

RELACIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO (PROCESO), LA SATISFACCIÓN Y EL RENDIMIENTO CON EL ENGAGEMENT - BOURNOUT, (PRODUCTO)

Jesús de la Fuente¹. Lucía Zapata Sevillano². Francisco Javier Peralta¹. Mireia López²

¹Universidad de Almería (España). ²Education & Psychology I+D+i. Universidad de Almería (España)

³Programa Doctorado. Universidad de Almería (España)

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.597>

Fecha de recepción: 9 de Enero de 2014

Fecha de admisión: 30 de Marzo de 2014

RESUMEN/ABSTRACT

Introducción. La investigación sobre *aprendizaje autorregulado* sugiere que los alumnos autorregulados tienen una participación metacognitiva, motivacional y conductual más activa en el proceso de aprendizaje, generando más estrategias metacognitivas, expectativas de autoeficacia positivas, modificación de las acciones inefectivas y más ajuste de metas. La *satisfacción* del alumno ha sido definida como la percepción de su propio proceso y producto obtenido, siendo una variable de *rendimiento actitudinal*. El *rendimiento* se ha considerado como el logro de la competencia y estándares de ejecución en un tarea de evaluación dada. La presente investigación está centrada en el establecimiento del papel de las variables emocionales y sus relaciones con las de carácter motivacional y cognitivo, en el marco de los modelos 3P y DIDEPRO.

Método. Un total de 250 estudiantes de la Universidad de Almería (España, correspondientes a segundo y cuarto curso, de Grado y Licenciatura, respectivamente,) participaron en esta investigación. Se evaluó mediante la *Escala de Evaluación Interactiva del Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, EIPEA* en sus dimensiones, aprendizaje autorregulado y satisfacción con el aprendizaje. El *rendimiento académico* (conceptual, procedimental y actitudinal) se obtuvo mediante la solicitud al profesorado de las calificaciones de cada alumno. El *compromiso-agotamiento* se evaluó a través de una versión española validada del *Marlach Bournout Inventory Survey-Utrecht Work Engagement Scale for Students*, con adecuados índices de fiabilidad y validez de constructo. La cumplimentación de los cuestionarios se realizó de manera anónima, en clase y en semanas diferentes. Se utilizó un diseño de investigación de carácter ex post-facto. Los análisis realizados en relación a los objetivos e hipótesis propuestos fueron de asociación (correlaciones bivariadas de Pearson).

RELACIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO (PROCESO)...

Resultados. El *aprendizaje autorregulado* mostró una relación de asociación positiva con el *engagement*, en la *planificación*, *aprendizaje significativo* y *técnicas de estudio*. La *satisfacción con el aprendizaje* apareció asociada con el *engagement*, especialmente con la *absorción*. El *rendimiento total* apareció asociado positiva y significativamente con el *engagement* y negativamente con el, especialmente entre el *rendimiento procedimental* y el *engagement*.

Discusión. Los resultados confirman dos aspectos. De una parte, la relevancia de los modelos 3P y DIDEPRO, como heurísticos consistentes para el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. De otra, la importancia de las emocionales *positivas* (*engagement*) vs. *negativas* (*burnout*), asociadas a los constructos *aprendizaje autorregulado*, *satisfacción con el aprendizaje* y *rendimiento procedimental* y actitudinal.

Palabras Clave: Aprendizaje autorregulado, satisfacción con el aprendizaje, rendimiento académico, *engagement-burnout*, universidad.

INTRODUCCIÓN

El Modelo 3P (Biggs, 1987, 1988) y el modelo DIDEPRO (De la Fuente y Justicia, 2007) han establecido diversas variables de presagio, proceso y producto de los alumnos, con una evidencia empírica consistente de estas relaciones. Entre las mismas, la investigación reciente está centrada en el establecimiento del papel de las variables emocionales y sus relaciones con las de carácter motivacional y cognitivo.

Variable de proceso del aprendizaje académico: el aprendizaje autorregulado

En la *educación superior* se ha investigado el papel de esta variable, tanto por la accesibilidad de la muestra como por estar asociada a un mayor desarrollo cognitivo, propio de este tramo educativo. Entre todos los componentes del conocimiento metacognitivo los que más se han estudiado son el conocimiento sobre el conocimiento, el conocimiento sobre el control, la metacompreensión, la metamemoria, la autoevaluación y el autorrendimiento (Tobias y Emerson, 2009). Se han encontrado relaciones de otras variables con el conocimiento metacognitivo, tales como la inteligencia y el conocimiento previo, las ideas sobre sí mismo y las habilidades propias, las ideas sobre lo que es importante aprender, las habilidades verbales e incluso la ansiedad de evaluación, con un efecto negativo en el rendimiento, pero un efecto positivo en la metacognición (Miesner y Maki, 2007).

