



Estudios pedagógicos (Valdivia)

ISSN: 0716-050X

ISSN: 0718-0705

Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades

Delgado, Vanesa; Hortigüela, David; Ausín, Vanesa; Abella, Víctor
El Blog como Instrumento de Mejora para la Autorregulación del Aprendizaje del Estudiante Universitario
Estudios pedagógicos (Valdivia), vol. 44, núm. 2, 2018, pp. 171-184
Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173565234010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

INVESTIGACIONES

El Blog como Instrumento de Mejora para la Autorregulación del Aprendizaje del Estudiante Universitario*

The Blog as an Instrument for Improving the Self-regulation of Learning by University Students

Vanesa Delgado^a, David Hortigüela^b, Vanesa Ausín^c, Víctor Abella^d

^a Universidad de Burgos

Correo electrónico: vdelgado@ubu.es

^b Universidad de Burgos

Correo electrónico: dhortiguela@ubu.es

^c Universidad de Burgos

Correo electrónico: vausin@ubu.es

^d Universidad de Burgos

Correo electrónico: vabella@ubu.es

RESUMEN

La autorregulación en el aprendizaje se concibe como un factor determinante en el rendimiento académico en los estudiantes universitarios. Al respecto, el uso de las TIC y la evaluación formativa puede contribuir a su correcto desarrollo. En este estudio se presenta una experiencia realizada con estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil (n=63) quienes, a través de la utilización del blog como instrumento de autorregulación del aprendizaje favorecieron el desarrollo del pensamiento reflexivo. Para realizar el seguimiento y evaluación de los alumnos se utilizó una rúbrica, diseñada y validada a través de un juicio de expertos. Tras finalizar la experiencia, se administró a los estudiantes participantes parte del instrumento A-SRL-S, con objeto de medir la autorregulación en el aprendizaje. La calificación media obtenida es de notable. Por otro lado, no existen grandes diferencias entre los factores analizados en el A-SRL-S, destacando el grado de acuerdo con relación a la evaluación externa con objeto de mejora.

Palabras claves: Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pensamiento reflexivo, autorregulación del aprendizaje, evaluación formativa, evaluación compartida.

ABSTRACT

Self-regulated learning is a determining factor in the academic performance of university students, and the use of ICT and formative assessment contributes to the development of this type of learning. This study presents an experiment carried out with students in the Early Childhood Education degree program (n = 63) who, through the use of the blog as an instrument of self-regulation of learning, enhanced the development of their reflective thinking. A rubric, designed and validated through the input of experts, was used to monitor and assess the students. Upon completing the experience, part of the A-SRL-S instrument was administered to the participating students to measure self-regulation in learning. The average qualification obtained was high. On the other hand,

* Esta publicación es fruto de la participación en el Proyecto de innovación educativa titulado “El pensamiento reflexivo i el desenvolupament competencial a l’educació superior” financiado por la Universidad de Barcelona bajo el código REDICE 16-1660.

there were no major differences between the factors analyzed in the A-SRL-S, highlighting the level of accordance in terms of external assessment for the purpose of improvement.

Keywords: information and communication technologies (ICT), reflective thinking, self-regulated learning, formative assessment, shared assessment.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos transversales que implícitamente se encuentra intrínseco en todas las asignaturas en el ámbito universitario es la autorregulación de las tareas y el aprendizaje (Hortigüela & Pérez-Pueyo, 2016). Esto cobra más importancia si cabe en la actualidad, donde las asignaturas cada vez son más cortas en duración y la diversidad de metodologías docentes empleadas requieren de mayor autonomía por parte de los estudiantes (Martín, Potocnik & Fras, 2017). Sin embargo, y aunque podemos pensar que esto es algo que los alumnos en la educación superior deberían de tener adquirido, la realidad muestra la carencia de estrategias que tienen para ello, por lo que es de suma importancia integrarlo en las asignaturas (Sen & Yilmaz, 2016). No se trata únicamente de organizarse para estudiar o hacer un trabajo, sino de ser conscientes de lo que se aprende, de ser crítico sobre las formas y el modo en el que se hace y, sobre todo, de adquirir un pensamiento reflexivo de aplicación al ámbito profesional. Esto, en la Formación Inicial del Profesorado (FIP) es transcendental, ya que permite que se vaya generando una identidad docente a lo largo de los estudios universitarios (Sanya, 2017).

