



Implementación de guiones colaborativos para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje en estudiantes universitarios

Implementation of collaborative scripts to promote socially shared regulation of learning in university students

Implementação de scripts colaborativos para promover a regulação socialmente compartilhada da aprendizagem em estudantes universitários

ARTÍCULO GENERAL



Escanea en tu dispositivo móvil
o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1000>

José Fabián Aguilar-Cordero 
jaguilar167@alumno.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España

Artículo recibido 3 de octubre 2023 | Aceptado 10 de noviembre 2023 | Publicado 1 de abril 2025

RESUMEN

El aprendizaje colaborativo se promueve frecuentemente en la educación superior, pero existen pocos esfuerzos enfocados en ayudar a los estudiantes universitarios a desarrollar procesos cognitivos relacionados con la regulación del aprendizaje en grupo. Una alternativa es incorporar la regulación socialmente compartida del aprendizaje (RSCA) y la metacognición socialmente compartida a través de guiones colaborativos. El objetivo de esta investigación fue conocer la opinión de los estudiantes universitarios sobre la implementación de dichos guiones. El estudio fue de tipo cuantitativo, descriptivo y no experimental, utilizando una escala Likert. Los resultados revelaron que más del 50% de los participantes valoraron positivamente la utilización de los guiones y el apoyo recibido en las tareas relacionadas con la RSCA. Sin embargo, la valoración fue menos favorable en tareas como llamar la atención de un compañero que no cumplió con sus responsabilidades o evaluar los avances del trabajo realizado. Estos resultados deben ser interpretados con cautela debido a algunas limitaciones metodológicas y a los alcances de este estudio.

Palabras clave: Regulación socialmente compartida del aprendizaje; Metacognición socialmente compartida; Guiones para la colaboración; Opinión estudiantil; Educación superior

ABSTRACT

Collaborative learning is frequently promoted in higher education, but there are few efforts focused on helping college students develop cognitive processes related to the regulation of group learning. One alternative is to incorporate socially shared regulation of learning (SSRL) and socially shared metacognition through collaborative scripts. The objective of this research was to know the opinion of university students about the implementation of such scripts. The study was quantitative, descriptive and non-experimental, using a Likert scale. The results revealed that more than 50% of the participants rated positively the use of the scripts and the support received in the tasks related to the RSCA. However, the assessment was less favorable in tasks such as calling attention to a colleague who did not fulfill his or her responsibilities or evaluating the progress of the work performed. These results should be interpreted with caution due to some methodological limitations and the scope of this study.

Key words: Socially shared regulation of learning; Socially shared metacognition; Scripts for collaboration; Student opinion; Higher education

RESUMO

A aprendizagem colaborativa é promovida com frequência no ensino superior, mas há poucos esforços voltados para ajudar os estudantes universitários a desenvolver processos cognitivos relacionados à regulação da aprendizagem em grupo. Uma alternativa é incorporar a regulação socialmente compartilhada da aprendizagem (SSRL) e a metacognição socialmente compartilhada por meio de roteiros colaborativos. O objetivo desta pesquisa foi descobrir a opinião de estudantes universitários sobre a implementação de tais roteiros. O estudo foi quantitativo, descritivo e não experimental, usando uma escala Likert. Os resultados revelaram que mais de 50% dos participantes avaliaram positivamente o uso dos roteiros e o apoio recebido nas tarefas relacionadas ao CSER. Entretanto, a avaliação foi menos favorável em tarefas como chamar a atenção de um colega que não cumpriu suas responsabilidades ou avaliar o progresso do trabalho realizado. Esses resultados devem ser interpretados com cautela devido a algumas limitações metodológicas e ao escopo deste estudo.

Palavras-chave: Regulação socialmente compartilhada da aprendizagem; Metacognição socialmente compartilhada; Roteiros para colaboração; Feedback do aluno; Ensino superior

INTRODUCCIÓN

A pesar de que el aprendizaje colaborativo ha sido incorporado en los nuevos marcos organizacionales de los sistemas educativos universitarios (Guerra et al., 2019) y la relación que tiene los procesos de regulación el aprendizaje (Niño et al., 2019), se han dedicado pocos esfuerzos para definir estrategias de apoyo para el desarrollo de procesos cognitivos y las habilidades vinculadas (Gress et al., 2010), limitándose a dar una instrucción global del tipo “hagan esto en grupos” (Dillenbourg y Jermann, 2007), siendo que se ha encontrado qué atender este tipo de enseñanza es una tarea pendiente en contextos educativos (Collazos et al., 2002, 2007). Una alternativa para promover este desarrollo es desde el estudio de la RSCA (Hadwin et al., 2011; Malmberg et al., 2015) y la metacognición socialmente compartida (MSC) (Iiskala et al., 2004, 2011; Vauras et al., 2003).

