



Vicerrectoría Académica
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia ✓



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

Exploration of student perception regarding the implementation of scripts to promote socially shared regulation of learning

José Fabian Aguilar Cordero¹

jfaquilar@itcr.ac.cr

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

[DOI: http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14i1.5004](http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14i1.5004)


Volumen 14, Número 2

30 de noviembre de 2023

pp. 364-390

Recibido: 28 de setiembre de 2023

Aprobado: 20 de octubre de 2023

¹ José Fabian Aguilar-Cordero, cursando Doctorado en Educación, Escuela de Doctorado de la UNED, España. Máster en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, Licenciado en Psicología. Correo electrónico: jfaquilar@itcr.ac.cr
 <https://orcid.org/0000-0001-7643-468X>

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14i1.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Resumen

Siendo que algunos procesos de autoevaluación de programas universitarios consideran como criterio el desarrollo de la habilidad de trabajo en equipo (HTE), es relevante conocer la percepción de estudiantes sobre acciones docentes para promover esta habilidad. Es así como se considera que la HTE se puede desarrollar con actividades de aprendizaje que promuevan procesos de regulación socialmente compartida del aprendizaje (RSCA) y la metacognición socialmente compartida (MSC) en el contexto universitario. A partir de esta consideración, se implementan guiones basados en eventos metacognitivos relacionados con la MSC para promover la RSCA y se explora la percepción de estudiantes universitarios sobre su utilización. Los resultados obtenidos muestran un porcentaje alto en la valoración positiva de la utilidad de los andamios para desarrollar la RSCA.

Palabras clave

Autoevaluación, educación superior, guiones colaborativos, regulación socialmente compartida del aprendizaje, metacognición socialmente compartida, percepción estudiantil

Abstract

Considering that some university program self-assessment processes incorporate the development of teamwork skills (TWS) as a criterion, it becomes essential to gauge students' perceptions regarding pedagogical efforts aimed at nurturing this capability. This study posits

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14il.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría Académica
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia ✓



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

that TWS can be cultivated through learning activities fostering socially shared regulation of learning (SSRL) and socially shared metacognitive (SSM) processes within the university milieu. Building upon this premise, SSM-based scripts were introduced to promote SSRL, and the perceptions of university students regarding their implementation were explored. The findings indicate a significantly positive assessment of the utility of scaffolding methods in advancing SSRL, emphasizing the potential of such strategies in enhancing teamwork skills within higher education.

Keywords

Self-assessment, higher education, collaborative scripts, socially shared regulation of learning, metacognition, student perceptions.

Introducción

Las universidades implementan procesos de autoevaluación para acreditar sus programas universitarios de grado, siendo que en estos procesos los criterios de evaluación utilizados varían según las agencias de acreditación. A pesar de esta variación, algunos criterios de evaluación son comunes entre ellos, como es el caso del desarrollo de habilidad de trabajo en equipo (HTE). Cabe resaltar que el interés por buscar esta habilidad también es constante en los procesos de selección y reclutamiento para la contratación de talento humano que realizan los sectores laborales a nivel internacional y nacional (Bryant, 2013; Durán, 2023; Fernández,

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14il.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



2015).

A pesar de la integración de la HTE como un criterio en los procesos de autoevaluación y de selección, se presta poca atención, desde los procesos educativos desarrollados en las aulas universitarias, de cómo apoyar a los estudiantes en el desarrollo de las habilidades y procesos cognitivos implicados (Gress et al., 2010), limitándose a dar una instrucción global del tipo “hagan esto en grupos”, o bien algunos docentes parten de la suposición de que el estudiantado espontáneamente desarrollara esta habilidad.

Una alternativa para promover estos procesos y habilidades es, por un lado, considerarlos dentro del marco de la regulación de los aprendizajes y, por otro lado, considerar que la regulación del aprendizaje es susceptible a ser apoyada con andamios o apoyos educativos. Es así como se ideó implementar andamios basados en eventos metacognitivos relacionados con la metacognición socialmente compartida (MSC) para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje (RSCA).

Para este trabajo, se entiende la regulación del aprendizaje como la habilidad que involucra planificar, controlar y reflexionar sobre las propias acciones. Asimismo, se comprende el aprendizaje grupal desde la caracterización de cómo los miembros del grupo regulan su proceso de aprendizaje, compartiendo dicha regulación entre ellos, es decir, la RSCA, particularmente las tareas metacognitivas involucradas en el aprendizaje en grupo (Winne et al., 2013).