Zimmerman y Labuhn (2012) han sintetizado las características de esta construcción psicológica: 1) la autorregulación es concebida como un *mediador clave* entre una habilidad mental y una adquisición de una habilidad académica. Más específicamente, se refiere al proceso auto-directivo con el que los aprendices transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas; 2) la investigación sobre el aprendizaje autorregulado, no limita este concepto a una característica individual de formas de aprendizaje, sino que implica a *formas sociales de aprendizaje*, sistemas de ayuda entre iguales y profesores. La autorregulación del aprendizaje incorpora procesos *auto-motivacionales* y *metacognitivos*. La investigación sobre aprendizaje autorregulado sugiere que los alumnos autorregulados tienen una participación metacognitiva, motivacional y conductual más activa en el proceso de aprendizaje, generando más estrategias metacognitivas, expectativas de autoeficacia positivas, modificación de las acciones inefectivas y más ajuste de metas. Todas las *definiciones de aprendizaje autorregulado* implican el uso de dirección de metas (antes), el uso de las tres propiedades de la autorregulación (durante) y como resultado el alumnado tiene una mayor implicación en su aprendizaje académico (después).

Variable de producto del aprendizaje universitario: satisfacción y rendimiento, compromiso vs. agotamiento

La satisfacción y el rendimiento han sido considerados dos variables producto en el modelo 3P de Biggs (1987, 1988, 1993) y DIDEPRO (De la Fuente y Justicia, 2007). La *satisfacción* del alumno ha sido definida como la percepción de su propio proceso y producto obtenido, siendo una variable de *rendimiento actitudinal*. Por su parte, el *rendimiento* se ha considerado como el logro de la competencia y estándares de ejecución en un tarea de evaluación. Por ello se han establecido tres tipos de rendimiento: conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser), de acuerdo con el *modelo multidimensional de la competencia* (De la Fuente et

al, 2005). El primer tipo estaría referido a la adquisición de *hechos, conceptos y principios*, el segundo a la admisión de *habilidades y metahabilidades* y el tercero a la adquisición de *actitudes, valores y hábitos*.

Como un constructo metacognitivo latente, el *compromiso* promueve el gusto por el aprendizaje de por vida. Hidi y Renninger (2006) han establecido cuatro fases del modelo de desarrollo del interés, a través de episodios individuales en la implicación personal, que culminan con una alta implicación y persistencia en un área de interés. Por ejemplo, el *interés y el disfrute* informado en dos momentos, al azar, en la Escuela Secundaria, fue predictor de la carrera y del rendimiento, dos años más tarde. De manera similar, el interés en las clases de un área fue predictor del rendimiento a largo plazo y de la motivación e importancia concedida a esa área. Por tanto, no es sorprendente que la investigación haya encontrado que el *compromiso* de los estudiantes esté positivamente relacionada con el aprendizaje y la motivación, y viceversa (Kelly, 2008). Los estudios sobre rendimiento profesional creativo han encontrado que el desarrollo del mismo era concomitante con una larga historia de compromiso y de bienestar intrínseco en esas actividades (Nakaruma 2001). Como han sugerido Csikszentmihalyi y Larson (1984) el patrón de compromiso que se construye en la adolescencia puede definir el patrón de atención, consciencia e interés en la edad adulta.

Objetivos

Asumiendo el constructo en su formato continuo, *engagement (compromiso) vs. burnout (agotamiento)* como variable objeto de estudio, se establecen las relaciones existentes entre una variables de *proceso* (aprendizaje autorregulado) y otras de *producto* (satisfacción, rendimiento, engagement vs. burnout). En concreto, se pretende es mostrar la relevancia de la investigación de las vivencias emocionales positivas vs. negativas, asociadas a variables motivacionales al uso, en el contexto de enseñanza-aprendizaje universitario.

MÉTODO

Participantes

Un total de 250 estudiantes de la Universidad de Almería (España, correspondientes a segundo y cuarto curso, de Grado y Licenciatura, respectivamente, participaron en esta investigación de carácter ex post-facto.

Instrumentos

Aprendizaje autorregulado. Se evaluó mediante la *Escala de Evaluación Interactiva del Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, EIPEA* (De la Fuente y Martínez-Vicente, 2004, 2007), en su dimensión dos, con los ítems y factores constitutivos de una validación reciente (De la Fuente et al, 2012).

Satisfacción con el aprendizaje. Se evaluó mediante la *Escala de Evaluación Interactiva del Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, EIPEA* (De la Fuente y Martínez-Vicente, 2004, 2007), en su dimensión tres, con los ítems y factores constitutivos de una validación reciente (De la Fuente et al, 2012).