Este encuadre general hace posible la comprensión de la regulación del aprendizaje desde las tareas de planificación, control y reflexión sobre las actuaciones propias (Hadwin et al., 2011; Winne y Perry, 2000) y controlar el ambiente de aprendizaje (Schraw et al., 2005) en contextos grupales. Asimismo, se comprende el aprendizaje desde la caracterización de cómo los miembros de un grupo de trabajo regulan su proceso de aprendizaje, compartiendo dicha regulación entre ellos, es decir, la RSCA, así como de las tareas metacognitivas involucradas (Winne et al., 2013).

Desde las perspectivas actuales del aprendizaje se reconoce el control activo de quienes aprenden sobre sus aprendizajes y metas (Hadwin et al., 2011). Este reconocimiento implica que el aprendizaje regulado es intencional y dirigido por metas establecidas, metacognitivo y social.

Como proceso en la RSCA los miembros de un grupo de aprendices someten a regulación sus actividades y actuaciones durante la ejecución de una tarea grupal de aprendizaje (TGA), tal como las personas se regulan a sí mismas en la autorregulación del aprendizaje (Hadwin et al., 2011). Es así como la RSCA se considera como una característica de grupos de estudiantes exitosos en la ejecución de tareas de aprendizaje (Castellanos y Onrubia, 2016). Es así como los grupos toman de decisiones e intencionalmente ejecutan acciones sobre trabajos, gracias a la regulación metacognitiva realizada sobre sus procesos cognitivos y la participación dentro del grupo (Kempner-Rogat y Linnenbrink-Garcia, 2011; Volet et al., 2009).

La RSCA se define como un proceso regulatorio (Hadwin et al., 2011; Malmberg et al., 2015), que se caracteriza por cuatro secuencias holgadas y recursivas relacionadas:

Análisis de la tarea. Los miembros del grupo realizan negociaciones para la construcción de perspectivas compartidas sobre la TGA que llevarán a cabo, teniendo como punto de partida representaciones tanto externas como internas.

Planificación. Los miembros definen metas comunes que orientan el progreso de la TGA y definen una planificación que orienta su progreso.

Seguimiento. Los miembros del grupo coordinan los procesos de colaboración estratégica y seguimiento o monitoreo.

Evaluación. Los miembros evalúan su progreso como resultado del seguimiento.

Sobre la MSC, Iiskala et al., (2004) y Vauras et al., (2003) lo relacionan con la regulación de procesos cognitivos conjuntos en situaciones de aprendizaje colaborativo demandantes. Sus proponentes establecen que, en situaciones de aprendizaje colaborativo genuinas, los estudiantes que integran un grupo comparten de forma

interdependiente las actividades de regulación, siendo que estas implican su involucramiento simétrico, que comparten objetivos y una baja división de las tareas durante las interacciones entre ellos.

En la definición de lo que es metacognitivamente regulado en un grupo de estudiantes durante el desarrollo de TGA tres preguntas deben considerarse: ¿Qué se vigila? ¿Cómo se establecen los objetivos de monitoreo? ¿Qué es regulado o controlado por la metacognición? Según Winne et al., (2013) la respuesta a estas interrogantes brinda un marco de referencia para la comprensión de la metacognición en la RSCA en tareas colaborativas, tal como puede apreciarse en la Tabla 1.

Tabla 1. Procesos metacognitivos en la regulación socialmente compartida del aprendizaje en una tarea colaborativa.

Eventos metacognitivos	Qué implica la RSCA en tareas colaborativas
¿Qué es monitoreado metacognitivamente? • Conocimiento de la tarea. • Autoconocimiento. • Metas y planes. • Conocimiento estratégico. • Uso de estrategias.	• 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.
¿Cómo se determinan los estándares para el monitoreo metacognitivo?	• Negociación de los estándares o criterios grupales para alinear los estándares individuales para el monitoreo del progreso del grupo.

Eventos metacognitivos	Qué implica la RSCA en tareas colaborativas
¿Qué es metacognitivamente controlado o regulado? • Conocimiento de la tarea. • Autoconocimiento. • Metas y planes. • Conocimiento estratégico. • Uso de estrategias.	• Negociación de las percepciones de la tarea colaborativa. • Conocimiento de las fortalezas y debilidades del grupo con respecto a la 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 negociadas para la tarea. • Calibración del monitoreo colectivo.

Fuente: Adaptado de Winne et al., (2013).

Al considerar los procesos de regulación del aprendizaje como susceptibles al andamiaje (Requena, 2016), es posible el diseño de andamios para promover la RSCA durante el desarrollo de tareas colaborativas. Los andamios educativos pueden ser guías, estrategias y herramientas utilizadas por las personas docentes para ayudar a los estudiantes a comprender y realizar una tarea.