La RSCA es el proceso donde integrantes de un grupo de estudiantes colectivamente

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14il.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría Académica
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia ✓



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

regulan sus actuaciones y actividades durante una actividad de aprendizaje, de manera similar a cómo las personas autorregulan su aprendizaje (Hadwin et al., 2011). Es así que la RSCA se considera como una característica de grupos de estudiantes exitosos en las tareas de aprendizaje (Castellanos y Onrubia, 2016).

De esta manera es que el estudiantado organizado en grupos lleva a cabo la toma de decisiones y de forma intencional ejecuta acciones sobre trabajos grupales, gracias a la regulación metacognitiva de sus procesos cognitivos, la motivación y la participación dentro del equipo (Kempler-Rogat y Linnenbrink-Garcia, 2011). La RSCA emerge cuando las personas integrantes de un grupo negocian percepciones de tareas compartidas, metas, planes y estrategias (Castellanos y Onrubia, 2016). Ahora bien, Hadwin et al. (2011) delimita la RSCA como un proceso regulatorio donde se presentan cuatro secuencias recursivas relacionadas:

- Primera, el estudiantado negocia y construyen percepciones compartidas de la tarea que van a realizar a partir de representaciones externas e internas de esta.
- Segunda, el estudiantado define metas compartidas que orientan el desarrollo de la tarea y elabora planes para dirigir el proceso de realización conjunta de la tarea.
- Tercera, el estudiantado efectúa la coordinación del proceso de colaboración

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14i1.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



estratégica y del seguimiento o monitoreo.

- Cuarta, como resultado del monitoreo, el grupo de estudiantes evalúa su proceso de avance. Los resultados de esta valoración pueden permitirle cambiar su percepción del trabajo grupal, las metas definidas, así como sus planes o estrategias, con el fin de obtener mejores resultados.

En el caso de la metacognición socialmente compartida se refiere a “regulación de procesos cognitivos conjuntos en situaciones de aprendizaje colaborativo demandantes” (Volet et al., 2013, p. 69). Quienes lo proponen (Iiskala et al., 2004) establecen que, en situaciones de aprendizaje grupal, los integrantes de un grupo comparten de forma interdependiente las actividades de regulación, siendo que estas implican su involucramiento simétrico, compartir objetivos y una baja división de las tareas.

La metacognición socialmente compartida (MSC) se define como la regulación conjunta, en episodios donde el esfuerzo grupal se centra en regular, conjuntamente y de forma consensuada, los procesos cognitivos hacia la misma meta. Esta incluye la regulación conjunta del contenido y la finalización de la tarea (Iiskala et al., 2015; Volet et al., 2013).

Para definir lo que es metacognitivamente regulado entre los miembros de un grupo de estudiantes durante tareas colaborativas, se consideran tres preguntas: ¿Qué se monitorea? ¿Cómo se determinan las metas / estándares para el monitoreo? Y ¿qué es metacognitivamente controlado o regulado? (Winne et al., 2013). La respuesta a estas

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14il.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



interrogantes brinda un marco de referencia para la comprensión de la metacognición en la RSCA en tareas grupales, tal como puede apreciarse en la Tabla 1.

Tabla 1. Procesos metacognitivos en la regulación socialmente compartida del aprendizaje (RSCA) en una tarea grupal

Eventos metacognitivos	Qué implica la RSCA en tareas colaborativas
<p>¿Qué es monitoreado metacognitivamente?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la tarea • Autoconocimiento • Metas y planes • Conocimiento estratégico • Uso de estrategias 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepciones comunes y negociadas sobre la tarea. • Conocimiento sobre las fortalezas y debilidades colectivas para desarrollar la tarea. • Metas y estándares conjuntamente negociados para la tarea. • Alineación entre las metas colectivas y las individuales. • Selección de las estrategias que guían el proceso colaborativo. • Formas en que las acciones de cada integrante influyen en el avance y la eficacia del grupo.