En este sentido, y ya instalados en la sociedad de la información, queda corroborada la importancia no solo de los contenidos instrumentales, sino de los aspectos emocionales y los valores que los futuros maestros tendrán que inculcar a los niños en la escuela el día de mañana (Hortigüela et al., 2017). Es por ello que el docente universitario ya no es un mero transmisor de conocimientos, sino un gestor y orientador de procesos de enseñanza que generen en los estudiantes motivación hacia el aprendizaje. Se trata de vincular lo que se enseña en el aula con las competencias profesionales que se demandan, adquiriendo un espíritu crítico y consciente sobre el tipo de maestro que se quiere llegar a ser desde su formación inicial. Por lo tanto, el meta aprendizaje se torna clave, ya que los estudiantes conocen sus procesos de aprendizaje, algo que repercute en una mayor autonomía en la temporalización de sus tareas (Schoorman, 2016).

Para poder llevar a cabo este enfoque de autoevaluación y de autorregulación del aprendizaje, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) ofrecen una gran cantidad de posibilidades, siempre que se entiendan como facilitadoras de procesos y no desde un punto de vista únicamente técnico (Ausín et al., 2016). Como indica From (2017), aunque nuestros estudiantes están conectados digitalmente todo el tiempo, sus competencias para un uso eficaz y educativo son escasas. Por lo tanto, el reto que se plantea desde el aula universitaria es utilizar los recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza, generando a través de ellos un uso metodológico adecuado y motivador. Para ello, la evaluación formativa y compartida es fundamental, ya que permite dar feedback constante entre alumnos y profesor, y entre los propios estudiantes, repercutiendo, todo ello, en una mayor conciencia sobre lo que se aprende y en el aumento de garantías para mejorar la calidad de las tareas (Hortigüela, Pérez-Pueyo & López-Pastor, 2015). Además, permite reflexionar sobre acuerdos iniciales, cumplimiento de entregas y establecimiento

de metas comunes, lo que rompe la idea tradicional de memorizar contenidos para realizar un examen al final del proceso. También es útil para solventar los problemas que se vayan generando a lo largo de la asignatura, teniendo posibilidad de detectarlos, abordarlos y orientarlos de un modo pedagógico que no se asocie a una calificación.

Por lo tanto, la vinculación de las TIC con procesos de evaluación formativa y compartida supone la apertura de un amplio abanico de posibilidades para generar la autorregulación del aprendizaje y el pensamiento reflexivo. Las TIC favorecen la interacción y el aprendizaje ubicuo, mientras que la evaluación formativa ayuda a la implicación del estudiante en su propia evaluación, elemento esencial que el docente debe integrar durante la docencia.

Así, el instrumento del blog, herramienta empleada en la presente experiencia, combina estos dos aspectos. Se pretende por lo tanto abordar la docencia desde un enfoque motivante hacia el estudiante que le otorgue variedad de opciones a la hora de registrar sus avances y mejoras (Huang, 2016). Estudios previos como el de Pinya, Tur y Rosselló (2016) que utilizaron el blog como herramienta de aprendizaje en el aula universitaria, afirman que este recurso se ha percibido como un instrumento que ayuda a la reflexión de los estudiantes, a la vez que potencia el desarrollo de su competencia digital. Para ello, hay que proceder desde una perspectiva autocrítica a través de feedback entre iguales y juicios de valor. Trabajando en esta línea, siempre adaptada en un contexto específico, habrá más posibilidades de que los estudiantes se responsabilicen hacia sus tareas, siempre y cuando sean conscientes de su utilidad y las perciban como relevantes (Cirit, 2015).

Atendiendo a este enfoque de integración de la evaluación formativa con el uso de las TIC, se plantea la presente investigación, cuyo principal objetivo es analizar la autorregulación del aprendizaje en la FIP (formación inicial del profesorado) tras haber utilizado el blog como herramienta de evaluación formativa y pensamiento reflexivo. Esto supone un aporte significativo a la literatura existente sobre la temática, ya que a pesar de que se han publicado estudios previos que vinculen las TIC con la evaluación formativa, no se ha profundizado específicamente en la variable de autorregulación del aprendizaje.

2. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

El estudio realizado es descriptivo y cuantitativo, utilizando un paradigma socioeducativo con el fin de conocer los fenómenos acontecidos en el aula y establecer respuestas y reflexiones críticas que trasformen la realidad existente (Smith & Osborne, 2008).