Guiones de colaboración

Este tipo de guiones es un tipo particular de andamiaje para el aprendizaje, que apoya 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, 2018). Se construyen sobre la base de un grupo de indicaciones (andamios) que tienen la finalidad de guiar y apoyar a dos o más estudiantes para que interactúen y se comporten durante el aprendizaje

colaborativo, de manera que todos los integrantes del grupo se beneficien de la interacción.

Los guiones involucran a los integrantes del grupo en actividades cognitivas (explicando, cuestionando o resumiendo), metacognitivas (vigilando, regulando o argumentando) y sociales (tomando turnos o escuchando) y roles relacionados con el conocimiento y la adquisición de habilidades para mejorar el aprendizaje de los miembros. Los guiones definen, secuencian y distribuyen estas actividades entre los miembros de un grupo y las asignan a roles específicos.

MÉTODO

Con la intención de cumplir el objetivo se desarrolló un estudio cuantitativo, no experimental y descriptivo. Este estudio incluyó cinco fases: la creación de guiones sobre las secuencias y tareas vinculadas a la RSCA, la validación de contenido

por medio de evaluación por jueces, el diseño de un instrumento tipo escala Likert sobre qué tan útil es la implementación de los guiones y por último la aplicación del instrumento.

Los participantes fueron estudiantes universitarios del Tecnológico de Costa Rica durante el segundo semestre del 2020. De un total de 228 estudiantes consultados matriculados en los grupos a cargo de los docentes anuentes a participar, 205 expresaron su interés de participar por medio de un consentimiento informado, de estos 119 (58,04%) completaron el instrumento

aplicado (42,8% mujeres y 57,2% hombres).

Para el diseño de los guiones, las cuatro secuencias de la RSCA se operacionalizaron relacionándolo con las tareas metacognitivas presentes en las tareas colaborativas. Además, se utilizaron descripciones más detalladas de conceptos y acciones vinculados en la regulación del aprendizaje. Como resultado, se creó una matriz que permitió la creación de los andamios que contenían los guiones. Un ejemplo de esto se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Ejemplo de operacionalización de la secuencia de planificación.

Secuencia de la RSCA	Tareas metacognitivas	Procesos regulatorios	Andamios elaborados
Segunda A lo interno del grupo comparten metas para la tarea.	Definen metas o resultados específicos de aprendizaje o rendimiento que desean alcanzar. Discuten si las metas u objetivos propuestos corresponden con aquello que está fijado como meta que deben lograr como aprendizajes.	Definir los resultados específicos de aprendizaje o rendimiento deseados, por medio del establecimiento de metas	Definan grupalmente objetivos claros, específicos y coherentes que desean alcanzar coherentes con los objetivos de aprendizaje propuestos.
A lo interno del grupo hacen planes sobre cómo enfrentar la tarea juntos.	Definen un planeamiento estratégico que les permita adquirir o demostrar una habilidad/resolver una tarea colaborativa.	Establecer un planeamiento estratégico con la intención de resolver una tarea, sin perder de vista las condiciones en que se va a llevar a cabo la tarea.	Identifiquen las tareas y subtareas a realizar para lograr los objetivos que definieron.

Secuencia de la RSCA	Tareas metacognitivas	Procesos regulatorios	Andamios elaborados
A lo interno del grupo hacen planes sobre cómo enfrentar la tarea juntos.	Discuten si los objetivos, las estrategias y los recursos considerados necesarios son los adecuados para el proceso de la realización de la tarea, sin perder de vista el tiempo que requieren y del que realmente disponen.	Crear una planificación para la realización de la tarea, interpretando las pautas de la tarea para orientar sus acciones o resolver dudas sobre la realización o elaboración de los productos de la tarea.	Ordenen por importancia las tareas en un calendario de avances del trabajo grupal y luego asignarlas entre los integrantes del equipo.
	Organizan roles y funciones para el abordaje de la tarea.	Definir acciones requeridas, métodos o medios apropiados para alcanzar las metas establecidas para la tarea,	Establezcan los recursos necesarios para la realización de las tareas.
	Establecen reglas de participación para el abordaje de la tarea.		Definan reglas de participación y roles de trabajo para los miembros del grupo.

Fuente: Construido a partir de los aportes de Hadwin et al. (2011, 2018) Malmberg et al. (2015), Winne et al. (2013), Latham y Locke (Latham y Locke, 1991), Locke y Latham (2013), Weinstein et al. (2011), Zimmerman (1989, 2000) Zimmerman y Martínez-Pons (1986).

Para la validación de contenido de los guiones se empleó el método sugerido por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), donde participaron cinco especialistas en educación. Para el procesamiento de los datos se utilizó el coeficiente de kappa en su variante multi evaluador de Randolph (2005, 2016). Los resultados muestran un porcentaje de acuerdo entre las juezas entre un 71,43% y un 90.0 %, los valores de Kappa y los intervalos de confianza al 95 % para cada secuencia fueron: I) 0,85 [0.72, 0.98]; II) 0,73 [0.60, 0.87]; III) 0.78 [0.72, 1.00] y IV) 0.62 [0.34, 0.90].

