

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR MEIO DE UMA AUTOPREGUNTA DE CONTEÚDO**

**THE EVALUATION OF LEARNING THROUGH A SELF QUESTION OF CONTENTS**

**LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES A TRAVÉS DE UNA AUTOPREGUNTA DE  
CONTENIDOS**

Adriana Delgrosso<sup>1</sup>; Patricia Dimángano<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Abierta Interamericana - adridelgrosso@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidad Abierta Interamericana - patriciadimangano@gmail.com

**Resumo:** A orientação metacognitiva da educação pretende que o estudante universitário seja o protagonista do seu crescimento cognitivo e acadêmico. Uma das estratégias para tal são as auto-perguntas, pois permitem indagar sobre os conceitos aprendidos. Os objetivos que propomos a responder nesta investigação relacionam-se com a caracterização das auto-perguntas que os alunos formulam, a descrição das afirmações através das quais as apresentam e as respostas que lhes dão, com o objetivo de os comparar com as notas que obtiveram na avaliação de resultados que se realiza no primeiro exame parcial da disciplina de Psicolinguística. Trata-se de um trabalho quantitativo, qualitativo, descritivo, transversal e comparativo cujos resultados mostraram que a auto-pergunta e a nota obtida por cada aluno na avaliação dos resultados estão estatisticamente ligadas entre si.

**Palavras-chave:** Metacognição. Autorregulação da aprendizagem. Autoquestionamento e desempenho acadêmico. Estudantes universitários.

**Abstract:** The metacognitive orientation of education aims for the university student to be the protagonist of their cognitive and academic growth. One of the strategies considered to achieve this is self-questioning since they can inquire about concepts learned. The objectives that we propose to answer in this research are related to the characterization of the self-questions formulated by the students, the description of the statements through which they are presented and the answers they give to them, with the purpose of comparing them with the grades obtained in the evaluation of results that is carried out in the first partial evaluation of the subject Psycholinguistics. It is a quantitative, qualitative, descriptive, transversal and comparative work whose results showed that the self-question and the grade obtained by each student in the evaluation of results are statistically linked to each other.

**Keywords:** Metacognition. Self-regulation of learning. Self-question. Academic performance. University students.

**Resumen:** La orientación metacognitiva de la educación pretende que el estudiante universitario sea protagonista de su crecimiento cognitivo y académico. Una de las estrategias para lograrlo son las autopreguntas ya que permiten indagar acerca de conceptos aprendidos. Los objetivos que nos proponemos responder en esta investigación están relacionados con la caracterización de las autopreguntas que se formulan los estudiantes, la descripción de los enunciados a través de los cuales las plantean y las respuestas que dan a las mismas, con el propósito de compararlos con las calificaciones que obtuvieron en la evaluación de resultados que se realiza en el primer examen parcial de la asignatura Psicolingüística. Se trata de un trabajo cuantitativo, cualitativo, descriptivo, trasversal y comparativo cuyos resultados demostraron que la autopregunta y la calificación obtenida por cada estudiante en la evaluación de resultados se encuentran estadísticamente vinculadas entre sí.

**Palabras Claves:** Metacognición. Autorregulación de los aprendizajes. Autopregunta y rendimiento académico. Estudiantes universitarios.

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de grupo de investigaciones referidas a la evaluación y autoevaluación en la universidad, en el que se hace hincapié en la metacognición y la autorregulación del aprendizaje del estudiante. Trabajar en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía dirigida por quien propicia la investigación en innovación educativa tiene sus ventajas. La principal es que las aulas son nuestro laboratorio. Allí desarrollamos con absoluta libertad nuestros proyectos pedagógicos que, en ocasiones, son luego la fuente de investigaciones. Las cátedras en las que se alojan nuestras experiencias son las de Semiología y Lingüística y Psicolingüística cuyas actividades están orientadas tanto hacia la participación activa de los y las estudiantes en la producción de trabajos curriculares y extracurriculares semanales así como también a su autoevaluación y co-evaluación. La producción personal de cada uno, individual o grupal, se reúne en un portafolio de asignatura (DELGROSSO, DIMÁNGANO, ARBE, DE CERCHIO Y PASCUAL, 2019), un valioso instrumento de evaluación y autoevaluación durante la cursada y el examen final. Los otros instrumentos de evaluación que les proponemos, tanto de procesos como de resultados, aplicados tanto en el al cursado presencial como virtual son: un ensayo autoevaluativo (DIMÁNGANO Y DELGROSSO, 2019 a) tendiente al análisis crítico sobre su desempeño académico (DIMÁNGANO Y DELGROSSO, 2019 b) y rúbricas analíticas (DELGROSSO, DIMÁNGANO, ARBE Y DE CERCHIO, 2021) y, finalmente, un informe crítico para el coloquio sobre los contenidos de la asignatura, sus aportes a la formación profesional y la solicitud de hacer comentarios a la cátedra (Ibídem).

El ensayo autoevaluativo se implementa formalmente desde el año 2013 para que las y los estudiantes puedan reflexionar acerca de su desempeño en la asignatura que se encuentran cursando, generalmente en la mitad del cuatrimestre y siempre antes del primer examen parcial. Deben producir un texto académico argumentativo y crítico a partir de la propia experiencia académica reflexionando sobre 4 de ítems que fueron consensuados con estudiantes de las dos primeras cohortes. El objetivo del mismo no solo es el de proveer la posibilidad de revisar su accionar como estudiante universitario sino que se le solicita, además, que esta autoevaluación se transforme en una calificación numérica que luego se toma como antecedente en su recorrido, formando parte de la evaluación de resultados. A partir de esta experiencia áulica se ha observado empíricamente una correlación entre las notas otorgadas por ellos mismos y la obtenida en el examen parcial inmediato.

En ese examen presencial se incluyó la consigna de formular y dar respuesta a una pregunta que no fuera reiterada respecto de los otros ítems solicitados en esa evaluación de contenidos y que sea pertinente con los conceptos dados.

En nuestro grupo de investigaciones referidas a la evaluación y autoevaluación, el concepto de autopregunta tiene diferentes objetos de análisis. En el ensayo el o la estudiante tiene que dirigir su mirada hacia su proceso de aprendizaje transformando los 4 ítems propuestos, que son el origen de la indagación, en autopreguntas sobre su propio desempeño académico. En el estudio que estamos presentando ahora, el concepto de autopregunta está próximo al que proponen Román y Catalina quienes la consideran una estrategia de *elaboración* responsable de transformar la información y adaptarla al punto de vista del estudiante quien la reduce a sus posibilidades de manejo, la asocian al conocimiento previo y a su estructura cognitiva. De modo que la elaboración de autopreguntas consiste en realizarse a uno mismo antes, durante y después del estudio preguntas significativas sobre los contenidos que deben aprenderse (ROMÁN Y CATALINA, 2005).

Solicitarles que formulen una pregunta sobre algún tema que no se haya planteado y que sea pertinente con los contenidos teóricos tiene por fin el de indagar de manera indirecta acerca de los conceptos aprendidos, suponiendo que un o una estudiante que no los incorpora nada puede preguntarse respecto de ellos. Es por ello que consideramos, a riesgo de establecer el planteamiento de una hipótesis, que tanto la autopregunta como las respuestas a la misma están relacionadas con las calificaciones que el alumno obtuvo en la evaluación parcial.

De modo que los objetivos que nos proponemos responder están relacionados con la caracterización de las autopreguntas que formulan estudiantes, la descripción de los enunciados a través de los cuales las plantean y las respuestas que dan a las mismas, con el fin de compararlos con las calificaciones que obtuvieron en la evaluación de resultados que se realiza en el primer parcial de la asignatura Psicolingüística.

## **2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

### **2.1. Marco teórico**

La orientación metacognitiva de la educación pretende que el alumno sea el protagonista y gestor ejecutivo de su crecimiento cognitivo y académico (BARRERO 2001a). Desde este enfoque se estudia cómo los profesores median en que los alumnos automonitoricen y remodelen los propios procedimientos cognitivos, atendiendo la evaluación no sólo al producto de su mediación sino a todo un proceso auto-gestionado por el profesor de forma ejecutiva (BARRERO 2001b). El estudiante debe convertirse en un individuo autónomo capaz de reconocer sus procesos cognitivos y de aprender a controlar su proceso de aprendizaje. El docente debe ayudarlo a aprender a aprender, y a aprender a

pensar. Así las cosas, implicados profesores y estudiantes, este enfoque demanda nuevas tareas de identificación de problemas, planificación de acciones y el uso de *feedback* de manera constante (TORRANO ET AL., 2017). Estos procedimientos posibilitan la supervisión y la mejora de las estrategias cognitivas siempre que la intervención se realice en contextos adecuados en los que se favorezca la mediación del profesor entre el alumno y los materiales objeto de aprendizaje (BARRERO 2001a).

