0000/ISSN 0000-0000.

Disponível em: <https://> endereço do periódico.

DOI: <https://> colocar o doi do artigo (editoração da revista)

INTRODUCCIÓN

“Puede parecer extraño que en estos primeros momentos del siglo XXI, en el que se habla hasta la saciedad del potencial, incluso revolucionario, que encierran las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), haya que poner de relieve el potencial, casi ilimitado, que se esconde en las llamadas estrategias de aprendizaje” (BELTRÁN, 2005).

No solo la mera iniciativa, el capital o la capacidad productiva de una persona aseguran que esta sea un emprendedor exitoso. Se requiere, además, de un conjunto de aptitudes y actitudes para poder gestionar de manera diferente: creatividad, adaptación al cambio, sentido de la oportunidad, innovación, resolución de conflictos, toma de decisiones, liderazgo, responsabilidad y perseverancia (CASATI, 2015).

El aprendizaje autónomo privilegia el desarrollo de algunas de estas competencias y las pone en juego. Si bien es el docente quien debe procurar las oportunidades, la regulación de los procesos y el aseguramiento del éxito dependen de la capacidad autorreguladora y metacognitiva del estudiante.

Es emprendedor el docente que genera el dispositivo pedagógico y es emprendedor el estudiante que asume un rol activo en sus aprendizajes.

Por lo tanto, la gestación del perfil emprendedor desde la formación de grado se logra no solo por la necesaria preparación conceptual y académica sino que resulta también de potenciar estas cualidades y habilidades de los estudiantes a través de estrategias de enseñanza y de aprendizaje que favorezcan la consolidación de las necesarias competencias profesionales del futuro emprendedor. Será fundamental el protagonismo del alumno, la iniciativa y capacidad de conducción del propio proyecto académico como referencia de su posterior recorrido profesional. El liderazgo, la creatividad y el pensamiento estratégico son herramientas indispensables de desarrollo profesional y forman parte del curriculum universitario del siglo 21.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

MARCO TEÓRICO

El aprendizaje autorregulado responde a este modelo de aprendizaje autónomo que permite desarrollar el ya reconocido aprender a aprender. Supone un protagonismo del estudiante como participante activo, metacognitivo, motivacional y comportamental frente a sus propios aprendizajes. Implica desarrollar consciencia de los componentes de la tarea a realizar, las habilidades necesarias para enfrentarla, sus posibilidades para hacerlo y una serie de estrategias de acceso, resolución y evaluación que le permitan regular en tiempo y espacio las mismas con libertad y decisión (BRUNER, 1960).

La metacognición, indispensable para esa autorregulación del aprendizaje es el conocimiento de sí mismo que cada uno posee respecto de los propios procesos cognitivos y sus productos y al control activo y a la consecuente regulación y

planificación de estos procesos al servicio de alguna meta concreta u objetivo (CHROBAK, 2000).

La metacognición requiere saber qué (objetivos) se quiere conseguir y saber cómo se lo consigue. El producto del conocimiento que el sujeto obtiene gracias a la autoobservación referida a la tarea, a sí mismo y a las estrategias con las que encara la actividad cognitiva puede modificar las razones por las cuales el individuo aprende y optimizar los recursos cognitivos disponibles.

El desafío de la educación actual es formar estudiantes autónomos en sus aprendizajes, competentes en el desarrollo de estrategias que aseguren su educación permanente más allá de la tutela de los docentes dentro de las instituciones educativas.

Dentro de este marco conceptual, en el IV Congreso de la Red Acinnet, se abordó esa autoreflexión a partir de la autoevaluación, dado que es la estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el estudiante, en cualquier disciplina.

OBJETIVO

Demostrar cómo la autorreflexión (a través de la autoevaluación y la autopregunta) favorece el desarrollo de algunas de las aptitudes y actitudes requeridas poder gestionar de manera diferente (adaptación al cambio, sentido de la oportunidad, innovación, resolución de conflictos, toma de decisiones).