Para alcanzar el objetivo propuesto, analizar la autorregulación del aprendizaje a través de la utilización del blog como herramienta de evaluación formativa y pensamiento reflexivo (PR), el procedimiento seguido fue el siguiente:

a. Explicación de la tarea propuesta y de los objetivos perseguidos en la misma

En un primer momento se explicó a los estudiantes la tarea, consistente en la realización de un blog como portfolio del proyecto #RadioEDUBU, cuya finalidad es el diseño y creación de un programa de radio a través de una entrevista a un profesional relacionado con las TIC y la Educación (Ausín et al., 2016).

Todo el trabajo del proyecto es realizado en pequeños grupos (4-5 personas) durante todo el semestre (febrero-mayo) y bajo la metodología denominada Aprendizaje Basado

en Proyectos (ABP), que se centra en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. El ABP consiste en plantear a los alumnos un proyecto que sea percibido por ellos como ambicioso pero viable y que deben llevar a cabo en pequeños grupos de trabajo.

b. Diseño y elaboración del blog como portafolio para trabajar el pensamiento reflexivo

Se pidió a los estudiantes que creasen individualmente un blog con la herramienta gratuita Blogger y se les indicó el mínimo de entradas (ocho) para que el Blog fuese evaluado, así como la fecha tope de publicación.

El pensamiento reflexivo (PR) encaja en la metodología ABP, puesto que durante el desarrollo del proyecto se presenta una serie de retos (entregables) en los que los estudiantes deben enfrentarse, en grupo, ante situaciones problemáticas en relación con las diferentes fases del mismo. El PR entiende que cada vez que alguien se enfrenta a un reto, tarea o problema se hace de una forma determinada, es decir, que los pensamientos determinan la forma de actuar y de enfrentarse a la tarea.

Por tanto, la finalidad del blog como portafolio es que reflexionen acerca de la forma en la que se enfrentan ante nuevas situaciones, éstas corresponden a cada uno de los entregables propuestos durante el proyecto.

c. Contenido del blog y cuestiones para la reflexión

Para facilitar el proceso de reflexión a los estudiantes, se pautó el contenido sobre el que debían versar las entradas y se plantearon diferentes interrogantes (Tabla 1).

d. Evaluación y seguimiento del blog

Para realizar la evaluación del blog, se facilitó a los estudiantes la rúbrica en la que se describían los criterios de evaluación, aspectos relacionados con el pensamiento reflexivo en el aprendizaje, en el desarrollo competencial y en la construcción del conocimiento. De esta forma, los estudiantes conocían su necesaria implicación en la evaluación desde un primer momento.

En relación con las cuestiones planteadas para la reflexión, las subdimensiones de la rúbrica son:

- Conciencia acerca de la propia situación
- Percepción y conciencia del proceso de aprendizaje
- Autorregulación del aprendizaje
- Autoconocimiento reflexivo
- Reflexión y valoración final del trabajo realizado

Cada una de estas cinco subdimensiones tiene un valor máximo de 2 puntos, siendo los criterios de evaluación: insuficiente (0), regular (1), bueno (1,5) o excelente (2).

La rúbrica se empleó como instrumento de autoevaluación a lo largo de toda la tarea, acompañado de un feedback para la mejora en la realización del blog y realizando un seguimiento quincenal del mismo por parte de los docentes implicados en las clases

Tabla 1. Contenido del blog y cuestiones para la reflexión

Entrada	Contenido	Cuestiones para la reflexión
1 ^a	Presentación del proyecto	¿Qué has pensado tras la explicación del proyecto? ¿Qué dudas te han surgido? ¿Te ves capaz de afrontar este proyecto mediante el trabajo en grupo? ¿Crees que el proyecto puede ser útil para tu formación como alumno del grado de educación infantil? ¿Crees que este proyecto puede ser útil para tu futuro profesional?
2 ^a		Percepción y conciencia del proceso de aprendizaje: ¿Qué expectativas tenías tras la explicación del entregable? Reflexión sobre las propias dificultades y los puntos fuertes al inicio del entregable
3 ^a		Si te han surgido dudas o dificultades ¿cómo te has afrontado a ellas?, ¿cómo las has resuelto?, ¿qué has hecho? Una vez resuelta la duda, ¿cómo has trasformado ese conocimiento para poder llevarlo a la práctica con el trabajo en grupo y resolver el entregable?
4 ^a	Desarrollo del proyecto	Autorregulación del aprendizaje: ¿Has sentido que has podido regular tu aprendizaje o te venía dado por la profesora? Esta tarea ¿te ha permitido más autonomía en tu aprendizaje? ¿Esta actividad ha suscitado tu curiosidad e interés hacia su realización? ¿Cuál ha sido tu grado de implicación en la actividad?
5 ^a		Autoconocimiento reflexivo: Relaciona los conocimientos previos con la realización de la tarea
6 ^a		Reflexiona sobre el aprendizaje adquirido durante la realización de la actividad y relacionalo con su utilidad como futuro maestro/a de Educación Infantil.
7 ^a		¿Qué creo que he aprendido? ¿Cómo creo que lo he aprendido? ¿Cómo me he sentido durante la realización de la actividad? ¿Considero que es posible transferir el aprendizaje adquirido al aula de Educación Infantil?
8 ^a	Reflexión y valoración del proyecto	¿Cuál es tu valoración tras la realización del proyecto? ¿Has tenido dificultades durante su realización? ¿El proyecto ha respondido a tus expectativas iniciales? ¿Qué modificarías del proyecto? ¿Te ha resultado útil el proyecto realizado para tu formación como maestro/a? Tras trabajar bajo la metodología ABP, ¿consideras que esta puede ser útil para tu futuro profesional.