Desde la orientación metacognitiva ejercida por el educador, enseñar es mediar en el acceso a estímulos que procuren el auto-diseño de respuestas a conflictos cognitivos (Alonso, 1989 citado en BARRERO, 2001b), es necesario desarrollar instrumentos de evaluación con potencia suficiente para establecer en qué medida la enseñanza media en la capacidad del alumno para automotivarse mediante su propio autocontrol (BARRERO, 2001b).

Las estrategias didácticas o metodológicas más comunes que pueden observarse en la mayoría de los programas que se han realizado en las dos últimas décadas para el desarrollo de las estrategias de autorregulación del aprendizaje han sido: la enseñanza directa de las mismas; el modelado que propicia la imitación; la práctica guiada y autónoma de las estrategias de autorregulación con implementación de feedback sobre la efectividad de las mismas; la autoobservación que ayuda al alumno a tomar conciencia del estado de su cognición, su motivación, su afecto, su uso del tiempo, del esfuerzo, de las condiciones de la tarea y del contexto; el suministro de apoyo social o andamiaje convenientemente retirado; y, finalmente, la práctica autorreflexiva (TORRANO ET AL., 2017).

La autoobservación es un proceso cognitivo que implica el establecimiento de metas y el feedback que suministra los demás y uno mismo a través de su habla interna ayuda a determinar el progreso en las tareas y genera información sobre las acciones futuras. Se puede enseñar a los estudiantes a autoobservar su aprendizaje a través del feedback interno y externo que les permite supervisar su grado de cumplimiento respecto a las metas propuestas y si son efectivas o no las estrategias que están utilizando, o mostrándoles la importancia del establecimiento de metas próximas, realistas y específicas, ya que de esta manera los progresos y los avances son más fáciles de constatar (TORRANO ET AL., 2017).

Algunas de las estrategias consideradas más relevantes son la anticipación de hipótesis de significado, las auto-preguntas acerca de los procedimientos y la redacción de sumarios en el caso de comprensión de textos.

Considerando la hipótesis desde la investigación científica, tomamos en cuenta la opinión de dos investigadores argentinos que poseen un concepto similar respecto del acto de preguntarse. Bekinschtein (2018) sostiene que la ciencia tiene mucho más que ver con las preguntas que con las respuestas. Para él, uno de los desafíos es fomentar la curiosidad natural de los chicos para transformarla en herramientas de pensamiento científico desde muy temprana edad, trasladándola luego a todos los niveles educativos. Si bien no todos van

a ser científicos después, todas las personas pueden de ese modo tener herramientas de pensamiento científico, generando esquemas mentales que sirven para otras cosas. En ese sentido sostiene, además, que el título no es lo más importante que otorga la universidad sino que provee de otras herramientas que tienen que ver con encontrarse con el estudio, con el pensamiento. No es lo mismo si alguien pasa o no por la universidad ya que si bien muchas veces tiene el rol de suplantar déficits educativos que se arrastran desde los otros niveles de educación, esta institución enfrenta al sujeto con desafíos, lo integra multiculturalmente y le favorece pensamientos creativos.

Gabriela Conzález, miembro del equipo LIGO (por Observatorio de Ondas Gravitacionales por Interferometría Láser) que colaboró con los científicos Rainer Weiss, Barry C. Barish y Kip S. Thorne ganadores del Premio Nobel de Física en 2017 en una entrevista porque hace lo que hace ella:

“Porque me apasiona. No tanto encontrar las respuestas, sino hacer las preguntas. Cada respuesta, cada cosa que entendemos mejor, hace que nos hagamos más preguntas y lleguen más desafíos (...), el secreto de la ciencia es hacer las preguntas correctas para hallar buenas respuestas. (...) Hacer preguntas y ser curiosos por las respuestas. Cada respuesta genera más preguntas. Si alguien cree que está interesado por la ciencia, hay que preguntar. Ahora hay tanta gente a la cual preguntar: no solo están los profesores de Matemática o Física en la escuela; también están en la universidad, pero también Internet, por correo, por las redes sociales. Esa curiosidad hace al científico.” (ALCONADA MON, 2018).

Para hablar de autopreguntas debemos antes, necesariamente, tocar el tema de la pregunta pedagógica. “(...) la primera cosa que debería aprender aquél que enseña es a saber preguntar. Saber preguntarse, saber cuáles son las preguntas que nos estimulan y estimulan a la sociedad. Preguntas esenciales que partan de la cotidianidad, pues es en ella donde están las preguntas.” (FREIRE Y FAÚNDEZ, 2018, p. 56). Para Paulo Freire lo importante era unir, siempre que fuera posible, la pregunta y la respuesta a las acciones que hayan sido practicadas o a las acciones que pueden llegar a ser ejecutadas o rehechas, para que el educando pueda descubrir la relación dinámica, fuerte, viva entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión. Para él, el educando insertado en un permanente proceso de educación, tiene que ser un gran interrogador de sí mismo. Por eso insistía en la necesidad de estimular permanentemente la curiosidad, el acto de preguntar. El creía firmemente que si se enseña a preguntar a un estudiante, este luego tendrá la necesidad de preguntarse a sí mismo y de encontrar por sí mismo respuestas, creativamente, participando de su proceso de conocimiento y no simplemente responder a una determinada pregunta con base en lo que le dijeron (FREIRE Y FAÚNDEZ, 2018).

Siguiendo a Freire, Zuleta (2005) sostiene que la pregunta es susceptible de ser aprendida y/o enseñada y propone orientar a los alumnos por medio de talleres en el necesario pero difícil arte de preguntar. Las preguntas se pueden elaborar a partir de la lectura de un texto, de la información de la clase, de la observación de una lámina o de los

resultados de una experiencia, entre otros. La pregunta propicia la reflexión, el planteamiento de problemas o hipótesis y favorece, además, la expresión oral y/o escrita. En relación con un capítulo o a una unidad del libro, el profesor puede proponer realizar un cuestionario sobre el texto, haciéndose preguntas que exijan no solamente reflexión sino también deducciones y conjeturas. Esta autora considera significativo que el alumnado aprenda a formular sus propias preguntas.

La formulación de preguntas y autpreguntas puede clasificarse según el nivel de profundidad que esta pregunta demande. Catalina y Román (2006, como se citó en CARRASCAL MARTÍN, 2020, pág 35) consideraron la Taxonomía de Bloom para distinguir los siguientes niveles de dificultad progresiva:

1. Conocer: nivel que tiene como proceso psicológico principal la memorización simple.

2. Comprender: implica interpretar el conocimiento. Algunas estrategias son: el parafraseo, la explicación o resumen, predicciones, etc.

3. Aplicar: nivel de profundización que requiere el uso de abstracciones. La resolución de problemas en diferentes contextos permitirá el uso del conocimiento y su abstracción.

4. Analizar: permite conocer los elementos que constituyen el todo y las relaciones de cada una de estas partes.

5. Sintetizar: supone trabajar con las diferentes partes o elementos creando un esquema o estructura global previamente inexistente.

6. Evaluar: basada en criterios cualitativos o cuantitativos.

El aprendizaje basado en autpreguntas debe tener en cuenta la totalidad de las habilidades tanto de orden inferior como superior, por lo tanto Catalina y Román (2006, como se citó en CARRASCAL MARTÍN, 2020) consideran que se debe de potenciar la formulación de autpreguntas que responda a cada uno de los niveles. Algunos ejemplos de autpreguntas para cada nivel serían (ejemplos tomados de CARRASCAL MARTÍN, 2020, 34-35):

1. Conocer: ¿Qué es la asertividad?

2. Comprender: ¿Por qué es importante ser una persona asertiva?

3. Aplicar: ¿Cómo afecta a mi día a día ser una persona asertiva?

4. Analizar: ¿Cuáles son las mejores prácticas para ser una persona asertiva?

5. Síntesis: ¿Cuáles son las ventajas de una persona asertiva?

6. Evaluar: ¿Qué pasaría si todas las personas practicasen la asertividad? ¿Y en el caso contrario?

“Si la pregunta es una estrategia de capital importancia para aprender en la vida y en la escuela, la autpregunta lo es todavía más.” (BELTRÁN LLERA, 2005, p. 8).