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14il.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Eventos metacognitivos	Qué implica la RSCA en tareas colaborativas
¿Cómo se determinan los estándares para el monitoreo metacognitivo?	<ul style="list-style-type: none"> Negociación de los estándares o criterios grupales para alinear los estándares individuales para el monitoreo del progreso del grupo.
¿Qué es metacognitivamente controlado o regulado? <ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de la tarea Autoconocimiento Metas y planes Conocimiento estratégico Uso de estrategias 	<ul style="list-style-type: none"> Negociación de las percepciones de la tarea colaborativa. Conocimiento de las fortalezas y debilidades de este grupo con respecto a esta tarea. Metas compartidas. Alineación de las percepciones y las metas individuales. El progreso del equipo y las estrategias para tener éxito con la tarea. Conocimiento sobre las estrategias que usan y su efectividad. Percepciones y evaluaciones del progreso colectivo hacia las metas / estándares negociados para la tarea. Calibración del monitoreo colectivo.

Fuente: adaptado de Winne et al. (2013).

Ahora bien, al considerar que los procesos de regulación del aprendizaje son susceptibles a andamiaje, es posible el diseño de andamios para promover este tipo de regulación durante el desarrollo de tareas grupales. En el ámbito educativo el concepto de andamio se puede

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14il.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



definir como:

- Cualquier tipo de apoyo que se brinda para ayudar al estudiantado a participar en una tarea, el cual se reduce con el tiempo a medida que se desarrollan las habilidades o el conocimiento (Hill, 2012).
- Apoyo proporcionado para que ocurra el aprendizaje y para permitir que el estudiantado se convierta en personas independientes o autorregulados (Woolfolk, 2007, citado por Şendurur y Yildirim, 2019).

A partir de lo anterior, los andamios se caracterizan como guías implementadas por los docentes para apoyar al estudiantado en el desarrollo de una tarea. Hill y Hannafin (2001) señalan que los andamios de tipo metacognitivos pretenden ayudar al estudiantado a evaluar lo que saben y qué hacer durante su proceso de aprendizaje, por lo que pueden involucrarse en procesos más complejos como el pensamiento crítico y la reflexión.

Un tipo de andamio son los guiones colaborativos que apoyan el aprendizaje a través de la manipulación directa de los procesos de colaboración, en lugar de ofrecer soporte específico para el contenido (Kim y Lim, 2017). Se construyen sobre la base de un grupo de indicaciones que tienen la finalidad de guiar y apoyar a dos o más estudiantes para que interactúen y desarrollen ciertas acciones durante el aprendizaje grupal, de manera que todos los integrantes del grupo se beneficien de la interacción. Su objetivo es mejorar el aprendizaje de los miembros

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14il.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



del grupo, comprometiéndolos en actividades cognitivas y sociales, así como en roles, relacionados con el conocimiento individual y la adquisición de habilidades.

El objetivo de este trabajo es conocer la percepción del estudiantado sobre la implementación de los guiones para promover la RSCA en diversos cursos de carreras universitarias.

Con la intención de cumplir el objetivo propuesto se desarrolla un estudio cuantitativo, no experimental, descriptivo, donde la población son estudiantes de varios cursos universitarios. Se desarrolla en cinco etapas: diseño de los guiones para cada una de las fases de la RSCA, la validación de contenido de los guiones por medio de jueces, la elaboración de una escala tipo Likert para conocer la percepción del estudiantado sobre la utilidad de los guiones, la implementación de los guiones con grupos de estudiantes universitarios, la aplicación de la escala y, finalmente, el análisis de los resultados.

Para seleccionar a las personas participantes, se parte del estudiantado matriculado en cursos de carreras de grado de ingeniería del Instituto Tecnológico de Costa Rica durante el segundo semestre del 2020. De un total de 238 estudiantes matriculados en los grupos de los cursos a cargo de los docentes que aceptaron formar parte del estudio, 204 expresaron su interés de participar voluntariamente por medio de un consentimiento informado.

Para el diseño de los guiones, se operacionalizan las cuatro secuencias de la RSCA a partir de propuestas teóricas existentes, las tareas metacognitivas relacionadas a la RSCA y se complementó con descripciones más detalladas de tareas relacionadas a procesos

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14il.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



regulatorios. Como resultado se obtuvo una matriz que permitió la redacción de los andamios que contienen los guiones (ver ejemplo en la Tabla 2).