prácticas. Este proceso de evaluación formativa ayudó a los estudiantes a comprender mejor el objetivo de la tarea y mejorar su proceso de reflexión.

Tras concluir la actividad, se llevó a cabo el proceso de evaluación compartida, utilizando la rúbrica mencionada como instrumento de evaluación. En primer lugar, se realizó la coevaluación o evaluación entre iguales, en la que cada alumno debía coevaluar dos blogs de sus compañeros y registrar la valoración en una ficha donde se anotaban las puntuaciones obtenidas en cada uno de los criterios de evaluación. La finalidad de estas coevaluaciones intergrupales era mejorar sus trabajos bajo la misma “óptica” de evaluación entre iguales.

Posteriormente, de forma individual, se realizaron autoevaluaciones. De esta forma, cada blog recibió tres calificaciones diferentes (dos provenientes de la coevaluación de los compañeros y la suya a través de su autoevaluación), siendo la co-calificación final la media obtenida mediante la autoevaluación y las coevaluaciones.

Conscientes de las dificultades de llevar a cabo procesos de evaluación compartida, los docentes implicados explicaron previamente a los estudiantes la importancia de llevar a cabo una evaluación seria y ajustada a la realidad ya que, en el caso de existir grandes discrepancias entre las co-calificaciones asignadas, el profesorado sería el que otorgaría la calificación final, penalizando al alumnado que no hubiera realizado la evaluación ajustada a los criterios de la rúbrica.

e. Valoración de la autorregulación en el aprendizaje

Una vez finalizada la actividad, con objeto de realizar la valoración de la autorregulación en el aprendizaje, los estudiantes cumplimentaron el cuestionario adaptado para la experiencia y basado en el instrumento anteriormente mencionado, utilizando una escala tipo Likert para determinar el grado de acuerdo (muy de acuerdo = 5, de acuerdo = 4, ni de acuerdo ni en desacuerdo = 3, en desacuerdo = 2, muy en desacuerdo = 1).

Este instrumento fue administrado presencialmente al conjunto del grupo clase antes de que conociesen la calificación final de la asignatura, garantizando su anonimato, así como que las respuestas no influirían en su calificación.

En el siguiente apartado realizaremos una descripción de los resultados obtenidos en el mismo.

3. MATERIALES Y MÉTODO

3.1. PARTICIPANTES

El grupo de participantes en este estudio está conformado por los estudiantes matriculados en la asignatura Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Burgos durante el curso académico 2016/2017. Esta asignatura es de carácter básico, consta de 6 créditos ECTS y se imparte durante el segundo semestre del primer curso.

El total de participantes asciende a 63, siendo 43 estudiantes pertenecientes al grupo de mañana y 20 al de la tarde. Del total de la muestra ($n = 63$), 57 son mujeres (90,5%) y 6 son varones (9,5%), con una media de edad de 19,53 años (DT = 2,08).

3.2. INSTRUMENTOS

En esta investigación se ha utilizado una parte del instrumento *The Academic Self-Regulation Scale* (A-SRL-S), con objeto de medir la autorregulación en el aprendizaje de los estudiantes participantes. El A-SRL-S (Magno, 2010) se basa en el marco de aprendizaje autorregulado por Zimmerman y Martínez-Pons (1988) y está compuesto por 55 ítems divididos en siete factores: estrategia de memorización (14 ítems), establecimiento de metas (5 ítems), autoevaluación (12 ítems), petición de asistencia (8 ítems), estructuración ambiental (5 ítems), responsabilidad de aprendizaje (5 ítems) y organización (6 ítems). Los ítems que componen este instrumento son valorados atendiendo a una escala del grado de acuerdo (muy de acuerdo = 4, de acuerdo = 3, en desacuerdo = 2, muy en desacuerdo = 1).