La elaboración, como estrategia de aprendizaje, fortalece la participación activa del estudiante, genera circunstancias motivadoras, conecta la nueva información con los

conocimientos ya adquiridos y motiva la construcción de nuevas proposiciones; también favorece la capacidad de acceso y recuperación del material aprendido, ofreciendo rutas alternativas cuando la activación del recuerdo queda bloqueada o proporcionando información extra para construir la respuesta (ROMÁN Y CATALINA, 2005).

Esta elaboración es una actividad mental que establece relaciones nuevas entre los conocimientos y da por resultado un producto diferente que supone un aprendizaje duradero: “preguntas cuyas respuestas tendrían que poner en evidencia lo fundamental de cada parte de un texto o elaborando inferencias, conclusiones deducidas o inducidas como base de juicios, principios, datos e informaciones presentes en el texto estudiado” (Román y Gallego, 1994: 11, citados en ROMÁN Y CATALINA, 2005). Se trata, entonces de formularse preguntas, sobre el texto que se lee o estudia, cuyas respuestas deben contener la información más relevante o, quizás también, exigir respuestas que vayan más allá del contenido explícito, involucrando deducciones, previsiones o juicios críticos. A través de la elaboración de autopreguntas un estudiante se capacita para hacerse preguntas significativas sobre el conocimiento del que tiene que apropiarse de manera que, si sabe responderlas, aprenderá lo verdaderamente importante del texto, y también podrá comprobar si adquirió ese conocimiento. Es una estrategia que facilita la comprensión lectora, la elaboración de la información a través del establecimiento de relaciones entre el nuevo conocimiento y el ya disponible y la retención de esa información relevante para su posterior recuperación y recuerdo (ROMÁN Y CATALINA, 2005). Ese proceso de elaborar y establecer conexiones y vínculos entre los nuevos conocimientos y los previos implica realizar un procesamiento semántico más que perceptivo y verbal. La eficacia del aprendizaje depende de la profundidad de procesamiento del estímulo: el mayor y mejor recuerdo se produce cuando tienen lugar niveles de procesamiento profundo o semántico (ROMÁN Y CATALINA, 2005).

La elaboración de autopreguntas como el proceso que consiste en realizarse a uno mismo antes, durante y después del estudio preguntas significativas sobre los contenidos que deben aprenderse, tienen su valor en los tres momentos críticos del aprendizaje: antes de la lectura porque activan el conocimiento previo y permiten hacer inferencias sobre el texto; durante la lectura porque monitorean la comprensión de la misma y favorecen las relaciones con el conocimiento previo; y después de la lectura porque permiten fijar las ideas principales e integrarlas en la estructura cognitiva del estudiante (ROMÁN Y CATALINA, 2005).

Las autopreguntas pueden cumplir con diferentes propósitos dependiendo de su tipo. Según Catalina y Román pueden: estimular/motivar al sujeto sobre la temática antes de comenzar el aprendizaje, estimular la búsqueda de nuevos conocimientos e información y controlar la comprensión del conocimiento adquirido (CARRASCAL MARTÍN, 2020).

Para Román y Catalina (2005) el procesamiento de la información se lleva a cabo a través de tres procesos cognitivos: adquisición, codificación y recuperación. A los que suman también procesos de tipo afectivo y metacognitivo. Establecen, además, para cada proceso un grupo de estrategias de aprendizaje. En las de *adquisición de la información* se activan dos tipos de estrategias: *atencionales*, cuya función es seleccionar la relevante; y *repetición*, responsables de mantenerla en la memoria a corto plazo y facilitar su transición a la memoria a largo plazo. En las de *codificación* han identificado las estrategias de *elaboración superficial* o *nemotécnicas*, que codifican la información atendiendo a aspectos perceptivos, no semánticos; las estrategias de *elaboración profunda* que establecen relaciones semánticas entre los contenidos nuevos y los conocimientos previos (entre ellas están las autopreguntas); y las estrategias de *organización* que hacen que la información sea más manejable y cobre más sentido dentro de la estructura cognitiva del estudiante. Las estrategias de *recuperación de la información* se encargarían de buscar la información en la memoria de larga duración y generar después la respuesta oportuna. Incluye las de *búsqueda* (de conceptos o procedimientos dentro del almacén de largo plazo) y de *generación de respuesta* (convirtiéndolos en acciones, conductas: movimientos y/o verbalizaciones).

“Las estrategias *metacognitivas* son las responsables de conocer los procesos con los que se elabora la información (*autoconocimiento*) y de activar aquellos que sean más oportunos y eficaces en cada situación concreta de aprendizaje (*automanejo*). Las estrategias *socioafectivas* o *de apoyo* se encargarían de crear y mantener el clima adecuado para garantizar el buen funcionamiento del sistema cognitivo. Unas, las *afectivas*, identifican y controlan las propias emociones para que no interfieran en los procesos psicológicos o sociales relacionados con el aprendizaje; otras, las *sociales*, regulan la interactividad con iguales y profesores; y otras, las *motivacionales*, mantienen mentalmente activo al estudiante durante la realización de las tareas de estudio” (ROMÁN Y CATALINA, 2005, p. 15).

## 2.2. Estado del arte

Todas las investigaciones que se encontraron sobre el tema que nos ocupa, y que a continuación citaremos, pertenecen al grupo de investigadores del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid. Ellos abordaron sobre todo las estrategias de aprendizaje, a tal punto que diseñaron la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA: Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo) que publicó TEA por primera vez en 1994 (ROMÁN Y GALLEGU, 2008). Consideran que la elaboración de autopreguntas como estrategia de aprendizaje puede aprenderse curricularmente en ocho clases o sesiones de trabajo y lo demostraron en un estudio realizado con 64 estudiantes de 4º curso de Educación Secundaria de tres clases distintas: experimental, informado -que recibió



información de los beneficios del uso de la estrategia- y control - que no recibió ninguna intervención. Los resultados alcanzados fueron positivos, dado que el programa mejoró el rendimiento objetivo, elevando la calidad de las autopreguntas y mejorando su percepción del uso de estrategias. La evidencia experimental mostró mejora significativa de los alumnos de la clase entrenada en elaboración de autopreguntas respecto a las otras dos clases, control e informada, en las variables dependientes Rendimiento objetivo, Uso percibido de estrategias de aprendizaje y Calidad de autopreguntas. Ellos sugieren que las actividades instruccionales deberían diseñarse para ayudar a aprender explícitamente los contenidos curriculares, e implícitamente, las dos o tres estrategias que cada profesor, y en cada asignatura, considere como relevantes (ROMÁN Y CATALINA, 2005)

Estos autores junto a otros se propusieron mostrar que un procedimiento análogo de entrenamiento conseguiría los mismos resultados en estudiantes de Primaria. Para ello, trataron, por una parte, de dotar al profesorado de Educación Primaria de una estrategia de enseñanza basada en la elaboración de autopreguntas a través de tres tipos de razonamiento –analítico, creativo y práctico-, y, por otra, de capacitar a los estudiantes a formularse a sí mismos autopreguntas correspondientes a los tres tipos de razonamiento mejorando así su capacidad de aprendizaje comprensivo y su capacidad de razonamiento. Participaron en el estudio 321 alumnos de 5º y 6º cursos de Educación Primaria. Los resultados mostraron una significativa mejora de la capacidad de aprendizaje de los alumnos entrenados en la estrategia, así como la evidencia de que estos alumnos aprendieron a utilizar satisfactoriamente los tres tipos de autopreguntas correspondientes a cada tipo de razonamiento cognitivo. También dotaron al profesorado de una nueva estrategia metodológica (CATALINA, ROMÁN, MARTÍN, Y MARUGÁN, 2010).

Martín, García, Torbay y Rodriguez analizaron la relación que tiene el uso de las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico, en base a tres indicadores: la tasa de intento (créditos presentados sobre los matriculados), la tasa de eficiencia (créditos aprobados sobre los matriculados) y la tasa de éxito (créditos aprobados sobre los presentados). Los resultados encontrados en una muestra de 749 universitarios señalan diferencias según el indicador utilizado. La tasa de intento y la eficiencia se relacionan con el uso de estrategias que fomentan un aprendizaje significativo y autorregulado. El éxito relaciona con las mismas estrategias y también con un procesamiento cognitivo más profundo y con la búsqueda de aplicabilidad de los contenidos estudiados (MARTÍN, GARCÍA, TORBAY Y RODRIGUEZ, 2007).