Rendimiento académico. Se obtuvo mediante la solicitud al profesorado de las calificaciones totales y parciales de cada alumno, en las asignaturas participantes en la evaluación.

Compromiso-agotamiento (engagement-burnout). Se evaluó a través de una versión española validada del *Marlach Burnout Inventory Survey -Utrecht Work Engagement Scale for Students* (Shauffeli et al., 2002). Esta versión ha mostrado adecuados índices de fiabilidad y validez de constructo, en este estudio transcultural.

Procedimiento

La evaluación se realizó de manera contextualizada en dos asignaturas de la Licenciatura y Grado de la Titulación de Psicología. La cumplimentación de los cuestionarios se realizó de manera anónima, en clase y en semanas diferentes, con una clave secreta que permitiera la asociación entre los participantes sin desvelar la identidad. Las variables de *proceso* (aprendizaje autorregulado) se evaluaron a la mitad de cada asignatura y las de *producto* (satisfacción, rendimiento y engagement-burnout), al finalizarla la asignatura, antes de conocer la calificación final de la misma.

RELACIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO (PROCESO)...

Análisis de datos

Se utilizó un diseño de investigación de carácter ex post-facto. Los análisis realizados en relación a los objetivos e hipótesis propuestos fueron de asociación (correlaciones bivariadas de Pearson) para establecer las correspondientes relaciones lineales entre variables.

RESULTADOS

La puntuación total de la dimensión *aprendizaje autorregulado* mostró una relación de asociación positiva con el *engagement* ($r=.499, p<.001$). En concreto, los factores de *planificación* ($r=.278, p<.05$), *aprendizaje significativo o profundo* ($r=.318, p<.05$) y *técnicas de estudio* ($r=.357, p<.01$).

La puntuación total de la dimensión *satisfacción con el aprendizaje significativo* apareció asociada con el *engagement* ($r=.283, p<.05$), especialmente con la *absorción* ($r=.424, p<.001$). Específicamente, tanto el factor *satisfacción con el aprendizaje* como el *aprendizaje significativo* aparecieron asociados con la *absorción* ($r=.347, p<.01$ y $r=.322, p<.01$, respectivamente).

El *rendimiento total* apareció asociado positiva y significativamente con el *engagement* ($r=.305, p<.05$) y negativamente con el *burnout* ($r=-.292, p<.05$). Específicamente, apareció un relación de asociación negativa entre el *rendimiento procedimental* y el *engagement* ($r=-.314, p<.01$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

También en esta investigación, los resultados confirman dos aspectos. De una parte, la relevancia de los modelos 3P y DIDEPRO, como heurísticos consistentes para el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, en la vertiente del estudio de las emociones de los alumnos. De otra, la importancia de las emocionales *positivas* (*engagement*) vs. *negativas* (*burnout*), asociadas al constructo *aprendizaje autorregulado*, la *satisfacción* y *rendimiento*. Ambos, reafirman la idea de que las vivencias emociones tienen clara presencia en los procesos motivaciones-cognitivos del alumnado universitario y están asociados a los mismas (Pekrun, 1992, 1996, 2009). En concreto, se ha evidenciado cómo el *aprendizaje autorregulado* (durante el proceso de aprendizaje) y que la *satisfacción con el aprendizaje* (al finalizar el proceso) están asociadas al *compromiso*. También, el *rendimiento*, especialmente el *procedimental* y el *actitudinal*. En definitiva, estos resultados consolidan la relación entre *autorregulación* en el aprendizaje y *engagement* (Zimmerman y Labuhn, 2012), así como la necesidad del estudio de la *emocionalidad positiva* (*engagement*) vs. *negativa* (*burnout*) como herramienta de aprendizaje imprescindible que interactúa con los procesos motivacionales y cognitivos del aprendizaje universitario.

Los auto-juicios de aprendizaje están asociados a dos formas de *auto-reacción*: una de ellas es la *auto-satisfacción*. Las reacciones de *auto-satisfacción* se refieren a las percepciones de satisfacción o insatisfacción, asociadas a respuestas emocionales, mientras se observa el *rendimiento* de uno. Estas emociones pueden tener un rango entre la alegría y la depresión. En general, los estudiantes eligen asignaturas que les producen satisfacción y emociones positivas y evitan las contrarias. Los estudiantes *reactivos* atribuyen sus errores a causas incontrolables y tienen estados emocionales de insatisfacción con falta de implicación para aprender. Los *proactivos* atribuyen sus errores a causas controlables, tienen estados emocionales positivos y mantienen sus esfuerzos por aprender.