La elaboración de la escala de Likert para la recolección de los datos se orientó por el

procedimiento propuesto por Colton y Covert (2007). La selección de este tipo de escala es coherente con la frecuente utilización de instrumentos de auto reporte en el estudio de la regulación del aprendizaje. La operacionalización de las secuencias de RSCA creadas para el diseño de andamios (ver Tabla 2) se empleó para escribir los ítems, cuyo resultado de muestra en la Tabla 3. La escala contó con las opciones de respuesta “muy en desacuerdo” (MdD), “en desacuerdo” (eD), “indiferente” (I), “de acuerdo” (dA) y “muy de acuerdo” (MdA).

Tabla 3. Ítems sobre las tareas relacionadas con las secuencias de la RSCA.

Secuencias de la RSCA	Ítems
Análisis de la Tarea	Compresión individual sobre la TGA. Comprensión compartida de la TGA. Definición de tareas y subtareas a realizar. Definición de qué conocen para realizar la TGA. Definición de lo que desconocen para la realización de la TGA. Definición de los recursos disponibles para la TGA. Definición de los recursos faltantes para la TGA. Identificación de fortalezas individuales y colectivas. Identificación de debilidades individuales y colectivas.
Planificación	Definición de metas para la TGA. Identificación de tareas y subtareas para lograr las metas definidas. Jerarquizar las tareas en un cronograma de trabajo. Asignación de responsables para las tareas. Definición de recursos necesarios para las tareas. Definición de reglas de participación y roles de trabajo para el cumplimiento de metas y tareas.
Seguimiento y monitoreo	Ejecución de la planificación y el cronograma. Monitoreo del avance según cronograma, roles y tareas. Detección y atención de errores u omisiones cometidos. Llamado de atención por desatender tareas, reglas y responsabilidades. Evaluación de avances realizados. Modificación de la comprensión de la tarea. Ajuste de metas definidas. Ajuste de la estrategia definida para realizar la TGA.
Evaluación	Evaluación de avances realizados. Modificación de la comprensión de la tarea. Ajuste de metas definidas. Ajuste de la estrategia definida para realizar la TGA.

Fuente: Construido a partir de los aportes de Hadwin et al. (2011, 2018) Malmberg et al. (2015), Winne et al. (2013), Latham y Locke (Latham y Locke, 1991), Locke y Latham (2013), Weinstein et al. (2011), Zimmerman (1989, 2000) Zimmerman y Martínez-Pons (1986).

La primera versión de la escala contó con 30 ítems que incluía 7 ítems sobre aspectos generales de la aplicación de los guiones. Esta versión fue sometida al mismo procedimiento de validación de

contenido que los andamios con tres especialistas en educación. El porcentaje de acuerdo fue un 99,21%, con un coeficiente kappa de 0.99 [0.97, 1.00]. En este proceso se recibieron observaciones

para la mejora de la redacción de algunos ítems que fueron incorporadas. Se aplicó este instrumento a 38 participantes. En el análisis de la relación ítem-puntaje total, solamente uno de los ítems de los aspectos generales no correlacionó con una significación al nivel del 0,01. Una vez eliminado el ítem que no correlacionó se obtuvo un alfa de Cronbach $\alpha = 0.942$.

utilizaran los guiones colaborativos para realizar una TGA asignada por sus profesores. En cuanto a la correlación de cada ítem con el puntaje total, los ítems correlacionaron en una significación al nivel del 0,01 y con un alfa de Cronbach $\alpha = 0.950$. Los alfas de Cronbach para cada uno de los subgrupos de ítems que corresponden a las secuencias de la RSCA se muestran en la Tabla 4.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La versión final de la escala se aplicó a 119 participantes luego de que los grupos de estudiantes

Tabla 4. Alfa de Cronbach los subgrupos de ítems de las secuencias de la RSCA.

Secuencias	α
I	0.915
II	0.910
III	0.883
IV	0.876

Al calcular el promedio total del puntaje total se obtuvo una media de 3,53, una mediana de 3,52, una $\sigma = 0,692$ y la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnova mostró un nivel de significancia mayor a 0,05 que indica una distribución normal de los

resultados (Figura 1). Al resultar un coeficiente de asimetría de -0,215, esto representa una cantidad mayor de datos superior a la media, es decir, hay una mayor cantidad de opiniones favorables sobre el uso de los guiones.