Basados en la tesis de que el uso de estrategias de aprendizaje, especialmente de las cognitivas de elaboración, constituyen un factor diferencial de primer orden para explicar el rendimiento académico en el alumnado universitario, Marugán, Martín, Catalina y Román se interesaron por identificar si existe un uso preferente de las mismas que pueda estar condicionado por la naturaleza de los contenidos y otras variables moduladoras. Su estudio

hace una revisión teórica del tema y analiza el uso diferencial de las “estrategias de elaboración” de la información por parte de estudiantes universitarios en función de la naturaleza de los conocimientos, el curso y el género. La muestra estaba formada por 544 estudiantes (40% varones, 60% mujeres) que cursaban estudios de ciencias experimentales, enseñanzas técnicas y ciencias sociales y jurídicas, con una edad media de 22.5 años, matriculados en cargos intermedios o finales. Los resultados mostraron un nivel medio de uso de estrategias cognitivas de elaboración y diferencias apreciables en función de las variables estudiadas (MARUGÁN, MARTÍN, CATALINA Y ROMÁN, 2013). Las estrategias que menos utilizaron fueron elaboración de metáforas, realización de trabajos escritos y ampliación de apuntes. Las más utilizadas fueron elaboración de paráfrasis, uso de la solución de problemas para aprender, elaboración de autopreguntas, aplicaciones y relaciones. Encontraron diferencias significativas en el uso de estrategias concretas de Elaboración en función del género: los chicos utilizaron significativamente más que las chicas las estrategias de elaboración Resolución de problemas y Aplicaciones, mientras que las chicas utilizaron significativamente más las estrategias de codificación Ampliación de apuntes y Elaboración de trabajos personales. No demostraron diferencias globales en el uso de estrategias de Elaboración en función del curso, aunque se vio una tendencia de mayor uso de éstas por estudiantes de los cursos finales de estudios pero sí encontraron diferencias significativas en el uso de estrategias concretas de Elaboración en función del curso: comprobando un mayor uso de las de Elaboración en los cursos finales que en los intermedios. Es decir, la experiencia acumulada de un estudiante universitario es un factor destacado que propicia un uso más consciente de estrategias eficaces para el aprendizaje, como son las de Elaboración. El alumno de los cursos finales adopta un enfoque más profundo en su actividad de estudio y aprendizaje, como corresponde a un estudiante más maduro, más capaz de autorregular su proceso de aprendizaje y que utiliza de manera más consciente las estrategias de aprendizaje para planificar, supervisar y revisar su propio proceso de estudio (MARUGÁN, CATALINA, MARTÍN, DEL CAÑO Y CARBONERO, 2011).

Las exigencias del mundo actual solo pueden darse respuesta a través de un aprendizaje que se desarrolle a lo largo de la vida. El aprendizaje no solo está presente en el ámbito formal; parte del aprendizaje se adquiere de manera no formal e informal. Ante esta necesidad de aprender, las personas mayores tienen el mayor reto para adaptarse a estas exigencias. Las autopreguntas son estrategias de aprendizaje capaces de promover un aprendizaje crítico y significativo, por ello, Carrascal diseñó una propuesta de intervención basada en la enseñanza práctica de esta estrategia como garante del envejecimiento activo. Con ella pretende dotar de estrategias de aprendizaje a un colectivo el cual de forma general ha estado alejado de las aulas ya que dejaron sus estudios prematuramente cuando pequeños, esperando que los participantes desarrollen una serie de habilidades que les permitan elaborar e integrar la información de una manera más crítica y reflexiva. En

referencia a las características de los destinatarios Carrascal considera necesario que tengan una capacidad cognitiva suficiente para poder hacer frente a las diferentes tareas del programa y exige cierta disponibilidad para poder asistir con regularidad a las diferentes sesiones que componen el programa. Siguiendo estos criterios, aceptaron participar del taller 17 personas, 12 mujeres y 5 hombres de edades comprendidas entre los 63 y los 75 años sin diferencias cognitivas considerables. El entrenamiento tiene una duración aproximada de siete semanas, con una sesión semanal 60 minutos. Para el desarrollo de esta propuesta de intervención se planteó un diseño cuasiexperimental de un solo grupo, con pretest y postest. El uso de las autopreguntas es el elegido en esta ocasión para acercar a las personas mayores en el uso de las estrategias de elaboración, sin embargo, este procedimiento puede ser transferible con sus oportunas adaptaciones al entrenamiento y uso de otras estrategias de aprendizaje de elaboración y codificación (CARRASCAL MARTÍN, 2020).

### **3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS**

#### **3.1. Diseño metodológico**

Se trata de un trabajo cuantitativo, cualitativo, descriptivo, transversal y comparativo cuya fuente de información es primaria ya que recoge los datos directamente de la población en la pregunta 7 del examen parcial que fue tomado el día miércoles 31 de mayo de 2017 al grupo de estudiantes de Rosario del turno noche (TN) y el jueves 1° de junio a los del turno mañana (TM) de Rosario y a los de San Nicolás, y las calificaciones obtenidas en los mismos como instancia de evaluación de resultados. Se lo considera transversal porque estudia el comportamiento de las variables en esta muestra en un período acotado de tiempo. Incluye un enfoque cualitativo a partir de solicitar a los alumnos del TM la opinión respecto de la experiencia de autopreguntarse.

La consigna que se les propone es la siguiente:

*7. Formula y da respuesta a una pregunta (no reiterada) que sea pertinente con los conceptos dados en las unidades 1 y 2 (1 punto).*

Los datos así recogidos se volcaron en la Planilla de Volcado 1 que incluye el n° de orden que tiene cada estudiante según el orden alfabético del curricular, las iniciales, la edad, las notas obtenidas en el primer examen parcial, la transcripción de la pregunta que formularon, su consideración respecto de la pertinencia (pertinente, no pertinente o reiterada), su enunciado y la valoración dada a la respuesta que dieron (satisfactoria, medianamente satisfactoria, insuficiente, ausente).

Las unidades de análisis fueron los estudiantes que formularon autopreguntas en el 1° examen parcial del cuatrimestre, brindaron las respuestas a las mismas y obtuvieron las calificaciones.

La primer variable, la autopregunta, es cualitativa y se distinguen dos dimensiones para ser analizada: su presencia y la formulación de su enunciado. El valor otorgado a las modalidades se obtiene de la necesidad de poder graficar un dato cualitativo a la hora de ser comparado individualmente con las otras variables en estudio. En el siguiente cuadro se ven las dimensiones y modalidades

Cuadro I. Variable autopregunta según sus dimensiones, modalidades, la sigla y el valor otorgado. 2017.

AUTOPREGUNTA		FORMULACIÓN DEL ENUNCIADO	SIGLA	Valor otorgado
PRESENCIA	Pertinente sin reiteración	Satisfactoria	PPs/R.S	4
		No satisfactoria morfológica, sintáctica y/o semánticamente	PPs/R.NS	3
	Pertinente con reiteración	Satisfactoria	PPc/R.S	2
		No satisfactoria morfológica, sintáctica y/o semánticamente	PPc/R.NS	1
	No pertinente	PNP	1	
AUSENCIA		A	1	

La segunda variable respuestas también es cualitativa por naturaleza. También se otorga un número a cada modalidad con el fin de poder compararlo individualmente.

Modalidades::

SATISFACTORIA. Valor otorgado: 4

NO SATISFACTORIA. Valor otorgado: 3

INSUFICIENTE. Valor otorgado: 2

AUSENTE. Valor otorgado: 1

La tercer variable calificaciones es cuantitativa continua pero, con el fin de poder compararlas, en este trabajo se clasificaron cualitativamente por categorías según donde recayó el puntaje obtenido por cada alumno en los 4 intervalos que se establecen según las medidas de posición estadísticas obtenidas en el trabajo anterior (DIMÁNGANO Y DELGROSSO, 2017).

Cuadro II. Distribución de las medidas de posición estadística de las calificaciones obtenidas en el examen parcial por los 42 estudiantes. 2017

Medidas	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo	Promedio
Puntajes	0,5	4,5	8,30	9	10	6,85
Intervalos	Entre 0,5 y 4,49	Entre 4,5 y 8,29		Entre 8,3 y 8,99	Entre 9 y 10	
Calificaciones	Malas	Regulares y buenas		Muy buenas	Excelentes	
Valor otorgado	1	2		3	4	

De modo que las modalidades de la variable serán:

Calificaciones malas (M): aquellas que se ubican entre el mínimo 0,5 y 4,49 (el Q1 -0.01).

Valor otorgado: 1

Calificaciones regulares y buenas (RB): aquellas que se ubican entre 4,5 (el cuartil 1) y 8,29 (la mediana -0,01). Valor otorgado: 2

Calificaciones muy buenas (MB): aquellas que se ubiquen entre la mediana (8,30) y 8,99 (el Q3 -0.01). Valor otorgado: 3

Calificaciones excelentes: aquellas que se ubiquen entre el Q3 (9) y el máximo (10). Valor otorgado: 4

Con las modalidades de las tres variables y los valores otorgados a cada una se confeccionó una segunda planilla de volcado (Anexo). Luego, y a partir de los datos así procesados se confeccionaron cuadros de doble entrada y gráficos, los que se muestran en el punto 4.