En cuanto a la relación entre *rendimiento* y *engagement-burnout*, los resultados no son lineales y se necesita más investigación. Sin embargo, la relación encontrada del *rendimiento procedimental* (habilidades) y *actitudinal* (implicación) son consistentes con el modelo general establecido en el constructo *engagement-burnout*, en especial esta última.

Limitaciones y prospectivas

Aunque esta investigación también tiene *limitaciones* referidas al número de participantes, a la propia representatividad de la muestra y a la simplicidad de los análisis efectuados, los resultados encontrados alertan respecto a la importancia de evaluar estas relaciones, entre el *aprendizaje autorregulado* -en el momentos de desarrollo del proceso de aprendizaje-, y la *satisfacción con el mismo*, el *rendimiento*, y *emocionalidad positiva* vs. *negativa* de estrés, al final del proceso. Las *implicaciones* de estos resultados, también están referidos la importancia de tomar

en consideración ambas variables para el conocimiento de las características individuales del alumnado universitario durante su proceso de aprendizaje, así como realizar acciones de adaptación del proceso de enseñanza, así como entrenamiento específico en las habilidades de la gestión del estrés académico del alumnado universitario (Pekrun y Stephens, 2012). Los alumnos *proactivos* utilizan alto nivel de *aprendizaje autorregulado*, obtienen mayor *satisfacción con el aprendizaje y rendimiento*, y finalmente, tienen con una vivencia de *compromiso*. Los alumnos *reactivos* tienen un bajo nivel de *aprendizaje autorregulado*, obtienen menos *satisfacción con el aprendizaje y rendimiento*, y finalmente, tienen con una vivencia de *agotamiento*, en las situaciones cotidianas de estrés académico universitario. No obstante, estas relaciones deben seguir siendo investigadas.

REFERENCIAS

- Biggs, J.B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research
- Biggs, J. (1988). The role of metacognition in enhancing learning. *Australian Journal of Education*, 32, 127-138.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. (2001). *Teaching for Quality Learning at University (3rd Ed.)*. Buckingham: Open University Press.
- De la Fuente, J., & Justicia, F. (2007). The DEDEPRO Model of Regulated Teaching and Learning: recent advances. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 535-564.
- De la Fuente, J., Justicia, F. Casanova, P. y Trianes. M. V. (2005). Perceptions about the construction of academic and professional competencies in psychologists. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (1), 3-34.
- De la Fuente, J. y Martínez-Vicente, J. M. (2004). *Escalas para la Evaluación Interactiva del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, EIPEA. Manual Técnico y de Aplicación*. Madrid: EOS.
- De la Fuente, J., & Martínez-Vicente, J.M. (2007). *Scales for Interactive Assessment of the Teaching-Learning Process, IATLP*. Almería, Spain: Education and Psychology I+D+i, e-Publishing Series I+D+i®
- De la Fuente, J., Zapata, L., Martínez-vicente, J. M., Cardelle-Elawar, M., Sander, P., Justicia, F., Pichardo, M. C., & García-Berbén, A. B. (2012). Regulatory Teaching and Self-Regulated Learning in College Students: Confirmatory Validation Study of the IATLP Scales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 839-866.
- Miesner, M.T., & Maki, R.H. (2007). The role of test anxiety in absolute and relative metacomprehension accuracy. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19, 650-670.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement. Towards a theory of cognitive motivational mediators. *Applied Psychology*, 41, 359-376.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R. (2009). Global and local perspectives on human affect: implications of the control-value theory of achievement emotions. In M. Wosnitza, S.A. Karabenick, A. Eflides, & P. Nennering (Eds.), *Contemporary motivational research: From global to local perspectives* (pp. 97-115). Toronto, Ontario, Canada: Hogrefe.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2012). Academic emotions. In K.R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook* (vol. 2, pp. 3-32). Washington, DC.
- Shaufeli, W.R., Martínez, I.S., Marqués, A., Salanova, S., & Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students. A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.

RELACIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO (PROCESO)...

- Tobias, S. & Everson, H.T. (2009). The importance of knowing what you know: A knowledge monitoring framework for studying metacognition in education. In D.J. Harcker, J. Dunlosky, & A.C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 107-127). New York, NY: Routledge.
- Zimmerman, B.J., & Labuhn, A. S. (2012). Self-regulation of Learning: Process Approaches to Personal Development. In K.R. Harris, S. Graham, & T. Urdam (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook vol. 1* (pp. 339-425). Washington: American Psychological Association.

AGRADECIMIENTOS

Proyecto I+D+i ref. EDU2011-24805 (2012-2014). MICINN (Spain) y Fondos FEDER (UE)