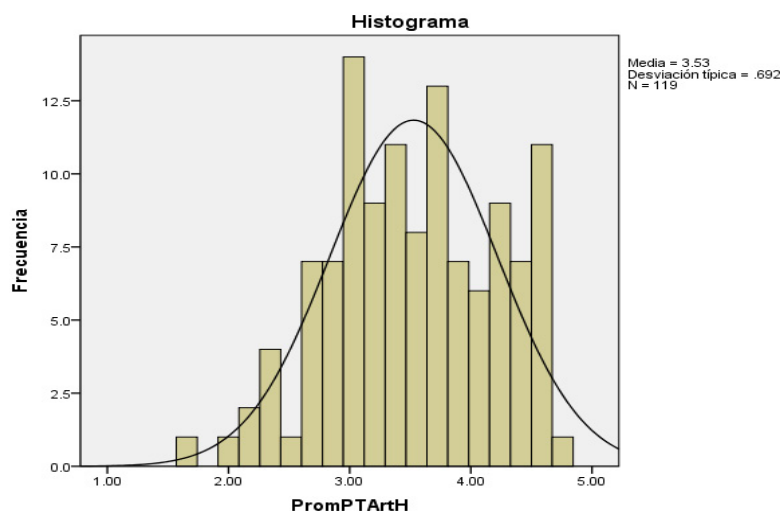


Figura 1. Histograma del promedio de puntaje total.

Sobre los resultados obtenidos se tiene que, en términos generales, los participantes dieron una valoración positiva al empleo de los guiones (41,2% dA y 20,2% MdA), sobre que los guiones le ayudaron al desarrollo de la habilidad de trabajo en equipo (29,4% dA y 15,1% MdA) y sobre el nivel

de satisfacción que experimentaron al utilizar los guiones (22,7% dA y 21,8 MdA) (Figura 2). En contraste con lo anterior, se tiene que la valoración positiva general sobre la utilidad de los guiones fue baja (11,8% dA y 1,7 MdA).

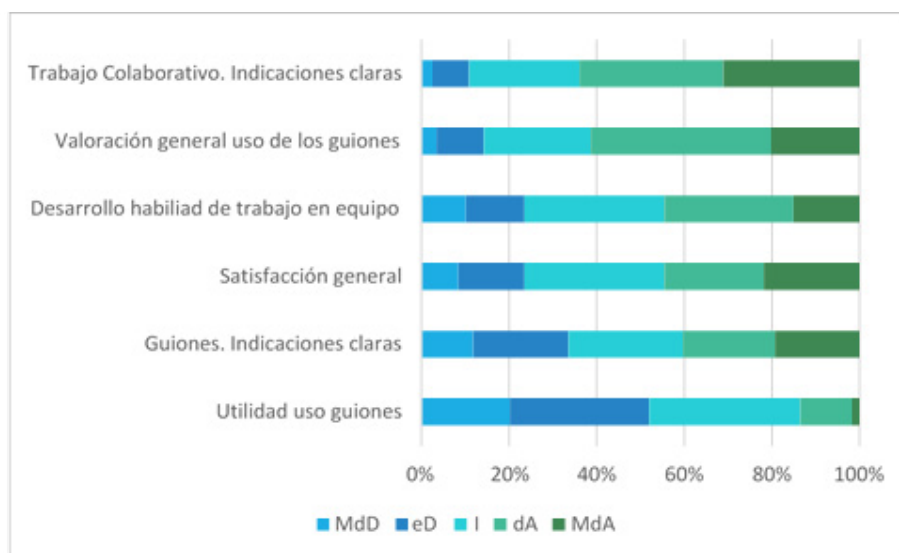


Figura 2. Resultados sobre aspectos generales.

En relación con la secuencia de “análisis de la tarea” (Figura 3), en general los estudiantes dieron una valoración positiva sobre la utilidad de los guiones para llegar a acuerdos sobre qué es lo que deben hacer para realizar la TGA (35,3% dA y 31,7% MdA), así como determinar si todos los miembros del grupo tenían una misma comprensión de la

tarea por realizar (31,9% dA y 30,3% MdA) y sobre la detección de los recursos disponibles (37,8% dA y 27,7% MdA) y de los recursos requeridos (28,6% dA y 28,6% MdA). Sobre el resto de las tareas de esta secuencia valoraron positivamente el apoyo que les brindaron los guiones por encima del 50,0%.