Tabla 2. Ejemplo de operacionalización de la secuencia de "análisis de la tarea"

Secuencia de la RSCA	Tareas metacognitivas	Procesos regulatorios	Andamios elaborados
Primera El grupo negocia y construye percepciones compartidas de la tarea basadas en representaciones externas e internas de la tarea propuesta por la o el docente.	Analizan lo que conocen de la tarea actual: expresando sus percepciones comunes y negocian las que no lo son a partir de las indicaciones recibidas y de su comprensión personal.	Analizar la tarea Comprenden la tarea a realizar y se aseguran de que cada integrante de los equipos tiene una percepción similar de esta.	Discuten las percepciones individuales que tienen sobre la tarea a realizar, para lograr una percepción compartida por todos los integrantes.

Fuente: construido a partir de los aportes de Hadwin et al. (2011), Malmberg et al. (2015), Winne et al. (2013), Latham y Locke (1991), Locke y Latham (2013), Weinstein et al. (2011), Zimmerman (1989), Zimmerman y Martínez-Pons (1986).

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14i1.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría Académica
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia ✓



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

Para la validación de contenido de los guiones por medio de jueces, se utiliza el procedimiento propuesto por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008). Se contó con la participación de cinco expertas: dos diseñadoras curriculares, una evaluadora educativa, una experta en tecnología educativa y una experta en psicología cognitiva. Para el análisis de los puntajes asignados, se emplea la variante multievaluador del coeficiente de Kappa de Randolph (2005). En la Tabla 3 se muestran los resultados para cada uno de los guiones de las secuencias de la RSCA, que de acuerdo con Fleiss et al., (2003) los valores de kappa entre 0.40 a 0.75 son "intermedios a buenos", y los valores superiores a 0.75 son "excelentes".

Tabla 3. Resultados de la evaluación de contenido por jueces de los guiones colaborativos

Secuencia	% general de acuerdo	Kappa	Intervalo de confianza 95 %
I	88.75	0.85	[0.72, 0.98]
II	80.0	0.73	[0.60, 0.87]
II	90.0	0.87	[0.72, 1.00]
VI	71.43	0.62	[0.34, 0.90]

Fuente: Elaboración propia.

En coordinación con seis profesores universitarios, que tienen a cargo cursos de carreras del área de ingeniería, se incorpora el uso de los guiones entre las tareas a realizar de una

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14il.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



actividad grupal de aprendizaje en diez grupos de estudiantes.

La elaboración de la escala de Likert sobre la percepción de la implementación se hizo de acuerdo con Colton y Covert (2007). Para la redacción de los ítems, se utiliza la operacionalización elaborada para el diseño de los andamios, dando como resultado 34 ítems, más cinco ítems relacionados con el empleo general de los guiones. La escala tiene cinco puntos con las opciones de respuesta: muy en desacuerdo (MeD), en desacuerdo (ED), indiferente (I), de acuerdo (DA) y muy de acuerdo (MdA).

La validación de contenido fue similar a la empleada con los andamios, para lo cual se cuenta con las valoraciones de tres juezas (dos diseñadoras curriculares y una experta en psicología cognitiva). En este paso se obtuvo un porcentaje general de acuerdo de 94.22 %, y el grado de acuerdo según índice de Kappa multievaluador de 0.92, con un intervalo de confianza de 95 % de [0.89, 0.96].

La aplicación piloto de la escala se hizo con 56 estudiantes que se encontraban usando los guiones. Al analizar la correlación del puntaje total con el de cada uno de los ítems se encontró que 11 ítems no correlacionaron positivamente, por lo que se procedió a excluirlos del análisis. Al analizarse nuevamente la correlación ítems - puntaje total, se obtuvo que el resto de los ítems correlacionó de forma significativamente al nivel del 0.01, además se obtuvo un alfa de

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14il.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Cronbach de 0.952.

Para la aplicación de la versión final de la escala, se solicita a todos los estudiantes completarla, para lo cual se obtuvo un total de 120 respuestas, de las cuales 42.1 % fueron mujeres y 57.9 % fueron hombres. Al analizar la correlación del puntaje total con el de cada uno de los ítems se encontró que todos correlacionaron positivamente de forma significativamente al nivel del 0.01. Posteriormente, el cálculo del alfa de Cronbach dio como resultado 0.959.