Esta estructura de siete factores se confirmó mediante análisis factorial confirmatorio en una muestra de 309 estudiantes universitarios, el cual demostró que se correlacionan significativamente ($p < .001$) y todos los ítems de cada uno de los factores tienen estimaciones significativas ($p < .001$).

Tres han sido los factores utilizados para la consecución de nuestro objetivo: a) establecimiento de metas, b) autoevaluación y c) responsabilidad en el aprendizaje. En la Tabla 2 se muestran los factores y los ítems.

Tabla 2. Factores e ítems de la A-SRL-S utilizados

Establecimiento de metas	E1 - Hago un horario detallado de mis actividades diarias
	E2 - Tengo una agenda con todas las actividades que debo completar
	E3 - Planifico las cosas que debo hacer durante la semana
	E4 - Utilizo una agenda para realizar un seguimiento de las tareas y actividades que debo llevar a cabo
	E5 - Apunto todo lo que tengo que hacer en un cuaderno o en un calendario
Autoevaluación	A1 - Si estoy teniendo dificultades con una tarea, solicito ayuda de un experto
	A2 - Recibo con agrado las evaluaciones que realizan mis compañeros de mis tareas
	A3 - Evalúo mis logros al final de cada sesión de estudio
	A4 - Pregunto a otros qué tal está mi tarea/trabajo antes de entregárselo a mis profesores
	A5 - Apunto las mejoras que me dicen sobre lo que ya he hecho para tenerlas en cuenta en un futuro
	A6 - Hago un seguimiento de mis mejoras cuando hago una determinada tarea
	A7 - Pido feedback de mi rendimiento a alguien más cualificado
	A8 - Escucho con atención a las personas que dan una opinión sobre mi trabajo
	A9 - Estoy abierto a recibir evaluaciones para mejorar mi trabajo
	A10 - Reviso mis resultados pasados para ver mi progreso
	A11 - Le pregunto a otros qué cambios debería realizar con mis trabajos, tareas, etc.
	A12 - Estoy abierto a cambios en función de las evaluaciones que he recibido

Responsabilidad de aprendizaje	R1 - Vuelvo a verificar si he hecho correctamente mi tarea antes de pasar a otra.
	R2 - Hago las cosas tan pronto como el profesor encarga la tarea
	R3 - Estoy preocupado con los plazos establecidos por los profesores
	R4 - Priorizo mi trabajo escolar frente a otras ocupaciones
	R5 - Termino toda mi tarea antes de hacer cosas innecesarias

4. RESULTADOS

En relación con la calificación obtenida en la actividad propuesta, realización de un blog como portafolio utilizando el pensamiento reflexivo, la puntuación media obtenida en el grupo clase es de notable (7). Si atendemos a la calificación final de la asignatura, vemos como esa puntuación media incrementa (7,92 sobre 10).

En la Tabla 3 se muestra un resumen de los estadísticos descriptivos para cada una de las subdimensiones de la rúbrica de evaluación utilizada, siendo la puntuación máxima posible para cada dimensión de 2 puntos.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las subdimensiones de la rúbrica de evaluación

	Media	Mediana	Desv. típ.
Conciencia acerca de la propia situación	1,45	1,45	1,45
Percepción y Conciencia del proceso de aprendizaje	1,18	1,18	1,18
Autorregulación del aprendizaje	1,14	1,14	1,14
Autoconocimiento reflexivo	1,15	1,15	1,15
Reflexión final del trabajo realizado	1,71	1,71	1,71

A continuación, se describen los resultados obtenidos en los factores del instrumento A-SRL-S utilizados.

Establecimiento de metas

Atendiendo a la puntuación total para el factor “Establecimiento de metas” se obtiene una media de 19,61 puntos, siendo la máxima posible 25 (78,44 % del total).

En la Tabla 4 se muestra un resumen de los estadísticos descriptivos de los ítems que componen este factor.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos del factor “Establecimiento de metas”

	Media	Mediana	Desv. típ.
E1	3,25	3,00	1,05
E2	4,20	4,00	,882
E3	3,74	4,00	,983
E4	4,11	4,00	1,033
E5	4,30	5,00	,891

El 39,7% de los estudiantes afirma que realiza un horario detallado de sus actividades diarias (E1), 8 de cada diez tienen una agenda donde realizan el seguimiento de las actividades que deben realizar y apuntan lo que tienen que hacer en un cuaderno o en un calendario (E2, E4 y E5). Respecto a la planificación semanal (E3), se destaca que el 34,9% se muestra indiferente al respecto (Tabla 5).