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

DISEÑO METODOLÓGICO

Para dar respuesta al objetivo planteado, se describen un trabajo cualitativo y dos cuantitativos que ilustran la autorreflexión en el alumno universitario en relación con su desempeño académico. Se conforma así un tríptico de metacognición donde se aborda esa autoreflexión a partir de la autoevaluación, dado que es la estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el estudiante en cualquier disciplina (Calatayud, 2008). Las tres experiencias evaluativas se llevaron a cabo con estudiantes universitarios en una población de segundo año de la carrera de Psicopedagogía que cursan Psicolingüística en una universidad privada de la Argentina en las ciudades de Rosario y San Nicolás.

En el primero de ellos se analizan cualitativamente los ensayos argumentativos que llevan a cabo con el fin de autoevaluar su desempeño académico, a la luz de los aspectos metacognitivos que se les propone como autoreflexión de su accionar. En el mismo se incluyen 4 ítems que funcionan en ellos como autopreguntas destinadas a evaluar los procedimientos que los estudiantes llevan a cabo y los que deben, además, calificar con una nota numérica que luego promedian: dedicación al estudio y a la elaboración de los Trabajos Prácticos solicitados por la cátedra, cumplimiento

en la entrega o presentación de los mismos, participación en el aula y en los trabajos grupales y comprensión de los contenidos teóricos de la unidad.

En el segundo, esa autocalificación se analiza cuantitativamente (Dimángano y Delgrosso, 2017) con el fin de demostrar la relación existente entre las notas surgidas a partir de la autopercepción del desempeño académico solicitadas previamente al primer examen parcial de la asignatura y la surgida de la evaluación de resultado obtenida en el mismo. Respecto de las diferencias obtenidas entre ellas, las mismas se agruparon en tres modalidades idénticas para las dos dimensiones que se consideran, según sea esta diferencia menor o mayor al parcial. Las modalidades son 0,10 a 1 punto; 1,10 a 2 puntos y más de dos puntos.

Finalmente, en el tercero, la autoreflexión se aborda desde una autopregunta (habilidad esencial para el pensamiento estratégico) incluida en ese primer examen parcial y destinada a indagar acerca de conceptos de las unidades evaluadas, con el fin de demostrar que tanto la autopregunta como las respuestas a la misma están relacionadas con las notas que el alumno obtuvo en la evaluación donde se la incluye. La consigna que se les propone a los alumnos es la siguiente: "Formula y da respuesta a una pregunta (no reiterada) que sea pertinente con los conceptos dados en las unidades 1 y 2".

POBLACIÓN Y MUESTRA

La muestra está compuesta por 42 alumnos que cursaron Psicolingüística de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía en las ciudades argentinas de Rosario y San Nicolás, en el primer cuatrimestre de 2017 y que asistieron al primer examen parcial. El 50% corresponde al Turno Mañana (TM) de Rosario. La mayoría son mujeres, ya que asiste un solo varón al TN de Rosario. En relación con la edad de los alumnos, de un mínimo de 19 a un máximo de 38, el promedio, superior a la mediana (20), para toda la población resultó de 22 años. Los de mayor edad son los del turno noche (28,98 años). Los del TM de Rosario (19,88 años) y los de SN (21,92) no difieren demasiado.

Tabla I. Distribución de las medidas de posición estadísticas de la edad de los 42 alumnos, según el curso. Rosario y San Nicolás, 2017

Edad	Mínimo	Mediana	Máximo	Promedio
Rosario TM (N=21)	19	19	23	19,88
Rosario TN (N=9)	19	29	38	28,98
San Nicolás (N=12)	19	21	33	21,92
Total (N=42)	19	20	38	22,60

Fuente: El autor

En relación con los estudios previos, 7 de los 9 alumnos del turno noche cuenta con estudios previos, ninguna del TM los posee y sólo una de SN lo tiene.

RESULTADOS

En el primero de los trabajos se vio cómo la regulación de los procesos puede ser objeto de un análisis metacognitivo por parte de los estudiantes si se les propone como instrumento para evaluarla un ensayo argumentativo sobre su desempeño académico. Este puede incluir preguntas direccionadas a ciertos aspectos específicos de ese proceso o ser abiertas, con el fin de poder observar también

cuáles son los que considera valiosos el propio estudiante. Los resultados cualitativos mostraron que los alumnos son capaces de reconocer que:

Establecen y desarrollan una estrategia personal sostenida en el tiempo para asegurarse la apropiación de los aprendizajes y el logro de la meta. Dicha estrategia tiene en cuenta componentes personales motivacionales y cognitivos y otros propios de la tarea, que se van reajustando en caso de ser necesario.