Resultados

Se realiza un análisis descriptivo de las frecuencias y porcentajes de las puntuaciones obtenidas por medio de la escala aplicada. A continuación, se presentan los resultados más relevantes.

En términos generales, un 61,7 % de las personas participantes valoran positivamente el uso de los guiones colaborativos para el desarrollo de la actividad grupal. Por otro lado, las personas estudiantes consideran que los andamios apoyan el desarrollo de las tareas involucradas en las cuatro secuencias de la regulación socialmente compartida del aprendizaje (RSCA) por encima del 50,0 %, excepto en el llamado de atención si se desatiende el cumplimiento de las metas y tareas definidas (45,0 %) y la evaluación de los avances realizados (46,7 %).

En relación con la secuencia de “análisis de la tarea” (ver anexos, Anexos

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14il.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Tabla 4), en general, las personas estudiantes valoran positivamente que los guiones son de utilidad para la definición de las tareas y subtareas a realizar (71,7 %), los recursos disponibles (65,8 %), lo que conocen, así como lo que desconocen para la realización de la tarea grupal (TG) (64,2 % y 61,7 % respectivamente) y el establecimiento de una comprensión compartida de la TG (62,5 %).

Sobre la secuencia de “planificación” (ver anexos, Tabla 5) los resultados señalan que los guiones son de utilidad para apoyar la asignación de roles (75,0 %), la identificación de tareas y subtareas necesarias (70,8 %), la definición de metas (65,0 %) y la definición de recursos necesarios para realizar la TG (60,0 %).

En relación con la secuencia de “seguimiento y monitoreo” (ver anexos, Tabla 6) los resultados señalan que los guiones son de utilidad para apoyar la ejecución de la planificación y el cronograma (52,5 %), monitorear el avance según el cronograma, roles y tareas (51,6 %) y para la detección y atención de errores u omisiones cometidos (51,6 %).

Finalmente, para la secuencia de “evaluación” (ver anexos, Tabla 7) los resultados señalan que los guiones son de utilidad para el ajuste de metas definidas (57,5 %) y para el ajuste de la estrategia definida para realizar la TC (61,7 %).

Para las cuatro secuencias en general, entre un 15,5 % (asignación de responsables para las tareas) y un 33,3 % (jerarquizar las tareas en un cronograma de trabajo), las personas participantes utilizaron la opción de “indiferente” sobre si los andamios favorecen el desarrollo

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14i1.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



de las tareas que comprenden cada una de ellas.

Conclusiones

El objetivo de este estudio es conocer la percepción del estudiantado sobre la implementación de los guiones colaborativos para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje (RSCA) en diversos cursos universitarios de carreras de grado. Los resultados permiten realizar reflexiones iniciales sobre la estrategia educativa implementada y el aprendizaje grupal.

En primer lugar, es alentador observar que más del 50% del estudiantado percibe positivamente la utilidad de los guiones como herramientas de apoyo para el desarrollo de tareas y procesos cognitivos. Este hallazgo concuerda con investigaciones previas que también resaltan la eficacia de estos recursos educativos (Hadwin et al., 2011; Malmberg et al., 2015). Estos resultados, aunque son limitados por el tamaño del total de participantes, son coherentes con que es necesario desarrollar más investigación orientada a cómo dar soporte para el desarrollo de la RSCA y la metacognición socialmente compartida (MSC), para impactar positivamente los procesos grupales entre estudiantes universitarios (Kim y Lim, 2017), así como para apoyarlos en el desarrollo de habilidades necesarias para el éxito en tareas de aprendizaje grupal (Niño et al., 2019).

Sin embargo, la presencia de respuestas "indiferentes" entre el 15.5% y 33.3% indica una diversidad significativa en las necesidades de apoyo entre las personas estudiantes. Este

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14i1.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



fenómeno resalta la importancia de reconocer las diferencias individuales y adaptar los métodos de enseñanza, para satisfacer las necesidades específicas de cada estudiante. Un aspecto relevante surge de la comparación entre grupos de estudiantes que requieren diferentes niveles de apoyo. Este fenómeno, también observado en investigaciones anteriores (Kirschner y Hendrick, 2020), subraya la necesidad de adaptar los recursos o apoyos educativos que se ponen a disposición de las personas estudiantes. La propuesta de ajustar los guiones según modelos adaptativos basados en TIC parece ser una dirección prometedora. Al emplear tecnologías educativas, los guiones podrían adaptarse en tiempo real según el desempeño de las personas estudiantes, proporcionando orientación específica a medida que avanzan en la realización de una tarea grupal. Aunque la propuesta de considerar modelos adaptativos de los guiones es atractiva, se debe previamente responder preguntas como: ¿cuál debería ser el nivel de especificidad de los guiones en cada uno de los grados de complejidad para que sean acordes a las necesidades de los usuarios? Y ¿cómo y quién determinaría qué nivel de complejidad de los guiones debe asignarse a un determinado grupo de estudiantes?