Tabla 5. Resultados en porcentajes del factor “Establecimiento de metas”

	E1	E2	E3	E4	E5
Muy en desacuerdo	4,8			3,2	
En desacuerdo	17,5	6,3	9,5	4,8	6,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	38,1	11,1	34,9	14,3	9,5
De acuerdo	27,0	38,1	27,0	33,3	31,7
Muy de acuerdo	12,7	44,4	28,6	44,4	52,4

Autoevaluación

Siendo 60 puntos la puntuación máxima posible para el factor “Autoevaluación”, se obtiene una media de 45,73 (76,21%).

En la Tabla 6 se muestra un resumen de los estadísticos descriptivos de los ítems que componen este factor.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos del factor “Autoevaluación”

	Media	Mediana	Desv. típ.
A1	3,52	4,00	,83
A2	3,93	4,00	,75
A3	3,52	4,00	,96

A4	3,42	4,00	1,11
A5	3,80	4,00	,913
A6	3,49	4,00	,80
A7	3,30	3,00	,83
A8	4,35	4,00	,57
A9	4,47	5,00	,69
A10	3,90	4,00	1,01
A11	3,58	4,00	,97
A12	4,39	4,00	,63

Como puede observarse en la Tabla 7, prácticamente la totalidad de los participantes afirman que escuchan con atención a las personas que dan una opinión sobre su trabajo (A8, 95,3%), reciben con agrado las evaluaciones que realizan los compañeros de sus tareas (A2, 82,6 %), están abiertos a recibir evaluaciones para mejorar su trabajo (A9, 95,3%) y están dispuestos a realizar cambios en función de las evaluaciones que han recibido (A 12, 92%).

El 73,11% revisan sus resultados pasados para ver su progreso (A10) y el 68,2% apuntan las mejoras propuestas sobre el trabajo realizado para tenerlas en cuenta en un futuro (A5).

La mitad manifiestan que solicitan ayuda de un experto si tienen dificultades con una tarea (A1, 52,4 %), evalúan los logros al final de cada sesión de estudio (A3, 55,6%), preguntan a otros qué tal está su tarea/trabajo antes de entregárselo a los profesores (A4, 54%), hacen un seguimiento de sus mejoras cuando realizan una determinada tarea (A6, 53,9%) y les preguntan a otros qué cambios deberían realizar con sus trabajos, tareas, etc. (A11, 57,2%). El ítem que obtiene un menor grado de acuerdo en este factor es el relacionado con el feedback sobre el rendimiento solicitado a alguien más cualificado (A7).

Tabla 7. Resultados en porcentajes del factor “Autoevaluación”

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
Muy en desacuerdo		1,6	4,8	6,3	1,6	1,6				3,2	1,6	
En desacuerdo	11,1	3,2	6,3	14,3	6,3	7,9	17,5		3,2	6,3	12,7	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	36,5	12,7	33,3	25,4	23,8	36,5	41,3	4,8	1,6	17,5	28,6	7,9
De acuerdo	41,3	65,1	42,9	38,1	46,0	47,6	34,9	55,6	39,7	42,9	39,7	44,4
Muy de acuerdo	11,1	17,5	12,7	15,9	22,2	6,3	6,3	39,7	55,6	30,2	17,5	47,6

Responsabilidad en el aprendizaje

En el factor “Responsabilidad en el aprendizaje”, se obtiene una puntuación media de 19,08 (76,32 % del total), siendo la máxima posible 25.

En la Tabla 8 se muestra un resumen de los estadísticos descriptivos de los ítems que componen este factor.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos del factor “Responsabilidad en el aprendizaje”

	Media	Mediana	Desv. típ.
R1	4,12	4,00	,65
R2	3,15	3,15	3,15
R3	4,03	4,03	4,03
R4	4,03	4,03	4,03
R5	3,73	3,73	3,73

El 84,2 % está de acuerdo con verificar si han realizado correctamente su tarea antes de pasar a otra (R1). Tres cuartas partes muestran su preocupación con los plazos establecidos por los profesores (R3) y manifiestan que priorizan el trabajo escolar frente a otras ocupaciones (R4). Poco más de la mitad (54%) declara terminar toda su tarea antes de hacer cosas innecesarias (R5). Con relación al ítem R2 (Hago las cosas tan pronto como el profesor encarga la tarea), resalta el bajo grado de acuerdo con esta afirmación (Tabla 9).