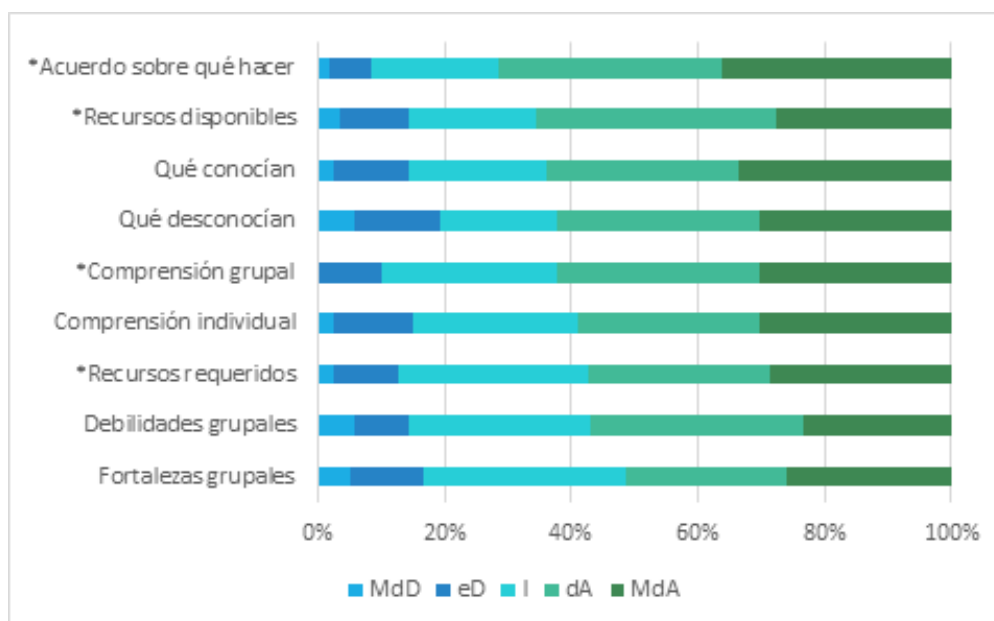


Figura 3. Resultados de la secuencia de análisis de la tarea.

Sobre la secuencia de “planificación” (Figura 4), se obtuvo que los estudiantes valoraron positivamente el apoyo de los guiones para la definición de responsables de las tareas por hacer (35,3% dA y 39,5% MdA), la identificación de las

subtareas a realizar (35,3% dA y 36,1% MdA), así como la definición de metas a lograr (33,6% dA y 31,1% MdA). Sobre el resto de las tareas de esta secuencia valoraron positivamente el apoyo que les brindaron los guiones por encima del 50,0%.

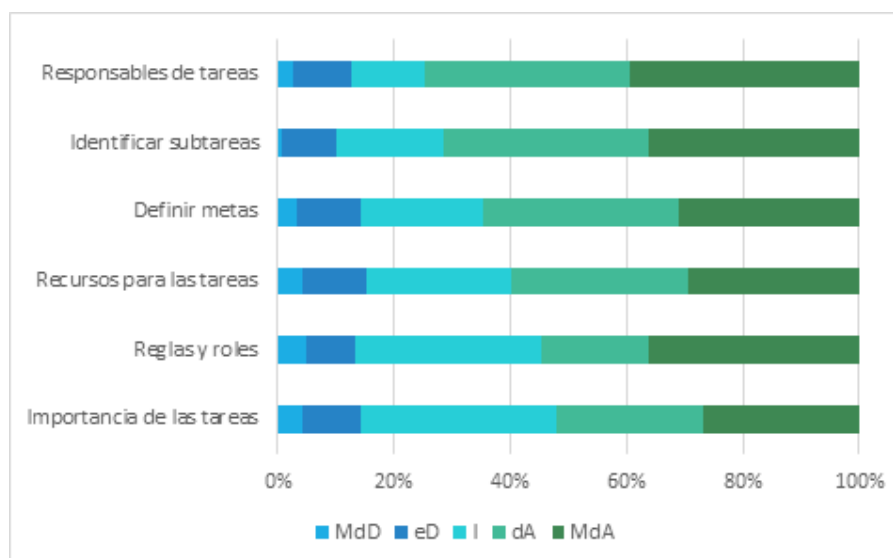


Figura 4. Resultados de la secuencia de planificación.

En cuanto al “seguimiento” (Figura 5), se encontró los participantes ofrecieron una valoración positiva del apoyo recibido para la ejecución de la planificación (31,9% dA y 21,0% MdA), así como para dar seguimiento del

cumplimiento grupal de lo planificado (28,6% dA y 23,5% MdA) y para la detección y atención de errores u omisiones cometidos (23,5% dA y 27,7% MdA).

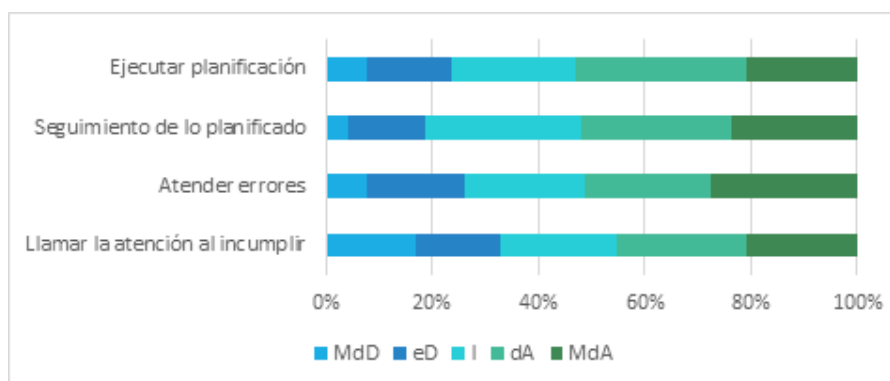


Figura 5. Resultados de la secuencia de seguimiento.