La presencia de respuestas "indiferentes" permite plantear nuevas preguntas sobre los factores subyacentes que influyen en la percepción de los estudiantes sobre la RSCA. La autoeficacia, la motivación, la complejidad de las tareas asignadas, el valor que las personas estudiantes asignan a la tarea, la autorregulación y la regulación socialmente compartida de las emociones emergen como áreas clave para la investigación adicional. Comprender cómo

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14il.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría Académica
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia ✓



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

estas variables interactúan con la RSCA puede mejorar el planteamiento de estrategias pedagógicas más efectivas y centradas en la persona estudiante. (Abello et al., 2021; Schunk, 2012)

Finalmente, dos aspectos interesantes que requieren mayor indagación son los resultados sobre llamar la atención a los compañeros y las compañeras que desatienden el cumplimiento de las metas y las tareas definidas (45,0 %), así como evaluar grupalmente los avances realizados (46,7 %), los cuales podrían estar relacionados con la capacidad de las personas participantes de ofrecer realimentación a sus compañeros y compañeras de forma abierta y responsable como parte del desarrollo de la motivación durante el desarrollo de una tarea grupal. Esto podría abordarse desde la propuesta de los dilemas sociales (Kerr y Park, 2001) al considerar que la resolución de los problemas grupales relacionados con discrepancias en el desempeño esperado de alguno de los integrantes de grupo puede ser una línea de investigación importante, al considerar la discusión grupal como un mecanismo para solución de estos dilemas, pues se encuentra que, esta incrementa la colaboración entre los miembros del grupo.

En resumen, este estudio subraya la importancia de adoptar enfoques educativos flexibles y personalizados que se adapten a las necesidades individuales y dinámicas del estudiantado. La integración de tecnologías educativas y la exploración de factores motivacionales y emocionales pueden enriquecer aún más el diseño de estrategias pedagógicas efectivas para fomentar la RSCA en contextos universitarios, lo que contribuye así a un aprendizaje más

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14i1.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



significativo y colaborativo.

Limitaciones

La utilización de la escala diseñada tiene las mismas limitaciones que los cuestionarios o escalas sobre autorregulación del aprendizaje, en el sentido que se basan sobre autoreportes de las personas participantes, pero esta limitación es comprensible ante el hecho que los procesos de regulación y metacognitivos durante tareas de aprendizaje son difíciles de capturar y no son observables directamente (Sobocinski et al., 2020).

Los datos que aquí se presentan están limitados por el tamaño de la muestra de participantes y el contexto de enseñanza remota de emergencia (Hodges et al., 2020), en el cual se desarrolla el estudio.

Referencias

- Abello, D., Alonso-Tapia, J. y Panadero, E. (2021). *Classroom Motivational Climate in Higher Education: Validation of a Model for Assessment*. 14(2), 685-702. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14238a>
- Bryant, A. (2013). *In Head-Hunting, Big Data May Not Be Such a Big Deal*. http://www.nytimes.com/2013/06/20/business/in-head-hunting-big-data-may-not-be-such-a-big-deal.html?pagewanted=1&_r=1&smid=tw-nytimesbusiness&partner=socialflow

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14i1.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría Académica
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia ✓