Tabla 9. Resultados en porcentajes del factor “Responsabilidad en el aprendizaje”

	R1	R2	R3	R4	R5
Muy en desacuerdo		3,2	1,6	1,6	1,6
En desacuerdo		15,9	6,3	1,6	3,2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	15,9	49,2	19,0	17,5	41,3
De acuerdo	55,6	25,4	33,3	50,8	28,6
Muy de acuerdo	28,6	3,2	39,7	28,6	25,4

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Uno de los retos actuales con el que nos seguimos encontrando en la enseñanza superior es la preocupación clásica de cambiar de paradigma (de la enseñanza al aprendizaje) y centrarnos en las necesidades de los estudiantes (Davies, 1998). En este sentido, es necesario plantear una docencia cada vez más orientada al aprendizaje, en la que el estudiante se sitúe

como un agente activo y protagonista de su propio aprendizaje. Este paradigma obliga a plantear unas estrategias docentes con un enfoque más plural, centrado especialmente en la autogestión, el pensamiento reflexivo y la conciencia de los alumnos sobre la construcción del conocimiento.

La autorregulación en el aprendizaje es un factor determinante en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2005; Vohs & Baumeister, 2011) y puede conceptualizarse como un constructo psicológico que hace referencia al proceso mediante el cual el estudiante configura su actividad y organiza su entorno para alcanzar los objetivos impuestos o que se enfrenta a una actividad académica de forma autónoma y motivada (Hernández & Camargo, 2017).

Nuestro propósito ha consistido en analizar la autorregulación del aprendizaje tras la utilización del blog como herramienta de evaluación formativa y pensamiento reflexivo. En esta línea, son muchas las investigaciones realizadas en el ámbito de la Educación Superior (Correia, da Silva & de Castro, 2012; Daura, 2013; Garello & Rinaudo, 2013; Valencia, Duarte & Caicedo, 2013). Destaca la investigación desarrollada por Da Silva Marini y Boruchovitch (2014), realizada con estudiantes de Pedagogía y cuyos resultados arrojan que las variables que se correlacionaron positivamente son aquellas que impactan en las calificaciones de los estudiantes, en el rendimiento académico, en la calidad y profundidad del aprendizaje, y en el proceso educativo en general.

Zabalza (2004) afirmó que los portafolios y los blogs utilizados como diarios reflexivos han mostrado que son instrumentos efectivos para ayudar al alumnado a indagar, reconstruir, documentar y comunicar el conocimiento construido en su experiencia de aprendizaje y, a su vez, trabajar elementos claves del aprendizaje basado en competencias (Poblete & Villa, 2007).

Los resultados globales obtenidos en la actividad del blog son muy buenos, con una calificación media de notable, destacando la subdimensión “reflexión final del trabajo realizado” con una puntuación media de 1,71 (sobre 2 puntos).

Con relación a los resultados obtenidos en el A-SRL-S, en general, no existen grandes diferencias entre los factores analizados; el factor “*Establecimiento de metas*” es el que obtiene una puntuación media más alta. Cabe destacar los datos relacionados con la evaluación externa con objeto de mejora, ya que son los que obtienen un mayor grado de acuerdo por los participantes. En este sentido, debemos destacar que para un 82,6% de los estudiantes las valoraciones recibidas de sus compañeros son muy valiosas, las cuales les ayudan a mejorar sus actividades. Una vez más se demuestra cómo los procesos de evaluación formativa, concretamente la coevaluación entre pares, es un sistema de seguimiento del trabajo realizado eficaz entre los estudiantes universitarios.

Al respecto, los resultados obtenidos en recientes estudios como, por ejemplo, el realizado por Schmitz y Perels (2011), quienes también utilizaron portafolios, muestran las ventajas de la evaluación de la autorregulación como proceso de aprendizaje.

Otra variable que queremos destacar es el factor de “responsabilidad hacia el aprendizaje”. A la luz de nuestros datos, podemos afirmar cómo la utilización de las metodologías reflexivas durante el proceso de aprendizaje ayudan activamente a mejorar la comprensión de la actividad y a que, el estudiante sea responsable en cuanto a los plazos de entrega, priorizando las tareas académicas frente a otras actividades.