La opinión de los estudiantes se recogió por correo electrónico a partir de la propuesta verbal que se les hizo a los cursantes del TM de Rosario, inmediatamente después del examen parcial.

### **3.2. Población y muestra**

La muestra está compuesta por 42 estudiantes que cursaron Psicolingüística en la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de una universidad privada de las ciudades argentinas de Rosario y San Nicolás, en el primer cuatrimestre de 2017 y que asistieron al primer examen parcial, casi en su totalidad de sexo femenino. En relación con la edad de los estudiantes, de un mínimo de 19 a un máximo de 38, el promedio, superior a la mediana (20 años), resultó de 22 años. Son estudiantes que viven en las ciudades de San Nicolás y Rosario o en poblaciones cercanas a ellas y que en general incursionan en la primera carrera universitaria porque acaban de terminar sus estudios secundarios. Cursan otras seis asignaturas, además de la citada Psicolingüística donde fueron recogidos los datos para este estudio a partir del material de cátedra. Esta asignatura se dicta en el segundo año de la Licenciatura en Psicopedagogía y es correlativa con Semiología y Lingüística (primer año). Ambas presentan una continuidad en la relación de los contenidos, las estrategias de enseñanza y los resultados de aprendizaje pretendidos. Enmarcadas en un proyecto institucional que prioriza el logro de competencias, las actividades están orientadas tanto hacia la participación activa de los y las estudiantes en la producción de trabajos curriculares y extracurriculares semanales, así como también a su autoevaluación y co-evaluación. Las asignaturas están a cargo de la misma profesora, pero diferente en cada una de las ciudades en que se desarrollan.

Cabe aclarar que es el mismo grupo de estudiantes en el que se estudió la relación existente entre la nota de autoevaluación y la que obtuvieron en el examen parcial (DIMÁNGANO Y DELGROSSO, 2019 a y b).

#### 4. RESULTADOS

##### 4.1. Autopreguntas

De los 42 estudiantes que asistieron al examen parcial, 6 (14%) no respondieron a la consigna 7 del examen: 4 no formularon la autopregunta solicitada, 1 alumna escribió “¿Qué” y otra una frase unimembre en la que no se infiere la solicitud y, por lo tanto, no puede considerarse consigna (“*El habla, la comunicación verbal y el interaccionismo*”). De los 36 restantes (86%), la mayoría (34 estudiantes) formuló preguntas pertinentes en cuanto a la temática y no reiteradas en relación con el resto de las que se incluyen en el parcial. Sólo 2 alumnas escribieron preguntas que fueron pertinentes pero reiterando total o parcialmente el tema ya solicitado en otro ítem. No se registraron preguntas no pertinentes (Cuadro III).

Cuadro III. Distribución de las frecuencias absolutas de las autopreguntas. 2017

AUTOPREGUNTA		FORMULACIÓN DEL ENUNCIADO	Sub total	Total	Total
PRESENCIA	Pertinente sin reiteración	Satisfactoria	21 (50%)	34	36 (86%)
		No satisfactoria	13 (32%)		
	Pertinente con reiteración	Satisfactoria	1 (2%)	2	
		No satisfactoria	1 (2%)		
No pertinente			0		0
AUSENCIA					6 (14%)

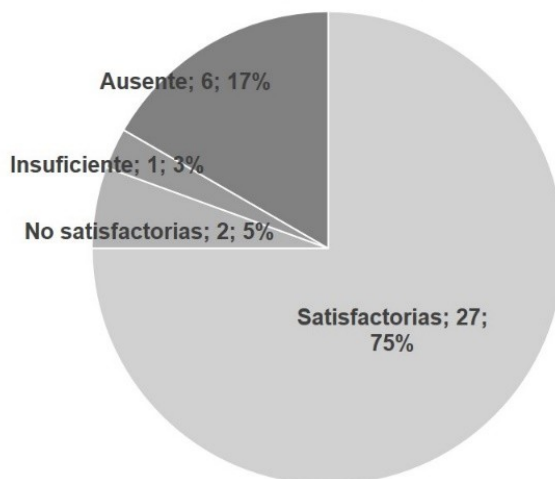
Respecto de la formulación de los enunciados de las 36 autopreguntas pertinentes, 22 fueron satisfactorios, o sea que están correctamente escritos desde el punto de vista lingüístico (Cuadro III). Los 14 estudiantes restantes produjeron errores morfológicos (2), sintácticos (2), semánticos (10) que alteran tanto la cohesión como la coherencia.

En síntesis, si reunimos las dos dimensiones de la variable, tenemos que la mitad de los estudiantes (21) formularon autopreguntas pertinentes, sin reiteración temática y con enunciado satisfactorio. El 32% también produjo preguntas pertinentes sin reiterar el tema pero con un enunciado formulado no satisfactoriamente desde el punto de vista morfológico, sintáctico o semántico. De los dos estudiantes que hicieron preguntas pertinentes sólo una estaba correctamente formulada (Cuadro III).

##### 4.2. Respuestas

En relación con las respuestas dadas a esas 36 autopreguntas tenemos que las  $\frac{3}{4}$  partes de los estudiantes (75%) las dieron de manera satisfactoria y el 17% no las dio (gráfico 1).

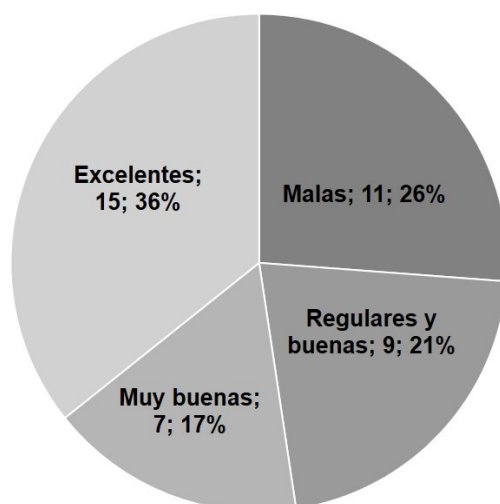
Gráfico 1. Distribución de las 36 respuestas dadas por los 42 estudiantes a la autopregunta. Rosario y San Nicolás, 2017.



#### 4.3. Calificaciones obtenidas en los exámenes parciales

Como ya se expuso en el cuadro II, las modalidades de la variable se diseñaron en base a las medidas de posición de las calificaciones obtenidas por los 42 estudiantes. Puede observarse en el Gráfico 2 que sólo la cuarta parte de las calificaciones fueron Malas. Más de la mitad de los alumnos obtuvieron notas excelentes o muy buenas.

Gráfico 2. Distribución de las 42 calificaciones según modalidades. Rosario y San Nicolás, 2017



#### 4.4. Comparación grupal

El cuadro IV distribuye los 42 estudiantes según de la relación que se establece entre el tipo de autopregunta y las calificaciones obtenidas por ellos en el parcial. El mayor porcentaje obtuvo notas excelentes y formuló preguntas pertinentes sin reiteración temática (33%). El resto de alumnos que produjo el mismo tipo de pregunta obtuvo notas de las modalidades restantes. De los dos estudiantes cuyas preguntas fueron pertinentes pero reiteradas total o parcialmente uno obtuvo una nota excelente y el otro, mala. La totalidad de alumnos que no pudo preguntarse nada obtuvo una mala nota (14%).

Cuadro IV. Frecuencia absoluta y relativa de los 42 estudiantes según el tipo de autopregunta y las calificaciones obtenidas en el parcial. 2017

	Malas	Regulares y buenas	Muy buenas	Excelentes	TOTAL
Pertinente sin reiteración	4 9,5%	9 21,5%	7 17%	14 33%	34
Pertinente con reiteración	1 2,5%			1 2,5%	2
No pertinente					0
Ausente	6 14%				6
TOTAL	11	9	7	15	42 100%

Si bien podemos intuir, con solo observar los datos presentados en la tabla IV, que existe una dependencia entre las notas y el tipo de autopregunta, se necesita realizar una prueba estadística que exprese con cierto grado de confianza conocido (en este caso 95%) si es estadísticamente significativa esa dependencia y así rechazar la hipótesis de independencia. La prueba aplicada para esta tabla de contingencia (como lo es el cuadro IV) es el “test de Pearson o de Ji cuadrado”, la que arrojó un p value (probabilidad asociada) de 0.0013 menor a la probabilidad de error elegida (en este caso 0.05). Se concluye entonces que, con una confianza del 95% se rechaza la hipótesis de independencia, lo que quiere decir que existe evidencia de una relación entre el tipo de autopregunta y la nota obtenida en el parcial.