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

- Castellanos, J. y Onrubia, J. (2016). La importancia de los procesos de regulación compartida en CSCL; rasgos teóricos y empíricos para su estudio. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 70(1), 29-46. <https://doi.org/10.35362/rie70171>
- Colton, D. y Covert, R. (2007). *Designing and Constructing Instruments for Social Research and Evaluation*. Jossey-Bass Wiley.
- Durán, A. (2023, 7 de octubre). 70% de empleadores con dificultad para hallar personal calificado. *La Nación*, 20-21.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(2), 42-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- Fernández, E. (2015). *Empresas multinacionales arrastran faltante de profesionales calificados*. http://www.elfinancierocr.com/negocios/ntel_Costa_Rica-Western_Union-Establishment_Labs-empleo-carreras_demandadas_0_863913624.html
- Fleiss, J. L., Levin, B. y Cho, M. (2003). *Statistical Methods for Rates and Proportions* (3.^a ed.). Wiley.
- Gress, C. L. Z., Fior, M., Hadwin, A. y Winne, P. H. (2010). Measurement and assessment in computer-supported collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 806-814. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.05.012>
- Hadwin, A., Järvelä, S. y Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14il.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría Académica
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia ✓



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

regulation of learning. En B. Zimmerman y D. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 65-84). Routledge.

Hill, J. (2012). Resource-Based Learning. En N. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 2850-2852). Springer.

Hill, J. y Hannafin, M. J. (2001). Teaching and learning in digital environments: The resurgence of resource-based learning. *Educational Technology Research and Development*, 49(3), 37-52. <https://doi.org/10.1007/BF02504914>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning* [The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning]. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Iiskala, T., Vauras, M. y Lehtinen, E. (2004). Socially-shared metacognition in peer learning? *Hellenic Journal of Psychology*, 1(2), 147-178.

Iiskala, T., Volet, S., Lehtinen, E. y Vauras, M. (2015). Socially Shared Metacognitive Regulation in Asynchronous CSCL in Science: Functions, Evolution and Participation. *Frontline Learning Research*, 3(1), 78-111. <https://doi.org//dx.doi.org/10.14786/flr.v3i1.159>

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14il.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría Académica
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia ✓



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

- Kempler-Rogat, T. y Linnenbrink-Garcia, L. (2011). Socially Shared Regulation in Collaborative Groups: An Analysis of the Interplay between Quality of Social Regulation and Group Processes. *Cognition and Instruction*, 29(4), 375-415. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.607930>
- Kerr, N. L. y Park, E. S. (2001). Group Performance in Collaborative and Social Dilemma Tasks: Progress and Prospects. En M. A. Hogg y R. S. Tindale (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Group Processes* (pp. 107-138). Blackwell Publishers.
- Kim, D. y Lim, C. (2017). Promoting Socially Shared Metacognitive Regulation in Collaborative Project-Based Learning: A Framework for the Design of Structured Guidance. *Teaching in Higher Education*, 23(2), 194-211. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1379484>
- Latham, G. P. y Locke, E. A. (1991). Self-regulation through goal setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 212-247. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90021-K](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90021-K)
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (2013). Goal Setting Theory, 1990. En E. A. Locke y G. P. Latham (Eds.), *New developments in goal setting and task performance* (pp. 3-15). Routledge.
- Malmberg, J., Järvelä, S., Järvenoja, H., y Panadero, E. (2015). Promoting socially shared regulation of learning in CSCL: Progress of socially shared regulation among high- and low-performing groups. *Computers in Human Behavior*, 52. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.082>
- Niño, S. A., Castellanos, J. C., y Vilorio, E. (2019). Construcción del conocimiento y regulación del aprendizaje en tareas colaborativas asíncronas. *Apertura*, 11(1), 6-23.

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14il.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría Académica
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia ✓



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

<http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n1.1465>

Randolph, J. (2005). *Free-Marginal Multirater Kappa (multirater K_{free}): An Alternative to Fleiss' Fixed-Marginal Multirater Kappa*. <https://eric.ed.gov/?id=ED490661>

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. (6.ª ed.). Pearson Educación.

Şendurur, E. y Yildirim, Z. (2019). Web-Based Metacognitive Scaffolding for Internet Search. *Journal of Educational Technology Systems*, 47(3), 433-455. <https://doi.org/10.1177/0047239518803291>

Sobocinski, M., Järvelä, S., Malmberg, J., Dindar, M., Isosalo, A. y Nojonen, K. (2020). How does monitoring set the stage for adaptive regulation or maladaptive behavior in collaborative learning? *Metacognition and Learning*, 15(2), 99-127. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09224-w>

Volet, S., Vauras, M., Khosa, D. y Iiskala, T. (2013). *Metacognitive regulation in collaborative learning. Conceptual developments and methodological contextualizations* (S. Volet y M. Vauras, Eds.; pp. 65-101). Routledge.