Los docentes implicados consideramos que esta actividad ha permitido a los estudiantes ser conscientes de la construcción y autorregulación de su aprendizaje, interiorizando todo

el proceso bajo la metodología ABP y el pensamiento reflexivo. No obstante, consideramos necesario profundizar en los resultados obtenidos, incrementando el número de variables asociadas a la autorregulación del aprendizaje tales como la motivación o los estilos de aprendizaje, las cuales influyen directamente en el rendimiento académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V., & Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC. Una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias. *Formación Universitaria*, 9(3), 31-38. doi:10.4607/S0718-50062016000300005
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2005). *Handbook of Self-Regulation*. London, UK: Elsevier.
- Cirit, N.Z. (2015). Assessing ELT Pre-Service Teachers via Web 2.0 Tools: Perceptions toward Traditional, Online and Alternative Assessment. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(3), 9-19.
- Correia, S., da Silva, L., & de Castro, R. M. (2012). Abordagens à aprendizagem, autorregulação e motivacão: convergência no desempenhoacadêmico excelente. *Revista Brasileira de Orientacão Profissional*, 13(2), 153-162.
- Da Silva Marini, J. A., & Boruchovitch, E. (2014). Self-regulated learning in students of pedagogy. *Revista Paideia*, 24(59), 323-330. doi:10.1590/1982-43272459201406
- Davies, J. L. (1998). The Shift from Teaching to Learning: Staff Recruitment and Careers Development Policies for the Universities of the Twenty-First Century. *Higher Education in Europe*, 23(3), 307-316. doi:10.1080/0379772980230302
- Daura, F. T. (2013). El contexto como factor del aprendizaje autorregulado en la educación superior. *Educación y Educadores*, 16(1), 109-125. doi:10.5294/edu.2013.16.1.7
- From, J. (2017). Pedagogical Digital Competence Between Values, Knowledge and Skills. *Higher Education Studies*, 7(2), 43-50.
- Garello, M. V., & Rinaudo, M. C. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento: Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 131-147.
- Hernández, A., & Camargo, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 146-160.
- Hortigüela, D., Ausín, V., Abella, V., & Delgado, V. (2017). Percepción de docentes y estudiantes sobre el trabajo de la educación emocional en el aula. *Contextos Educativos*, 20, 27-41. doi:10.18172/con.2981
- Hortigüela, D., & Pérez-Pueyo, A. (2016). Influencia de la regulación del trabajo del alumnado universitario en la implicación hacia las tareas. *Psychology, Society & Education*, 8(1), 39-51.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & López-Pastor, V.M. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *Relieve: revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 21(1), 1-5. doi:10.7203/relieve.21.1.5171.
- Huang, H.C. (2016). Students and the Teacher's Perceptions on Incorporating the Blog Task and Peer Feedback into EFL Writing Classes through Blogs. *English Language Teaching*, 9(1), 38-47.
- Magno, C. (2010). Assessing Academic Self-Regulated Learning among Filipino College Students: The Factor Structure and Item Fit. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 5, 61-76.
- Martín, P., Potocnik, K., & Fras, A.B. (2017). Determinants of Students' Innovation in Higher Education. *Determinants of Students' Innovation in Higher Education*, 42(7), 1229-1243. doi:10.1080/03075079.2015.1087993

- Poblete, M., & Villa, A. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Pinya, C., Tur, G., & Rosselló, Mª R. (2016). Los blogs en la formación docente inicial. *Estudios pedagógicos*, 42(1), 223-232.
- Sanya, E. (2017). Analysing the Socio-Psychological Construction of Identity among Pre-Service Teachers. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 43(1), 61-70. doi:10.1080/02607476.2017.1251095
- Sen, S., & Yilmaz, A. (2016). Devising a Structural Equation Model of Relationships between Preservice Teachers' Time and Study Environment Management, Effort Regulation, Self-Efficacy, Control of Learning Beliefs, and Metacognitive Self-Regulation. *Science Education International*, 27(2), 301-316.
- Schoorman, D. (2016). From the "Ivory Tower" to the "University of the Poor": A Professor's Educational Journey. *Urban Education*, 51(7), 797-823. doi:10.1177/0042085914549362
- Schmitz, B., & Perels, F. (2011). Self-monitoring of self-regulation during math homework behavior using standardized diaries. *Metacognition and Learning*, 6, 255-273.
- Smith, J. A., & Osborne, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. In J.A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 53-79). London: Sage.
- Valencia, M., Duarte, J., & Caicedo, A.M. (2013). Aprendizaje autorregulado, metas académicas y rendimiento en evaluaciones de estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(2), 53-70.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2011). *Handbook of self-regulation:Research, theory, and applications* (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290. doi:10.1037/0022-0663.80.3.284