El cuadro V distribuye los 36 estudiantes que formularon preguntas según el tipo de respuesta y las notas obtenidas por ellos en el parcial. La mayoría de las respuestas satisfactorias fueron dadas por alumnos cuya nota fue excelente (39%), el 14% que obtuvo notas muy buenas y el 17% regulares y buenas. El resto de los porcentajes es de muy poca frecuencia y se distribuye de manera aleatoria.

Cuadro V. Frecuencia absoluta y relativa de los 36 estudiantes según el tipo de respuesta y las calificaciones obtenidas en el parcial. 2017

	Malas	Regulares y buenas	Muy buenas	Excelentes	TOTAL
Satisfactoria	2 5%	6 17%	5 14%	14 39%	27



No satisfactoria		1 3%	1 3%		2
Insuficiente	1 3%				1
Ausente	2 5%	2 5%	1 3%	1 3%	6
TOTAL	5	9	7	15	36 100%

En este caso no existe dependencia entre las calificaciones y el tipo de respuesta a la autopregunta, porque la prueba estadística arrojó un valor de probabilidad asociada de 0.1590 en el test de Pearson o de Ji cuadrado. Se concluye entonces que no existe evidencia de una relación entre el tipo de respuesta y la nota obtenida en el parcial.

#### 4.5. Comparación individual

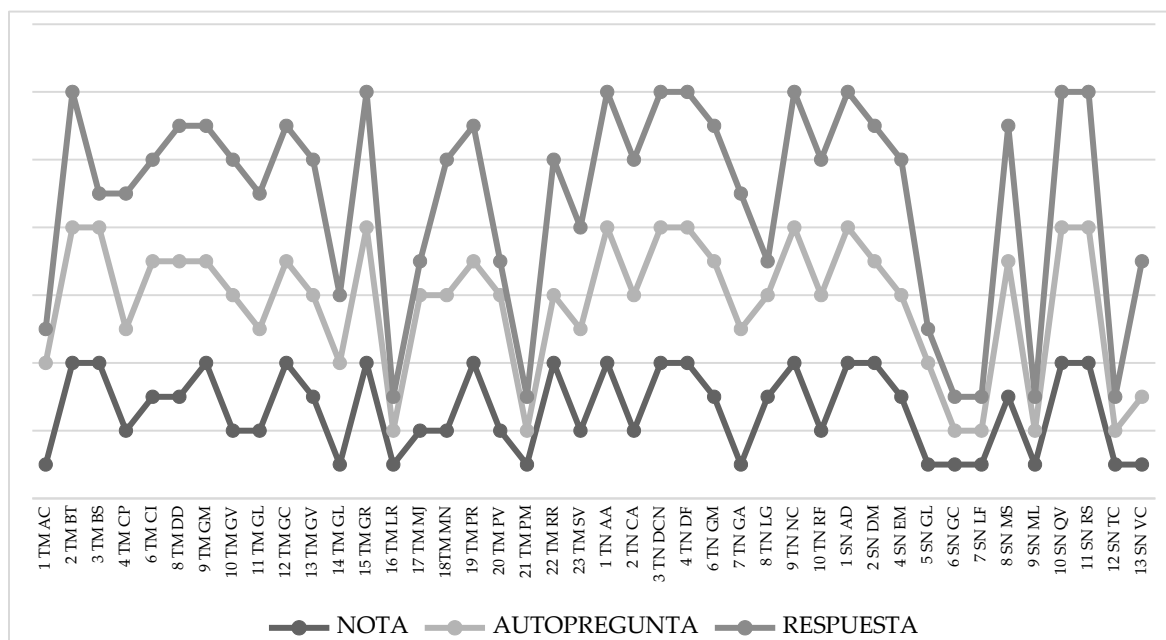
Como ya se expuso en el cuadro II, con el fin de poder llevar a cabo una comparación individual del comportamiento de las tres variables en cada uno de los alumnos, se le otorgó un valor a cada una de las modalidades, tal como se ilustra en la siguiente tabla.

Calificación	Autopregunta	Respuesta	Valor otorgado
Excelente	Presente Pertinente sin Reiteración y Satisfactoria	Satisfactoria	4
Muy buena	Presente Pertinente sin Reiteración y NO Satisfactoria	No satisfactoria	3
Regular y buena	Presente Pertinente con Reiteración y Satisfactoria	Insuficiente	2
Malas	Presente Pertinente con Reiteración y NO Satisfactoria	Ausente	1
	Ausente		1

El gráfico siguiente ilustra que las líneas dibujan casi el mismo diseño demostrando la relación entre ellas. Una excepción es la alumna 20 (PV) del TM de Rosario quien puede formular una autopregunta a partir de la consigna 1 de la evaluación parcial<sup>1</sup>, con la cual demuestra su capacidad para interrogarse pero también que no puede responderla por falta de conceptos: “¿Por qué no debe nombrarse a San Agustín dentro de los exponentes de las teorías que intentan explicar la adquisición del lenguaje?”.

Gráfico 5. Comparación individual de la calificación obtenida en el parcial, la autopregunta y la respuesta dada a la misma en los 42 estudiantes. 2017

1 1. Adquisición del lenguaje: Innatismo versus ambientalismo. ¿Quiénes son los principales exponentes de las diferentes teorías que intentan explicar la adquisición del lenguaje? (No citar a San Agustín) (1 punto).



#### 4.6. Aspectos qualitativos de la investigación: opinión de las y los estudiantes referida a la experiencia de autopreguntarse.

Como ya dijimos, solicitamos verbalmente a quienes cursaban el TM de Rosario que expresaran su opinión respecto de la experiencia de tener que formularse una pregunta para ser respondida en el mismo examen parcial, la que podían enviar por mail. De los 21 estudiantes, sólo 5 aceptaron la propuesta (se las reconoce por sus iniciales en el ANEXO). Solo 2 de ellas habían aprobado el examen con notas superiores a 6 pero inferiores a la mediana, las que dentro de este trabajo se consideran regulares y buenas. CV se basó en uno de los trabajos prácticos que se les propuso durante la cursada formulando correctamente un enunciado pertinente y no reiterado el que pudo responder satisfactoriamente: *“Elabora un diálogo hipotético de un niño con su padre/madre e identifica en qué etapa de la comunicación se encuentra. Nombra, además, las otras clasificaciones de las etapas”*. MJ se preguntó algo que no pudo responder *“¿Qué es el aprendizaje fisiológico?”*. AC, cuya nota se corresponde con el cuartil 1 y por eso también recae dentro de las regulares y buenas, pudo formularse una pregunta con un enunciado que no completó con el signo y del que tampoco pudo dar cuenta *“Dentro de la segunda etapa de la comunicación ¿cuáles son sus sub-etapas”*.

Las 3 restantes, que no aprobaron el parcial, no formularon ninguna pregunta argumentando, al igual que el resto, que fueron tanto los nervios como la carencia de conocimientos incorporados (PM *“no estaba concentrada en el examen y por los nervios del momento”*; LR: *“había sido una semana muy desorganizada para mi y no logre estudiar todos los contenidos”*; AC: *“al estar con los nervios del parcial sentí (...) me sentía muy*

*insegura al responder ya que se supone que debía...”; MJ: “para poder formular una pregunta o realizar cualquier tipo de trabajo debo tener tiempo y estar tranquila, ya que los nervios del examen no me dejaron pensar una buena pregunta y su respuesta...” GB: “opté por continuar con esa parte de la teoría por miedo a crear una consigna no pertinente...”. Incluso una responsabiliza a esa pregunta de la imposibilidad de dar cuenta del resto de las planteadas en la evaluación parcial (PM: “También fue la pregunta la que me desorienta para poder responder las otras”). Todos estos argumentos recaen claramente dentro de las estrategias *socioafectivas* o *de apoyo*, responsables de crear y mantener el clima adecuado para un buen funcionamiento del sistema cognitivo. En especial, las *afectivas*, que son las que deben identificar y controlar las propias emociones para que no interfieran en los procesos psicológicos o sociales relacionados con el aprendizaje. Ninguna pudo dar una respuesta objetiva respecto de la propuesta de la autopregunta como experiencia. Todas las argumentaciones refieren a la conveniencia o no respecto del punto otorgado a la misma y, por lo tanto, podrían recaer dentro de las estrategias *motivacionales*, responsables de mantener mentalmente activo al estudiante durante la realización de las tareas de estudio (ROMÁN Y CATALINA, 2005). En este caso de la motivación extrínseca que es la que proviene del medio externo y funciona como un motor para poder realizar algo. Las recompensas son el resultado de este tipo de motivación. Se supone que todas las emociones relacionadas con resultados influyen en la motivación extrínseca de tareas (LLANGA, SILVA Y VISTIN, 2019; LANZ, 2006).*