Sólo ocasionalmente, es poca su dedicación al estudio.

En algunos, el tiempo destinado al estudio no está relacionado con la comprensión de los temas pero en algunos casos se reconoce como un impedimento para la profundización. Las responsabilidades laborales son mencionadas como causal externo y obturador del proceso.

En orden de estrategia y organización, se sostiene un espacio de acercamiento y elaboración individual que antecede al trabajo grupal. Esta última es valorada por su potencial de introducir el debate, el análisis de los temas incluidos en las unidades de estudio, la comprensión y el enriquecimiento mutuo, repasar, afirmar conceptos y esclarecer dudas. Sin embargo, lo grupal, no es percibido como instancia colaborativa de construcción de los aprendizajes, sino como subsidiaria de un proceso individual. Incluso en algunos casos se plantea como una necesidad a la que deben recurrir ante la dificultad de alcanzar el éxito de modo individual. Excepcionalmente un estudiante sostiene cierta preocupación derivada de la puesta en cuestión de sus hipótesis previas que se ponen en duda en la construcción grupal del conocimiento.

La mayoría intenta cumplir con la realización y presentación de los mismos porque aprovechan la instancia de corrección propuesta por la cátedra bajo la modalidad de puesta en común en gran grupo.

Con gran frecuencia, la comprensión de los temas se ve dificultada por la falta de conocimientos previos y la especificidad del vocabulario de los mismos (de registro profesional) pero que tanto la introducción de los mismos que hace la docente en su exposición participativa como la puesta en común para la corrección de los trabajos prácticos favorece la interpretación de los mismos.

Casi todos consideran que la exigencia de ejecución de un trabajo práctico por clase (y a veces dos) como metodología de trabajo favorece "llevar al día la materia".

Finalmente, muchos cierran su ensayo expresando que la revisión de su accionar a partir del ensayo autoevaluativo es una experiencia novedosa, en la que algunos se proponen cambiar la metodología de abordaje de la asignatura y, otros, su propio desempeño como estudiante en el resto de las materias.

En el segundo trabajo, cuantitativo, se ve cómo esa autoevaluación, trasformada en una calificación puede predecir el resultado sobre el desempeño. En efecto, la mayoría de los alumnos se autoevalúa con un promedio de 7,28 puntos y obtiene, en promedio, 6,85 en el primer examen parcial. Más de la mitad de la población (55%) se autoevaluó con una nota menor a la obtenida luego en la evaluación, el 43% lo hizo con puntajes mayores y sólo una alumna coincidió en la nota. La mitad de la población estimó su puntaje con una diferencia menor o igual a un punto. El resto tanto con una diferencia entre 1,1 y 2 puntos, como mayor a 2.

En la tercera investigación se ve la estrecha relación entre la posibilidad de autopreguntarse sobre los conceptos puestos en juego en una evaluación. Esto es así porque, de los 42 alumnos que asistieron al parcial donde se la incluye, solo 6

no respondieron la consigna que implicaba autopreguntarse sobre un tema de las dos unidades que se incluían en la evaluación. De los 36 restantes, la mayoría (81%) formuló preguntas pertinentes en cuanto a la temática y no reiteradas en relación con el resto de las que se incluían, la mitad de las cuales estaban formuladas correctamente desde el punto de vista morfológico, sintáctico o semántico.

En relación con las respuestas dadas a esas 36 autopreguntas tenemos que las $\frac{3}{4}$ partes de los alumnos (75%) las dieron de manera satisfactoria, el 17% no las dio, el 5% fue no satisfactoria y el 3% insuficiente.

De la relación que se establece entre la formulación de la autopregunta y las notas obtenidas por ellos en la evaluación, el mayor porcentaje de alumnos (33%) obtuvo notas excelentes y formuló preguntas pertinentes sin reiteración temática. El resto de alumnos que produjo el mismo tipo de pregunta obtuvo notas de las tres modalidades restantes (buenas, regulares y malas). La totalidad de alumnos que no pudo preguntarse nada obtuvo una mala nota (14%).