Weinstein, C., Acee, T. y Jung, J. H. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(126), 45-53. <https://doi.org/10.1002/tl.443>

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14il.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Winne, P., Hadwin, A. y Perry, N. (2013). Metacognition and computer-supported collaborative learning. En C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. Chan, y A. M. O'Donnell (Eds.), *The International Handbook of Collaborative Learning* (pp. 445-460). Routledge.

Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

Zimmerman, B. y Martínez-Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>

Anexos

Tabla 4. Percepción de la utilidad del guion para la secuencia “análisis de la tarea”

Tareas de secuencia	MeD		ED		I		DA		MdA	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Compresión individual sobre la TG.	3	2,5	15	12,5	31	25,8	35	29,2	36	30,0
Compresión compartida de la TG.			12	10,0	33	27,5	38	31,7	37	30,8
Definición de tareas y subtareas a realizar.	2	1,7	8	6,7	24	20,0	42	35,0	44	36,7
Definición de qué conocen para realizar la TG.	3	2,5	14	11,7	26	21,7	37	30,8	40	33,3

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14il.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Definición de lo que desconocen para la realización de la TG.	7	5,8	17	14,2	22	18,3	38	31,7	36	30,0
Definición de los recursos disponibles para la TG.	4	3,3	13	10,8	24	20,0	46	38,3	33	27,5
Definición de los recursos faltantes para la TG.	3	2,5	13	10,8	36	30,0	34	28,3	34	28,3
Identificación de fortalezas individuales y colectivas.	6	5,0	14	11,7	38	31,7	30	25,0	32	26,7
Identificación de debilidades individuales y colectivas.	7	5,8	10	8,3	34	28,3	41	34,2	28	23,3

Tabla 5. *Percepción de la utilidad del guion para la secuencia “planificación”*

Tareas de la secuencia	MeD		ED		I		DA		MdA	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Definición de metas para la TG.	4	3,3	13	10,8	25	20,8	41	34,2	37	30,8
Identificación de tareas y subtareas para lograr las metas definidas.	1	0,8	11	9,2	23	19,2	42	35,0	43	35,8
Jerarquizar las tareas en un cronograma de trabajo.	5	4,2	13	10,8	40	33,3	30	25,0	32	26,7

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14il.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Asignación de responsables para las tareas.	3	2,5	12	10,0	15	12,5	42	35,0	48	40,0
Definición de recursos necesarios para las tareas.	5	4,2	13	10,8	30	25,0	37	30,8	35	29,2
Definición de reglas de participación y roles de trabajo para el cumplimiento de metas y tareas.	6	5,0	10	8,3	38	31,7	23	19,2	43	35,8

Tabla 6. *Percepción de la utilidad del guion para la secuencia “seguimiento y monitoreo”*

Tareas de la secuencia	MeD		ED		I		DA		MdA	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ejecución de la planificación y el cronograma.	9	7,5	19	15,8	29	24,2	38	31,7	25	20,8
Monitoreo del avance según cronograma, roles y tareas.	5	4,2	18	15,0	35	29,2	34	28,3	28	23,3
Detección y atención de errores u omisiones cometidos.	9	7,5	22	18,3	27	22,5	28	23,3	34	28,3
Llamado de atención por desatender tareas, reglas y responsabilidades.	20	16,7	20	16,7	26	21,7	29	24,2	25	20,8

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14il.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Tabla 7. Percepción de la utilidad del guion para la secuencia “evaluación”

Tareas de la etapa	MeD		ED		I		DA		MdA	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Evaluación de avances realizados	8	6,7	21	17,5	35	29,2	32	26,7	24	20,0
Modificación de la comprensión de la tarea	5	4,2	12	10,0	35	29,2	37	30,8	31	25,8
Ajuste de metas definidas.	6	5,0	14	11,7	31	25,8	36	30,0	33	27,5
Ajuste de la estrategia definida para realizar la TG.	3	2,5	14	11,7	29	24,2	41	34,2	33	27,5

Exploración de la percepción estudiantil sobre la implementación de guiones para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje

José Fabian Aguilar-Cordero

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14il.5004>



Artículo protegido por licencia Creative Commons