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

Román y Catalina consideran la autopregunta una estrategia de elaboración responsable de transformar la información para adaptarla a las posibilidades del estudiante, asociándola al conocimiento previo y a la cognición de cada quien. Si bien coincidimos con estos autores, también pensamos que esta pregunta que solicitamos que se formulen los y las estudiantes en la evaluación parcial de contenidos surgirá si ponen en juego las estrategias de recuperación de la información, responsables de buscar conceptos en la memoria de larga duración y de generar después la respuesta oportuna (ROMÁN Y CATALINA, 2006). En este sentido, el análisis cuantitativo de los datos recogidos mostró que solo el 14% de estudiantes que asistió al examen parcial no respondió la consigna que implicaba autopreguntarse. La mayoría de los restantes formuló preguntas pertinentes en cuanto a la temática y no reiteradas en relación con el resto de las que se incluían, la mitad de las cuales estaban formuladas correctamente desde el punto de vista morfológico, sintáctico o semántico. En relación con las respuestas dadas a esas autopreguntas tenemos que las  $\frac{3}{4}$  partes de los estudiantes las dieron de manera satisfactoria.

Con estos datos vemos que no todos los estudiantes que son capaces de elaborar autopreguntas pueden recuperar la totalidad de los conceptos involucrados en ella. En este

sentido, Román y Catalina consideran que las estrategias de elaboración permitirán al sujeto un aprendizaje crítico que permite evaluar tanto el grado de adquisición del aprendizaje como la información o fuente de aprendizaje. Uno de sus fundamentos respecto de la importancia de este tipo de estrategias, y por tanto, también las de las autopreguntas, es que fortalecen la participación del aprendiz ya que se generan nuevas circunstancias motivadoras, además de facilitar también el proceso de recuperación de la información, dado que la pregunta posibilita una ruta alternativa al acceso a la información frente a otros procesos de memorización más habituales (CARRASCAL MARTÍN, 2020).

En la introducción del trabajo nos permitimos suponer que tanto la autopregunta como las respuestas a la misma estarían relacionadas con las calificaciones que el alumno obtuvo en la evaluación parcial. Esta asociación se confirmó estadísticamente en el total de la población solo para el caso de la formulación de las autopreguntas. En el grupo de quienes se habían preguntado, el tipo de respuesta no estaba asociada a la nota alcanzada.

La comparación de la autopregunta, la respuesta dada a la misma y la calificación obtenida por cada estudiante pudo llevarse a cabo de manera individual porque se le otorgó un valor a cada una de las modalidades de las variables en estudio. Con ese procedimiento descrito anteriormente, pudo ilustrarse que el comportamiento de las tres variables en cada uno de los alumnos se encuentra vinculado. De modo que, en esta investigación, se ve la estrecha relación entre la posibilidad de elaborar una autopreguntarse sobre los conceptos recuperados entre los que se ponen en juego en una evaluación y las calificaciones obtenidas en la evaluación de resultados de las unidades temáticas que los incluyen.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCONADA MON, H. **Gabriela Gonzáles: Quisiera entender porqué razón hay tan pocas mujeres en la ciencia.** *La Nación*, sección Videos. 31 de julio de 2028. Disponible en <https://www.lanacion.com.ar/2157762-gabriela-gonzalez-quisiera-entender-por-que-razon-hay-tan-pocas-mujeres-en-la-ciencia> (Consultado: 2 de agosto de 2018)

BARRERO GONZÁLEZ, N. **El enfoque metacognitivo en la educación.** *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 7, núm. 2\_0, 2001 (a). Disponible en [www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2\\_0.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_0.htm) (Consultado: febrero de 2018)

BARRERO GONZÁLEZ, N. **Aproximación metacognitiva a la evaluación de la enseñanza.** *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 7, núm. 2\_3, 2001 (b). Disponible en [https://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2\\_3.htm](https://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_3.htm)

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

BEKINSCHTEIN, P. (2018, 2 de agosto). **La ciencia tiene más que ver con las preguntas que con las respuestas.** *Página/12*, Suplemento Universidad. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/132296-la-ciencia-tiene-mas-que-ver-con-las-preguntas-que-con-las-r>

CARRASCAL MARTÍN, M.A. **Las autopreguntas como estrategia de aprendizaje para el desarrollo de competencias en personas mayores.** Trabajo de fin de Máster en Psicopedagogía Curso 19/20. Universidad de Valladolid. Disponible en <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/43196>

CATALINA SANCHO, J., ROMÁN SÁNCHEZ, J.M, DEL CAÑO SÁNCHEZ, M., Y MARUGÁN DE MIGUELSANZ, M. **Programa de entrenamiento – Aprender con autopreguntas.** *INFAD Revista de Psicología*, núm 1, p 381-392, 2008. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317040.pdf>

CATALINA SANCHO, J., ROMÁN SÁNCHEZ, J.M, MARTÍN ANTÓN, L.J. Y MARUGÁN DE MIGUELSANZ, M. **Razonamiento comprensivo y uso de autopreguntas: un estudio experimental en educación primaria.** *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, N°4, 2010. ISSN: 0214-9877. pp:23-34 <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832327002.pdf>

DELGROSSO, A; DIMÁNGANO, P; ARBE, M; DE CERCHIO, N, Y PASCUAL, J. **Estudio cualitativo del análisis crítico que realiza el estudiante acerca de la utilización del portafolio como instrumento de autoevaluación (AE).** *Debate Universitario* Vol VIII. N°15, 2019. Disponible en <http://portalreviscion.uai.edu.ar/ojs/index.php/debate-universitario/index>

DELGROSSO, A; DIMÁNGANO, P; ARBE, M Y DE CERCHIO, N. **Rúbrica y portafolio: experiencias de autoevaluación universitaria formativa y sumativa en la cursada presencial y en línea.** Congreso INTERNATIONAL CONFERENCES realizado de 17 a 21 de mayo de 2021 en Buenos Aires

DIMÁNGANO P.R. Y DELGROSSO A.L. **La evaluación de los aprendizajes a través de una autopregunta de contenidos Parte IV.** 4º Congresso Internacional ACINET: IEES - Internacionalização, Empreendedorismo, Empregabilidade e Sustentabilidade. Oporto, Portugal, del 15 al 17 de mayo de 2018.

DIMÁNGANO P.R. Y DELGROSSO A.L. **Desarrollo del perfil emprendedor de los estudiantes universitarios basado en estrategias de aprendizaje autorregulado.** *Acinnet - Revista*,

*Movilidad Académica e Innovación*, 4 (1), 33-42, 2018. Disponible en  
<https://periodicos.unis.edu.br/index.php/acinnet/article/view/300>

DIMÁNGANO P.R. Y DELGROSSO A.L. **El ensayo autoevaluativo de desempeño (evaluación de proceso) como predictor del rendimiento académico (evaluación de resultados) de los estudiantes en el nivel superior.** *Memorias Ateneo Binacional Docente. Uruguay-Argentina. 2017-2018.* UCU. Campus Salto, pp 53-73, 2019 (a). Disponible en  
<https://ucu.edu.uy/sites/default/files/Institucional/memorias-ateneos-2017-2018.pdf>

DIMÁNGANO P.R. Y DELGROSSO A.L. **El ensayo autoevaluativo (evaluación de proceso) como instrumento de autorregulación de los aprendizajes. Una mirada desde el pensamiento crítico.** *Memorias Ateneo Binacional Docente. Uruguay-Argentina. 2017-2018.* UCU. Campus Salto, pp 143-156, 2019 (b). Disponible en  
<https://ucu.edu.uy/sites/default/files/Institucional/memorias-ateneos-2017-2018.pdf>

DIMÁNGANO, P; DELGROSSO, A; ARBE, M Y DE CERCHIO, N. **El coloquio como instancia de evaluación. Nuestra experiencia áulica.** VI Congreso Argentino de Educación y Psicopedagogía. Universidad Abierta Interamericana. 15 y 16 de octubre de 2020. Modalidad en línea.

FREIRE, P., Y FAÚNDEZ, A. **Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes.** Buenos Aires: SIGLO XXI, 2018.