De la relación que se establece entre la respuesta dada a la autopregunta y las notas, el 33% de alumnos obtuvo notas excelentes y redactó respuestas satisfactorias. El 19% de alumnos obtuvo notas malas y no redactó la respuesta (se incluyen los alumnos que no pudieron preguntarse nada).

DISCUSIÓN

Tal como se dijo, la autoevaluación puede predecir el resultado sobre el desempeño. Este punto es el que obliga a incluir en cualquier planificación estratégica de un buen emprendedor, al análisis de sus propios procedimientos para llevarla a cabo. Algo que sin dudas recae en la autorreflexión.

La autorregulación es una de las dimensiones de la motivación (Huertas, 2006), y esta es definida como un proceso mediador entre nuestros motivos y la consecución de nuestras metas. La motivación permite la regulación y la orientación de los pasos eficaces para alcanzar lo deseado, siendo un conjunto de pautas para la acción, que cargadas emocionalmente, implican la anticipación de una meta u objetivo deseado.

Las metas son los objetivos que las personas se esfuerzan por conseguir: movilizan hacia el esfuerzo, aumentan la persistencia, dirigen la atención y generan la planificación de estrategias (REEVE, 2010).

El ensayo autoevaluativo es predictor del rendimiento. De modo que, si la autorreflexión es facilitadora de la autoevaluación, lo es también de la meta a alcanzar, considerando que el monitoreo del proceso es la herramienta indispensable para lograrla.

CONCLUSIONES

Comenzamos proponiendo la autoevaluación y la autopregunta como estrategias para desarrollar algunas aptitudes y actitudes de todo emprendedor exitoso.

Concluimos con que estas experiencias metacognitivas desarrolladas en estudiantes del nivel superior permiten ser extrapoladas al ámbito del futuro emprendedor como herramientas indispensables para considerar que la elaboración de conceptos está estrechamente vinculada tanto a los procesos como a los resultados; y que es fundamental aprehenderlos cuando el asesoramiento, la toma de decisiones y/o el liderazgo se lleva a cabo en un ámbito de trabajo específico.

En síntesis, estas experiencias permiten ejercitar el desarrollo de habilidades metacognitivas que no sólo se ponen en juego en tareas académicas, sino que serán fundamentales en el ejercicio profesional. En un plan de negocios, será tan importante para alcanzar el éxito, la organización y regulación en el tiempo de las tareas, el análisis de las estrategias empleadas y su combinación más conveniente, como el dominio del autoconcepto y la confianza en sí mismo que posea su ejecutor.

REFERÊNCIAS

BELTRÁN LLERA, J.A. (2005). **Introducción. Revista de Psicología y Educación Vol. 1, Núm. 2, pág. 7-12.** Disponible en <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/20050102.pdf#page=13>

BRUNER, J. S. (1960). **Hacia una teoría de la instrucción.** Barcelona: Uteha, 1972.

CALATAYUD SALOM, A. (2008): **La autoevaluación como estrategia de aprendizaje para tender a la diversidad.** Disponible en <http://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/autoevaluacion-como-estrategia-aprendizaje-atender-diversidad-2752/>

CASATI, (2015). **La cultura emprendedora.** De ser empleado a ser emprendedor. En Navós, O.T. Compilador. (2015). **Emprendedorismo en el siglo XXI.** Buenos Aires: Dunken. Capítulo 3.

CHROBAK, R (2000). **La Metacognición y las Herramientas Didácticas.** Disponible en <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Chrobak.htm> Universidad Nacional del Comahue. Consultado el 18.06.2017

DIMÁNGANO, P.R Y DELGROSSO, A.L. (2017). **El ensayo autoevaluativo de desempeño (evaluación de proceso) como predictor del rendimiento académico (evaluación de resultados) de los estudiantes en el nivel superior.** Trabajo libre presentado en el Curso de invierno para profesores (2° edición) Primer Ateneo Binacional. Entre la reflexión y la acción: prácticas innovadoras en el nivel superior. Universidad Católica del Uruguay. Sede Salto. 2017.

HUERTAS, J. (2006). **Motivacion: Querer Aprender.** Buenos Aires: Aique.

REEVE, J. (2010). **Motivación y Emoción.** Mexico: Mc Graw Hill.