Finalmente, para la secuencia de “evaluación” (Figura 6), los resultados señalan que los guiones son de utilidad para evaluar la planificación realizada (33,6% dA y 27,7% MdA), evaluar el logro de las

metas que el grupo se propuso (30,3% dA y 26,9% MdA), así como cambiar la comprensión de la tarea cuando fue necesario (30,3% dA y 26,1% MdA).

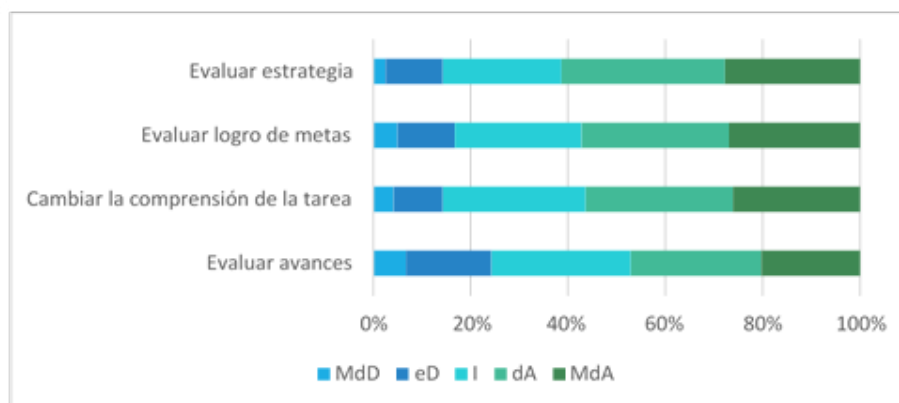


Figura 6. Resultados de la secuencia de evaluación.

Llaman la atención los porcentajes que corresponden a la respuesta de indiferente, que para la secuencia de análisis de la tarea es de entre un 31,9% y un 34,4% (ver Figura 3), para la secuencia de planificación es entre un 12,6% y un 33,6% (ver Figura 4), para la secuencia de seguimiento es de entre un 21,8% y un 29,4% (ver Figura 5) y para la secuencia de evaluación es de un 24,4% y un 29,3% (ver Figura 6). Esto muestra que en general este tipo de respuesta fue significativo.

Finalmente, llama la atención que los participantes valoraron más bajo la utilidad de los guiones en tareas como “llamar la atención de algún miembro del grupo” que no cumplía con las tareas y metas establecidas (24,4% dA y 21,0% MdA, ver Figura 5), la “evaluación de los avances realizados” (26,9% dA y 20,2% MdA, ver Figura 6) y “detectar y atender errores u omisiones” (23,5% dA y 27,7% MdA, ver Figura 5).

Discusión

Sobre el porcentaje de respuesta indiferente (entre 12,6% y el 34,4%), es necesario profundizar su relación con otros aspectos, como puede ser el clima motivacional del curso (Abello et al., 2021), la opinión sobre el costo adicional que representa completar los guiones y el valor de utilidad relacionado con la importancia otorgado a esta acción (Wigfield y Eccles, 2002, citado por Schunk, 2012), así como considerar que algunos estudiantes necesitan diferentes niveles de andamiaje para la resolución de la TGA o que del todo no lo requieran (Kirschner y Hendrick, 2020).

Considerando los porcentajes de respuesta indiferente, las tareas definidas en los guiones podrían incorporarse a sistemas basados en TIC para la automatización de la presentación, el registro, el completado y el seguimiento de los guiones en contextos de aprendizaje remoto o

virtuales, incluso para el desarrollo de sistemas adaptativos que apoyen a los grupos de estudiantes según su propio desempeño.

Un aspecto interesante que requiere mayor indagación son los resultados sobre llamar la atención a los compañeros que desatienden el cumplimiento de las metas y las tareas definidas (45,0%) y sobre evaluar grupalmente los avances realizados (46,7%), los cuales podrían estar relacionados con la capacidad de los participantes de ofrecer realimentación a sus compañeros de forma abierta y responsable como parte del desarrollo de la motivación durante el desarrollo de una TGA (Abello et al., 2021).

La utilización de la escala tiene las mismas limitaciones que las escalas sobre autorregulación del aprendizaje, en tanto que se basan sobre autorreportes de los 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 (Sobocinski et al., 2020).

CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como propósito evaluar la percepción de los estudiantes universitarios sobre la utilidad de los guiones colaborativos para apoyar la regulación socialmente compartida del aprendizaje. Los hallazgos indican que más del 50% de los participantes valoraron positivamente estos guiones como apoyo en el desarrollo de tareas y procesos cognitivos.

A pesar de las limitaciones derivadas del tamaño de la muestra, los resultados sugieren la necesidad de fortalecer estrategias que promuevan la regulación y la metacognición socialmente compartida en entornos de educación superior. Esto es clave no solo para optimizar la dinámica colaborativa entre los estudiantes, sino también para desarrollar competencias que favorezcan el éxito en tareas de aprendizaje grupal.

CONFLICTO DE INTERESES. El autor declara que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

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>
- 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>
- Collazos, C. Guerrero, L., Pino, J., y Ochoa, S. (2002). *Evaluating Collaborative Learning Processes* (J. Haake y J. Pino, Eds.; Vol. 2440, pp. 203-221). Springer.
- Collazos, C. Guerrero, L., Pino, J., Renzi, S., Klobas, J., Ortega, M., Redondo, M., y Bravo, C. (2007). *Evaluating Collaborative Learning Processes Using System-Based Measurement*. *Educational Technology & Society*, 10(3), 257-274.
- Colton, D. y Covert, R. (2007). *Designing and Constructing Instruments for Social Research and Evaluation*. Jossey-Bass Wiley.
- Dillenbourg, P. y Jermann, P. (2007). *Designing Integrative Scripts*. En F. Fischer, I. Kollar,

- H. Mandl, y J. M. Haake (Eds.), *Scripting Computer-Supported Collaborative Learning: Cognitive, Computational and Educational Perspectives* (pp. 275-301). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-36949-5_16
- 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>
- 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>
- Guerra, M., Rodríguez, J. y Rodríguez, J. A. (2019). Aprendizaje colaborativo: Experiencia innovadora en el alumnado universitario. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 269-281. <https://10.21703/rexe.20191836guerra5>
- Hadwin, A., Järvelä, S. y Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. En B. Zimmerman y D. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 65-84). Routledge.
- Hadwin, A., Järvelä, S. y Miller, M. (2018). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. En D. Schunk y J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2.ª ed., pp. 83-106). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Iiskala, T., Vauras, M. y Lehtinen, E. (2004). Socially-shared metacognition in peer learning? *Hellenic Journal of Psychology*, 1(2), 147-178.
- Iiskala, T., Vauras, M., Lehtinen, E. y Salonen, P. (2011). Socially shared metacognition of dyads of pupils in collaborative mathematical problem-solving processes. *Learning and Instruction*, 21(3), 379-393. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.05.002>
- 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>
- Kim, D. y Lim, C. (2018). 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>
- Kirschner, P. A., y Hendrick, C. (2020). *How Learning Happens: Seminal Works in Educational Psychology and What They Mean in Practice*. Routledge.
- 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. <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>
- Randolph, J. (2016). *Online Kappa Calculator [Página web]*. <http://justusrandolph.net/kappa/>
- Requena, M. A. (2016). Andamiaje de la autorregulación académica a través del correo electrónico en un programa de formación

- docente de modalidad mixta. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 51, 1-25. <http://dx.doi.org/10.6018/red/51/7>
- Schraw, G., Kauffman, D. y Lehman, S. (2005). Self-regulated Learning. En L. Nadel (Ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science* (1era ed., pp. 1088-1098). Wiley.
- Schunk, D. (2012). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. (6.^a ed.). Pearson Educación.
- Sobocinski, M., Järvelä, S., Malmberg, J., Dindar, M., Isosalo, A. y Noponen, 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>
- Vauras, M., Iiskala, T., Kajamies, A., Kinnunen, R. y Lehtinen, E. (2003). Shared-regulation and motivation of collaborating peers: A case analysis. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 46(1), 19-37. <https://doi.org/10.2117/psysoc.2003.19>
- Volet, S., Vauras, M. y Salonen, P. (2009). Self- and social regulation in learning contexts: An integrative perspective. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, 44(4), 215-226. <https://doi.org/10.1080/00461520903213584>
- 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>
- 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.
- Winne, P. y Perry, N. (2000). *Measuring self-regulated learning* (M. Boekaerts, P. Pintrich, y M. Zeidner, Eds.; pp. 531-566). Academic Press.
- 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. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. y Martinez-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>

ACERCA DEL AUTOR

José Fabián Aguilar-Cordero. Investigador en formación, Escuela Internacional de Doctorado. Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Máster en Proceso de Enseñanza-Aprendizaje por el Tecnológico de Monterrey, México. Licenciado en Psicología de la Universidad de Costa Rica. Asesor Académico en el Tecnológico de Costa Rica.