LANZ, MZ. **Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la autorregulación y la motivación.** *Estud. pedagóg.* v.32 n.2 Valdivia 2006. Disponible en  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052006000200007&script=sci\\_arttext&tIng=pt](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052006000200007&script=sci_arttext&tIng=pt)

LLANGA VARGAS, E.F., SILVA OCAÑA, M.A. Y VISTIN REMACHE, J.J. **Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante,** *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (septiembre 2019). Ecuador. Disponible en  
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/motivacion-extrinseca-intrinseca.html> //hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1909motivacion-extrinseca-intrinseca

MARTÍN, E., GARCÍA, L.A, TORBAY, A. Y RODRIGUEZ, T. **Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios.** *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 2008, 8, 3, 401-412  
<https://www.ijpsy.com/volumen8/num3/213/estrategias-de-aprendizaje-y-rendimiento-ES.pdf>

MARUGÁN DE MIGUELSANZ, L.J. CATALINA SANCHO, J., MARTÍN ANTÓN, M., DEL CAÑO SÁNCHEZ, M. Y CARBONERO MARTÍN, M.A. **Estrategias de elaboración en alumnos universitarios.** *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD*

Revista de Psicología, Nº1-Vol.3, 2011. ISSN: 0214-9877. pp:315-324. Disponible en <https://dehesa.unex.es/handle/10662/15776>

MARUGÁN DE MIGUELSANZ, M.MARTÍN ANTÓN, L.J. CATALINA SANCHO, J. Y ROMÁN SÁNCHEZ, J. M. **Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios.** *Psicología Educativa* 19 (2013) 13-20. Disponible en <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X13700034>

ROMÁN SÁNCHEZ, J.M., Y CATALINA SANCHO, J. **Enseñanza de estrategias de elaboración de auto-preguntas.** *Revista de Psicología y Educación*, Vol. 1, nº 2, 13-34, 2005. Disponible en <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/20050102.pdf#page=13>

TORRANO FERMÍN, FUENTES J.L., Y SORIA, M. **Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos.** *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 156, p 160-173, 2017. IISUE-UNAM. Disponible en <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-aprendizaje-autorregulado-estado-de-la-cuestion-y-retos-psicopedagogicos.pdf>

ZULETA ARAUJO, O.. **La pedagogía de la pregunta: una contribución para el aprendizaje.** *Revista Educere*, vol 9, núm. 28, pp. 115-119, 2005. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/356/35602822.pdf>

## 7. Anexos

Planilla de Volcado: Estudante: n° de orden turno en iniciales. Variables nota, autopregunta y respuesta: modalidades y valor otorgado

Alumno	Nota		Autopregunta			Respuesta	
	Mod	Valor otorgado	Unidad Presencia Pertinencia Reiteración	Formulación del Enunciado	Valor otorgado	Mod	Valor otorgado
1 TM AC	M	1	1 PPs/R	NS semánt	3	A	1
2 TM BT	E	4	1 PPs/R	S	4	S	4
3 TM BS	E	4	2 PPs/R	S	4	A	1
4 TM CP	RB	2	2 PPs/R	NS semánt	3	S	4
6 TM CI	MB	3	1 PPs/R	S	4	NS	3
8 TM DD	MB	3	2 PPs/R	S	4	S	4
9 TM GM	E	4	2 PPs/R	NS semánt	3	S	4
10 TM GV	RB	2	1 PPs/R	S	4	S	4
11 TM GL	RB	2	2 PPs/R	NS morfol	3	S	4
12 TM GC	E	4	1 PPs/R	NS semánt	3	S	4
13 TM GV	MB	3	1 PPs/R	NS semánt	3	S	4
14 TM GL	M	1	1 PPs/R	NS semánt	3	I	2
15 TM GR	E	4	1 PPs/R	S	4	S	4
16 TM LR	M	1	A		1		1
17 TM MJ	RB	2	2 PPs/R	S	4	A	1
18TM MN	RB	2	1 PPs/R	S	4	S	4
19 TM PR	E	4	1 PPs/R	NS sintáct	3	S	4
20 TM PV	RB	2	1 PPs/R	S	4	A	1
21 TM PM	M	1	A		1		1
22 TM RR	E	4	1 PP reiterada	NS morfol	2	S	4
23 TM SV	RB	2	1 PPs/R	NS semánt	3	NS	3
1 TN AA	E	4	2 PPs/R	S	4	S	4
2 TN CA	RB	2	2 PPs/R	S	4	S	4
3 TN DCN	E	4	2 PPs/R	S	4	S	4
4 TN DF	E	4	2 PPs/R	S	4	S	4



6 TN GM	MB	3	1 PPs/R	S	4	S	4
7 TN GA	M	1	1 PPs/R	S	4	S	4
8 TN LG	MB	3	2 PPs/R	NS sintáct	3	A	1
9 TN NC	E	4	2 PPs/R	S	4	S	4
10 TN RF	RB	2	1 PPs/R	S	4	S	4
1 SN AD	E	4	2 PPs/R	S	4	S	4
2 SN DM	E	4	1 PPs/R	NS semánt	3	S	4
4 SN EM	MB	3	1 PPs/R	NS semánt	3	S	4
5 SN GL	M	1	1 PPs/R	NS semánt	3	A	1
6 SN GC	M	1	A		1		1
7 SN LF	M	1	A		1		1
8 SN MS	MB	3	1 PPs/R	S	4	S	4
9 SN ML	M	1	A		1		1
10 SN QV	E	4	2 PPs/R	S	4	S	4
11 SN RS	E	4	2 PPs/R	S	4	S	4
12 SN TC	M	1	A		1		1
13 SN VC	M	1	2 PP reiterada	S	2	S	4

Transcripción textual de las 5 opiniones recibidas por mail, utilizadas para realizar el análisis cualitativo y la interpretación de los resultados expuestos en el punto 4.6, ordenadas de menor a mayor según la nota que cada estudiante obtuvo en el examen.

*“En mi opinión considero que el parcial no lo pude aprovechar. No pude resolver la pregunta, debido a que no estaba concentrada en el examen y por los nervios del momento. También fue la pregunta la que me desorienta para poder responder las otras. Creó que tampoco la aproveche sabiendo que valía un punto, del cual podía sumar un punto más” (TM 21 PM, 2,10).*

*“En lo personal la consigna no fue favorable, porque había sido una semana muy desorganizada para mi y no logre estudiar todos los contenidos. A la hora de realizar una pregunta, no supe que poner porque no recordaba ningún otro contenido, los que lograba recordar ya estaba en el parcial” (TM 16 LR. 4,25 puntos).*

*“Mi opinión con respecto a la pregunta que debíamos realizar no me pareció muy buena ya que al estar con los nervios del parcial sentí que la pregunta que realicé era más que nada teórica. Además que me sentía muy insegura al responder ya que se supone que debía saber exactamente todo de lo que preguntara y algunas cosas no las conteste del todo correctas (TM 1 AC. 4,50 puntos).*

*“Mi opinión con respecto a formular una pregunta y su respuesta cada una de nosotras, como una consigna más, no es buena. Debido a que sé que no me ha favorecido la realización de la misma, ya que no fue una pregunta creativa, ni inventiva, sino fue una pregunta muy teórica. Esto se debe a que para poder formular una pregunta o realizar cualquier tipo de trabajo debo tener tiempo y estar tranquila, ya que los nervios del examen no me dejaron pensar una buena pregunta y su respuesta. Además, me cuesta expresarme en el papel, por lo que sumado esto a los nervios tenidos en el momento, no quise realizar una pregunta que después no puede explayar su respuesta adecuadamente” (TM 17 MJ. 6,70 puntos).*

*“Fue una muy buena posibilidad, dado que si se la aprovechaba correctamente era un punto a favor. Para realizarla, teníamos como tarea respetar la pertinencia a la hora de hacer la consigna. En mi caso creo que logré el objetivo y que la he usado muy a mi favor. Si bien faltaba teoría por aplicar en la evaluación, como por ejemplo Pavlov y Bruner, decidí basarla en las etapas del lenguaje completando el punto que pedía la diferencia entre ambas etapas de la teoría sobre la adquisición del lenguaje de Azcoaga. En parte reconozco que opté por continuar con esa parte de la teoría por miedo a crear una consigna no pertinente y en parte porque me daba más lugar al ingenio ya que podía agregar una parte práctica que iba más allá de lo teórico. Por lo tanto, puedo concluir, que al menos en mi caso me pareció una propuesta interesante y que pude explotarla como recurso para poder obtener un punto más en primer parcial de la asignatura Psicolingüística, de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía” (TM 10 GV. 7 puntos).*